المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

المجلد 08 العدد الثامن والعشرون (28) مارس 2025

Vol 08 / Issue 28 / March 2025

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 08 العدد الثامن والعشرون (28) مارس 2025

Vol 08 / Issue 28 / March 2025

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 08 العدد الثامن والعشرون (28) مارس 2025

Vol 08 / Issue 28 / March 2025

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

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

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

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

الهيئة العلمية والاستشارية.

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

شروط النشر:

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

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

-

psychology@democraticac.de

كلمة العدد

إن المجلة اليوم تصدر في مجلدها الثامن ضمن العدد 28 وبذلك فهي تواصل مسيرة النشر العلمي وخدمة الباحثين والمعرفة وفق مقالات في مجالات علم النفس وعلوم التربية وكل ما له علاقة بهمها لتأسس نحو المعرفة الهادفة التي تنشد تقديم الإضافة العلمية المتميزة من خلال الأقلام العلمية التي تميز كل عدد من أعداد المجلة.

بقدر ما تنوعت المقالات وإختلفت وتقاربت من حيث المواضيع والطرح إلا أنها جاءت جميعها في صميم الموضوعية العلمية لنشر البحث العلمي ونتائجه بشكل دقيقة ما من شأنه أن يساهم مساهمة فعالة في نشر المعرفة وتبيان الحقائق العلمية ورصد الظواهر النفسية والاجتماعية بمناهج وأدوات علمية.

وإذ نقدم الشكر لجميع الباحثين الذين إختاروا المجلة كي تكون همزة الوصل بينهم وبين القراء والباحثين، فإنها تحيي دوما كل هيئات المجلة العلمية والتحريرية التي تحرص بكل المجهودات المبذولة على إصدار كل عدد وفق المطلوب بحثا عن التجويد والتدقيق.

الأستاذة الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، المجلد 08 العدد 28 مارس 2025

فهرس المحتويات

صفحة

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن
ريمان أديب الشيخ، محمد أحمد شاهين،.....16.
الشيخوخة المعرفية الطبيعية والذاكرة الاستشرافية: استكشاف من خلال المقاربة الانبثاقية
يوسف نجيب، مولاي التهامي البابديدي،.....45.
مدى وعي معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والاول الثانوي بمفهوم مرحلة المراهقة

أروى إبراهيم العوايشة،.....76.

الضغوط النفسية وعلاقتها بالتكيّف والمرونة لدى مجموعة من اللبنانيين
ممدوحة الاسعد،.....95.
مساهمة تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين
مؤيد أسعد ناجي حردان،.....133.

مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية لصفوف المرحلة الثانوية في الأردن
آلاء أحمد القرالة، أحمد عيسى الطويسي،.....203.
توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال: التصورات والاتجاهات والتحديات
محمد عساف،.....233.
تطوير أسس النّتاج الأدبيّ عند الأطفال، القصّة نموذجًا
سلمى عطا الله،.....256.
درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات بجامعة سيئون للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن
عادل منصور سالم باجري،.....303.
رؤية مستقبلية لتطوير معايير القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية في ضوء معايير القبول عربيًا وعالميًا
محمد صالح حسن البطري،.....328.
تطوير مناهج نظم المعلومات الادارية في عصر المعرفة بالجامعات السودانية دراسة حالة: جامعة البطانة 2024م
حسن بشير حسن محمد، محمد زين العابدين محمد يوسف، هشام عبيد آدم عوض الكريم،.....357.
فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية
عبده محمد صالح أحمد عبدالكريم،.....384.

International Journal of Educational and Psychological Studies

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

Vol 08 / Issue 28 / March 2025

Contents

Page Range

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Positive Psychology in Enhancing Psychological Empowerment and Subjective Well-being Among Female Heads of Households

Reeman A. Alshaikh, Mohammed A. Shaheen,…….....…16 .

Natural Cognitive Aging and Prospective Memory: An Exploration through the Approach of Enaction

Youssef Najib, Moulay Touhami Badidi,… ……..….45.

The extent to which teachers and students of the ninth, tenth, and first grades of secondary school are aware of the concept of adolescence

Arwa Ibrahim Al-Awaisheh,…… …….……76.

Stress and its relationship to adaptation and flexibility for a group of Lebanese

Mamdouha Al Assaad,…...…… ……..95.

The Contribution of Educational Technology to Creative Thinking, Self-Esteem and Teaching Competencies of Physical Education Teachers in the Northern Governorates of Palestine

Muayad Asaad Naji Hardan, …….133.

Educational Technology Concepts Included in English Language Textbooks for Secondary Classes in Jordan

Alaa Ahmad Al-Gralleh, Ahmad Issa Altweissi,… …….203.

Artificial Intelligence in Children's Education: Perceptions, Attitudes, and Challenges
Mohammed Assaf,…….…….233.

Developing the Foundations of Literary Production Among Children, The Story as an Example
Salma Atallah,…….……..……..256.

The degree to which the students of the third level of the College of Girls at Seiyunu University possess digital competencies from their point of view
Adel Mansour Salem Bajeri,……....……303.

A Prospective Vision for Developing Admission Criteria in Faculties of Education at Yemeni Universities in Light of Regional and Global Standards
Mohammed Saleh Hasan Al-Batri,… ……328.

Development of management information systems curricula in the knowledge age in Sudanese universities: Case Study University of Al-butana
Hassan Bashier Hassan Mohammed, Mohammedzean Elabdeen Mohammed Yousif, Husham Obeid Adam Awad Elkarim,……..…357.

The effectiveness of a proposed program based on nanotechnology concepts in Developing twenty-first century skills among chemistry students at the College of Applied and Educational Sciences
Abdo Mohammed Saleh Ahmed Abdu lKarim,……...384**.**

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Positive Psychology in Enhancing Psychological Empowerment and Subjective Well-being Among Female Heads of Households

Reeman A. Alshaikh*

PhD in Educational and Psychological Counseling, Al-Quds Open University- Palestine

reemanyousefalayan@gmail.com

https://orcid.org/0009-0007-8802-9308

Mohammed A. Shaheen

Professor in Educational and Psychological Counseling, Deanship of Graduate Studies and Scientific Research, Al-Quds Open University- Palestine

mshahindura@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-2182-0118

Received: 29/12/2023, **Accepted**: 27/01/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: The study aims to investigate the effectiveness of a counseling program based on positive psychology in enhancing psychological empowerment and subjective well-being among female heads of households in Jerusalem, using the quasi-experimental approach, involving a sample of 30 women aged between (30-45) years, who scored low on both the psychological empowerment scale and the subjective well-being scale. The participants were divided into two groups: an experimental group and a control group. A counselling program based on positive psychology was designed for the study's purposes and applied to the experimental group, in 12 sessions, two sessions per week, each lasting (90) minutes. The results show statistically significant differences between the experimental and control groups in the post- test measurement on both the psychological empowerment scale and the subjective well-being scale favor of the experimental group. While there are no significant differences between the post and follow-up measurements among the member of the experimental group, indicating the effectiveness of the counseling program which is based on positive psychology in enhancing psychological empowerment and subjective well-being among female heads of households and its continued effectiveness after three-months follow-up period. Additionally, the results indicates that the effect size of the counseling program was (.954 (for enhancing psychological empowerment and (.897) for enhancing subjective well-being.

Keywords: Positive Psychology, Psychological Empowerment, Subjective Well-Being, Female Heads of Households

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن

ريمان أديب الشيخ*
جامعة القدس المفتوحة– فلسطين
reemanyousefalayan@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8802-9308
محمد أحمد شاهين
جامعة القدس المفتوحة– فلسطين
mshahindura@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2182-0118

تاريخ الاستلام: 2023/12/29 - تاريخ القبول: 2025/01/27 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن في القدس، باستخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (30) امرأة معيلة لأسرتها، تراوحت أعمارهن ما بين (30–45) عاماً، ممن سجلن درجات منخفضة على كل من مقياس التمكين النفسي، ومقياس الهناء الذاتي، قسمن مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وصمم لأغراض الدراسة برنامجاً إرشادياً يستند إلى علم النفس الإيجابي، طُبق على المجموعة التجريبية، في (12) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (90) دقيقة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي التمكين النفسي والهناء الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ثلاثة أشهر. كما بينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (.954) في تنمية التمكين النفسي، و (.897) في تنمية الهناء الذاتي.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، التمكين النفسي، الهناء الذاتي، النساء المعيلات لأسرهن

*المؤلف المرسل

المقدمة:

خلق الله الرجل والمرأة وجعل لكل منهما دوراً ووظيفة منوطة به، وجعل لكل منهما خصائص وصفات تناسب طبيعة الدور الذي يقوم به، وحدد لكل منهما دوراً مكملاً للآخر، ومن الأدوار التي حددها الله سبحانه وتعالى للرجل القوامة على المرأة والإنفاق عليها وإعالتها وإعالة أسرته وأبناءه، إلا أن الظروف التي تتعرض لها المرأة بشكل عام والمرأة الفلسطينية بشكل خاص، ونتيجة لأسباب مختلفة قادرة على أن تجعل منها امرأة معيلة لأسرتها ولأبنائها وربما لوالديها وإخوتها، وهذا الأمر يجعلها تتعرض لظروف نفسية واقتصادية واجتماعية صعبة تؤثر على سيرورة حياتها.

بدأ مفهوم التمكين النفسي في دراسات سبرتزر (Spreitzer)؛ حيث أشار إلى أنه إدارة الكفاءة والاستقلالية والشعور بالتأثير، وغياب أي منهما لا ينفي وجود التمكين تماماً لكنه يحرف معناه (القرالة، 2020). ويرى بعض المتخصصين في علم النفس، أنه لا يمكن تمكين الأفراد ما لم يُمكنوا أنفسهم بأنفسهم، في حين يرى البعض الآخر أنه يمكن تعزيز وتطوير الشعور بالتمكين النفسي لدى الأفراد، لذا يعد التمكين النفسي أحد مصطلحات علم النفس الإيجابي الذي يمكن تنميته لدى الأفراد وفي مختلف المجالات (Caswell, 2013). وعرف ديدوني وبيرغو (Didouni & Bergo, 2020: 48) التمكين النفسي بأنه: "المحفز الداخلي الجوهري، الذي ينبع من عدة تصورات (المعنى، الكفاءة، الاختيار، والتأثير)، التي تعكس مواقف الأفراد تجاه المهام التي يقومون بها، والمهام المسندة إليهم".

ويهدف التمكين النفسي للمرأة المعيلة إلى تنمية قدراتها وطاقاتها إلى أقصى ما يمكن؛ حتى تستطيع القيام بما عليها من مهام، كما يهدف إلى تدريبها ورفع قدراتها القيادية، والإدارية في اتخاذ القرارات والتخطيط والتنفيذ؛ لمواجهة المشكلات العديدة التي تقف في طريقها، كما يتضمن تمكين المرأة المعيلة زيادة وعيها بمشكلاتها وظروف حياتها، وأوضاع الخدمات القائمة المتاحة أمامها، وبناء قدراتها التي تمكنها من استثمار الموارد والطاقات الكامنة كافة، ما يساعدها على اتخاذ قرارها بنفسها والاتصال والتفاوض مع الآخرين؛ لكي تحصل على حقوقها (العشوش وآخرين، 2021).

كما أن التمكين النفسي يؤدي إلى تعزيز قدرة الأفراد على ابتكار الحلول للمواقف الصعبة، وعلى تطوير أدائهم، وتوفير احتياجاتهم، وتحقيق رغباتهم وأهدافهم وطموحاتهم، على المستوى الشخصي

والاجتماعي (شاهين، 2017)، وأن التمكين النفسي، عامل مهم في تطوير الذات القيادية، وتقدير الذات (Marrison & Lent, 2014). ويمكن أن يساعد التمكين النفسي في تقليل القلق وتحسين الكفاءة، فالكفاءة أحد أشكال التدخل الإيجابي، والتي تهتم بزيادة إحساس الفرد بالبهجة والسرور، والرضا عن مختلف جوانب الحياة، وتعزيز القدرات وتعظيمها، ورفع الروح المعنوية الموجهة نحو تحسين نوعية الحياة، فالتمكين النفسي، هو أحد المفاهيم العامة التي تستوعب العديد من المرادفات، والمعاني، مثل: التمكين، وتقوية القدرات، والتقوية، والإسناد، وتحسين الوضع (Singh & Singh, 2019).

ويعد الهناء الذاتي الطريقة المعرفية والمزاجية لتقييم الناس لحياتهم؛ حيث ترتبط بفكرة الفرد عن السعادة والرضا الذاتي، وقدرته على خلق التوازن بين المشاعر الإيجابية والسلبية، التي تؤدي للاستمتاع بالحياة بشكل أفضل، فالمرأة التي تشعر بالهناء الذاتي تحمل الكثير من المشاعر الإيجابية والرضا عن الحياة (Diener et al., 2005).

وكان دينر (Deiner) هو أول من أطلق مصطلح الهناء الذاتي في البحوث النفسية؛ حيث وصف هذا المفهوم بالعموم والشمولية كحالة انفعالية إيجابية؛ إذ يتحدد مفهوم الهناء الذاتي بوصفه تقييماً معرفياً لنوعية الحياة ككل، أو حكماً بالرضا عن الحياة يقوم به الفرد تجاه حياته، ويشتمل هذا التقييم على الجانبين المزاجي، والمعرفي، فالأفراد يشعرون بالهناء حينما يخبرون كثيراً من المشاعر السارة، وقليلاً من المشاعر غير السارة (Diener et al., 2003).

ويستخدم مصطلح الهناء الذاتي بدلاً من مصطلح السعادة في علم النفس، ويتألف الهناء الذاتي من ثلاثة مكونات مهمة، هي: الوجدان الإيجابي، والوجدان السلبي، والرضا عن الحياة، فإذا كانت المشاعر الإيجابية للفرد كثيرة جداً، والمشاعر السلبية قليلة للغاية، وكان يتمتع بمستوى عالٍ من الرضا عن الحياة، فهذا يعني أنه يتمتع بالهناء الذاتي (Eryimaz, 2017).

ويمثل الهناء الذاتي تقدير الفرد لجوانب حياته المختلفة معرفياً، من خلال تقبل الذات، والرضا عن الحياة العامة والخاصة، ووجدانياً من خلال الشعور بالسعادة النفسية، والاستمتاع بالحياة (حمدي، 2021: 80). وبالتالي، يمكن أن يعد الهناء الذاتي للمرأة المعيلة من الأمور الحيوية التي تؤثر بشكل كبير على حياتها وحياة من حولها، فعندما تشعر المرأة المعيلة بالسعادة والرضا الداخلي، يزداد شعورها بالقوة والاستقلالية، ما يؤثر إيجابيًا على علاقاتها العائلية والاجتماعية. وتعزز حالة الهناء الذاتي للمرأة المعيلة

قدرتها على التعبير عن مشاعر الإيجابية مثل الحب والرضا، وبالتالي تسهم في بناء علاقات صحية ومستقرة مع أفراد أسرتها ومجتمعها.

وذكر في دراسة الخولي (2022)، أن النساء المعيلات يمثلن إحدى الفئات المجتمعية الأكثر قابلية للمعاناة من مختلف المشكلات؛ نظراً لما يقع على عاتقهن من ضغوط، وبخاصة تلك التي تتعلق باتخاذ القرارات، سواءً أكانت متعلقة بالأسرة، أم العمل، أم أعباء الحياة ككل؛ لذلك وجب مساعدتهن وتأهيلهن؛ للتصدي للعقبات التي يضعها المجتمع والظروف بشكل فعال، ومساعدتهن على تنمية قدراتهن.

تشكل النساء المعيلات لأسرهن جزءاً أساساً من النسيج الاجتماعي الفلسطيني؛ حيث يتحملن مسؤولية كبيرة في إدارة شؤون أسرهن رغم الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة، ويتفاقم وضعهن بفعل الاحتلال الصهيوني الغاشم وتأثيراته الواسعة، ما يضيف أعباء إضافية على كاهل هؤلاء النساء، ويتطلب منهن قوة وصموداً استثنائيين، وقدرة على التكيف والتعامل بإيجابية مع التحديات والضغوطات اليومية. وقد بلغت نسبة النساء اللاتي يرأسن أسرهن في فلسطين حوالي (21%) في العام 2022م، بواقع (12%) في الضفة الغربية، و(11%) في غزة (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2022)، وأكدت وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية وفا أن الظروف الأخيرة أضافت ثقلاً كبيراً على كاهل النساء؛ فقد أصبحت النساء هن المعيلات في كثير من الأسر؛ حيث تشير التقديرات إلى أن هناك (14) ألف أسرة إضافية في الضفة وغزة تعيلها النساء بشكل كامل (وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية وفا، 2024). أما بالنسبة للقدس، فقد بلغت نسبة النساء العاملات حوالي (26%)، منهن حوالي (12%) نساء معيلات لأسرهن (إنيف وآخرون، 2022).

ويركز علم النفس الإيجابي كفرع من فروع علم النفس، على الأداء النفسي والوظيفي العام للإنسان، إلى ما هو أبعد من مفهوم الصحة النفسية، فهو يؤكد على تمكين الإنسان من العيش حياة مُرضية، ومشبعة يحقق فيها طموحاته، ويوظف فيها قدراته إلى أقصى حد ممكن، وصولاً إلى الرضا عن الذات، وعن الآخرين، وعن العالم بصفة عامة (أبو حلاوة، 2021). كما أشارت دراسة هاينزيرمان وكوتادين (Heintzerlman & Kostadin, 2022: 1)، إلى أن استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات علم النفس الإيجابي تزيد من الهناء الذاتي للفرد. فالإرشاد النفسي الإيجابي، يمثل واحداً من أفضل السبل لمساعدة الأفراد في جعل الحياة ذات قيمة ومعنى، والشعور بالأمل والتفاؤل،

والإحساس بالتحكم الشخصي في الأحداث، وكلها عوامل حماية للصحة النفسية والبدنية للأفراد؛ لذلك فإن الفهم الأفضل للظروف والبيئة ونقاط القوة في الشخصية قاعدة ومنطلق رئيس لتعزيز رفاهية الأفراد (Seligman, 2002).

هدفت دراسة غانم (2024) إلى التحقق من فاعلية برنامج التدخل المهني باستخدام الإرشاد المتمركز حول المسترشد في خدمة الفرد في تحقيق التمكين النفسي للمرأة المعيلة، وتكونت عينة الدراسة من (13) امرأة معيلة، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، ما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المطبق في تحقيق التمكين النفسي للمرأة المعيلة. وسعت دراسة فتاحي وآخرين (Fattahi et al., 2023) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تمكين نفسي على مستوى الصحة النفسية والكفاءة الذاتية لدى النساء اللاتي لديهن تاريخ من إجراء عملية جراحية للتنحيف، تكونت عينة الدراسة من (40) امرأة من اللواتي خضعن لعملية جراحية للتنحيف في طهران، قسمن مناصفة بشكل عشوائي إلى مجموعتين متساويتين، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين الصحة النفسية والكفاءة الذاتية لدى النساء اللاتي خضعن لعملية جراحية للتنحيف.

وهدفت دراسة الطوسي وآخرين (Toosi et al., 2022) إلى تحديد تأثير برنامج التمكين النفسي للأسر اللاجئة، التي تعولها نساء على احترام الذات، والكفاءة الذاتية، والأمل، وأنماط العزو، وتكونت عينة الدراسة من (50) من الأمهات العازبات اللاجئات، اللواتي كن على استعداد للمشاركة في الدراسة، قُسمن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى أن برامج التمكين النفسي لها تأثير كبير على احترام الذات، ومفهوم الذات، والأمل، وأنماط الإسناد التي تعولها النساء. وسعت دراسة الشبول (2020) إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى منهج ساتير في رفع مستوى التمكين النفسي والإحساس بالمعنى لدى عينة من المطلقات، وتكونت عينة الدراسة من (30) امرأة مطلقة من النساء اللاتي راجعن المحكمة الشرعية في لواء الرمثا، وزعن مناصفة عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الجمعي المستند لمنهج ساتير في رفع مستوى التمكين النفسي والإحساس بالمعنى لدى لمطلقات واستمرارية تأثير البرنامج.

وحاولت دراسة دمريهاني وآخرين (Damreihani et al., 2018) إلى تعزيز الهناء الذاتي والأمل والرضا عن الحياة لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، عن طريق استخدام فنيات علم النفس

الإيجابي؛ حيث اختيرت عينة قوامها (50) أماً من الأمهات اللواتي لديهن أطفال مصابين بالسرطان، تتراوح أعمارهن ما بين (20- 40) عاماً، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتطبيق مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس الأمل، ومقياس الهناء الذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية علم النفس الإيجابي في تعزيز الهناء الذاتي، والأمل، والرضا عن الحياة، لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان. كما هدفت دراسة كريمي فاكيل وآخرين (Karimivakil et al., 2017) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتمكين النفس استناداً إلى النظرية الفردية لأدلر للتخفيف من العجز المكتسب لدى النساء اللواتي يترأسن أسرهن، وتكونت عينة الدراسة من (30) امرأة في إيران، قسمن مناصفة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وأظهرت النتائج أن برنامج التمكين النفسي له تأثير على تقليل العجز المكتسب لدى النساء اللواتي يترأسن أسرهن، وأكدت اختبارات المتابعة نفس النتائج.

ويتضح من الدراسات السابقة محدودية الدراسات العربية، وبخاصة في البيئة الفلسطينية التي تناولت استخدام الإرشاد الذي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن، وبالتالي تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتطويرها لبرنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي، لتنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى فئة خاصة من المجتمع الفلسطيني، وهي فئة النساء المعيلات لأسرهن في مدينة القدس. وقد تكون التدخلات الإيجابية القائمة على علم النفس الإيجابي، أكثر فاعلية في مساعدة النساء المعيلات على التقدم في الحياة من خلال توظيف قدراتهن وتعزيز نقاط قوتهن، والوصول بهن إلى التمكين النفسي، وبالتالي شعورهن بالسعادة والهناء الذاتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ترى العنزي (2015) أن من المشكلات التي قد تواجه المرأة الوحيدة أو المعيلة، اعتمادها الزائد على نفسها في إدارة شؤونها الخاصة، وشؤون البيت، وبالتالي فهي تقوم بدور مزدوج، يتضمن دور الأب ومهام الأم، وهذا قد يخلق لديها صعوبة في التوفيق بين تلك المهام المشتركة. ووجد بهروز وآخرون (Behroz et al., 2023)، أن النساء المعيلات لأسرهن، تعانين من مزيد من القلق والتوتر؛ ما يؤدي إلى العديد من التقلبات المزاجية، التي يمكن أن تؤثر على إيمانهن بقدراتهن، وتقلل من شعورهن بالاستمتاع بالحياة. وتوضح الحمدان (2021) أن قيام المرأة المعيلة بالأدوار المطلوبة منها نحو أسرتها وحياتها ومجتمعها، تعتمد على عوامل متعددة، منها ما يوفره المجتمع من إمكانات، ومنها شخصية

ذاتية، كالكفاءة الذاتية والتمكين النفسي. ومن هنا، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

-ما فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن؟ وانبثق من السؤال الرئيس الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التمكين النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الهناء الذاتي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الهناء الذاتي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-اختبار فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن في القدس.

-التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن في القدس.

-الكشف عن حجم الأثر للبرنامج المطبق في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن في القدس.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تركز الدراسة على فئة مهمة من فئات المجتمع، هن النساء المعيلات لأسرهن، كما تجمع هذه الدراسة بين متغيرين بحاجة إلى مزيد من العرض والتنظير، هما: التمكين النفسي، والهناء الذاتي، ومحدودية الأدب النظري في مجال علم النفس الإيجابي ومفرداته، وبخاصة في البيئة العربية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في تطوير برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي، ويهدف إلى تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن في مدينة القدس، وتزويد المرشدين والعاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي بالمهارات والأنشطة المتعلقة بفنيات وأساليب البرنامج.

التعريفات لمتغيرات الدراسة

التمكين النفسي: عرفه شاهين (2015: 9) بأنه: "الإحساس الشخصي بالقدرة على الكفاءة لاتخاذ القرارات بشأن الخيارات المتاحة، والتصرف بمقتضاها فيما يتعلق بحياة الفرد الشخصية، وهو يشير إلى إدراك الفرد أنه يمتلك المعرفة والقدرة والكفاءة ليكون عضواً فعالاً في حياته وفي المجتمع". ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المرأة المعيلة بعد استجابتها على فقرات مقياس التمكين النفسي المطور لأغراض الدراسة الحالية.

الهناء الذاتي: يعرف الهناء الذاتي بأنه: "حالة نفسية إيجابية تتميز بمستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة والوجدان الإيجابي، ومستويات منخفضة من الوجدان السلبي" (Carr, 2004: 5).

ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المرأة المعيلة بعد استجابتها على فقرات مقياس الهناء الذاتي المطور لأغراض الدراسة الحالية.

المرأة المعيلة: هي تلك المرأة التي تقوم بالدور الرئيس في الإنفاق على الأسرة وحمايتها، واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات الخاصة بها (Veena, 2003:315).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم المنهج التجريبي من خلال التصميم شبة التجريبي (Quasi-experimental Design)، الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي ومتابعة، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي –تطبيق البرنامج الإرشادي –قياس بعدي –قياس تتبعي بعد ثلاثة أشهر.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي–لا معالجة –قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال التصميم الآتي:

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
E	O	X	O	O
C	O	_	O	_

حيث: (E) المجموعة التجريبية، (C) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (–) عدم وجود معالجة.

مجتمع الدراسة وعينتها (المشاركين):

تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء المعيلات في مدينة القدس، والبالغ عددهن (5722) امرأة معيلة تقريباً (إنيف وآخرين، 2023)، وطُبق مقياسا الدراسة على عينة ضمت (75) من النساء المعيلات لأسرهن، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (30) من اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على مقياسي: التمكين النفسي، والهناء الذاتي، قسمن بالمزاوجة حسب درجاتهن على المقاييس مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات الدراسة

أولاً–مقياس التمكين النفسي: طور مقياس التمكين النفسي بالاستعانة بمقياس التمكين النفسي من إعداد (Spreitzer, 1995)، والذي تمت ترجمته إلى اللغة العربية من قبل مختصين بالترجمة، والتحقق من دقة الترجمة من خلال عملية الترجمة العكسية، وقد شمل المقياس في صورته الأولية (12) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: معنى العمل (أهمية العمل)، والكفاءة، الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف، والتأثير.

الصدق الظاهري للمقياس (Face validity): عرض المقياس في صورته الأولية على (14) محكماً من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء (Construct Validity): استخدمت صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (79) من النساء المعيلات لأسرهن، ومن خارج العينة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات ما بين (.69 – .96)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، وفي ضوء ما تقدّم لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التمكين النفسي: استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (12) فقرة، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) قيم معامل ثبات مقياس التمكين النفسي بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
معنى العمل (أهمية العمل)	3	.86
الكفاءة	3	.92
الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف	3	.95
التأثير	3	.93
الدرجة الكلية	12	.98

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التمكين النفسي تراوحت ما بين (.86 – 95.)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.98)؛ حيث تعد جميع هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً– مقياس الهناء الذاتي: طور مقياس الهناء بالاستعانة بمقياس حميدة (2013)، ومقياس الوجدان الإيجابي والوجدان الموجب من إعداد واطسون وآخرون (Watson et al., 1988)، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد سوناريش وآخرين (Sunarish et al., 2020)، وشمل المقياس في صورته الأولية (32) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الوجدان الإيجابي، والوجدان السلبي، والرضا عن الحياة.

الصدق الظاهري للمقياس (Face validity): عرض المقياس على (14) محكماً من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء (Construct Validity): استخدمت معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية

للمقياس، وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات ما بين (68. – 94.)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً؛ لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الهناء الذاتي: استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (22) فقرة، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) قيم معامل ثبات مقياس الهناء الذاتي بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الوجدان الموجب	10	.98
الرضا عن الحياة	12	.97
الدرجة الكلية	22	.98

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الهناء الذاتي تراوحت ما بين (97.–98.)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (98.)؛ حيث تعد جميع هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته على فقرات كل من المقياسين عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي

تكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (90) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المستندة إلى استراتيجيات وفنيات علم النفس الإيجابي. وبعد إعداد البرنامج في صورته الأولية، عُرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه للبيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين، من أجل التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي والهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن، ويوضح الجدول (3) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (3) محتويات البرنامج الإرشادي

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الأولى	التعارف وبناء الثقة	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	التمكين النفسي	تعريف المشاركات بمفهوم التمكين النفسي، وأهدافه، وخصائص الشخصية المتمكنة نفسياً، وأهمية التمكين النفسي، ومعوقات التمكين النفسي، وأبعاده.
الجلسة الثالثة	أبعاد التمكين النفسي البعد الأول (أهمية المعنى الإيجابي في الحياة)	تعريف المشاركات بمفهوم المعنى الإيجابي في الحياة وتعزيزه لديهن، وتعزيز معنى العمل وقيمته، وتحديد الأهداف التي تعطي معناً للحياة، وتنمية التفاؤل والتفكير الإيجابي لديهن.
الجلسة الرابعة	البعد الثاني (الكفاءة الذاتية)	تعريف المشاركات بمفهوم الكفاءة الذاتية وأبعادها وأنواعها، ومصادر تحسينها وتنميتها، والتعرف إلى نقاط قوتهن وتعزيزها، وتوظيف فنية الامتنان لتعزيز الكفاءة الذاتية ونقاط القوة لديهن.
الجلسة الخامسة	البعد الثالث (الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف)	تعريف المشاركات بمفهوم الاستقلالية وأنواعها، وأهميتها، وخصائص الأشخاص الذين يتمتعون، بالاستقلالية، وطرق تعزيزها، والتعرف إلى مفهوم حرية الاختيار والتصرف المسؤول، ومعوقاته، وتدريبهن على معارة اتخاذ القرارات.
الجلسة السادسة	العد الرابع (التأثير الإيجابي)	تعريف المشاركات بمفهوم التأثير الإيجابي، وأثره على الذات والآخرين، وفوائده، وطرق تعزيزه لديهن، وتدريبهن على فنية الفكاهة وروح الدعابة وتعزيزها لديهن.
الجلسة السابعة	الهناء الذاتي وأبعاده. (الوجدان الإيجابي والوجدان السلبي)	تعريف المشاركات بمفهوم الهناء الذاتي، وأبعاده (الوجدان الإيجابي والوجدان السلبي)، تعريفهن طرق تعزيز الوجدان الإيجابي، وتدريبهن على فنية الحديث الإيجابي مع الذات.
الجلسة الثامنة	الهناء الذاتي وأبعاده (الرضا عن الحياة)	تعريف المشاركات بمفهوم الرضا عن الحياة، وأنواعه، ومظاهره، ومصادره، وطرق تعزيزه، وتعريفهن وتدريبهن على فنية عد النعم.

الجلسة التاسعة	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	تعريف المشاركات بمفهوم العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وأهميتها، ومهارات التواصل مع الآخرين، والتحديات المحتملة في العلاقات وكيفية التعامل معها بإيجابية، وتدريبهن على تطبيق فنيتي الامتنان والتسامح مع الآخرين.
الجلسة العاشرة	التدفق النفسي	تعريف المشاركات بمفهوم التدفق النفسي، ومكوناته وأهميته، وأنواعه، وخصائص الأشخاص ذوي التدفق، وتعريفهن بطرق تحقيق التدفق النفسي.
الجلسة الحادية عشر	غرس الأمل والتوجه نحو المستقبل	تعريفهن بمفهوم غرس الأمل ومكوناته (الأهداف، المسارات، الاقتدار)، وتعريفهن بخصائص الأفراد مرتفعو الأمل، وتدريبهن على بعض الأنشطة والفنيات لتنمية الأمل والتوجه نحو المستقبل.
الجلسة الثانية عشر	الختامية	تحري مدى تحقق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج الإرشادي، وتقييم المشاركات للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α .05>) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التمكين النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التمكين النفسي في القياس البعدي، ونتائج الجدول (3.4) تبين ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التمكين النفسي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	2.91	.1420
ضابطة	15	1.51	.2830

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التمكين النفسي في القياس (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (M = 2.91)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (M = 1.51)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التمكين النفسي لدى النساء المعيلات لأسرهن، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (5):

جدول (5) تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التمكين النفسي لدى النساء المعيلات لأسرهن، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	.6880	1	.6880	25.850	.000	.489
المجموعة	15.081	1	15.081	566.291	.000*	.954
الخطأ	.7190	27	.0270			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) تعزى للمجموعة؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (عند درجات حرية) ومستوى دلالة وحجم أثر على التوالي: ($F(1,27) = 566.291, p = .000, \eta^2 = .954$). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس التمكين النفسي، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس التمكين النفسي عن طريق اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ جاءت قيمة كا2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi2=146.801$) وبدلالة إحصائية (P <.001)، ما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (Box's M)؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (F = 2.011)، وبدلالة إحصائية (P =.029)، وهي أكبر من (.01)، ما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقاً لما أشار إليه هاس فون (Hahs-Vaughn, 2016)، والجدول (6) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (6) تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التمكين النفسي لدى النساء المعيلات لأسرهن بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهن

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
معنى العمل (أهمية العمل) (مصاحب)	معنى العمل (أهمية العمل)	1.446	1	1.446	19.226	.000	.445
الكفاءة(مصاحب)	الكفاءة	.4730	1	.4730	9.684	.005	.287
الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف(مصاحب)	الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف	.5140	1	.5140	6.616	.017	.216
التأثير (مصاحب)	التأثير	.0240	1	.0240	.2850	.598	.012
المجموعة Hotelling's Trace (F=148.004) P = .000 η^2 = .966	معنى العمل (أهمية العمل)	14.085	1	14.085	187.251	.000*	.886
	الكفاءة	16.933	1	16.933	346.577	.000*	.935
	الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف	14.017	1	14.017	180.500	.000*	.883
	التأثير	14.932	1	14.932	177.988	.000*	.881
الخطأ	معنى العمل (أهمية العمل)	1.805	24	.0750			
	الكفاءة	1.173	24	.0490			
	الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف	1.864	24	.0780			
	التأثير	2.013	24	.0840			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس التمكين النفسي، وفقاً للمجموعة؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، ما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التمكين النفسي لدى النساء المعيلات لأسرهن. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (غانم، 2024)، ودراسة (Fattahi et al., 2023)، ودراسة (Toosi et al., 2022)، ودراسة (الشبول، 2020)، رغم تنوع البرامج الإرشادية التي تناولتها الدراسات السابقة، واختلاف الفئات والعينات التي طبقت هذه البرامج عليها، إلا أن جميع هذه الدراسات أكدت فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية التمكين النفسي لدى المشاركين، هذا التأكيد الجماعي يعكس قوة وتأثير البرامج الإرشادية المتنوعة في تحقيق أهدافها على اختلاف ظروف التطبيق واختلاف الفئات المستهدفة.

يمكن عزو هذا الأثر الكبير للبرنامج المطبق إلى استناده إلى علم النفس الإيجابي الذي يهدف إلى تنمية وتحسين وتعزيز الخصال الحميدة، ونقاط القوة لدى الأفراد في المقام الأول، والذي يتضمن فنيات واستراتيجيات متنوعة، كالكفاءة الذاتية التي تعمل على زيادة التحفيز والإصرار في تحقيق الأهداف، وتحسين الأداء في مختلف المجالات الحياتية، وتقليل الخوف من الفشل، وتعزيز القدرة في التغلب على التحديات، كذلك فنية التفاؤل التي تساعد المشتركات على رؤية المستقبل بشكل إيجابي، وفنية الامتنان التي تعزز الشعور بالتقدير والإيجابية، وفنية التفكير الإيجابي التي تدعم القدرة على مواجهة المشكلات والتحديات بفاعلية، وفنية اتخاذ القرارات التي تلعب دوراً كبيراً في تمكين المشاركات من التحكم بحياتهن بطرق مثمرة ومستقلة، وفنية التأثير على الذات والآخرين، التي تعزز قدرة المشاركات على تطوير ثقتهن بأنفسهن وبمهاراتهن الشخصية، ما ينعكس بشكل إيجابي على قدرتهن في التأثير على الآخرين بشكل إيجابي، وفنية الاستقلالية التي تركز على تمكين المشاركات من اتخاذ قرارات مستقلة، وتعزز من شعورهن بالقدرة على التحكم الإيجابي بحياتهن وحياة أفراد أسرهن. بالإضافة إلى ذلك، تميزت الأنشطة والتدريبات داخل الجلسات الإرشادية بالمرونة والدقة والتنوع، وارتبطت بشكل وثيق بأهداف الجلسات وملاءمتها لعينة الدراسة، وصمم البرنامج بحيث يتضمن تسلسلًا منهجيًا في عرض الجلسات، والتأكيد على التطبيق المستمر للفنيات والاستراتيجيات كجزء من نمط الحياة، كان له دور كبير في تنمية وتعزيز التمكين النفسي لدى المشاركات في البرنامج.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التمكين النفسي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر. استخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التمكين النفسي لدى النساء المعيلات لأسرهن، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التمكين النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
معنى العمل (أهمية العمل)	بعدي	15	3.07	.3380	14	1.000	.334
	متابعة	15	2.98	.2950			
الكفاءة	بعدي	15	2.93	.1380	14	1.435	.173
	متابعة	15	2.82	.2780			
الاستقلالية وحرية الاختيار والتصرف	بعدي	15	2.80	.3520	14	1.284	.220
	متابعة	15	2.64	.4450			
التأثير	بعدي	15	2.84	.2780	14	.888	.389
	متابعة	15	2.76	.3670			
التمكين النفسي ككل	بعدي	15	2.91	.1420	14	2.022	.063
	متابعة	15	2.80	.1800			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = 2.145 عند درجات حرية = 14 ،

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) بين متوسطات القياسيين البعدي والمتابعة لمقياس التمكين النفسي وأبعاده؛ إذ بلغت قيمة (ت) عند

(درجات حرية) ودلالة إحصائية على التوالي: (t(14) = 2.022, p = .063)، ويلاحظ أن متوسط وانحراف درجات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية في القياس البعدي (M = 2.91, SD = .142)، في حين بلغ على قياس المتابعة (M = 2.80, SD = .180)، وهذه النتيجة تُشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي تنمية التمكين النفسي لدى النساء المعيلات لأسرهن؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة. اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي طبقت برامج إرشادية في تنمية التمكين النفسي لدى المشاركين في تلك البرامج، كدراسة (الشبول، 2020)، ودراسة (Karimi Vakil et al., 2017)، التي أشارت نتائجهما إلى استمرارية أثر البرامج الإرشادية في تنمية التمكين النفسي وأبعاده لدى المشاركين.

وتعزى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيقه، إلى الجلسات الإرشادية التي تضمنها البرنامج الإرشادي، والتي احتوت على العديد من الأنشطة والتدريبات والمهمات البيتية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج الإرشادي، وباحتياجات النساء المعيلات، بالإضافة إلى الفنيات المستندة إلى علم النفس الإيجابي، كالتفاؤل، وغرس الأمل والتوجه نحو المستقبل، وعد النعم، وغيرها من الفنيات التي تهدف إلى تنمية الإيجابية لدى الفرد، بالإضافة إلى الحوار والمناقشة الفعالة والإيجابية بين الباحثة والمشاركات، والمشاركات أنفسهن، وتبادلهن الخبرات والمواقف المختلفة، وكيفية التعامل مع المواقف الضاغطة والتحديات بحكمة وإيجابية ومن خلال ممارسة فنيات علم النفس الإيجابي. كما أن ما قدمته المشاركات من حرص على الالتزام بجميع الجلسات الإرشادية وحضورها ومتابعتها، وما كان لديهن من دافعية لتنمية قدراتهن وتحسينها، وتنمية تمكينهن النفسي، وتطبيقهن للأنشطة والتدريبات والتزامهن بنقل ما تعلمنه داخل الجلسات إلى خارجه من خلال الالتزام بالمهمات البيتية واعتمادها كأساس مهم في حياتهن اليومية، والتزامهن بممارسة فنيات علم النفس الإيجابي، وتبني الإيجابية في حياتهن، وممارستها خارج البيت وداخله، ومع أنفسهن والآخرين، كل ذلك ساهم في استمرار أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التمكين النفسي لديهن.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الهناء الذاتي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الهناء الذاتي في القياس البعدي ونتائج الجدول (8) تبين ذلك:

جدول (08) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الهناء الذاتي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	2.90	.211
ضابطة	15	1.62	.363

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الهناء الذاتي في القياس (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (M = 2.90)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (M = 1.62)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (9):

جدول (9) تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	1.142	1	1.142	23.345	.000	.464
المجموعة	11.494	1	11.494	234.938	.000*	.897
الخطأ	1.321	27	.0490			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى للمجموعة؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (عند درجات حرية) ومستوى دلالة وحجم أثر على التوالي:

($F(1,27) = 234.938, p = .000, \eta^2 = .897$). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس الهناء الذاتي، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس الهناء الذاتي عن طريق اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ جاءت قيمة كا2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi2=44.530$) وبدلالة إحصائية ($P <.001$)، ما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (Box's M)؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ($F = 2.358$)، وبدلالة إحصائية ($P =.070$)، وهي أكبر من (.01)، ما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقاً لما أشار إليه هاس فون (Hahs-Vaughn, 2016)، والجدول (10) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (10) تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهن

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
الوجدان الموجب (مصاحب)	الوجدان الموجب	.9100	1	.9100	15.599	.001	.375
الرضا عن الحياة(مصاحب)	الرضا عن الحياة	1.222	1	1.222	17.307	.000	.400
المجموعة	الوجدان الموجب	12.056	1	12.056	206.717	.000*	.888
Hotelling's Trace (F=107.894) $P = .000$, $\eta^2 = .896$	الرضا عن الحياة	9.275	1	9.275	131.363	.000*	.835
الخطأ	الوجدان الموجب	1.516	26	.0580			
	الرضا عن الحياة	1.836	26	.0710			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$ *)

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس الهناء الذاتي بين النساء المعيلات لأسرهن، وفقاً للمجموعة، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، ما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن. اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Damreihani et al., 2018)، ودراسة (Karimi Vakil et al., 2017)، والتي أشارت نتائجهما إلى فاعلية البرامج الإرشادية التي تستند إلى علم النفس الإيجابي وتدخلاته بشكل خاص، والبرامج الإرشادية التي تستند إلى نظريات وتدخلات أخرى بشكل عام. وفي دراسة (عرب والخضر، 2022)، اتفقت النتائج مع الدراسة الحالية في إظهار فروق دالة في أبعاد الهناء الذاتي، كالوجدان الإيجابي، بينما اختلفت في عدم وجود فروق دالة في الرضا عن الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المرتفعة إلى ما استخدم في البرنامج الإرشادي من مكونات تضمنت الكثير من الفنيات والاستراتيجيات والتدخلات المستمدة من علم النفس الإيجابي، كغرس الأمل، وعد النعم، والحديث الإيجابي مع الذات، والفكاهة وروح الدعابة، وتعزيز الوجدان الإيجابي والرضا عن الحياة، وغيرها، بالإضافة إلى ذلك، منح البرنامج الإرشادي المشاركات فرصاً للتعبير عن أفكارهن ومشاعرهن بحرية تامة، ما ساهم في تعزيز مهارات التواصل وتبادل الخبرات والمعلومات في بيئة آمنة ومبنية على الاحترام والثقة، هذا الجو الإيجابي ساعد في تنمية شعورهن بالهناء الذاتي، ورفع مستوى رفاههن الذاتي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α .05>) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الهناء الذاتي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر. استخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الهناء الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الوجدان الموجب	بعدي	15	3.13	.2870	14	1.196	.251
	متابعة	15	3.07	.3280			
الرضا عن الحياة	بعدي	15	2.71	.2160	14	-2.696	.017*
	متابعة	15	2.91	.1570			
الهناء الذاتي ككل	بعدي	15	2.90	.2110	14	-1.757	.101
	متابعة	15	2.98	.1530			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = 2.145 عند درجات حرية = 14، *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p <$ * .05)

يتضح من الجدول (12) يظهر جدول (10.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≥α) بين متوسطات القياسيين البعدي والمتابعة لمقياس الهناء الذاتي وبُعد الوجدان الموجب؛ إذ بلغت قيمة (ت) عند (درجات حرية) ودلالة إحصائية على التوالي: (− = (14)t 101. = p ,1.757)، ويلاحظ أن متوسط وانحراف درجات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية في القياس البعدي (M = 2.90, SD = .211)، في حين بلغ على قياس المتابعة (= M 153. = SD ,2.98)، وهذه النتيجة تُشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Damreihani et al., 2018)، ودراسة (Karimi Vakil et al., 2017)، التي أشارت نتائجهما إلى استمرارية أثر

البرنامج الإرشادي من خلال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بفاعلية البرنامج الإرشادي واستمرار أثره، إلى استمرار الخبرة والتدريبات التي تلقتها النساء المعيلات لأسرهن (المجموعة التجريبية) خلال الجلسات الإرشادية، ونقلها إلى حياتهن اليومية، وإلى المواقف التي تواجههن، كما أن المواقف والأمثلة التي عرضت خلال جلسات البرنامج الإرشادي، والتي جرى مناقشتها وطرح الأسئلة حولها، وتقييم السلبيات والإيجابيات، وتعزيز الإيجابيات، والتعامل مع السلبيات بإيجابية عن طريق التفكير الإيجابي، والحديث الذاتي الإيجابي، والتخيل الإيجابي وغيرها من الفنيات التي تستند إلى علم النفس الإيجابي، والتي تهدف إلى تنمية الإيجابية لدى الفرد، ساهم في استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد مرور ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج الإرشادي. كما أن العلاقة الإرشادية المبنية على الثقة والاحترام بين الباحثة والمشاركات، وبين المشاركات أنفسهن، ساهم على إشاعة جو إيجابي خلال الجلسات الإرشادية، وساعد على التزام المشاركات بالجلسات الإرشادية، والالتزام بإتمام المهمات البيتية، والأنشطة والتدريبات المختلفة، وتطبيقها داخل الجلسات وخارجها، ساعد على استمرار أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الهناء الذاتي لدى النساء المعيلات لأسرهن في القدس.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:

-تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على المجتمعات الفلسطينية، والمجتمعات الأخرى؛ وذلك بهدف تحقيق أغراض إرشادية مشابهة أو مغايرة.

-تطوير برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي وتستخدم فنياته واستراتيجياته، لتعزيز الجوانب الإيجابية لدى النساء المعيلات لأسرهن، ولدى فئات أخرى.

-تناول البحوث لمتغيرات أخرى تركز على التحديات الفريدة التي تواجهها النساء المعيلات لأسرهن والابتكار في إيجاد الحلول.

References

Abu Halawa, M. & Al-Hudaibi, M. (2021). Positive Psychology: Its Foundations, Issues, Theories, and Trends. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Anzi, M. (2015). The Effectiveness of a Counseling Program Based on Individual Psychology in Reducing the Level of Psychological Stress and Raising the Level of Psychological Resilience and Sense of Independence among Single Mothers in the Kingdom of Saudi Arabia. (Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, University of Jordan, Jordan.

Al-Ashaoush, H. & Al-Janabi, S. (2021). The Effectiveness of a Selective Counseling Program in Developing Psychological Empowerment and Reducing Uncivilized Behavior among a Sample of High School Students in the Southern Shuna District. (Unpublished PhD Thesis), The World Islamic Sciences and Education University, Amman, Jordan.

Al-Hamdan, M. (2021). Psychological Empowerment and Coexistence Skills among Single and Non-Single Mothers in the State of Kuwait-A Comparative Study. Journal of Al-Hussein Bin Talal University, 7(2): 191-219.

Al-Khawli, A. & Ibrahim, M. (2022). Rural development efforts in improving the quality of life of rural women breadwinners in the villages of Ashmoun Center in Menoufia Governorate. National Center for Research Gaza, 6(12): 88-111.

Al-Qaraleh, A. (2020). Predicting psychological flow in light of the dimensions of psychological empowerment among second-year secondary school students in Karak Governorate. Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research, 6(1): 193-209.

Al-Shabool, Sh. (2020). The Effectiveness of a Counseling Program Based on Satir's Approach in Psychological Empowerment and Sense of Meaning among a Sample of Divorced Women in Jordan. (Unpublished PhD Thesis), Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Behroz, M., Marshian, F., S., Alizadeh, M. (2023). The Relationship of Social Support and Psychological Capital with Empowerment of Female Heads of Households: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation. Caspian Journal of Health Research, 8 (2): 93-102.

Carr, A. (2004). Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strength. New York: Burner- Routledge.

Caswell, M. & Shelly, P. (2013). Can Students Nurse Critical Thinking Be Predicted from Perception of Structural Empowerment within the Undergratuated Pre-licensure Learning Environment? Ph. D. Dissertation, TUI University.

Damreihani, N., Behazadipour, S., Haghpanh, S., & Bordbar, M. (2018). The Effectiveness of Positive Psychology Intervention on the Well-being, Meaning, and Life satisfaction of Mothers of Children with Cancer: A brief report. Journal of Psychosocial Oncology, 30 (3), 382-388.

Didouni, Y., & Bergo, Z. (2020). Psychological empowerment and its impact on job performance. Entrepreneurship Journal of Business Economics, Algeria, 6(2), 46-59.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, Ro. (2005). The Science of Happiness and Life Satisfaction. Hand book of Positive Psychology. Oxford University Press.

Diener, E., Oishi, S., & R.E.(2003). Personality Culture and Subjective Well-being Emotional and Cognitive Evaluation of Live. Annual Review of Psychology, (54): 403-425.

Enif, A., Haddad, N., and Asaf-Shabra, Y. (2022). Jerusalem Data 2022-The Current Situation and Trends of Change. Jerusalem Institute for Policy Research.

Eryimaz, A. (2011). The Relationship between Adolescents Subjective Well-being and Positive Expectations towards Future. Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, (24): 209-215.

Fattahi, A., Zare Bahramabadi, M., & Farghadani, A. (2023). The effectiveness of the Psychological Empowerment Program on Self-efficacy and Psychological well-being of Women with a History of Sleeve Surgery. Applied Family Therapy Journal (AFTJ), 4(4), 225-242.

Garcia, E.(2011). A tutorial on correlation coefficients, information-retrieval-
18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Ghanem, M. (2024). The effectiveness of client-centered therapy in serving the individual in achieving psychological empowerment for breadwinner women. Journal of the Future of Social Sciences, 17(3): 179-242.

Hahs-Vaughn. D.L (2016). Applied Multivariate Statistical Concepts. Routledge: New York.

Hamdi, A. (2021). Psychological Resilience and Self-Happiness. Scientific Journal of King Faisal University, 22(2): 79-86.

Hamida, M. (2013). Subjective well-being and its relationship to some personality variables among university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 23(79), 331-255.

Heintzerlman, S., Kostadin, K. (2022). Personalizing a Positive Psychology Intervention Improves Well-being. Appl Psychol Health Well-Being,15 (2) 1-22.

Karimivakil, A., Shafiabadi, A., farahbakhsh, K., & younesi, J. (2017). Effectiveness of psychological empowerment training program based on individual psychology Adler's theory on female-headed household's learned helplessness. Counseling Culture and Psycotherapy, 8(31), 23-51.

Marrison, M., A,. & Lent, R., W. (2014). The Advisory Working Alliance and Research Training: Test of relational Efficacy Model. Journal of Counseling Psychology, 61 (4): 549-559.

Palestinian Central Bureau of Statistics. (2022). Women and Men in Palestine: Issues and Statistics. Ramallah, Palestine.

Seligman, M., E. (2002). Positive Psychology: The Hand Book of Positive Psychology. New York: Oxford.

Shaheen, H. (2015). Psychological empowerment and professional burnout among special education teachers. Journal of Educational Sciences, (1): 1-45.

Shaheen, I. (2017). The effectiveness of a short-term counseling program based on discovering benefit and setting goals in developing psychological empowerment among a sample of graduate students. Journal of Psychological Counseling, 52(1): 1-59.

Singh, S. K., & Singh. A. P. (2019). Interplay of organizational justice, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, and job satisfaction in the context of circular economy. Management Decision, *57*(4), 937–952.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Construct definition, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 38(5): 1442-1465.

Sunarsih, F., Harahap, H., & Muslim, A. (2020). The validity and reliability of subjective well-being instruments in early adolescents. Humaniora, 11(2), 113-122.

Toosi, F,. H,. J, M,. Rezaiem S., & Naseh, A. (2022). The Impact of the Empowerment prpgram of Female-headed Refugee Household on their Self-steam, Self-efficacy, Hope and Attributional Styles. Journal of Psychological Science, 21(111): 509-523.

Veena, G. (2003). Female Headed Households Data Base of North Bihar: Journal of Social Sciences, 7(4): 315-321.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. Journal of personality and social psychology, 54(6): 1063.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

Natural Cognitive Aging and Prospective Memory: An Exploration through the Approach of Enaction

Youssef Najib*
Laboratory of Humans, Societies, and Values ; Faculty of Humanities and Social Sciences; Ibn Tofail University, Kenitra- Morocco

youssef.najib@uit.ac.ma
https://orcid.org/0009-0001-6548-6107
Moulay Touhami Badidi
Laboratory of Humans, Societies, and Values ; Faculty of Humanities and Social Sciences; Ibn Tofail University, Kenitra- Morocco
badidimoulay.touhami@uit.ac.ma
https://orcid.org/0000-0002-6201-9191

Received: 01/12/2024, **Accepted**: 24/02/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: This article aims to explore the impact of natural aging on the effectiveness of prospective memory. Aging is a natural phenomenon that brings physical, psychological, and social changes as individuals grow older, a complex process varying from person to person. These changes influence daily life, including the ability to remember and execute prospective tasks. Prospective memory refers to remembering an intention formed earlier and acting on it in the future while engaged in other activities. It is a crucial component of memory, essential for managing and planning daily activities. Thus, understanding aging's effect on prospective memory is a significant focus in psychology. The article introduces the enaction approach as a promising analytical framework in cognitive sciences and psychology. This approach provides insight into the interaction between cognition, behavior, the body, and the environment. The article examines the cognitive processes related to natural aging and highlights strategies to improve prospective memory in older adults. It further explores how the enaction approach can be applied to design training programs that help seniors manage cognitive challenges associated with aging, enhancing their quality of life and ability to perform daily tasks effectively.

Keywords: natural aging, prospective memory, enaction approach, body, environment, quality of life

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

الشيخوخة المعرفية الطبيعية والذاكرة الاستشرافية: استكشاف من خلال المقاربة الانبثاقية

يوسف نجيب*

مختبر الانسان والمجتمعات والقيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل القنيطرة– المغرب

youssef.najib@uit.ac.ma

https://orcid.org/0009-0001-6548-6107

مولاي التهامي البابديدي

مختبر الانسان والمجتمعات والقيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل القنيطرة، المغرب

badidimoulay.touhami@uit.ac.ma

https://orcid.org/0000-0002-6201-9191

تاريخ الاستلام: 2024/12/01 - تاريخ القبول: 2025/02/24 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: تهدف هذه المقالة إلى استكشاف تأثير الشيخوخة الطبيعية على فعالية الذاكرة الاستشرافية، على اعتبار أن الشيخوخة ظاهرة طبيعية تواكبها تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية كلما تقدم الانسان في العمر، وعملية معقدة تختلف من شخص لآخر، مما يؤثر على مختلف جوانب حياته اليومية، بما في ذلك القدرة على تذكر وتنفيذ المهام الاستشرافية بفعالية؛ والذاكرة الاستشرافية باعتبارها تلك القدرة على تذكر أن نية تم صياغتها وتشكيلها مسبقا، ويتوجب تحقيقها وتنفيذها في المستقبل، بينما يكون الفرد مشغولا بفعل أشياء أخرى، وكونها أيضا واحدة من بين جوانب الذاكرة الأكثر اشتغالا وعملا، بالنظر الى أهميتها وضرورتها في تدبير وتخطيط أنشطتنا اليومية، يظل البحث في هذين الموضوعين أمرا ملحا في مجال علم النفس. وفي هذا السياق، تقدم المقالة المقاربة الانبثاقية كإطار تحليلي جديد ومقاربة واعدة في العلوم المعرفية عامة والسيكولوجيا تحديدا، لفهم العلاقة بين تشكل المعرفية وأنماط السلوك بالجسم والبيئة، إذ تُحلل المقالة العمليات المعرفية المرتبطة بالشيخوخة الطبيعية، وتستعرض استراتيجيات علمية لتعزيز الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن، واستكشاف تطبيقات المقاربة الانبثاقية في تصميم برامج تدريبية تساعد كبار السن على مواجهة التحديات المعرفية الناتجة عن الشيخوخة، مما يعزز جودة حياتهم ويُحسن قدرتهم على التعامل مع الأنشطة اليومية بشكل أكثر فعالية

الكلمات المفتاحية: الشيخوخة الطبيعية، الذاكرة الاستشرافية، المقاربة الانبثاقية، الجسم، البيئة، جودة الحياة

*المؤلف المرسل

مقدمة

الشيخوخة والذاكرة الاستشرافية موضوعان هامان جدًا في مجال سيكولوجيا النمو، حيث إن لهما تأثير كبير على الحياة اليومية وجودة حياة الأفراد عموما والمسنين على وجه الخصوص. لذا، أثارا اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين في السيكولوجيا الذين سعوا ويسعون لتعميق الفهم واستجداء السبل الكفيلة لمساعدتهم بغية بلوغ الاستقلالية وتجويد حياتهم.

تهدف هذه المقالة إلى استكشاف العلاقة المعقدة بين الشيخوخة والذاكرة الاستشرافية من خلال تأطيرهما بمقاربة حديثة لواضعها F. Varela تسمى "المقاربة الانبثاقية" (l'approche d'enaction)، هذه المقاربة التي تركز بالأساس على التفاعل الديناميكي بين الفرد وبيئته أخذة بعين الاعتبار لمعطى الجسم في تشكيل المعرفية وأنماط السلوك، مؤكدة على أن ذاكرتنا الاستشرافية تتطور باستمرار تحت تأثير تفاعلاتنا مع العالم المحيط بنا. فالمقاربة الانبثاقية هي مقاربة مجسدة وموضعة اهتمت بالبعد الزمني للمعرفية أو "الزمنية" (la temporalité)، لأنها تعتبر الذاكرة الانسانية ذاكرة ديناميكية سياقية، تتطور باستمرار طوال حياة الفرد، لا تستند على ذكريات مُخزّنة كما تم ترميزها وإنما تستند على آثار ذاكرية (des traces mnésiques) تُنشَّط كلما سمح السياق بذلك، هذا التنشيط يمنح الزمن جذوره في الفرد بالاعتماد على آثار التجارب الماضية، لتمكين انبثاق السلوك الملائم (الذكرى) في الزمن الحاضر (هنا والآن) واستشراف المستقبل. فما دام الأثر الذاكري هو تعديل في قدرات الانبثاق الخاصة بالنظام المعرفي، فإن كل تجربة سياقية جديدة تعمل على تعديل هذه القدرات، وبالتالي تؤثر على محتوى (le contenu) الآثار القديمة التي قد تنبثق مرة أخرى؛ وإذا ما أردنا الاحتفاظ بفكرة وجود محتوى يدعم المعرفية، فيجب اعتبار هذا المحتوى بشكل أساسي كقدرة على إعادة إنتاج أو بناء التجارب الماضية. نسعى من خلال هذه المقاربة بلوغ الفهم الجيد لكيفية تأثير الشيخوخة على قدرتنا على تحيين تنفيذ المهمات الاستشرافية؛ لأنه عن طريق فهم هذه العلاقة بشكل أفضل، يمكننا تطوير استراتيجيات لتحسين فعالية أداء الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن. مما قد

يكون له تأثيرات كبيرة على استقلاليتهم ورفاهيتهم وجودة حياتهم العامة. فعن طريق تحديد سيرورات عمل الذاكرة الاستشرافية والوظائف المعرفية المتدخلة في هذا العمل التي يمكنها أن تتأثر بالشيخوخة، يمكننا تصميم تدخلات عملية هادفة لتعزيز فعالية أدائها ارتباطا بمتغيري الجسم والبيئة اللذان قالت بهما المقاربة الانبثاقية وكذا بمقارنة كل من الدراسات المختبرية من جهة والإيكولوجية البيئية من جهة أخرى؛ قصد استعراض مختلف الاستراتيجيات البديلة والتعويضية التي يستخدمها كبار السن للتغلب على مشكلات الذاكرة الاستشرافية، من خلال فهم كيفية عمل هذه الاستراتيجيات، واقتراح توصيات علمية وعملية لدعمها وتعزيز الصحة الذهنية ورفاهية كبار السن، كما يمكن أن تكون أساسًا للأبحاث المستقبلية في هذا المجال.

1. الشيخوخة المعرفية الطبيعية وأبعادها النفسية:

يمكن تعريف الشيخوخة بكل بساطة على أنها تلك الفترة التي يتقدّم فيها الإنسان في السنّ، ويصبح أقرب إلى الكآبة (dictionary.cambridge, 2024)، وبذلك فالشيخوخة ليست مجرد مرحلة محددة في حياتنا، بل هي رحلة تبدأ مع البلوغ وتستمر طوال حياتنا، والتي تطرأ خلالها العديد من التغيرات الطبيعية والتدريجية على الجسم، فمع بدء منتصف العمر، تبدأ بعض وظائفه بالتراجع سواء على المستوى الجسدي أو المعرفي. ولا يمكننا الجزم بوجود سن محدد للدخول في مرحلة الشيخوخة، فلكل شخص جسم وظروف بيئية، معرفية واجتماعية خاصة مختلفة عمّ سواه؛ لكن، جرت العادة على اعتبار سن 65 سنة هو بداية هذه المرحلة، حيث تم اختيار هذا السنة كسن للتقاعد في ألمانيا كأول دولة تضع برنامجًا للتقاعد عام 1965؛ إلا أن هذا العرف لا يستند إلى أسس بيولوجية ونفسية، بل هو عرف تاريخي. كما تم اعتماد نفس العمر في الولايات المتحدة للحصول على تأمين ميديكير (Medicare) هو البرنامج الفيدرالي الذي يوفر التأمين الصحي للأشخاص الذين يبلغون من العمر 65 عامًا أو أكثر وبات هذا العمر قريبًا من سن التقاعد الفعلي لمعظم الأشخاص في المجتمعات المتقدمة اقتصاديًا.

لكن، مع تقدم العلم وزيادة متوسط العمر المتوقع، أصبح من الواضح أن عمر 65 سنة لا يمثل بدقة بداية الشيخوخة. فبعض الأشخاص قد يتمتعون بصحة جيدة ونشاط في هذا العمر، بينما قد يعاني

البعض الآخر من مشاكل صحية وتراجع في قدراتهم قبل بلوغ هذا العمر، ناهيك عن متلازمات الشياخ (Progeroid syndromes)، وهي مجموعة اضطرابات وراثية نادرة شبيهة بالشيخوخة الفسيولوجية، بحيث تجعل مظهر الأفراد المصابين بها أكبر سنًا مما هم عليه... (Sinha et al., 2014). لذلك، من المهم أن ننظر إلى الشيخوخة كرحلة خاصة بكل فرد، وأن نركز على الصحة والنشاط والحفاظ على القدرات الجسدية والنفسية، بغض النظر عن العمر الزمني.

دفع ارتفاع نسب الشيخوخة بالعالم الباحثين إلى التساؤل حول التغيرات التي تطال المكونات البيولوجية والنفسية مع تقدم الانسان في العمر، وأصبح من الضروري فهم العمليات التي تكمن وراء الشيخوخة المعرفية الطبيعية ضمن مجال علم نفس الشيخوخة كفرع يندرج تحت راية علم نفس النمو، بهدف فهم تطور السلوكات والعمليات المعرفية والتقدم في العمر، من أجل تطوير استراتيجيات فعالة للحفاظ على الصحة الذهنية للأفراد المسنين (T. A. Salthouse, 2010)، فالتفكير الاستراتيجي يمكن للأفراد من خلال الرؤية الشاملة (Holistic) والنظامية (Systematic) للتحديات الراهنة، اتخاذ قرارات حاسمة بشأنها (Al-Agha, H. M. S. 2023 :439). والشيخوخة المعرفية، أو ما يسمى بعملية تراجع الوظائف المعرفية مع التقدم في العمر (Park & Reuter-Lorenz, 2009)، هي مختلف التغيرات المرتبطة بالشيخوخة المعرفية الطبيعية والتي تؤثر على مجموعة متنوعة من المجالات، وتحديدا الذاكرة، الانتباه، سرعة معالجة المعلومات، والوظائف التنفيذية (T. Salthouse, 2012). ومن المهم أن نشير إلى أن هذه التغيرات قد تختلف من شخص إلى آخر، إذ قد يحتفظ بعض كبار السن بأداء معرفي مُرضٍ، بينما قد يواجه آخرون صعوبات متباينة. ومن أهم الوظائف المعرفية التي تتأثر بالشيخوخة ما يلي :

1.1. الذاكرة :

أحد المظاهر الرئيسية للشيخوخة المعرفية الطبيعية نجد تراجع الذاكرة، وخاصة الذاكرة الاييزودية التي تتعلق بقدرة الشخص على تذكر الأحداث الماضية وسياقاتها وكذا المواقف الشخصية المعاشة (Park & Reuter-Lorenz, 2009)، حيث أظهرت الدراسات أن الأفراد يفقدون ما بين السن العشرين إلى حدود سن الستين ما يناهز 40% من فعالية الذاكرة الاييزودية لوجود صعوبات لدى كبار السن في تذكر التفاصيل الخاصة بتجاربهم السابقة (Craik & Salthouse, 2011:

(23، مما يمكن أن يؤدي إلى مشاكل في الذاكرتين القصيرة والبعيدة المدى سواء باسترجاع المعلومات السابقة أو تعلم وتخزين المعلومات الجديدة؛ كما ويتسارع هذا التراجع بين السن السبعين والتسعين من العمر وتزداد حدته خاصة بوجود مرض الزهايمر او باركينسون.

2.1. الانتباه :

بالإضافة إلى تراجع الذاكرة، فالانتباه باعتباره "مجموع الميكانيزمات التي بواسطتها ينتقي الدماغ معلومة أو عدة معلومات ويتم توجيهها للمعالجة (Dehaene, 2016) ينخفض أيضا مع التقدم في العمر، وبخاصة الانتباه الانتقائي (attention sélective)، وهو" تلك القدرة على التعامل مع/أو بالمعلومة المناسبة للمهمة الجاري إنجازها دون الالتفاف إلى المثيرات الأخرى سواء الداخلية أو الخارجية" (Badidi, & Al-Qaddam, 2020 : 76) بحيث يصبح من الصعب على كبار السن عدم الانشغال بالمعلومات غير ذات الصلة و/أو التي تُفعل تلقائيًا؛ وكذا الانتباه المدعوم (attention soutenue)، وهو أنه "خلال الانكباب على إنجاز مهمة معينة، يقوم الانتباه المدعوم بالرفع من مستوى اليقظة، ومهمته الحفاظ على استمرارية ودوام التركيز خلال المدة اللازمة لإنجاز المهمة وتحقيق الهدف" (Ibid. : 76)، إذ تتناقص قدرتهم على البقاء مركزين لفترة زمنية نسبياً طويلة ولو كانت المهمة بسيطة (Staub et al., 2013)؛ وأيضا الانتباه المجزأ أو المشترك (attention divisée ou partagée) وهو "التركيز على شيئين اثنين في الوقت نفسه (استقبال المعلومات من مصادر مختلفة مثلا سمعية وبصرية في آن واحد) [...] فهو يتأسس على التوزيع الجيد والمتوازن على مصادر المثيرات/المعلومات" (Badidi, & Al-Qaddam, 2020 : 77)، حيث خلصت إحدى الدراسات أن الأشخاص الذين تتجاوز أعمارهم 70 سنة أظهروا تدهورًا في أدائهم عندما يتوجب عليهم المشي بينما يقومون بمهمة معرفية كالإجابة على أسئلة (Sparrow et al., 2002)، ومرد ذلك الكلفة المعرفية لتنفيذ شيئين في آن واحد، حتى في حالة النشاط الذي يتطلب قليلاً من الانتباه مثل المشي.

3.1. معالجة المعلومات وحل المشكلات:

سرعة معالجة المعلومات وحل المشكلات هما قدرتان معرفيتان تعرفان انخفاضا أيضا مع التقدم في العمر (Kennedy et al., 2012). يحتاج كبار السن إلى وقت أطول لمعالجة المعلومات، مما يؤدي إلى الزيادة في وقت الاستجابة والتقليل من الكفاءة في المهام التي تتطلب تفكيرًا سريعًا، الأمر الذي يؤثر على مجالات مختلفة من الحياة اليومية، بما في ذلك القيادة واتخاذ القرارات والقدرة على القيام بعدة مهام في وقت واحد. وتم اقتراح وجود نقص على مستويات الناقلات والمرونة العصبية كآليات محتملة وراء التراجع المرتبط بالعمر في سرعة المعالجة، مما ينتج عنه عدم التمكن من وضع أو اختيار الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات (Arnaud et al., 2008; Gandini et al., 2008; Mata et al., 2007).

4.1. اللغة :

أما بخصوص اللغة، فيبدو أنها القدرة المعرفية الأقل تأثرا بسبب الشيخوخة (Park et al., 2002)، فهي تتمظهر في عمليات معقدة من استماع، تحدث، قراءة وكتابة، وتتدخل فيها وظائف معرفية أخرى كذاكرة العمل، الانتباه، والذاكرة الدلالية، كما يمكن ملاحظة تأثير الشيخوخة على بعض جوانب اللغة، مثل انخفاض في السلاسة اللفظية، والصعوبة في العثور على الكلمات المناسبة أثناء التحدث أو الكتابة، أو فهم اللغة المسموعة أو المقروءة (Burke & Shafto, 2004)، إذ أظهرت الباحثتان Federmeier و Kutas في عام 2005 أن البالغين كبار السن يكونون أقل فعالية من الشباب البالغين في استخدام المعلومات المتعلقة بالسياقات البيئية لفهم الجمل (Federmeier & Kutas, 2005).

5.1. نظرية الذهن أو المعرفية الاجتماعية:

تشير الدراسات إلى وجود ضعف في نظرية الذهن لدى المسنين من خلال عدم القدرة على التموقع مكان الآخرين وفهم نواياهم ومشاعرهم (Charlton et al., 2009)، كما تم التوصل إلى أن

كبار السن يكون لهم أداء أسوأ عموما في فهم التعابير الوجهية، إذ يبدو أن القدرة على التعرف على التعابير الوجهية الإيجابية (غالبًا السعادة والفرح، ولكن أيضًا التعابير الدالة عن الفجأة) تكون أقل تأثرًا، حيث يظهر تشابهًا، أو أداء أفضل من أقرانهم الأصغر سنًا (Ruffman et al., 2008)، ومع ذلك، يمكن القول أن هذه النتائج تظل نسبية خاصة مع اقترانها باضطرابات المزاج، لأن قليلة هي الدراسات التي بحثت في تأثير التقدم في العمر واضطرابات المزاج مجتمعين (Gray et al., 2021).

هناك نظريتنا تفسران الضعف المرصود في نظرية الذهن والميل إلى فهم النوايا والتعابير الوجهية الايجابية، أولهما هي "نظرية الانتقاء الاجتماعي العاطفي" (la théorie de la sélectivité socio-émotionnelle) والتي ترى أنه مع تقدمنا في العمر، تتغير دوافعنا الأساسية (Carstensen, 2006)، وبالتالي، تتغير كيفية معالجتنا للمعلومات؛ بحيث نركز أكثر خلال بلوغنا مرحلة الشيخوخة على الجوانب الإيجابية في الحياة ونتجاهل المعطيات والمعلومات السلبية؛ ثانيهما "نظرية الاندماج الديناميكي" (La théorie de l'intégration dynamique)، والتي تقر بتأثر القدرة المعرفية على معالجة المعلومات العاطفية (Labouvie-Vief, 2003)، فترى أن العاطفة السلبية تكون متطلّبة معرفيًا بشكل عال لأجل معالجتها، لذا عندما تتناقص القدرة المعرفية مع التقدم في العمر، نولي اهتمامًا أقل للمحفزات السلبية لأننا لا نمتلك الآليات الكفيلة بمعالجتها. وتظل هاتين النظريتين في حاجة إلى تعميق البحث لملامسة الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء ضعف نظرية الذهن لدى المسنين ومنه ضعف المعرفية الاجتماعية.

تلكم إذن أهم الوظائف المعرفية التي تتأثر بفعل التقدم في العمر وبلوغ مرحلة الشيخوخة والتي تظل متباينة الحدة من فرد لآخر، كما يمكن ألا يطال البعض هذا التأثير، وبذلك فالشيخوخة لا تسفر عن نفس التأثير لدى جميع الأفراد، بحيث تكون هناك اختلافات ضمن-فردية وبين-فردية تتزايد مع تقدم العمر بحسب العديد من السيكولوجيين، تبعا للعديد من المتغيرات الخاصة بكل فرد على حدة، ومن بينها المستوى التعليمي والثقافي والذي قد يكون عاملاً فعّالاً في الرفع من القدرات الذهنية للفرد المسن؛ نمط العيش الجيد أيضا من شأنه تجويد الشيخوخة المعرفية كمزاولة مهنة أو أنشطة تثري الذهن

وتحفزه، كما أن ممارسة التمارين الرياضية والصحة البدنية لها تأثير إيجابي على المعرفة لدى كبار السن فلقد تبين أن ممارسة التمارين الرياضية المعتدلة (مثل ركوب الدراجة الثابتة، أو المشي) تساهم في تحسين المعرفية لدى المسنين، مما يؤدي إلى تسريع سرعة معالجة المعلومات وتحسين الذاكرة العاملة تحديدا.

2. الذاكرة الاستشرافية، أهميتها، براديغماتها وسيرورة عملها:

مفهوم الذاكرة الاستشرافية (la mémoire prospective) مفهوم حديث نسبيًا مقارنة بالذاكرة الاسترجاعية (la mémoire rétrospective) ، والتي تمت دراستها على مدى أكثر من قرن حتى الآن؛ إذ بدأت الدراسات الأولى حول الذاكرة الاستشرافية في سبعينيات القرن الماضي وظلت مهملة حتى عام 1990. في الحياة اليومية، لا تكون الذاكرة المستخدمة من قبل كل فرد دائمًا ذاكرة استرجاعية، بمعنى أننا لا نتذكر فقط الأحداث الماضية سواء في البيئة المهنية أو المنزلية. بل نستخدم أيضًا ذاكرتنا لتذكر المهام والإجراءات التي نعتزم القيام بها في المستقبل.

فسياق ظهورها جاء بناء على سؤال إشكالي جوهري وهو: ما المسؤول عن تخزين مهمة في الذاكرة وتنفيذها في المستقبل، سواء تطلب تنفيذها الآن وفي الزمن الحاضر أو في زمن المستقبل؟ ليتجلى قصور الذاكرة الاسترجاعية في استشراف المستقبل بتنفيذ المهمات الاستشرافية، واقتصارها على الأحداث الماضية، بالرغم من قدرتها على تخزين محتوى هذه المهمة، لذا توجب البحث عن براديغم جديد يفسر الأحداث والذكريات الاستشرافية، ومنه الدعوة إلى وجود ذاكرة تهتم بما هو مستقبلي واستشرافي. وبالتالي تم استدعاء كل من الذاكرة الاسترجاعية والوظائف التنفيذية (الانتباه، التخطيط، الكف، ذاكرة العمل والمرونة المعرفية) والقصدية، كبراديغمات تتفاعل فيما بينها لأجل تفسير عمل الذاكرة الاستشرافية، فالذاكرة الاسترجاعية تُعنى بتخزين محتوى المهمة الاستشرافية؛ أما الوظائف التنفيذية فتتدخل أثناء الترميز والتخزين والاسترجاع وكذا أثناء تنفيذ المهمة الاستشرافية؛ في حين أن القصدية فهي التي توجه عمل كل من الذاكرة الاسترجاعية والوظائف التنفيذية نحو تحقيق الهدف والغاية من تنفيذ المهمة الاستشرافية بشكل واعٍ.

1.2. تعريف الذاكرة الاستشرافية:

تعني الذاكرة الاستشرافية تلك "القدرة على تذكر أن نية تم صياغتها وتشكيلها مسبقا، ويتوجب تحقيقها وتنفيذها في المستقبل، بينما يكون الفرد مشغولا بفعل أشياء أخرى" (Burgess et al., 2001; M. McDaniel & Einstein, 2007). ومنه تشير الذاكرة الاستشرافية (MP) إلى "قدرة الفرد على تذكر الشروع وتنفيذ مهمة أو إجراء أو فعل مخطط لإنجازه في وقت مناسب في زمن المستقبل". ومن أمثلتها تذكر أداء الفواتير، تذكر بعث رسالة نصيه قصيره إلى صديق، تذكر الذهاب الى موعد الطبيب، تناول الدواء خلال وقت محدد، مهاتفة الزوجة لزوجها بعد الانتهاء من أشغال المنزل لاقتناء البقالة...

فهي بذلك ذاكرة غالبا ما تعتبر واحدة من بين جوانب الذاكرة العامة الأكثر اشتغالا وعملا، بالنظر الى أهميتها وضرورتها في تدبير وتخطيط أنشطتنا اليومية بحسب كل من: Meacham,1982; Cohen,1989; Sinnot, 1989;Morris,1992؛ (Germain & Le Bouëdec, 1997).

في الحقيقة من الصعب تخيل المآسي التي قد نعيشها بسبب حدوث خلل في هذه الذاكرة، كنسيان إخراج الطبق من الفرن في الوقت المحدد، أو نسيان ملء خزان وقود السيارة أو نسيان موعد إجراء مقابلة عمل... نسيانٌ من هذا النوع قد يؤدي إلى نتائج خطيرة جدا وإن شئنا عواقب كارثية: ننسى أن نتناول دواء مهماً وخاصة بالنسبة للمسنين، أو نفشل في تذكر إتمام مهمة داخل مصنع يعمل بالتسلسل... يرى Reason (1993) أن نسيان تنفيذ مهمة تم التخطيط لها مسبقا لإنجازها في وقت مستقبلي محدد، هي أحد الأسباب الأكثر شيوعا لوقوع الغلط البشري (erreur) (Schils & Van der Linden, 1991).

2.2. براديغمات الذاكرة الاستشرافية:

في حياتنا اليومية، عندما نقرر أو نخطط لإنجاز مهمة معينة في المستقبل القريب أو البعيد نسبيًا، غالبًا ما نواصل أداء أنشطة أخرى حتى يحين الوقت المناسب لتنفيذ تلك المهمة المؤجلة. ببساطة، ننتظر وقت الأداء أو الإنجاز. هذه الفترة الزمنية بين التخطيط والتنفيذ تُعرف بمصطلح "فترة الأداء" أو "فترة الإنجاز" (intervalle de performance)، واستنادًا إلى آليات عمل الذاكرة الاستشرافية،

التي تستجيب لعدة سياقات وتحتوي على عدد من المركبات وخاصة المركَّب الاسترجاع والمركَّب الاستشرافي (Kvavilashvili & Ellis, 1996)، وبالنظر إلى التباين في طبيعة المؤشر الاستشرافي، تم تصنيف مهام الذاكرة الاستشرافية إلى أربع براديغمات أساسية وهي :

1.2.2. الذاكرة الاستشرافية المستندة على الحدث (Event-Based PM):

يندرج هذا البراديغم (EBPM) ضمن مفهوم الاسترجاع المنشط بواسطة عامل خارجي، بمعنى أن تحيين واسترجاع النية بالذاكرة الاستشرافية يستند على ظهور مؤشر للاسترجاع (indice de récupération) كمحفز حسي، يتمثل ذلك في تنفيذ المهمة المخطط لها بناءً على حدث معين في البيئة، بحيث يتم توفير مؤشر خارجي مرتبط بالمهمة المخطط لها أثناء الترميز، مما يعمل على تنشيط تحيين واسترجاع تنفيذ المهمة بالذاكرة الاستشرافية. وبالتالي، يتم تنفيذ المهمة المخطط لها عندما يتم إدراك هذا المؤشر، مع ضرورة تعليق أو مقاطعة إنجاز المهمة الرئيسية. على سبيل المثال، يمكن أن يكون المؤشر رنين جرس الفرن لإخرج الطبق عند سماعه (Maylor, 1993)، أو تحيين ذكرى شراء الحليب بمجرد رؤية محل البقالة أثناء العودة من العمل...

2.2.2. الذاكرة الاستشرافية المستندة على الزمن (Time-Based PM):

على عكس البراديغم السابق، يتم تصنيف براديغم الذاكرة الاستشرافية المستندة على الزمن (TBPM) ضمن الاسترجاع المفَعَّل في غياب المؤشر أو اعتماداً على عنصر داخلي، وتتأسس المهمة الاستشرافية المستندة على الزمن على تذكر تنفيذ النية في وقت محدد كإجراء مكالمة هاتفية في تمام الساعة 15:00، أو بعد مرور مدة زمنية معينة كالقيام بمقابلة صديق بعد مرور 1h30 من القيام بنشاط معين، أو احترام نظام زمني معين كإرضاع الطفل كل ساعتين. وبالتالي، يحدد مرور الوقت اللحظة المناسبة لتنفيذ المهمة المخطط لها (Einstein & McDaniel, 1996)، دون وجود أي حافز أو مؤشر خارجي لتحيين الذكرى الاستشرافية واسترجاعها. ونحن هنا نتحدث هنا عن مؤشر داخلي، حيث يستند تحديد اللحظة المناسبة لتنفيذ المهمة الاستشرافية إلى استراتيجيات داخلية تتعلق بتقدير الزمن المنقضي (Germain & Le Bouëdec, 1997; Harris & Wilkins,)

(1982; Waldum & Sahakyan, 2013). بناءً على ذلك، يُفتَرض في المهام الاستشرافية المستندة على الزمن، أن يعتمد الأفراد على المراقبة الذاتية (l'auto-contrôle) للوقت أثناء تنفيذ الفعل المخطط له، حيث يقومون بمراقبة مدى مضي الوقت وضبط سلوكهم وتصرفاتهم لضمان تنفيذ المهمة في اللحظة المناسبة؛ افتراض يتفق وأوجه القصور المعرفي الناتج عن بعض الاضطرابات الذهنية أو التقدم في العمر في أنماط المراقبة وأداء الذاكرة الاستشرافية لوظيفتها (Einstein et al., 1995) وأيضا أهمية المهمة الاستشرافية (Kliegel et al., 2001).

3.2.2. الذاكرة الاستشرافية المستندة على النشاط (Activity-Based PM):

براديغم الذاكرة الاستشرافية المستندة على النشاط (ABPM) هو براديغم يستظل بمظلة الاسترجاع المفَعَّل بواسطة عنصر خارجي، فهو يقتضي تنفيذ المهمة المخطط لها فقط بعد إتمام المهمة الرئيسية أو النشاط الجاري. وبالتالي، انتهاء المهمة الرئيسية أو النشاط الجاري يُعتبر مؤشراً لتحيين استرجاع ذكرى تنفيذ المهمة التي سبق ترميزها والتخطيط لها وكذا تخزينها بالذاكرة الاسترجاعية. في الحياة اليومية، قد يتعلق الأمر على سبيل المثال، بزيارة الطبيب بعد الذهاب إلى متجر البقالة، أو تذكر طرح سؤال لأحد المحاضرين بعد انتهاء الندوة، أو بتذكر تناول الدواء بعد تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون؛ يعني ذلك في المثال الأخير أنه يتم أداء المهمة المخطط لها (تناول الدواء) بعد انتهاء المهمة الرئيسية (تنظيف الأسنان). وبشكل مختلف عن براديغم الذاكرة الاستشراقية المستندة على الحدث، فإن تنفيذ المهمة المخطط لها لا يتطلب مقاطعة المهمة الرئيسية، بل يتم تنفيذها بعد الانتهاء من هذه الأخيرة.

4.2.2. الذاكرة الاستشرافية المستندة على التنفيذ المؤجل (Delay-execute PM):

يعتبر براديغم الذاكرة الاستشرافية المستندة على التنفيذ المؤجل (DEPM) النوع الأخير من بين أربعة أصناف للذاكرة الاستشرافية، وهو أيضا براديغم يتطلب الاسترجاع المفعَّل بواسطة عنصر خارجي. تم تطوير هذا البراديغم حديثًا من قبل Einstein، Mc Daniel، Manzi، Cochran وBaker (2000)، بحيث يتأسس على تأجيل تنفيذ المهمة المخطط لها إلى لحظة لاحقة رغم ظهور مؤشر الاسترجاع. يمكن القول إن كل مراحل الذاكرة الاستشرافية المستندة على

التنفيذ المؤجل التي تسبق تنفيذ المهمة الاستشرافية تشبه إلى حد ما تلك الموجودة في براديغم الذاكرة الاستشرافية المستندة على الحدث، لأنه عندما يكون الفرد مشغولًا بأداء المهمة الرئيسية، يُفَعِّل ظهور مؤشر الاسترجاع تحيين استرجاع تنفيذ المهمة بالذاكرة الاستشرافية؛ الفرق بينهما يكمن في أن مقاطعة المهمة الرئيسية لتنفيذ المهمة المخطط لها في الذاكرة الاستشرافية المستندة على التنفيذ المؤجل لا تحدث فقط بمجرد ظهور مؤشر الاسترجاع، بل يتوجب تأجيل تنفيذ المهمة المخطط لها والاستمرار نشاط المهمة الرئيسية لفترة زمنية، ثم يقاطع المهمة الرئيسية لينفذ المهمة الاستشرافية. وكمثال ملموس من الحياة اليومية، عندما يرى الشخص علبة الدواء التي تُذكره بأنه يجب عليه تناول الدواء، فإن الوضعية تتطلب من الشخص أن يؤجل تناول الدواء إلى وقت لاحق، لماذا؟ لأن رؤية العلبة كمؤشر خارجي، تجعله يتذكر ضرورة تناوله إلا أنه يعلم أن الوقت المناسب لتناول الدواء لم يحن بعد إلا بعد تناول وجبة العشاء، وبالتالي يجب عليه الاستمرار في أنشطته الجارية، في هذه الحالة، تناول الدواء وهو الفعل المخطط له (المهمة الاستشرافية) يحتاج إلى تأجيل حتى يتم الانتهاء من الأنشطة الجارية بما فيها تناول العشاء (المهمة الرئيسية).

بالرغم من القيمة الكبيرة والفعالية البيئية والإيكولوجية لبراديغم الذاكرة الاستشرافية المستندة على التنفيذ المؤجل، إلا أن استخدامه في الدراسات لا يزال محدودًا. ومع ذلك، نجد أنفسنا كثيرًا في حاجة إلى تأجيل تنفيذ بعض المهام المخطط لها عندما نتذكر ضرورة أدائها. وبناءً على هذا البراديغم، تم اقتراح سيرورات الاحتفاظ بالمهمة المخطط لها.

3.2. السيرورات المعرفية لعمل الذاكرة الاستشرافية:

كما أسلفنا الذكر، يشير مفهوم الذاكرة الاستشرافية إلى العمليات الذهنية التي تبدأ بتشكيل نية المهمة المطلوب تحقيقها في المستقبل، وتنتهي بالقيام بالفعل الخطط له. لكن السؤال الرئيسي هنا هو كيف تتم هذه المعالجة في إطار الذاكرة الاستشرافية؟ لنقول إن الذاكرة الاستشرافية تتكون من مجموعة من المراحل المختلفة التي تشكل سيرورتها اشتغالها، بمعنى أنها كلٌّ مُركب للمعالجة المعرفية أو بشكل أدق، سيرورة مركبه أو معقدة (un processus complexe) لاشتمالها على المركبين الاسترجاعي والاستشرافي، وبالتالي فالسيرورات المعرفية لعمل الذاكرة الاستشرافية هي كالأتي:

1.3.2. تشكيل وترميز النية (formulation et encodage de l'intention):

تتضمن المرحلة الأولى في سيرورة عمل الذاكرة الاستشرافية استدعاء وظيفة التخطيط لتشكيل وترميز النية لأداء فعل أو نشاط مستقبلي على مستوى الذاكرة العاملة وبحضور الانتباه، سواء بوجود أو غياب المؤشر الخارجي (indice externe) أو الداخلي (indice interne) المساعد على التذكر. إذ يُعتبر من الضروري في البداية إنشاء رابطة بين المؤشر الاستشرافي وتنفيذ الإجراء (ماذا؟)، في سياق محدد (أين؟ متى؟ وكيف؟)، وهذا يعني أن تشكيل النية وترميزها يتمان بشكل واعٍ وقصدي.

2.3.2. تخزين النية أو الاحتفاظ بها (maintien de l'intention):

هذه المرحلة تقع بين مرحلتي الترميز وتحيين الذكرى، حيث تمثل الفترة التي تفصل بين تشكيل النية وتنفيذها، وتُعرف بمهلة الاحتفاظ (intervalle de rétention) وفقًا للاستخدام المصطلحي ل (Ellis, 1996) وهي من مسؤولية الذاكرة الاسترجاعية/المركب الاسترجاعي. في هذه الفترة، يتم الاحتفاظ بالنية بمستوى تنشيط ذهني عالٍ لتسهيل استرجاعها في الوقت والوضع المناسبين، إذ يكون الفرد خلالها مشغولًا بأنشطة أخرى مزاحمة أو تنافسية، ويظل نجاح المهمة رهين بالاحتفاظ بمعلومتين: أولهما، استرجاع محتوى المهمة من جهة وتذكر لحظة التنفيذ عندما يكون السياق ملائمًا، أو عندما يظهر المؤشر الاستشرافي، لتعمل آلية المراقبة بالدماغ على تحيين واسترجاع المهمة الاستشرافية.

3.3.2. تحيين واسترجاع نية التنفيذ (la récupération de l'action planifiée):

تحيين واسترجاع ذكرى المهمة المخطط لها هي المرحلة الثالثة من سيرورة عمل الذاكرة الاستشرافية. فعندما يتوفر السياق المناسب ويظهر المؤشر الاستشرافي، يتم تحيين واسترجاع النية، إما بشكل تلقائي عفوي بفعل البيئة أو بشكل استراتيجي بمبادرة ذاتية، حيث يعتمد تفعيل الذكرى الاستشرافية على مؤشر داخلي كما في براديغم الذاكرة الاستشرافية المستندة على الزمن (TB)، أو على مؤشر خارجي

كما في البراديغمات الثلاث الأخرى (DE; AB; EB). ظهور المؤشر أو بلوغ لحظة التنفيذ يؤديان إلى تحيين واسترجاع ذكرى الفعل المخطط له لتنفيذه من الذاكرة الايبيزودية الاسترجاعية (la mémoire épisodique rétrospective)، كما أن الوظائف التنفيذية وأساسا سيرورتي الكبح (l'inhibition) والمرونة الذهنية (la flexibilité) مطلوبتان للفت الانتباه نحو لحظة تنفيذ النية المراد تحقيقها.

4.3.2. تنفيذ المهمة الاستشرافية (l'exécution de la tâche prospective):

بعد تشكيل النية وترميزها، فالاحتفاظ بها في الذاكرة الاسترجاعية وأداء الأنشطة المزاحمة والمنافسة، ومن تم تحينها واسترجاعها في اللحظة المناسبة وفقًا للسياق، تأتي المرحلة الرابعة من سيرورة عمل الذاكرة الاستشرافية وهي مرحلة التنفيذ الفعلي للمهمة المخطط لها، بحيث يمكن أن يتم هذا التنفيذ بعد تحيين واسترجاع النية بناءً على مؤشر حدث (AB)، أو بعد وقت مُنقضي (TB) ، أو بعد الإنهاء من نشاط معين (AB) ، أو بعد نشاط مع وجوب تأجيل التنفيذ بعد تحيين الذكرى (DE) مما يتطلب مع هذا الأخير إعادة تشكيل نية التنفيذ المخطط له، أو الاحتفاظ بالنية الأولى نشطة في الذاكرة حتى إتمام الأنشطة الأخرى ومن ثم تنفيذ المهمة (Einstein & McDaniel, 1990).

وتجدر الإشارة أنه أثناء التنفيذ، فإن نفس الوظائف التنفيذية التي تم استخدامها أثناء الترميز والتخزين ستُمكِّن من عودة نية تنفيذ المهمة بمجرد ظهور المؤشر الاستشرافي.

5.3.2. التحقق من إتمام النية، حذفها وإلغاء تنشيطها (vérification, annulation et désactivation de l'intention):

بمجرد تنفيذ المهمة الاستشرافية، ينتقل الفرد إلى المرحلة الأخيرة من سيرورة عمل الذاكرة الاستشرافية وذلك بالتحقق من إنجاز المهمة وتحليل مدى إكمالها في اللحظة المناسبة ووفق السياق والمعايير المحددة

سلفاً. في حال إكمال المهمة بنجاح، يتم إلغاء تنشيط نيتها بالذاكرة، لتجنب تكرار تنفيذها دون فائدة. يُعد تتبع إتمام المهمة وحذف نية تنفيذها خطوتين حاسمتين، حيث يمكن أن يؤدي الإهمال والنسيان إلى عواقب وخيمة، حيث سيكون من المضر أن ينسى الفرد كونه قد تناول أدويته (وقوع خلل في المركب الاستشرافي) ويعمل على تكرار الفعل (وقوع خلل في حذف في النية وإلغائها)، الأمر الذي يلاحظ غالبا لدى الأفراد المسنين من القيام بالفعل وإعادة تكرار تنفيذه.

تعتبر هذه المرحلة هي الأكثر أهمية بين المراحل السابقة عنها، حيث قد تكون المهمة المخطط لها روتينية ومألوفة، ويتم تنفيذها بشكل متكرر مع مرور الوقت، مما يزيد من احتمالية حدوث فشل في حذف وإلغاء النية المرتبطة بها.

بشكل عام، عندما ننظر إلى المهمة المتعلقة بالذاكرة الاستشرافية، نجد أن النموذج الكلاسيكي لسيرورة عمل الذاكرة (ترميز، تخزين، استرجاع) لا يشمل جميع جوانب تلك المهمة. فالمرحلة الأولى ليست مجرد تشكيل النية للفعل المراد تنفيذه، بل تتضمن أيضًا ترميز اللحظة المناسب للتنفيذ. وبالمثل، فمرحلة تحيين واسترجاع ذكرى التنفيذ فهي تشمل خطوات ضرورية لتنفيذ المهمة الاستشرافية بشكل صحيح وفعّال وتتمثل في: تحيين تذكر أن هناك فعلا يجب القيام به (تفعيل الذكرى déclenchement de souvenir)؛ تذكر ما يجب القيام به (محتوى الذكرى أي موضوع الفعل أو المهمة)؛ تنفيذ المهمة؛ بعدها تذكر أن المهمة قد تم تنفيذها حتى لا يتم تكرارها دون فائدة.

هذا التحليل للعناصر والمكونات المقترحة في الأبحاث الحديثة (Brandimonte & Passolunghi, 1994; Maylor, 1993, 1993; M. A. McDaniel & Einstein, 1993)، يركز على فكرة أن المهمة بالذاكرة الاستشرافية تتضمن مكونات من الذاكرة الاسترجاعية أيضًا (MR). وبالتالي، يمكن أن يكون الفشل في تنفيذ المهمة الاستشرافية وتحقيقها ناتج إما عن مشكلة بالمركب الاسترجاعي (محتوى الذكرى أي موضوع الفعل أو المهمة) أو بالمركب الاستشرافي (تذكر أن هناك فعلا يجب القيام به).

3. المقاربة الانبثاقية وأسسها النظرية:

تعتبر "المقاربة الانبثاقية"، التي كانت بداياتها عام 1990 على يد Francisco Varela ، من المقاربات المعرفية الحديثة والمعاصرة، وهي ضمن الأنظمة الديناميكية المجسدة والمموضعة ثم الانبثاقية « Les systèmes dynamique incarnés, situé et d'énaction »، حيث لا يقتصر اهتمامها على الدماغ وحده، بل يشمل أيضًا الجسم (le corps)، والبيئة (l'environnement) التي يتفاعل فيها الفرد وينمو بشكل حقيقي، وتكمن أهميتها في فهم كيفية تشكل المعرفية (la cognition) من خلال تفاعل الفرد المستمر مع العالم من حوله، إذ بفضل الحركة والتفاعل المستمر، يتم تشكيل نماذج معرفية مختلفة تساعد الفرد على التكيف مع بيئته واتخاذ القرارات الملائمة، على اعتبار أن تشكل المعرفية وانبثاقها لا يتم بمعزل عن تفاعل هذه العناصر فيما بينها، وما يربطها من تأثير وتأثر بعضها ببعض.

والمقصود بالانبثاقية (énaction): هي من فعل «énacter» باللغة الفرنسية وهي مشتقة أيضا من الفعل «acter» الذي يعني اتخاذ القرار للقيام بالفعل، إذن هي أفعال «actes» صادرة عن الفرد داخلياً، أي ممارسة "معرفة الفعل" بواسطة كائن مُتجسد (incarné) ومُموضع (situé) داخل البيئة، فالكائنات الحية يُبرزون ويُطورِّون اشتغالهم المعرفي بشكل ذاتي. ويمكن شرحها بما قاله Francisco Varela : "إن الباحث في العلوم المعرفية المنجذب نحو الفينومينولوجيا، إذا ما فكر في أصل المعرفية (la cognition)، يمكنه التفكير على النحو التالي: كل ذهن يستيقظ في عالم، لم نصمم عالمنا، نحن ببساطة نجد أنفسنا فيه؛ نستيقظ في ذواتنا وفي نفس الآن في العالم الذي نسكنه. نبدأ في التفكير حول هذا العالم بينما نكبر ونعيش. نفكر في عالم لم يُصنع، ولكن تم العثور عليه؛ في حين أنه من خلال بنيتنا، نستطيع التفكير في هذا العالم. لذلك، نجد أنفسنا أثناء التفكير وسط دائرة: نحن في عالم يبدو أنه كان هنا قبل أن يبدأ التفكير، ولكن هذا العالم ليس منفصلًا عنّا" (Varela et al., 1993).

وبالتالي تقدم المقاربة الانبثاقية تفسيرًا للمعرفية البشرية متجاوزة بذلك كل المقاربات السابقة عنها وتحديدا السلوكية، الاقترانية الرمزية، الحاسوبية تحت الرمزية... لأنها تعتبر الإنسان كائنا حيا منغمسا في بيئةٍ تمكِّنه من بناء معرفته بها من أجل التأثير فيها. فكل معرفة هي منبثقة (énactée)، بمعنى أن

المعرفة تنشأ من حقيقة أن بيئتنا لا تنفصل عن جسمنا، هذا الجسم التي يحتوي دماغنا كجهاز أو كنظام ديناميكي دائم التغير؛ فهي مقاربة مموضعة (située) ومجسدة (incarnée) تمكن من دراسة ليس فقط الحالات النمائية السوية وإنما أيضا الحالات النمائية التي تتميز باضطرابات عصبية[1]. مقاربة تجاوزت النماذج الكلاسيكية التي اعتبرت الذاكرة مجرد خزان للأحداث والمعارف الماضية، وحولت منظورنا لمفهوم التمثل (الرمزي وتحت الرمزي)، إلى جعله انبثاقا عن اشتغال النظام المعرفي، يتم تخزينه كأثر ذاكري، وتتم إعادة إنتاجه وبناءه أثناء الاسترجاع أو التحيين في صيغة جديدة لتنفيذ المهمات والأنشطة المخطط لإنجازها في المستقبل. بمعنى أن المعرفية تنبثق (émerge) بناءً على السيرورات المجسدة (incarné) التي تنشأ من التاريخ المتكرر للتفاعلات بين النظام المعرفي وبيئته، على اعتبار أن الإنسان كائن حي مموضع (situé) في بيئة تمكِّنه من بناء معرفته بها للتأثير فيها والتأثر بها.

ونتيجة لذلك، فإن قدراتنا المختلفة وتجاربنا الحياتية لا تنفصل عن أجسامنا، مما يمكننا من فهم وإعطاء معنى لعالمنا. في المقاربة الانبثاقية، تعد التجربة المعيشية (l'expérience vécue) محركًا حقيقيًا لتشكل المعرفة حيث تستند إلى الأساس الفسيولوجي العام الذي يتضمن تاريخ حياة الفرد؛ فالفرد يحدد نفسه في نفس الآن الذي يحدد فيه بيئته، وبالنتيجة فأفكارنا في تأثر دائم بجسمنا وبالبيئة التي نتواجد بها.

1.3. أهم مفاهيم المقاربة الانبثاقية:

1.1.3. الدماغ، الجسم والبيئة:

تولي المقاربة الانبثاقية أهمية بالغة للتفاعل الديناميكي بين الدماغ والجسم والبيئة. فالدماغ ليس كيانا معزولا، بل هو جزء لا يتجزأ من نظام معقد يتأثر ويؤثر في الجسم والبيئة. ويلعب الجسم، بفضل

[1] يرى فيرساس أنه "إذا كانت المقاربة المجسدة والمموضعة للمعرفية تهدف إلى تقديم تفسير للاشتغال المعرفي بشكل عام، فعليها أن تكون قادرة على إثبات أنه يمكن تطبيقها على عينات أخرى غير عينة الشباب البالغين الأصحاء." (Versace et al., 2018: 22) ، وقد خصص فرساس الفصل الخامس من كتابه "Cognition incarnée : Une cognition située et projetée"، لإظهار أن هذه المقاربة مناسبة تمامًا لإشكالات الشيخوخة المعرفية، سواء كانت شيخوخة "طبيعية" أو شيخوخة "مرضية".

قدراته الحس–حركية، دورًا نشطًا في كيفية فهمنا لبيئتنا وتفاعلنا معها، فجسمنا وحواسنا ليسا مجرد أدوات لإدراك العالم، بل هي جزء أساسي من طريقة تفكيرنا وفهمنا، وبالمثل، توفّر البيئة والسياق موارد مختلفة تسهم في تشكيل إدراكنا وسلوكنا. ونتيجة لذلك، فإن المعرفية تنبثق من التفاعلات المستمرة والديناميكية بين الدماغ والجسم والبيئة، وينشئ هذا الترابط واقعًا إدراكيًا فريدًا خاصا بكل فرد.

2.1.3. التخلق الذاتي (autopoïèse) والتنظيم الذاتي الآلي (auto–organisation):

تُعَدُّ أنظمة الكائنات، ما في ذلك الجهاز العصبي والجهاز المناعي... أنظمة قادرة على خلق وإنشاء وإعادة إنتاج مكوناتها وعملياتها الداخلية بشكل مستمر للحفاظ على اتساقها واستقلاليتها. يتم ذلك من خلال التفاعل الديناميكي بين الدماغ والجسم والبيئة، حيث تلعب العملية الإدراكية نفسها دورًا هامًا في الحفاظ على هذا التخلق الذاتي كنظام مستقل. وبالتالي، ترتبط كل من الحياة والمعرفية بصورة وثيقة، مما يفتح آفاقًا جديدة لاستكشاف طبيعة انبثاق الذكاء والوعي كخصائص ديناميكية وذاتية التوليد للحياة. ويُمَكِّنُ التنظيم الذاتي الآلي الأنظمة من التكيّف والاستجابة لتغييرات بيئتها، في الوقت نفسه يُحافِظُ على تماسك مكوناتها وثباتها الداخلي.

3.1.3. التجربة الذاتية المعيشة (l'expérience subjective):

يشير هذا المفهوم إلى الطريقة التي يعيش بها كل فرد ويدرك العالم بطريقة فريدة وشخصية تختلف عمن سواه، استنادًا إلى تجاربه وعواطفه ومعتقداته وتفاعلاته مع بيئته. فالتجربة الذاتية مُجَسَّدة بشكل عميق في التفاعلات الحس–حركية للكائن الحي مع البيئة، وبالتالي فالسيرورات المعرفية والإدراكية لا تنتج بطريقة منفصلة وموضوعية، بل تتأثر بالتجارب الذاتية للفرد. بمعنى آخر، فإن التجربة الذاتية لا يمكن فهمها بشكل مستقل عن السياق البيئي الذي تحدث فيه، فالطريقة التي يدرك بها كل فرد ويعطي معنى لبيئته ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتفاعلاته معها، وأيضًا بذكرياته ودوافعه وعواطفه. وهذا المعطي يشكل تحديًا لفكرة وجود واقع موضوعي ومطلق، وبدلاً من ذلك يؤكد على الطبيعة الخاصة الفردية وكيفية

بناء هذه التجربة الإنسانية الذاتية، لأن كل فرد هو فاعل نشِط في بناء واقعه الخاص وفهمه للعالم والمحيط.

4.1.3. الانبثاق (émergence):

يشير الانبثاق إلى السيرورة التي تنشأ وفقها خصائص أو بنيات جديدة أو سلوكات في نظام معقد نتيجة لتفاعلاته الديناميكية مع البيئة، بحيث تنبثق السيرورات الذهنية بشكل مُجسد في العالم المادي، بفضل الحلقات المستمرة (les boucles) للفعل من جهة والإدراك من جهة أخرى بين الكائن وبيئته، بحيث تؤثر أفعال الكائن وتفاعلاته مع العالم الخارجي على إدراكه، بينما يؤثر هذا الأخير في أفعاله المستقبلية، ومن خلال هذه العمليات التفاعلية يمكن أن تنبثق خصائص جديدة وغير متوقعة، تتجاوز خصائص العناصر الفردية لكل مكون من مكونات النظام. تعزز فكرة الانبثاق فهمنا لكيفية تكوين السلوكات وتشكل المعرفية والوعي بشكل موزع من خلال التفاعلات بين الكائن ومحيطه، بدلاً من أن تكون متمركزة فقط في دماغ أو ذهن فرد بمعزل عن بيئته.

5.1.3. الاقتران (le couplage):

يشير هذا المفهوم إلى أن الكائنات الحية لا تتفاعل مع بيئتها وفقط، بل هي مترابطة ومتداخلة معها، أي أن الحدود بين الكائن وبيئته غير واضحة، بل يشكلان نظامًا متداخلا وديناميكيًا. في هذا السياق، يؤكد مفهوم الاقتران على أن الكائن وبيئته يتفاعلان كنظام معقد ويتأثران بعضهما ببعض، ومن هذه العلاقة الديناميكية تنبثق السيرورات المعرفية والسلوكية. توجد مستويات مختلفة للاقتران، بدءًا من التفاعلات الحسية–الحركية المباشرة مع البيئة وصولا إلى التفاعلات الاجتماعية والثقافية المعقدة. على سبيل المثال، في حالة الفرد المكفوف الذي يستخدم العصا للتحرك، يتجسد الاقتران في الأداة التي يستخدمها بحيث تصبح العصا امتدادا لجسده وتقترن معه، مما يعدل في بنيته الدماغية وتعويض مناطق اشتغال بأخرى. هذا المفهوم يطرح تساؤلًا حول الذهن المعزول عن البيئة، مما يبرز أهمية التفاعل المستمر بين الكائن وبيئته ودماغه وجسده في تشكيل المعرفية والسلوك.

إجمالا، بالمقارنة مع المقاربة السلوكية التي أهملت العمليات الذهنية الداخلية، تركز المقاربة الانبثاقية على المعرفية المجسدة (la cognition incarnée) والتفاعل النشط بين الكائن وبيئته في تشكل المعرفية؛ كما تقدم فكرة أن المعرفية تنبثق من التفاعلات الديناميكية بين الكائن وبيئته في الزمن الواقعي المعيش في مقابل ما جاءت به المقاربة المعرفية والاقترانية اللتان تركزان على السيرورات الذهنية والتمثلات المجردة بالنسبة للأولى، ونمذجة الذهن وفق الذكاء الاصطناعي وتشبيه الدماغ بالحاسوب بالنسبة للثانية ، وترفض مفهوم التمثلات الذهنية على حساب المعرفة الموضعة (la cognition située) حيث أن حيث تُعتبر التجربة الذاتية و حضور متغير الجسم أمرين أساسيين في فهم كيفية تشكل المعرفية. من خلال التركيز على التفاعل الديناميكي والمستمر وما ينبثق عنه في الاتجاهين معا سواء نحو الكائن أو نحو بيئته (la co-émergence)، ، تقدم المقاربة الانبثاقية منظورًا مبتكرًا يعتبر الدماغ وعمله متجسداً وموضعًا في السياق متجاوزة بذلك كل المقاربات الكلاسيكية، وبالتالي توفر رؤية أكثر شمولية للمعرفة الإنسانية من خلال الأخذ بعين الاعتبار للتفاعلات التي تقع بين الدماغ، الجسم، والبيئة والسياق.

4. الشيخوخة، الذاكرة الاستشرافية والمقاربة الانبثاقية: أية علاقة؟

من أجل إبراز أهمية المقاربة الانبثاقية سواء في دراسة الشيخوخة المعرفية الطبيعة، أو العمل على إيجاد تدخلات فعالة بقصد الرفع من فعالية الذاكرة الاستشرافية وبشكل خاص لدى كبار السن الذين يُطلب منهم، مثلا، تذكُّر تناول الدواء في أوقات مختلفة من اليوم، سنعرض لبعض نتائج التجارب التي أجريت بهذا الصدد، والتي تهم التجارب المختبرية من جهة والتجارب الطبيعية البيئية من جهة أخرى، حتى نتمكن في النهاية من تقديم بعض الاستراتيجيات التعويضية والتدخلات الكفيلة بتحسين فعالية الذاكرة الاستشرافية لدى المسنين.

للإشارة فقط فإن التجارب المختبرية عادة ما تكون مستوحاة من نموذج أينشتاين وماكدانييل (Einstein & McDaniel, 1990)، بوضع المشارك أمام مهمة مزدوجة لمحاكاة أداء مهمة الذاكرة الاستشرافية في الحياة اليومية (رئيسية واستشرافية). مثلا حفظ كلمات، وتسمية شخصيات...مع تذكر تنفيذ المهمة الاستشرافية بالضغط على زر على لوحة المفاتيح بمجرد ظهور

المؤشر الاستشرافي، أو بعث رسالة استنادا إلى لحظة زمنية معينة. بينما تتمثل التجارب الطبيعية في تقييم عمل الذاكرة الاستشرافية في بيئة أنشطة الحياة اليومية للمشارك، والتي قد تستمر لعدة أيام. مثلا في براديغم (EB) تذكر الاتصال بالباحث فور رؤية النشرة الجوية على التلفاز مساء؛ أو أن يتذكر بعث رسالة نصية إلى الباحث في يوم محدد أو الاتصال به في وقت محدد لمدة خمسة أيام في براديغم (TB) (Bailey et al., 2010).

1.4. الدراسات المختبرية:

من خلال جردنا لخلاصات العديد من التجارب المختبرية لفهم تأثر الذاكرة الاستشرافية مع التقدم بالعمر، أظهرت الدراسات الحديثة أن هناك تأثير سلبي للشيخوخة يؤدي إلى ضعف عمل هذه الذاكرة عموما، غير أن تنفيذ المهمات الاستشرافية اعتمادا على استراتيجيات معينة لتحيين الذكرى يكون أفضل لديهم، مثلا في مهمات الذاكرة الاستشرافية المستندة على الحدث (EB) وبالرغم من وجود مؤشر استشرافي أقل وضوحا وبروزا، يكون أداءهم أفضل من تلك التي تتطلب استرجاعا عفويا؛ فالاستراتيجية التي يعتمدونها تؤدي إلى استئالة (automatisation) التنفيذ الاستشرافي وتُحسّن الأداء لدى المسنين. كما نستخلص من التجارب المختبرية ما يلي :

-انخفاض في الذاكرة الاستشرافية بسبب ضعف الذاكرة الاسترجاعية والتي غالبا ما تتأثر بفعل التقدم في العمر -كما أشرنا في المحور الأول-وخاصة إزاء مهمات الذاكرة الاستشرافية المستندة إلى الحدث (EB) لصعوبة تخزين محتوى المهمة (Gonneaud et al., 2011).

-انخفاض الوظائف التنفيذية (Kalpouzos et al., 2008)، ومعه انخفاض سرعة المعالجة، (Eusop-Roussel & Ergis, 2008)، بحيث تم التوصل إلى وجود انخفاض في التحكم في الكبح بسبب الشيخوخة في عمل الذاكرة الاستشرافية سواء بالمهمات المستندة على الحدث أو الزمن (Schnitzspahn et al., 2013)؛ انخفاض في المرونة الذهنية والمزاوجة بين المهمة الرئيسية والاستشرافية (Smith & Bayen, 2006)؛ ضعف القدرة على التخطيط للمهمة، إذ بحسب نتائج دراسة أجراها Kliegel وزملاؤه تبين تحسن في أداء المشاركين بعد تزويد الأشخاص المسنين بمساعدة في التخطيط لمهمة معقدة للذاكرة الاستشرافية (Kliegel et al., 2007)؛ وأخيرا انخفاض أداء ذاكرة العمل بفعل الشيخوخة يؤثر على فعالية أداء الذاكرة خاصة عندما تنطوي

المهمات على مستوى كبير من الموارد الانتباهية التي تعزز التعرف على المؤشر الاستشرافي (Bisiacchi et al., 2008; Rose et al., 2010; Smith & Bayen, 2006).

2.4. الدراسات الإيكولوجية البيئية:

أبحاث معدودة تلك التي حاولت تفسير التأثير الإيجابي للتقدم في السن على فعالية أداء مهام الذاكرة الاستشرافية التي تُجرى في البيئة الطبيعية للمسنين، وتظل فرضيتان مهمتان من بين أخريات هما اللتان أبرزتا أهمية معطى الجسم رغم تأثيرات الشيخوخة و معطى البيئة المحيطة في تجويد عمل الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن، الأولى ترى أن المسنين يستخدمون بشكل أكبر استراتيجيات التعويض ومساعدات الذاكرة المختلفة في الوضعيات الطبيعية، بينما الثانية تقترح أن كبار السن يكون لهم مستوى حافزية أعلى لأداء المهمات الاستشرافية في البيئات الطبيعية، ونسوقهما من خلال ما يلي :

-اعتماد المساعِدات الذاكرية: في الوضعيات الطبيعية يلجأ كبار السن إلى اعتماد فئتين من المساعدات الذاكرية (Harris, 1980: 198)، المساعدات الذاكرية الداخلية وهي عمليات داخلية تشير إلى الأنماط المتعلَّمة لتذكر معلومة معينة، كتكوين صور ذهنية، إجراء تفسيرات ذهنية... و المساعِدات الخارجية التي تستند على دعم خارجي بيئي مثلا، استخدام المنبه، قائمة التسوق...

-الحافز والدافعية: إن تنفيذ المهمة الاستشرافية في البيئة الطبيعية يولد مستوى عال من الحافزية لدى كبار السن مما يجعل فعالية أداء الذاكرة الاستشرافية متساوٍ أو أفضل مقارنة مع الأقل سنا (Aberle et al., 2010; Schnitzspahn et al., 2011).

ومنه يتضح أن كبار السن يعوضون صعوباتهم في الذاكرة الاستشرافية في البيئة الطبيعية على الأقل ولو جزئيًا من خلال الاعتماد على بعض أنواع المساعِدات الذاكرية، كما أن مستوى الحافزية العالي الذي يتولد من العطيات والسياقات البيئية الواقعية يحسن من فعالية أداء ذاكرتهم الاستشرافية وتنفيذ المهمات بكفاءة بناء على التفاعل الديناميكي بين الدماغ والجسم والبيئة.

5. الاستراتيجيات التعويضية والتدخلات الكفيلة بتحسين عمل الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن:

يستطيع كبار السن أو من يقوم برعايتهم تحسين عمل ذاكرتهم الاستشرافية من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة من بينها التدريب الذهني المحدد، استخدام أدوات التذكر المساعدة على الاسترجاع، خلق بيئة منظمة لدعم الذاكرة الاستشرافية، ونشرحها كالاتي:

-التدريب الذهني المحدد اعتمادا على معطيات البيئة الطبيعية: استراتيجية فعّالة لتحسين الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن. يتضمن هذا التدريب تمارين ذهنية باستخدام الأدوات والوسائل من البيئة المحيطة، ضمن سياقات تعزز عمل الذاكرة الاستشرافية وتستهدف بشكل خاص تعزيز قدرات الوظائف التنفيذية المتدخلة وتحديدا الانتباه، التخطيط، التخزين والمرونة الذهنية؛ فمثلا يمكن دعوة الفرد المسن إلى إنشاء سيناريوهات وصور ذهنية للمهمة الاستشرافية والتخطيط للإجراءات اللازمة لتحقيقها، كما يمكنه أيضًا أداء مهام التخطيط للمهمة بشكل ملموس وتجسيدها بأدوات مادية بيئية، تمثل لما يتوجب القيام به خلال اليوم ككل. فمثل هذه الأنشطة تقوم بتعزيز عمل الخلايا والمشابك العصبية المشاركة في عمل الذاكرة الاستشرافية بناء على المطواعية الدماغية (la plasticité cérébrale)، وتُحسن قدرات الوظائف المعرفية، بالإضافة إلى ممارسة التمارين البدنية وتناول أغذية متوازنة لتقوية عمل الجسم ومعه الدماغ.

-استخدام أدوات التذكر المساعدة على الاسترجاع : بحيث تعتبر استراتيجيةً مهمة لتحسين عمل الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن كما بينت ذلك الدراسات والأبحاث البيئية الطبيعية في هذا الشأن. فما تتيحه البيئة والسياقات من أدوات مساعدة على الاسترجاع يمكنها أن تتخذ أشكالًا مختلفة، مثل الاعتماد على التكنولوجيا وأساسا تطبيقات الهاتف المحمول من منبهات، تقويمات يومية وشهرية، مُوَقِّت...، أو استخدام الملاحظات الملصقة على الأشياء، أو التذكيرات الشفوية من أحد الأقارب، بحيث تسمح هذه الأدوات بتذكر المهمات الاستشرافية وتسهل تقنيات التذكر أيضًا استرداد المعلومات الهامة على سبيل المثال، يمكّن ربط مهمة استشرافية بصورة حية وملونة زيادة فرص تحيين ذكرى تنفيذ الالتزامات والمواعيد المستقبلية في الوقت المحدد.

-أهمية دور البيئة في تحسين عمل الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن من خلال إتاحة الاختيارات الملائمة للجسم ومعه الدماغ: فالبيئة المنظمة والمتناسقة تسهل تحيين واسترجاع المعلومات المتعلقة بالمهمات الاستشرافية؛ مثلا، وضع المؤشرات الاستشرافية بشكل متكرر في أماكن يمكن تحديدها بسهولة، يساعد في تذكر التنفيذ في الوقت المناسب. بالإضافة إلى ذلك، إنشاء روتينات لبعض المهام

اليومية، مثل تناول الأدوية في وقت محدد، يساعد في تقليل العبء الذهني الذي تخلقه المهمة الرئيسية ومنه تنفيذ المهمة الاستشرافية، إذ توفر الروتينات معايير زمنية واضحة تساعد في تطوير العادات التي تعزز تنفيذ المهمات الاستشرافية بكفاءة وبشكل مستقل.

خاتمة

إجمالا، تؤكد الدراسة على أن تأثير الشيخوخة الطبيعية لا يقتصر على التغيرات الجسدية فقط، بل يشمل أيضًا الوظائف المعرفية وخاصة الذاكرة الاستشرافية. من خلال تحليل تأثير هذه التغيرات باستخدام المقاربة الانبثاقية، التي تجمع بين الدماغ، الجسم، والبيئة، تم التوصل إلى نتائج مهمة تسهم في فهم أعمق للعمليات المعرفية المرتبطة بالشيخوخة.

أولًا، أظهرت الدراسة أن المقاربة الانبثاقية تمثل إطارًا فعالًا لتحسين الأداء المعرفي لدى كبار السن، حيث تعتمد هذه المقاربة على التفاعل الديناميكي بين الفرد وبيئته، مما يتيح لكبار السن تفعيل قدراتهم المعرفية بشكل أكثر مرونة وبناء واقعهم الخاص والتأثيث لتجربته الذاتية، مما يعزز من قدرتهم على التكيف مع التغيرات المرتبطة بالشيخوخة. هذا التفاعل ساهم في تعزيز فعالية الذاكرة الاستشرافية لدى المسنين، خاصة في المهام اليومية التي تتطلب تذكر تنفيذ أفعال مستقبلية، مثل تناول الأدوية أو الالتزام بالمواعيد.

ثانيًا، أبرزت الدراسة أن استراتيجيات التكيف التي تعتمد على استخدام أدوات التذكر (مثل المنبهات أو الملاحظات) وتنظيم البيئة المحيطة تعتبر عاملا مساعدا بشكل كبير في تحسين أداء الذاكرة الاستشرافية. تساهم هذه الأدوات في تخفيف العبء المعرفي عن كبار السن، مما يمكنهم من التركيز بشكل أفضل على المهمات الاستشرافية. كما أكدت أن التدريب الذهني المحدد اعتمادًا على معطيات البيئة الطبيعية يعزز بشكل كبير من فعالية الوظائف التنفيذية المرتبطة بعمل الذاكرة الاستشرافية.

ثالثًا، أوضحت الدراسة أن للحافزية دور رئيسي في تعزيز الأداء المعرفي لدى المسنين، حيث أن الدوافع والتجارب الذاتية الناتجة عن تفاعل الفرد مع بيئته تزيد من فرص تنفيذ مهمات الذاكرة

الاستشرافية بفعالية. لذلك، فإن تصميم أنشطة تتناسب مع اهتمامات واحتياجات كبار السن يمكن أن يسهم في تحسين أدائهم في المهام اليومية.

رابعًا، أبانت الدراسة أن التغيرات المعرفية المرتبطة بالشيخوخة ليست بالضرورة سلبية، إذ يتمكن كبار السن من تطوير استراتيجيات تعويضية تساعدهم على التكيف مع هذه التغيرات. على سبيل المثال، تم استخدام استراتيجيات التخطيط المسبق وتنظيم المهام اليومية للتغلب على تراجع بعض الوظائف المعرفية مثل الانتباه وسرعة معالجة المعلومات.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن المقاربة الانبثاقية توفر رؤية شاملة ومتكاملة لفهم تأثير الشيخوخة الطبيعية على فعالية الذاكرة الاستشرافية، وتشجع كبار السن على التكيف باستخدام أساليب معرفية تأخذ في الاعتبار قدراتهم الجسمية ومعطيات بيئتهم وسياقات الوضعيات الحياتية. بالتالي، توفر المقاربة الانبثاقية طرقًا وأساليب داعمة للتدخلات التي تهدف إلى تحسين الذاكرة الاستشرافية لدى كبار السن، فمن خلال هذه الخيارات الجديدة والمبتكرة، يمكن لكبار السن الحفاظ على ذاكرتهم الاستشرافية، مما يسهم في تعزيز رفاهيتهم العامة وتحسين نوعية حياتهم. إن هذه الجهود تمثل خطوة مهمة نحو فهم أعمق للعمليات المعرفية المرتبطة بالشيخوخة الطبيعية، وتؤكد على أهمية الدعم الاجتماعي والنفسي في تعزيز استقلالية الأفراد المسنين.

Réferencres

Aberle, I., Rendell, P. G., Rose, N. S., McDaniel, M. A., & Kliegel, M. (2010). The age prospective memory paradox : Young adults may not give their best outside of the lab. Developmental psychology, 46(6), 1444.

Al-Agha, H. M. S. (2023). Strategic thinking skills and their relationship with agile management among public school principals in the southern governorates of Palestine. The International Journal of Educational and Psychological Studies, (20). V.R3373-6364B. https://doi.org/ISSN-2569-930X (Online).

Arnaud, L., Lemaire, P., Allen, P., & Michel, B. F. (2008). Strategic aspects of young, healthy older adults', and Alzheimer patients' arithmetic performance. Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous

System and Behavior, 44(2), 119‑130. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2006.03.001

Badidi, M. T., & Al-Qaddam, M. (2020). Fields and models of cognitive functioning: Towards integrated visions of cognitive psychology (Collective work) (1st ed.). Researchers Foundation for Studies, Research, Publishing, and Cultural Strategies. B'lal Print Shop.

Bailey, P. E., Henry, J. D., Rendell, P. G., Phillips, L. H., & Kliegel, M. (2010). Dismantling the "age–prospective memory paradox": The classic laboratory paradigm simulated in a naturalistic setting. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63(4), 646‑652.

Bisiacchi, P. S., Tarantino, V., & Ciccola, A. (2008). Aging and prospective memory: The role of working memory and monitoring processes. Aging Clinical and Experimental Research, 20, 569‑577.

Brandimonte, M. A., & Passolunghi, M. C. (1994). The effect of cue-familiarity, cue-distinctiveness, and retention interval on prospective remembering. The Quarterly Journal of Experimental Psychology. A, Human Experimental Psychology, 47(3), 565‑587. https://doi.org/10.1080/14640749408401128

Burgess, P., Quayle, A., & Frith, C. (2001). Burgess PW, Quayle A, Frith CD. Brain regions involved in prospective memory as determined by positron emission tomography. Neuropsychologia 39: 545-555. Neuropsychologia, 39, 545‑555. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(00)00149-4

Burke, D. M., & Shafto, M. A. (2004). Aging and Language Production. Current Directions in Psychological Science, 13(1), 21‑24. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301006.x

Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. Science, 312(5782), 1913‑1915.

Charlton, R. A., Barrick, T. R., Markus, H. S., & Morris, R. G. (2009). Theory of mind associations with other cognitive functions and brain imaging in normal aging. Psychology and aging, 24(2), 338.

Craik, F. I. M., & Salthouse, T. A. (2011). The Handbook of Aging and Cognition : Third Edition. Psychology Press.

Dehaene, S. (2016). Psychologie cognitive expérimentale. L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux, 115, Article 115. https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.12564

dictionary.cambridge. (2024, avril 3). Old age. https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/old-age

Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1990). Normal aging and prospective memory. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16, 717‑726. https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.4.717

Einstein, G. O., & McDaniel, M. A. (1996). Retrieval processes in prospective memory : Theoretical approaches and some new empirical findings. Prospective memory: Theory and applications, 115‑141.

Einstein, G. O., McDaniel, M. A., Richardson, S. L., Guynn, M. J., & Cunfer, A. R. (1995). Aging and prospective memory : Examining the influences of self-initiated retrieval processes. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21, 996‑1007. https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.4.996

Ellis, J. (1996). Prospective memory or the realization of delayed intentions : A conceptual framework for research. In Prospective memory : Theory and applications (p. 1‑22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Federmeier, K. D., & Kutas, M. (2005). Aging in context : Age-related changes in context use during language comprehension. Psychophysiology, 42(2), 133‑141.

Gandini, D., Lemaire, P., & Dufau, S. (2008). Older and young adults' strategies in approximate quantification. Acta psychologica, 129, 175‑189. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.05.009

Germain, B. de, & Le Bouëdec, B. (1997). La mémoire prospective ou se souvenir des actions futures. L'Année psychologique, 97(3), 519‑544. https://doi.org/10.3406/psy.1997.28973

Gonneaud, J., Kalpouzos, G., Bon, L., Viader, F., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). Distinct and shared cognitive functions mediate event- and time-based prospective memory impairment in normal ageing. Memory (Hove, England), 19(4), Article 4. https://doi.org/10.1080/09658211.2011.570765

Gray, V., Douglas, K. M., & Porter, R. J. (2021). Emotion processing in depression and anxiety disorders in older adults : Systematic review. BJPsych Open, 7(1), e7.

Harris, J. E. (1980). Memory aids people use : Two interview studies. Memory & Cognition, 8(1), 31‑38.

Harris, J. E., & Wilkins, A. J. (1982). Remembering to do things : A theoretical framework and an illustrative experiment. Human Learning, 1(2), 123‑136.

Kalpouzos, G., Eustache, F., & Desgranges, B. (2008). La mémoire prospective au cours du vieillissement : Déclin ou préservation ? NPG Neurologie - Psychiatrie - Gériatrie, 8(47), Article 47. https://doi.org/10.1016/j.npg.2008.06.003

Kennedy, K. M., Rodrigue, K. M., Devous, M. D., Hebrank, A. C., Bischof, G. N., & Park, D. C. (2012). Effects of beta-amyloid accumulation on neural function during encoding across the adult lifespan. NeuroImage, 62(1), 1‑8. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.03.077

Kliegel, M., Martin, M., McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2001). Varying the importance of a prospective memory task : Differential effects across time-and event-based prospective memory. Memory, 9(1), 1‑11.

Kliegel, M., Martin, M., McDaniel, M. A., Einstein, G. O., & Moor, C. (2007). Realizing complex delayed intentions in young and old adults : The role of planning aids. Memory & Cognition, 35, 1735‑1746.

Kvavilashvili, L., & Ellis, J. (1996). Varieties of intention : Some distinctions and classifications. In Prospective memory : Theory and applications (Hillsdale, NJ: Erlbaum: M. A. Brandimonte, G. O. Einstein, M. A. McDaniel (Eds)., p. 23‑51). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration : Affect, cognition, and the self in adulthood. Current directions in psychological science, 12(6), 201‑206.

Mata, R., Schooler, L. J., & Rieskamp, J. (2007). The aging decision maker : Cognitive aging and the adaptive selection of decision strategies. Psychology and Aging, 22(4), 796‑810. https://doi.org/10.1037/0882-7974.22.4.796

Maylor, E. A. (1993). Aging and forgetting in prospective and retrospective memory tasks. Psychology and Aging, 8, 420‑428. https://doi.org/10.1037/0882-7974.8.3.420

McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (1993). The importance of cue familiarity and cue distinctiveness in prospective memory. Memory (Hove, England), 1(1), 23‑41. https://doi.org/10.1080/09658219308258223

McDaniel, M., & Einstein, G. (2007). Prospective Memory : An Overview and Synthesis of an Emerging Field. https://doi.org/10.4135/9781452225913

Park, D. C., Lautenschlager, G., Hedden, T., Davidson, N. S., Smith, A. D., & Smith, P. K. (2002). Models of visuospatial and verbal memory across the adult life span. Psychology and Aging, 17(2), 299‑320. https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.2.299

Park, D. C., & Reuter-Lorenz, P. (2009). The adaptive brain : Aging and neurocognitive scaffolding. Annual review of psychology, 60, 173‑196.

Rose, N. S., Rendell, P. G., McDaniel, M. A., Aberle, I., & Kliegel, M. (2010). Age and individual differences in prospective memory during a" Virtual Week" : The roles of working memory, vigilance, task regularity, and cue focality. Psychology and aging, 25(3), 595.

Ruffman, T., Henry, J. D., Livingstone, V., & Phillips, L. H. (2008). A meta-analytic review of emotion recognition and aging : Implications for neuropsychological models of aging. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 32(4), 863‑881.

Salthouse, T. (2012). Consequences of age-related cognitive declines. Annual review of psychology, 63, 201‑226.

Salthouse, T. A. (2010). Selective review of cognitive aging. Journal of the International neuropsychological Society, 16(5), 754‑760.

Schils, J.-P., & Van der Linden, M. (1991). Reason J. T. —(1993) L'erreur humaine, Paris, PUF, «Le Travail humain» in « L'utilisation d'aide-mémoire dans la vie quotidienne : Effet de l'âge, du sexe et du niveau scolaire ». European review of applied psychology, 41(3).

Schnitzspahn, K. M., Ihle, A., Henry, J. D., Rendell, P. G., & Kliegel, M. (2011). The age-prospective memory-paradox : An

exploration of possible mechanisms. International Psychogeriatrics, 23(4), 583‑592.

Schnitzspahn, K. M., Stahl, C., Zeintl, M., Kaller, C. P., & Kliegel, M. (2013). The role of shifting, updating, and inhibition in prospective memory performance in young and older adults. Developmental Psychology, 49(8), 1544‑1553. https://doi.org/10.1037/a0030579

Sinha, J. K., Ghosh, S., & Raghunath, M. (2014). Progeria : A rare genetic premature ageing disorder. Indian Journal of Medical Research, 139(5), 667.

Smith, R. E., & Bayen, U. J. (2006). The source of adult age differences in event-based prospective memory : A multinomial modeling approach. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 32(3), 623.

Sparrow, W. A., Bradshaw, E. J., Lamoureux, E., & Tirosh, O. (2002). Ageing effects on the attention demands of walking. Human Movement Science, 21(5‑6), 961‑972. https://doi.org/10.1016/S0167-9457(02)00154-9

Staub, B., Doignon-Camus, N., Després, O., & Bonnefond, A. (2013). Sustained attention in the elderly : What do we know and what does it tell us about cognitive aging? Ageing Research Reviews, 12(2), 459‑468. https://doi.org/10.1016/j.arr.2012.12.001

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). L'Inscription corporelle de l'esprit Sciences cognitives et expérience humaine: Vol. 1 vol. (V. Havelange, Trad.; Points).

Versace, R., Brouillet, D., & Vallet, G. (2018). Cognition incarnée : Une cognition située et projetée. Mardaga.

Waldum, E. R., & Sahakyan, L. (2013). A Role for Memory in Prospective Timing informs Timing in Prospective Memory. Journal of experimental psychology. General, 142(3), 809‑826. https://doi.org/10.1037/a0030113

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

The extent to which teachers and students of the ninth, tenth, and first grades of secondary school are aware of the concept of adolescence

Arwa Ibrahim Al-Awaisheh*
Independent researcher, Manar Culture Center, Amman - Jordan

arwaawisheh@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0003-6196-5762

Received: 19/08/2024, **Accepted**: 22/02/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: This study aimed to reveal the extent of awareness of teachers and students in the ninth, tenth, and first grades of secondary school about the biological, psychological, and social concept of adolescence. To answer the study questions, a tool was built to measure the extent of awareness of teachers and students in the ninth, tenth, and first grades of secondary school about the biological, psychological, and social concept of adolescence, and its validity and reliability were examined. It was applied to a sample of 68 female teachers and 258 students who were selected by cluster randomization.

The data was collected and processed by the SPSS statistical package: the means, standard deviations, and T-value for one sample (T-test) were extracted. The results of the study showed the following:

The teachers' awareness of the biological concept of adolescence was unsatisfactory, their awareness of the social concept was high, and their awareness of the psychological concept was low. For female students, awareness of the biological concept was slightly above average but still unsatisfactory, while their awareness of the social and psychological concepts was high.

Keywords: biological adolescence, social adolescence, psychological adolescence, schools.

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

مدى وعي معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والاول الثانوي بمفهوم مرحلة المراهقة

أروى إبراهيم العوايشة*
باحث مستقل، مركز منار الثقافة، عمان –الأردن
arwaawisheh@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0003-6196-5762

تاريخ الاستلام: 2024/08/19 - تاريخ القبول: 2025/02/22 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن مدى وعي معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي بمفهوم مرحلة المراهقة البيولوجي والسيكولوجي والاجتماعي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة بُنيت أداة لقياس مدى وعي معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي بمفهوم مرحلة المراهقة البيولوجي والسيكولوجي والاجتماعي وتم فحص صدقها وثباتها، وتطبيقها على عينة مكونة من 68 معلمة و258 طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

جُمعت البيانات وأُدخلت إلى الحاسوب واستُخدمت الحزمة الإحصائية **SPSS** في معالجة البيانات واستُخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للعينة الواحدة–**T test) (one sample** وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

–إن متوسط وعي المعلمات بمفهوم المراهقة البيولوجي جاء بنتيجة غير مرضية رغم انها كانت اعلى من المتوسط ولكن بقليل، اما متوسط وعي المعلمات بمفهوم المراهقة الاجتماعي فكان مرتفعا لديهن، بينما كان متوسط وعي المعلمات بمفهوم المراهقة السيكولوجي منخفضا لديهن ودون المتوسط.

–إن متوسط وعي الطالبات بمفهوم المراهقة البيولوجي جاء بنتيجة غير مرضية رغم انها كانت اعلى من المتوسط ولكن بقليل، أما متوسط وعي الطالبات بمفهوم المراهقة الاجتماعي فكان مرتفعا لديهن، وكذلك الحال بالنسبة لمفهوم المراهقة السيكولوجي والذين كانا أعلى من المتوسط بكثير.

الكلمات المفتاحية: المراهقة البيولوجية، المراهقة الاجتماعية، المراهقة النفسية، مدارس.

*المؤلف المرسل

المقدمة:

أولت الديانات السماوية مرحلة الشباب اهتماما خاصا، ويتجلى ذلك في ديننا الاسلامي حيث أورد الله عز وجل في القرآن الكريم آيات تتلى ويتعظ بها إلى يوم القيامة عن شباب في سن المراهقة كان لهم الاثر البارز في التأثير وخدمة الإنسانية جمعاء من قصة مريم عليها السلام التي لم يتجاوز عمرها السابعة عشرة وحملت للعالم رسولا عظيما في قصة تقشعر لها الابدان تبين كيف تربت هذه المراهقة العظيمة وكيف استطاعت ان تواجه العالم اجمع برسالتها ورباطة جأشها، انتقالا إلى قصة اصحاب الكهف وكيف قادوا التغيير في بلدهم ثم الغلام في قصة اصحاب الاخدود وغيرها كثير، ثم نرى أن النبي صلى الله عليه وسلم ما فتيء يهتم بآراء الشباب ومنهم من هو في سن المراهقة حتى انه ولى اسامة بن زيد جيشا عظيما ولم يتجاوز عمره السادسة عشر وكان تحت امرته صحابة كبار كعمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب وغيرهم وهذا الاهتمام لم يأت من فراغ إنما اتى لعلمه وصحابته بمفهوم مرحلة المراهقة (وان كانت لا تسمى بهذا الاسم في ذلك الوقت) وبقدرات الأفراد في هذه المرحلة المهمة من الحياة وعلمه ان المراهق يكون قد نما بيولوجيا واجتماعيا وسيكولوجيا ومعرفيا بحيث يكون أقرب إلى الراشد مع اختلافات بسيطة تفرضها هذه المرحلة على أفرادها.

من هنا جاءت أهمية معرفة المربي سواء أكان أبا أو أما أو معلما بمفهوم مرحلة المراهقة فمن يعرف كيف يربي المراهق يستطيع أن يصل به إلى مراهقة سوية خالية من الانحرافات والاضطرابات الشديدة ولربما وصل به إلى جعله قدوة كما في أمثلتنا السابقة. ويبرز هنا دور المعلم والمدرسة في تنشئة الأفراد فالمدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لها دور بارز في حياة المراهقين فهي تكفل للمراهق الوانا من النشاط الاجتماعي والمعرفي والانفعالي تؤدي إلى نمو المراهق واكتمال نضجه وتحوله إلى الراشد الذي نريد فهي تعنى ببناء شخصيته وفكره ونظرته لنفسه وإلى الآخرين.

إن المعلم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم يتولى الجانب الأكبر من جوانب تنفيذ المناهج والخطط والأهداف، وربما يشارك في إعداد المناهج واستحداث الطرق الحديثة في التدريس للارتقاء بمستوى هذه العملية، كما أن المسؤول عن تقييم مستوى المتعلم وما تم تعليمه له (Abdelqader,2001)

أما إن نظرنا بعين الفتاة المراهقة فنجد أنها تمر بمرحلة تغيرات سريعة طرأت عليها بطريقة مفاجئة لذا تكون المراهقة شديدة القلق نظرا للتغيرات الجسمية التي تمر بها ولإحساسها بالفرق بينها وبين الاخرين مع اختلال توزنها الجسمي وسعيا للاستقلالية واضطراب وضعها الاجتماعي فلم تعد فجأة تلك الطفلة التي لا تتحمل المسؤولية انما اصبحت محط انظار الجميع وسلوكياتها محل انتقاد من الكبار وكأنها فتاة كبيرة، كما انها تشعر بتغير في تفكيرها ونظرتها لوالديها ومعلماتها وقيم المجتمع برمته هذا كله قد يؤثر تأثيرات سلبية كبيرة عليها ان لم تكن تعي ما يحدث معها وان لم تجد من يعينها على ذلك خصوصا من والديها ومعلماتها لذا جاءت هذه الدراسة لتعرف اين نحن من الوعي بطالباتنا ومراهقاتنا وما مدى وعيهن هن بمفهوم المرحلة النمائية التي يمرن بها وهذا يفيد جدا في اثناء العملية التعليمية والنمائية التي تهدف بالنهاية إلى ايجاد مراهقة افضل.

وتعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل العمرية حساسية وأهمية في حياة الأفراد، حيث تتسم بتغيرات جسدية ونفسية واجتماعية كبيرة. يتعين على المعلمين والطلاب على حد سواء فهم هذه المرحلة وتحدياتها بشكل جيد لضمان تقديم الدعم المناسب للمراهقين خلال هذه الفترة الانتقالية الحرجة. يتناول هذا البحث مدى وعي معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي بمفهوم مرحلة المراهقة، ويهدف إلى تحديد مدى معرفتهن بالتغيرات التي تصاحب هذه المرحلة وأفضل السبل للتعامل معها.

وفقًا للأدبيات الحديثة، فإن الوعي بمفهوم المراهقة يشمل فهم التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يمر بها الفرد خلال هذه المرحلة. تُظهر الدراسات أن هذا الوعي يساهم بشكل كبير في تعزيز الصحة النفسية والاجتماعية للمراهقين .(Smith & Smith, 2020) كما أن دور المعلمين في توجيه الطلاب خلال هذه المرحلة يعد أمرًا حيويًا، حيث يشير بعض الأبحاث إلى أن التوجيه الصحيح يمكن أن يقلل من مشكلات السلوك والانحرافات الاجتماعية بين المراهقين (Johnson, 2019).

تعريف المراهقة:

المراهقة لغويا: مشتقة من الفعل رهق "ومنه قولهم: غلام مراهق، أي مقارب للحلم. راهق الحلم: قاربه، وفي حديث موسى والخضر: فلو أنه أدرك أبويه لأرهقهما طغيانا وكفرا أي أغشاهما وأعجلهما، وفي

التنزيل، أن يرهقهما طغيانا وكفرا. ويقال طلبت فلانا حتى رهقته، أي: حتى دنوت منه، فربما أخذه وربما لم يأخذه، ورهق شخوص فلان أي: دنا وأزف وأفد.وفي التنزيل: فلا يخاف بخسا ولا رهقا وقال الأزهري: في هذه الآية الرهق أسم من الإرهاق، وهو أن يحمل عليه ما لا يطيقه(Ibn Mandoor,2003)

المراهقة اصطلاحا: إن المراهقة كمصطلح مشتقة من الفعل اللاتيني adolesce ومعناه التدرج نحو النضج أو النمو إلى النضج (Morshed,2000)، ومن خلال بحثه فقد ذكر أنها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والاجتماعي والانفعالي.

وترى (Shaban,2001) ان المراهقة هي النمو المستمر في كافة مظاهر وجوانب الشخصية الجسمي، والجنسي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي.

أما (Morsey,2002) فيذكر أن مرحلة المراهقة فترة انتقال من الطفولة إلى الرشد، وفيها يكافح المراهق وسط متغيرات ومتناقضات ثقافية واجتماعية.

ويرى (Sareya,2004) فترة يمر بها كل فرد، وتبدأ بنهاية الطفولة المتأخرة وتنتهي بابتداء مرحلة النضج او الرشد وتمتد ما بين الثانية عشرة او الثالثة عشرة إلى حوالي العشرين او الحادي والعشرين.

وتذكر (Shream,2007) أن كوب قد أشارت إلى ثلاثة منطلقات او توجهات لتعليف المراهقة وهي التعريف البيولوجي، والتعريف السيكولوجي، والتعريف الاجتماعي. وترى أن أيا من هذه التعريفات غير كاف لوحده وبحد ذاته، وانما تضافرها معا هو الذي يعطي معنى جيدا للمراهقة.

كما أشار ستيرنبرغ (Sterinberg, 2017)على وجه التحديد إلى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 19 عاما، كما أنه يراها على أنها الفترة الانتقالية من الطفولة إلى مرحلة البلوغ، والتي قد تتميز بمجموعة من التغيرات البيولوجية والمعرفية والنفسية والاجتماعية التي تحدث خلال هذا الوقت.

التغيرات الفسيولوجية في المراهقة

تشمل التغيرات الفسيولوجية في مرحلة المراهقة نمو العظام والعضلات، بالإضافة إلى التغيرات الهرمونية التي تؤدي إلى تطور الخصائص الجنسية الثانوية. وفقًا لدراسة أجراها تانر(Tanner 2019)، فإن

هذه التغيرات تؤثر بشكل كبير على سلوك المراهقين وتفاعلهم الاجتماعي، مما يبرز أهمية فهم هذه التغيرات من قبل المعلمين والطالبات.

التغيرات النفسية في المراهقة

التغيرات النفسية خلال المراهقة تشمل تطور الهوية الذاتية وزيادة الوعي بالذات. تشير الدراسات إلى أن المراهقين يميلون إلى البحث عن الهوية الشخصية والانخراط في استكشاف الذات (Erikson, 1968). في هذا السياق، يُعتبر الدعم النفسي والتوجيه السليم من قبل المعلمين أمرًا حيويًا لمساعدة المراهقين على تجاوز هذه المرحلة بسلام.

التغيرات الاجتماعية في المراهقة

تشمل التغيرات الاجتماعية في مرحلة المراهقة التفاعل مع الأقران وتكوين علاقات جديدة خارج نطاق الأسرة. تشير دراسة لبراون ولارسون (Brown & Larson, 2020) إلى أن العلاقات الاجتماعية خلال هذه المرحلة تلعب دورًا حاسمًا في تطوير المهارات الاجتماعية والتكيف مع المجتمع.

دور المعلمين في فهم مرحلة المراهقة

يعد فهم المعلمين لمرحلة المراهقة أمرًا حيويًا لضمان تقديم الدعم اللازم للطلاب. وفقًا لونتزل (Wentzel, 2019) يمكن للمعلمين المساهمة بشكل كبير في تحسين الصحة النفسية والاجتماعية للمراهقين من خلال تقديم التوجيه والدعم المناسبين. تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بوعي جيد بمفهوم المراهقة يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات التي يواجهها الطلاب.

دور الطالبات في فهم مرحلة المراهقة

يعتبر وعي الطالبات بمفهوم المراهقة أمراً مهماً لتعزيز الفهم الذاتي والتكيف مع التغيرات التي تطرأ عليهن. تشير دراسة أجرتها جونز وهارتر (Jones & Harter, 2021) إلى أن الطلاب الذين

يمتلكون معرفة جيدة بالتغيرات المرتبطة بالمراهقة يكونون أكثر قدرة على التعامل مع هذه التغيرات بشكل إيجابي.

وقد أُجريت العديد من الدراسات على مفهوم المراهقة كدراسة قامت بها شعبان (Shaban,2001) بعنوان استخدام برنامج ارشادي لتنمية وعي المراهقات ببعض التغييرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة، وتمثلت اجراءات هذه الدراسة في استخدام عينة مكونة من (30) طالبة والتي تتراوح اعمارهن ما بين (12–15 سنة) وقد قسمت هذه العينة عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس الوعي ببعض التغيرات النمائية لدى المراهقات، واثبتت الدراسة أن البرنامج الارشادي المصمم والمستخدم في هذه الدراسة ادى إلى تنمية وعي المراهقات (افراد مجموعة التجريبية) ببعض التغيرات النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة والتي تتمثل في التغيرات الجسمية والفسولوجية والجنسية والتغيرات الانفعالية والعقلية والاجتماعية مما يدل على فعاليته الارشادية.

كما هدفت دراسة اجراها عبد القادر (Abdelqader,2001) إلى الكشف عن مدى معرفي المعلمين للخصائص المعرفية الاجتماعية للطلبة المراهقين وكذلك تقديرات الطلبة لمدى تطبيق المعلمين لهذه المعرفة في التعامل معهم، تم تطوير أداتين للدراسة الاولى: اختبار للمعلمين لقياس مدى معرفتهم بالخصائص المعرفية الاجتماعية للطلبة المراهقين. والثاني: استبانة للطلاب لبيان تقديراتهم لتطبيق المعلمين لهذه المعرفة في التعامل معهم. وتكونت عينة الدراسة من 561 معلما ومعلمة وتكونت عينة الطلاب من 1029 طالبا اختيروا جميعا بالطريقة العشوائية العنقودية.

أشارت النتائج إلى ما يلي: أن معرفة المعلمين للخصائص المعرفية والاجتماعية للطلبة المراهقين اقتربت من التوزيع الطبيعي. والى وجود فروق في معرفة المعلمين للخصائص المعرفية الاجتماعية للطلبة المراهقين ذات دلالة إحصائية بين الجنسين تعزى لصالح الاناث، كما أن تقديرات الطلاب لمدى تطبيق المعلمين لمعرفتهم في التعامل معهم اقتربت من التوزيع الطبيعي، واخيرا لم يكن معامل الارتباط بيرسون (0,03–) بين معرفة المعلمين للخصائص المعرفية الاجتماعية للطلبة المراهقين وتقديراتهم دالة احصائيا.

أما دراسة الشهري (Ashehri,2005) والتي هدفت إلى تحليل وتحديد المشكلات التي تواجه الطالبات المراهقات في مدينة جدة من وجهة نظرهن وكذلك من وجهة نظر الأخصائيات النفسيات استخدمت الدراسة منهجية وصفية تحليلية لتحليل البيانات المجمعة من المشاركات. و تم استخدام استبيانات لجمع البيانات المتعلقة بالمشكلات التي تواجه المراهقات. وتكونت عينة الدراسة من 200 طالبة مراهقة من مدارس مختلفة في مدينة جدة، بالإضافة إلى 50 أخصائية نفسية تعمل في هذه المدارس. تم اختيار العينة بطريقة عشوائية لضمان تنوع البيانات و موضوعيتها وقد استخدم العديد من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات، منها: التكرارات والنسب المئوية لتحليل البيانات الديمغرافية، و المتوسطات والانحرافات المعيارية لفهم مدى انتشار المشكلات، واختبار "ت (T-tests) "لتحليل الفروق بين وجهات نظر الطالبات والأخصائيات. أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات انتشارًا بين المراهقات تشمل الضغوط النفسية والاجتماعية مثل القلق والاكتئاب، وصعوبة التكيف مع التغيرات الجسمانية والعاطفية. كم اظهرت أن الفروق بين وجهات نظر الطالبات والأخصائيات كانت ملحوظة، حيث أظهرت الطالبات تركيزًا أكبر على المشكلات العاطفية والشخصية، في حين ركزت الأخصائيات على المشكلات الأكاديمية والسلوكية.

وبدراسة لغزوان (Gaswan,2018) فقد هدفت إلى استكشاف المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تواجه المراهقات في المدارس المتوسطة بمدينة الحلة، واعتمدت الدراسة على منهجية وصفية تحليلية لتحقيق أهدافها، حيث تم استخدام الاستبيانات كأداة رئيسية لجمع البيانات. تم تصميم الاستبيان ليشمل أسئلة تتعلق بالجوانب الاجتماعية والنفسية المختلفة التي يمكن أن تؤثر على المراهقات. وتألفت عينة الدراسة من 300 طالبة مراهقة في المدارس المتوسطة بمدينة الحلة. تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من مختلف المدارس لضمان تمثيل متنوع وشامل للطالبات من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة. واستُخدم في تحليل التكرارات والنسب المئوية لتحليل البيانات الديمغرافية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتقييم مدى انتشار المشكلات. واختبارات "ت (T-tests) "واختبارات "ف " (ANOVA)لتحليل الفروق بين المجموعات المختلفة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات شيوعًا بين المراهقات تتعلق بالضغوط النفسية، مثل القلق والاكتئاب، والمشكلات الاجتماعية مثل التنمر وصعوبة التكيف مع البيئة المدرسية. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة وطيدة بين البيئة الأسرية والمشكلات النفسية التي تعاني منها المراهقات. وتبين أن الدعم النفسي والاجتماعي المقدم من قبل المدارس غير كافٍ، مما يزيد من حدة المشكلات النفسية والاجتماعية. وأخيرا فإن

الفروق بين المراهقات من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة كانت ملحوظة، حيث كانت المراهقات من الأسر ذات الدخل المنخفض أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية والنفسية.

كذلك قام اميرال واخرون (Amaral et al , 2021) بدراسة هدفت الى معرفة تصورات معلمي العلوم لمفهوم المراهقة، حيث استخدموا المنهج النوعي وهدفت هذه الدراسة النوعية إلى التحقيق في التصورات التخيلية لدى 30 معلمًا حول فترة المراهقة باستخدام منهج السرد التفاعلي كأداة بحثية. تم تحليل المادة السردية تفسيريًا، بحثًا عن الدلالات العاطفية والانفعالية الكامنة وراء تصورات المشاركين، مما أسفر عن المجالات الدلالية التالية: "لا تجعل من المراهقة علمًا معقدًا" و"المراهقة: علامة خطر". بالإضافة إلى القضايا التربوية، أعرب المشاركون عن صعوبة في التعامل مع القضايا المتعلقة بالتطور العاطفي للمراهق، متأرجحين بين التصورات النمطية والموقف التعاطفي تجاه عدم نضج المراهقين. خلصت الدراسة إلى أن المعلمين يعيشون مشاعر متناقضة تجاه المراهقين، متخذين إما موقفًا استبداديًا أو رعائيًا، ويفهمون صراع المراهقين كأمر طبيعي في هذه المرحلة من التطور.

اما دراسة (Abdelsatar,2022) فهدفت الى تقصي التغيرات النمائية لدى المراهقين والتعرف عمى طبيعة الفروق بين التغيرات النمائية وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس- العمر) وتحقيقاً لهذه الأهداف تم اختيار عينة من المدارس الإعدادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في العاصمة بغداد بلغ عددهم (264) طالباً وطالبة، تراوحت اعمارهم الزمنية بين (14-17) سنة موزعين على أربع مدارس،واعتمد الباحثان كمقياس للبحث على منظومة الريهاكوم للتشخيص والتدريب المعرفي المحوسب لاستخراج البيانات الخاصة بالبحث، اشارت نتائج التحليل الاحصائي الى ان مستوى التغيرات النمائية لدى العينة مرتفع بدلالة إحصائية عند مستوى(0.05) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في التغيرات النمائية.

ومن خلال استعراض هذه الدراسات نلاحظ اتفاق جميع الدراسات على أهمية الدعم النفسي والاجتماعي للمراهقين وأهمية فهم التغيرات التي يمرون بها. وتتراوح المشكلات بين الضغوط النفسية والاجتماعية، وصعوبة التكيف، وتأثير البيئة الأسرية والمدرسية. تبرز الحاجة إلى برامج إرشادية وتدريب المعلمين لفهم والتعامل مع المراهقين بفعالية. تأتي هذه الدراسة لتسد الفجوة في استكشاف وعي المعلمات والطالبات بالمفاهيم الاساسية المرتبطة بهذه المرحلة والتي تعين في تحديد نقطة الانطلاق لتوفير برامج إرشادية وتدريبية تساعد في التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه المراهقات، إضافة إلى دعم المعلمين والمعلمات في فهم وتطبيق معرفتهم بطريقة فعّالة مع المراهقين.

كما اننا نجد ان الدراسات العربية التي اشتركت في هدفها تقريبا مع هذه الدراسة هي دراسات قديمة نوعا ما لذا فان هذا مبرر اخر لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة: هدفت هذه الدراسة الكشف عن مدى وعي معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والاول الثانوي بمفهوم مرحلة المراهقة البيولوجي والسيكولوجي والاجتماعي. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما مدى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة البيولوجي؟
2) ما مدى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة البيولوجي؟
3) ما مدى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة الاجتماعي؟
4) ما مدى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة الاجتماعي ؟
5) ما مدى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة السيكولوجي؟
6) ما مدى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة السيكولوجي ؟

أهمية الدراسة:

1) إن الكشف عن مدى وعي معلمات الطالبات اللاتي في مرحلة المراهقة يساعد المسؤولين على تحديد احتياجات إعداد المعلمات لهذه المرحلة وإعادة النظر في المساقات التي تدرس لهن في الجامعات، كما أنه يساعد المعلمة على إدراك موقعها من فهمها لطالباتها ويؤثر ذلك على طريقة تعاملها وتقبلها لهن.
2) إن الكشف عن مدى وعي الطالبات بالمرحلة التي يمررن بها تعين المعنيين (ادارة المدرسة والمعلمات وكل من هو مهتم بدراسة مرحلة المراهقة) على مساعدة الفتاة على فهم ذاتها، وتقبل شخصها، وفهم المراهقة بطريقة سليمة، وتجيب على كثير من تساؤلاتها ويعينها ذلك على تحديد خياراتها واجتياز المراهقة نحو الرشد بطريقة فضلى.
3) إذا فهمت المعلمات هذه المرحلة وشعرت الفتاة بذلك فإن هذا يزيد من جسور التواصل بين المعلمات والطالبات ويجعل المعلمة اكثر قدرة على التأثير في طالباتها.
4) إن وجود مثل هذه الدراسة ربما يشجع الباحثين على البحث أكثر في هذا الموضوع المهم.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بما يلي:

1) بالعينة التي طبقت عليها ادوات الدراسة.

2) بالأداة المستخدمة في الحصول على البيانات.

3) بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

4) بالطريقة التي تم بها تعريف المراهقة.

مصطلحات البحث:

التعريف البيولوجي للمراهقة: ويتضمن كما يرى (Morshed,2000) أنه سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات الجسمية والفسيولوجية، وتتضمن التغير في الطول والوزن واجهزة التكاثر، التي تحدث في جوانب الجسم المختلفة عند الانسان من 12 إلى 17 عام. ويذكر (سرية،2004) انه النمو في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والعرض والحجم وتغيرات الوجه والاستدارات الخارجية المختلفة ويمكن قياسه وملاحظته.

التعريف الاجتماعي للمراهقة: يذكر سرية (Sarya,2004)أن المراهق يميل في السنوات الاولى من المراهقة إلى مسايرة الجماعة التي ينتمي لها وتتميز هذه المسايرة بالصراحة التامة والاخلاص، ثم يتحول ليقوم على اساس من تأكيد الذات، والرغبة في الاعتراف به كفرد يعمل وسط جماعة، اما في منتصف المراهقة فيسعى لأن يكون له مركز بين جماعته فيميل دائما إلى القيام بأعمال تلفت النظر اليه بوسائل متعددة كاللباس، او اقحام نفسه في مناقشات فوق مستواه أو إطالة الجدل في موضوعات بعيدة كل البعد عن خبرته. وفي السنوات الأخيرة لمرحلة المراهقة يشعر المراهق بأن مسؤوليات نحو الجماعة التي ينتمي اليها، ويحاول جاهدا أن يقوم ببعض الخدمات والاصلاحات بغية النهوض بأفراد تلك الجماعة.

التعريف السيكولوجي للمراهقة: يركز هذا التعريف على أهمية تشكيل هوية مستقرة لدى المراهقين لتحقيق الاحساس بالذات على نحو يفوق حدود التغيرات العديدة في الخبرات والادوار مما يمكن المراهقين من تجسير الطفولة التي سيغادرونها، بالرشد الذي عليهم الدخول فيه.

وتحوي هذه المرحلة عدة ضغوط: البلوغ والنمو المعرفي والتغير في التوقعات الاجتماعية وهذا يؤثر على ردود فعل الآخرين نحوهم حيث يتوقع الوالدان والآخرون نضجا أكثر من المراهقين ويتوقعون منهم البدء بالتخطيط لحياتهم والتفكير لأنفسهم وباختصار يتوقعون منهم مزيدا من الاحساس بالمسؤولية (Shream,2007).

وبما أن هذه المرحلة تشمل تغيرات هرمونية تؤدي إلى النضج الجنسي، بالإضافة إلى تطور الهوية الشخصية والاجتماعية للمراهق. يُعرف المراهقون خلال هذه الفترة بالبحث عن الاستقلالية وتشكيل الهوية، مما قد يؤدي إلى صراعات داخلية وخارجية.

الطريقة والإجراءات:

نذكر هنا وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، وادوات الدراسة، وحساب صدق الأداة وثباتها، واجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية لبياناتها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات وطالبات الصفوف التاسع والعاشر والاول ثانوي علمي من مدارس منطقة عمان الرابعة للعام الدراسي (2022-2023).

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية وبلغ حجم العينة (258) طالبة و (64) معلمة موزعين حسب الجدول التالي:

المعلمات	الطالبات		
	التاسع	العاشر	الاول الثانوي العلمي
64	84	97	77

أداة الدراسة:

تطلب الإجابة عن أسئلة الدراسة إعداد استبانة لقياس مدى وعي المعلمات والطالبات لمفهوم مرحلة المراهقة وفيما يلي وصف لإجراءات إعداد هذه الأداة:

1) بالرجوع للأدب السابق والبحث في مفهوم المراهقة تم التوصل إلى الأبعاد الثلاثة للمفهوم (البيولوجي، الاجتماعي، السيكولوجي) وللحصول على فقرات لتغطية الأبعاد الثلاثة اجرية دراسة استطلاعية على بلغ عدد افرادها (58) من بينهم (21) معلمة و (37) طالبة، وقد وُجّه اليهم الأسئلة التالية(ماذا تعرفين عن مفهوم المراهقة بشكل عام ؟ إذا اردت تعريف المراهقة بيولوجيا ماذا

ستكون اجابتك؟ برأيك ما الذي يميز مرحلة المراهقة من الناحية الاجتماعية؟ وما الخصائص النفسية لمرحلة المراهقة؟) وبعد إجراء تحليل للإجابات والعودة للإطار النظري الذي يخص هذه المفاهيم تم استخلاص (50) فقرة شكلت أداة الدراسة بصورتها الأولية الفقرات بصورتها الاولية.

2) وللتأكد من صلاحية هذه الأداة لأغراض الدراسة الحالية فقد تم التحقق من خصائصها السيكومترية كما يأتي:

أولا: الصدق

الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين عددهم (12) من المهتمين بموضوع المراهقة والمختصين بعلم النفس التربوي ويشمل التحكيم الجوانب التالية:

أ) الصياغة اللغوية.

ب)وضوح الفقرات.

ت)مناسبة البدائل للبعد الذي وضعت ضمنه.

ث)صلاحية الفقرات.

ج) اقتراحات اخرى.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على نسبة اتفاق (75%) على صلاحية الفقرة، وتم تعديل بعض الفقرات وقد حذفت (10) فقرات لعدم حصولها على نسبة الاتفاق المطلوبة.

ثانيا: الثبات

للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة بإيجاده بفحص الاتساق الداخلي باستخدام برنامج حاسبي SPSS (معادلة ألفا كرونباخ) وقد بلغت قيمة الفا كرونباخ(0.78)

3) تصحيح الأداة:

تتضمن الأداة (40) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد وتتبع هذه الأداة تديج ليكرت الثلاثي الاتي(1) لا اوافق، (2) اوافق نوعا ما، (3) اوافق، وعلى المفحوص ان يختار الدرجة التي يفضل فيها مضمون كل فقرة من فقرات الأداة وبعد الانتهاء من التطبيق تم جمع الاستبانات وتحليلها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم جمع البيانات ورصدها من ثم ادخالها إلى برنامج حاسبي لإجراء التحليل الاحصائي لها واستخدم الاحصائي (ت للعينة الواحدة) (one sample T-test).

نتائج الدراسة مناقشتها:

تم الحصول على النتائج التالية من المعالجة الإحصائية وبطريقة تجيب عن أسئلة الدراسة.

السؤال الاول: ما مدى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة البيولوجي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة (one sample T-test) لفحص وجود فرق بين مستوى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة البيولوجي وبين المستوى الطبيعي للوعي بهذا المفهوم وهو (10) وقد وجد من خلال النتائج ان متوسط وعي المعلمات بمفهوم المراهقة البيولوجي بلغ (11.517) بانحراف معياري (2.5) وقد بلغت قيمة ت (14.3) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

من خلال هذه النتيجة نجد أن مستوى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة البيولوجي أعلى من المتوسط لكن ورغم ذلك فهذه نتيجة غير مرضية إذ كانت النتيجة أعلى من المتوسط بقليل ومن المفترض وخاصة من المعلمات اللواتي يدرسن طالبات هذه المرحلة الحساسة أن يكون وعيهن أكثر من ذلك بكثير خصوصا وأنهن مررن بهذه المرحلة وهذه التغيرات من قبل، كما أن عدم وعيهن بهذا الجانب يصعب عليهن مهمة التواصل وتقبل الطالبات.

السؤال الثاني: ما مدى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة البيولوجي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة (one sample T-test) لفحص وجود فرق بين مستوى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة البيولوجي وبين المستوى الطبيعي للوعي بهذا المفهوم وهو (10) وقد وجد من خلال النتائج أن متوسط وعي الطالبات بمفهوم المراهقة البيولوجي بلغ (11.487) بانحراف معياري (2) وقد بلغت قيمة ت (28.93) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

من خلال هذه النتيجة نجد أن مستوى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة البيولوجي أعلى من المتوسط لكن ورغم ذلك فهذه نتيجة غير مرضية إذ كانت النتيجة أعلى من المتوسط بقليل، وهذه مشكلة بالنسبة للطالبات فمن الممكن أن يدفع ببعضهن لعدم تقبل أجسامهن والتغيرات التي تطرأ عليه مما قد يؤثر على جوانب كثيرة في حياتهن، وهذه النتيجة بالضرورة تابعة لعد وعي المعلمات الكافي بهذا المفهوم كما هو موضح من نتيجة السؤال الأول وبالتالي تبعه عدم التوعية للطلبات توعية كافية بهذا الجانب الحساس من جوانب النمو في مرحلة المراهقة.

السؤال الثالث: ما مدى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة (one sample T-test) لفحص وجود فرق بين مستوى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة الاجتماعي وبين المستوى الطبيعي للوعي بهذا المفهوم وهو (24) وقد وجد من خلال النتائج ان متوسط وعي المعلمات بمفهوم المراهقة الاجتماعي بلغ (26.643) بانحراف معياري (3) وقد بلغت قيمة ت (31.25) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

ومن خلال نتيجة السؤال نجد ان مستوى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة الاجتماعي أعلى من المتوسط وبدرجة مرضية وهذا يعين كلا من المعلمات والمراهقات في التواصل مع بعضهن ويمكن المعلمات من دمج الطالبات في أدوار ومهمات اجتماعية مناسبة لهن ويعين الطالبات على التكيف مع تغيراتهن ومع معلماتهن والوسط الاجتماعي اللائي يعشن به.

السؤال الرابع: ما مدى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة (one sample T-test) لفحص وجود فرق بين مستوى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة الاجتماعي وبين المستوى الطبيعي للوعي بهذا المفهوم وهو (24) وقد وجد من خلال النتائج ان متوسط وعي الطالبات بمفهوم المراهقة الاجتماعي بلغ (26.59) بانحراف معياري (2.9) وقد بلغت قيمة ت (52.1) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

وهنا نجد أن الطالبات لديهن مستوى وعي بمفهوم المراهقة الاجتماعي أعلى من المتوقع، مما يشير إلى فهم جيد لمتطلبات وتحديات مرحلة المراهقة الاجتماعية، وهذا ربما ساعد به وعي المعلمات أساسا

وانعكاس له، قد تكون هذه النتائج مؤشراً إيجابياً على فعالية البرامج التعليمية والتوعوية المقدمة للطالبات فيما يخص مفهوم المراهقة الاجتماعية.

السؤال الخامس: ما مدى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة السيكولوجي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة (one sample T-test) لفحص وجود فرق بين مستوى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة السيكولوجي وبين المستوى الطبيعي للوعي بهذا المفهوم وهو (36) وقد وجد من خلال النتائج ان متوسط وعي المعلمات بمفهوم المراهقة السيكولوجي بلغ (43.9) بانحراف معياري (4.1) وقد بلغت قيمة ت (30.3) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

وهنا نجد ان نتيجة مستوى وعي المعلمات بمفهوم المراهقة السيكولوجي أقل من المتوسط ودون التوقعات وهذا يؤدي إلى خلل في طريق معاملة وفهم المعلمات للطالبات ووجود فجوة كبيرة وجو من عدم الثقة بين المعلمة والطالبة فالمعلمة غير واعية بما تمر به المراهقة سيكولوجيا وتفسر سلوكيات الطالبة المراهقة بطريقة خاطئة وربما كانت هجومية

السؤال السادس: ما مدى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة السيكولوجي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة (one sample T-test) لفحص وجود فرق بين مستوى وعي الطالبات بمفهوم المراهقة السيكولوجي وبين المستوى الطبيعي للوعي بهذا المفهوم وهو (36) وقد وجد من خلال النتائج ان متوسط وعي الطالبات بمفهوم المراهقة السيكولوجي بلغ (42.62) بانحراف معياري (3.9) وقد بلغت قيمة ت (64.1) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

ومن خلال نتيجة هذا السؤال نجد ان هذا الجانب مهم جدا لدى المراهقات والدليل وعيهن الكبير بهذا المفهوم وادراكهن له ومعرفتهن الجيدة بسيكولوجيتهن وهذا يجعل المراهقة بحاجة لمن يشاركها الفهم فتتفاجأ بمعلمة لا تستوعبها مما يمكن ان يؤدي إلى الإحباط عند كلا الطرفين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها يمكن تقديم بعض التوصيات للإفادة منها في التطبيق العملي مثل:

1) الاقتراح على الجامعات الاردنية لطرح مساقات اجبارية خاصة بمرحلة المراهقة لكل التخصصات الاكاديمية التي يكون لها مساس مباشر بمهنة التعليم تعرف المعلمين بمفهوم المراهقة وكيفية التعامل مع المراهقين.

2) تطوير البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمات لزيادة وعيهن بمفهوم المراهقة بأبعاده الثلاثة: البيولوجي، والاجتماعي، والسيكولوجي والتي تركز على التغيرات البيولوجية والنفسية التي تطرأ على الطالبات في هذه المرحلة.

3) تضمين مواد تعليمية أكثر تفصيلاً حول مفهوم المراهقة بأبعاده الثلاثة: البيولوجي، والاجتماعي، والسيكولوجي. في برامج إعداد المعلمات لضمان تزويدهن بالمعلومات اللازمة.

4) التوعية المستمرة وتوفير موارد وأدلة إرشادية للمعلمات تحتوي على معلومات عن مفهوم المراهقة بأبعاده الثلاثة: البيولوجي، والاجتماعي، والسيكولوجي وكيفية التعامل معها بشكل فعال.

5) تطوير برامج توعية موجهة للطالبات تركز على التغيرات البيولوجية والاجتماعية والنفسية التي تحدث خلال فترة المراهقة وكيفية التعامل معها بشكل صحي.

6) تضمين معلومات شاملة حول المراهقة البيولوجية والنفسية والاجتماعية في المناهج الدراسية، بحيث تكون جزءاً من التعليم الأساسي للطالبات.

7) توفير دعم نفسي واجتماعي للطالبات لمساعدتهن على تقبل التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تطرأ عليهن، من خلال تقديم جلسات استشارية جماعية وفردية، واشراك الأهل بذلك

Réferencres

Abdelqader,Y.(2001). Teachers' knowledge of the social cognitive characteristics of adolescent students and students' estimates of the extent to which teachers apply this knowledge in dealing with them. Master's thesis, Yarmouk University.

Amaral ,T.Silva ,D. Granato, M & Li, L. (2021). Teacher's imaginative elaborations on adolescence: a Winnicottian reading. PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT. Vol 38, 13-29

Ashehri,A.(2005).The degree of prevalence of adolescence problems among teenage female students in the city of Jeddah from their point of view and that of female psychologists (Master's thesis). University of Jeddah

Brown, B. B., & Larson, R. W. (2020). The Kaleidoscope of Adolescence: Experiences of the World's Youth. Psychology Press.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. W. W. Norton & Company

Gaswan,A.(2018). Social and psychological problems of teenage girls in middle school: a social field study in the city of Hilla. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, No. 38, 1366-1383.

Ibn Mandoor,M.(2003).Arab tongue. Dar Sadar.

Johnson, R. (2019). The Role of Educators in Adolescent Psychological Well-being. Educational Review, 71(3), 302-318.

Jones, S. M., & Harter, S. (2021). Adolescent Development: The Essential Readings. Wiley-Blackwell.

Mahmood,M. (2006). Adolescence. Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Morsey,A. (2002). Identity crisis in adolescence and the need for psychological guidance. Egyptian Nahda Library.

Morshed,M.(2000). Physical developmental characteristics and their relationship to some social characteristics in adolescence. Master's thesis, Damascus University

Sareya,A. (2004). Psychology of adolescence. University youth foundation.

Shaban, S. (2001). Using a counseling program to develop adolescent girls' awareness of some of the developmental changes associated with adolescence. Master's thesis, Ain Shams University.

Shream,R. (2007). Psychology of adolescence. Dar Almasirah.

Smith, J., & Smith, L. (2020). Understanding Adolescent Development: A Comprehensive Guide. Psychology Press.

Steinberg, L. (2017). Adolescence. McGraw-Hill Education

Tanner, J. M. (2019). Growth at Adolescence. Blackwell Scientific Publications.

Wentzel, K. R. (2019). Handbook of Motivation at School. Routledge.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

Stress and its relationship to adaptation and flexibility for a group of Lebanese

Mamdouha Al Assaad*
(PhD in Clinical Psychology), Saint Joseph University of Beirut - Lebanon
mamdouha43@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4282-5594

Received: 23/12/2024, **Accepted**: 23/02/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: The study aimed to ascertain a correlation between the stress, the Lebanese "adaptation and flexibility" and differences attributable to demographic variables. In order to achieve the study's objectives, the correlative descriptive curriculum has been adopted. The researcher used Nahid Fathi's "Adaptation and Resilience" measure on a random sample of 1,072 Lebanese society members, male and female, aged 20-70. The results were as follows: A strong statistically significant reverse relationship between "adaptation and flexibility" and stress and their dimensions.

Keywords: Psychological stress, Adaptation and flexibility, Healthy, Economic, Political, Gender, Educational level.

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

الضغوط النفسية وعلاقتها بالتكيّف والمرونة لدى مجموعة من اللبنانيين

ممدوحة الاسعد*

(دكتوراه في علم النفس العيادي)، جامعة القديس يوسف، بيروت– لبنان

mamdouha43@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4282-5594

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

ملخص: هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين ووجود فروق تُعزى للمتغيرات الديموغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي. وقد استخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية اللبنانية (إعداد الباحثة)، مقياس "التكيّف والمرونة" لناهد فتحي، على عينة عشوائية من 1072 فرداً من المجتمع اللبناني، ذكوراً وإناث، تتراوح أعمارهم بين 20–70 سنة وقد توصّلت النتائج إلى: وجود علاقة عكسية قوية دالّة إحصائياً بين "التكيّف والمرونة" والضغوط النفسية وأبعادها، وجود فروق دالّة في مستوى الضغوط النفسية لصالح الذكور، والمستوى التعليمي الأدنى.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، صحية، اقتصادية، سياسية، التكيّف والمرونة، الجنس، المستوى التعليمي

*المؤلف المرسل

المقدمة

تتوالى النكبات على المجتمع اللبناني بدءاً من الأزمة الصحية أثناء جائحة كورونا تليها الأزمة الاقتصادية التي تمثّلت بانهيار العملة اللبنانية مقابل ارتفاع الدولار الأميركي وصولاً للأزمات الأمنية والسياسية التي يرزح تحت وطأتها المواطن اللبناني وتشكل تهديداً لحياته وسلامته. هذه المعايشة اليومية لمختلف أنواع التعذيب تسبّب ضغوطات نفسية متراكمة على المستوى الصحي، الاقتصادي، السياسي والأمني. إذ "يشكّل الضغط النفسي خبرة انفعالية سلبية يترافق ظهوره مع حدوث تغييرات بيوكيميائية وفيزيولوجية ومعرفية وسلوكية، يمكن أن تؤدي إمّا إلى تغيير الحدث الضاغط أو التكيف مع آثاره". (شيلي تايلور، 2008: 343).

هذه الضغوطات النفسية تفرض على الفرد أن يتعلّم أساليب جديدةويطوّر من خبراته السابقة، وذلك يتطلّب منه اكتساب المرونة في التكيّف مع الأحداث المستجدّة والمفاجئة. وقد عرّفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2014:1) المرونة النفسية "بأنها عملية التكيّف بشكل إيجابي في مواجهة الشدائد والصدمات والمآسي والتهديدات أو حتى مصادر التوتر الهامة، حيث تشمل محدّدات المرونة مجموعة من العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحديد كيفية استجابة الفرد للتجارب المجهدة والضغوط الحياتية اليومية."

بالرغم من كلّ التحدّيات، نلاحظ أنّ بعض الأفراد لديهم قدرة على مقاومة الضغوط النفسية والاستمرار بنشاطاتهم اليومية بشكلٍ طبيعي، مقابل الشعور بالعجز لدى البعض الآخر. هذه القدرة على مقاومة الضغوط النفسية والتعامل بمرونة مع الخبرات المستجدّة تشكّل أساس الوقاية من الاضطرابات النفسية. تتجلّى أهمية هذه الدراسة في أهمية الصحةالنفسية لدى اللبنانيين وتكيّفهم النفسي، فهي تسلّط الضوء على معاناتهم النفسية، وتضيف أداةً جديدة لقياس الضغوط النفسية.يتمحور هدف الدراسة حول التحقق من وجود علاقة بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين. ولتحقيق هذا الهدف، تمّ اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لأنّه يدرس العلاقة بين متغيّرين. وذلك باستخدام مقياس "الضغوط النفسية اللبنانية" من إعداد الباحثة ومقياس التكيّف والمرونة من إعداد ناهد فتحي. لقد طُبّق البحث على عينة عشوائية من اللبنانيين مؤلّفة من 1072 فرداً من الذكور والإناث من كافّة المحافظات اللبنانية، حيث تمّ توزيع الإستمارات إلكترونياً.

1- مشكلة الدراسة:

يتعرّض الفرد في حياته للعديد من الضغوطات النفسية التي تؤثر على جهازه العصبي وتسبّب له أعراضاً نفسية تتمثّل بالشعور بالعجز والتوتر الشديد، بالإضافة إلى الأعراض الفيزيولوجية كارتفاع ضغط الدم وزيادة خفقان القلب.. وهنا يبذل الفرد جهوداً مضاعفة ليتكيّف مع الأزمات الضاغطة، إذ يتطلّب التكيّف قدرة الفرد على تغيير سلوكه وفقاً لمتطلّبات البيئة، أو إحداث تغييرات ومحاولة تطوير البيئة لصالح استمراريته. وكلّما كان الإنسان مرناً، استطاع مقاومة الضغوطات النفسية الحادّة منعاً لتحوّلها لضغوط مزمنة تؤثر على الصحة النفسية.

ترى الباحثة أنّ المرونة تُعتبر من مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يركّز على مكامن القوة في شخصية الإنسان التي تلعب دوراً في مقاومة الضغوط النفسية، إذ تختلف استجابات الأفراد للعوامل الضاغطة حسب نسبة المرونة لديهم. إذا كانت المرونة النفسية ضعيفة، يلجأ الجهاز النفسي إلى الإنكار كأوّالية دفاعيةmécanisme de défence فيتجنّب الفرد المواجهة وتظهر عليه أعراض الانهيار النفسي. لكنّ المرونة النفسية القوية هي تلك القدرة على تغيير الإستراتيجيات المعتادة في مواجه الضغوط وفقاً ما تتطلّبه الظروف الأزمات المستجدّة، وهي أيضاً قدرة على التكيّف مع مع التغييرات من خلال الاستفادة من الموارد المتاحة التي تساعد على التأقلم في البيئة الضاغطة،ومحاولة إيجاد الحلول لتخطّي الصعوبات. وهذا يتطلّب مرونة في التفكير والسلوك وضبط الانفعالات، والتعامل مع الضغوط بإيجابية باعتبارها تحدّيات تساهم في بناء مهارات وخبرات شخصية.

إنّ التعرّض لأحداث الحياة الضاغطة أمرٌ لا يمكن تفاديه أو الهروب منه، وهو يتطلّب من المرء بذل الجهود واستنزاف الطاقات لعدم التفاعل سلباً مع هذه الضغوط وإبعاد أثرها المربك على جهازه النفسي في محاولة منه للتكيّف مع الواقع. إذن هناك قدرة كامنة متفاوتة لدى الأفراد تقف وراء مقاومة الضغوط النفسية والمحافظة على الصحة النفسية، تتعلّق بمرونة الفرد النفسية. انطلاقاً من هذه التساؤلات، ومن المعايشة اليومية للأزمات الضاغطة في لبنان على كافّة المستويات، تشكّلت الدوافع لإجراء دراسة عن علاقة الضغوط النفسية بالتكيّف والمرونة لدى اللبنانيين. وبناءً على ما سبق فإنّ مشكلة الدراسة تتبلور حول الإجابة على السؤال التالي:

ما هي قوة العلاقة بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين؟

الأسئلة المتفرعة:

1. هل يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين "التكيّف والمرونة"وكلّ من "الضغوط النفسية الصحّية" و"الضغوط النفسية الاقتصادية" و"الضغوط النفسية السياسية- الأمنية" لدى اللبنانيين؟
2. هل يوجد فروق في مستوى العلاقة بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" تُعزى إلى متغيرات ديموغرافية مثل الجنس والمستوى التعليمي؟

2- فرضيات الدراسة:

أ- الفرضية الرئيسية: يوجد علاقة ارتباطية قوية عكسية دالّة إحصائياً بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين.

ب- الفرضيات الفرعية:

1. يوجد علاقة ارتباطية عكسية دالّة إحصائياً بين "التكيّف والمرونة" وكلّ من "الضغوط النفسية الصحّية" و"الضغوط النفسية الاقتصادية" و"الضغوط النفسية السياسية- الأمنية" لدى اللبنانيين.

2. يوجد فروق في مستوى العلاقة بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" تُعزى إلى متغيرات ديموغرافية مثل الجنس والمستوى التعليمي.

3- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التحقّق من وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين.

2. تسليط الضوء على معاناة اللبنانيين في ظلّ الظروف الضاغطة.

4- أهمّية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى قسمين هما:

أولاً: أهمّية نظرية: تتلخص أهمية هذه الدراسة في الآتي:

تتجلّى أهمية هذه الدراسة من أهمية "التكيّف والمرونة" في حماية الانسان من الوقوع في العديد من الاضطرابات النفسية الناتجة عن الأحداث الضاغطة.

- تسلّط الضوء على عدد مهمّ من الدراسات في هذا المجال، وبالتالي قد تشكّل انطلاقة نظرية لدراسات لاحقة.

– تتضمّن أوّل أداة لقياس الضغوط النفسية الخاصة باللبنانيين، مقنّنة على المجتمع اللبناني، تتمتّع بنسبة صدق وثبات مرتفعة، قد تساعد الباحثين في علم النفس العيادي.

– قد تضيف تعميمات عن وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة".

ثانياً: –أهّمية تطبيقية:

– قد تشكّل دليلاً عملياً لكثير من مراكز الإرشاد التربوي.

– قد تفيد وزارة الصحة ونقابة النفسانيين في لبنان ومراكز الصحة النفسية.

– قد تساهم في تصميم برامج علاجية للضغوط النفسية.

– قد تفيد في تصميم مناهج تربوية قائمة على تنمية مهارة المرونة والقدرة على التكيّف.

5– متغيرات ومصطلحات الدراسة:

تجدر الإشارة إلى أنّ متغيّرات الدراسة الارتباطية متداخلة، والعلاقة الارتباطية بين المتغيرات هي تفاعلية، في دينامية مستمرّة، وهذه المتغيرات بإمكانها أن تكون مستقلّة أو تابعة. وعليه، لا يوجد في الدراسة الارتباطية متغيّر مستقلّ ومتغيّر تابع، بل يوجد متغيرات كمّية.

أ– الضغوط النفسية (المتغيّر الكمّي الأول):

تعريف الضغط النفسي Stress:

– تعريف لغوي: لغوياً، تُفسّر كلمة ضغط بالاضطراب والضيق والقهر، والضغطة بالضم تعني الزحمة والضيق والإكراه على الشيء والشدة والمشقة. (عمر النعاس، 2008 : 27).وفي اللغة الفرنسية، نجد أن لفظ" Déstresse"قد اشتق من اللفظ الفرنسي القديم والذي يعني الاختناق" Stress "والضيق أو الشعور بالظلم. (عمر النعاس، 2008: 126).

– تعريف اصطلاحي: عرّفه ابراهيم (1998) بأنّه حالة من التغيّر الداخلي والخارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادّة ومستمرّة. (علي عبد الرحيم صالح، 2014: 287).

كما عُرِّف الضغط النفسي بأنّه عبارة عن عدم قدرة الفرد على تحمّل التغييرات والصراعات التي تحدث في حياته، وعدم التوافق مع ذاته أو مع البيئة الخارجية. وهو شعور الفرد بحالة من الضيق وعدم الإرتياح مع ذاته ومحيطه الخارجي. (يسية زبير وحدة العربي، 2020: 19).

تعرّف الباحثة الضغوط النفسية: بأنها تلك الاستجابات النفسية والجسدية والسلوكية والانفعالية إزاء تعرّض الفرد لمشكلات متراكمة تشكّل حصاراً يقع خارج إطار خبرته في التعامل معها، ورزوحه تحت أعباء ومتطلّبات تفوق طاقته على التحمّل، كالشعور بأنه مهدّداً على المستوى الصحّي، الاقتصادي، الأمني والسياسي.

وتعرّف إجرائيا، بالدرجة التي ينالها المفحوص على مقياس"الضغوط النفسية اللبنانية".

أبعاد Dimensions مفهوم الضغوط النفسية:

الضغط النفسي الناتج عن الأزمة الصحّية: (المتغير الكمي الأول أ)

كالأمراض العضوية و التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث للفرد، وتسبب له الإعاقة في الوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها إما على نحو دائم، وإما مؤقتاً كالإعاقات الجسمية أو العمليات الجراحية، أو الصداع، أو ارتفاع معدل ضربات القلب..(فايزة غازي العبد الله، 2014: 17). إنّ ما يرافق تلك الأمراض من أعراض جانبية وتكلفة مادّية يشكّل مصدراًكبيراًلشعور المريض بالضغوط النفسية. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013: 31).

يمكن الإضافة، بأن" الضغط النفسي الناتج عن الأزمة الصحّية" هي تلك الأعراض الجسدية والنفسية المصاحبة للإصابة ب "فيروس كورونا" -covid-19، أو الحجر الصحي، أو الخوف من العدوى، أو الخوف من عدم القدرة على الحصول على الدواء، أو عدم استقبال المستشفيات لبعض المرضى والتوترات الانفعالية المرافقة لهذه الضغوط.

مؤشّراته: مرتبطة بالخوف من عدوى فيروس (كورونا)،تقسم إلى: استجابات نفسية – جسدية، استجابات سلوكية – انفعالية : قلق، أعراض قهرية، سلوك تجنبي.

تعرّف إجرائيا: بالدرجة التي ينالها المفحوص على "البعد الصحي" في مقياس "الضغوط النفسية اللبنانية".

الضغط النفسي الناتج عن الأزمة الإقتصادية: (المتغير الكمي الأول ب)

هي الضغوط التي لها الدور الأكبر في تشتيت جهد الإنسان وإضعاف قدرته على التركيز والتفكير وخاصة عندما تعصف به الأزمات المالية فينجم عن ذلك عدم قدرته على مسايرة متطلبات الحياة. (ماجدة بهاء الدين، 2008: 24). "إنّها ضغوط ناتجة عن عدم قدرة الفرد على توفير احتياجاته

واحتياجات أسرته من المسكن والملبس والتغذية، بالإضافة إلى عدم قدرته على العيش ببعض الرفاهية أسوةً بمن يراهم من حوله من الأفراد." (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2013: 31).

أما الضغط النفسي الناتج عن الأزمة الاقتصادية في لبنان هو بسبب الأعباء المادية المترتّبة من جرّاء تدهور سعر الليرة اللبنانية مقابل ارتفاع سعر الدولار الأميركي ممّا يتسبب بارتفاع الأسعار والغلاء الفاحش، ونشوء السوق السوداء بالإضافة إلى احتجاز المصارف لأموال المودعين، وخاصة العملات الأجنبية.

مؤشراته: استجابات سلوكية – انفعالية مرتبطة بالخسائر المادية : خسارة المدّخرات في المصارف، تدهور سعر الليرة اللبنانية، البطالة الكلّية أو الجزئية. **تعرّف إجرائياً:** بالدرجة التي ينالها المفحوص على "البعد الاقتصادي" في مقياس "الضغوط النفسية اللبنانية".

الضغط النفسي الناتج عن الأزمة الأمنية/ السياسية: (المتغير الكمي الأول ج):تنشأ الضغوط النفسية السياسية من عدم الرضا عن أنظمة الحكم الإستبدادية والصراعات السياسية والنقابية وهيمنة بعض القوى في المجتمع والاضطرابات السياسية. (عز الدين أحمد محمد دوابشة، 2017: 30).

لكنّ الضغوطات النفسية السياسية التي يعيشها اللبنانيون، تتمثّل بعدم الثقة بالسلطات وذلك بسبب كثرة النزاعات والانهيار الاقتصادي، الفساد السياسي، ثورة الشعب ضد الدولة...

أمّا الضغط النفسي الناتج عن الأزمة الأمنية، يعرّفه برودسكي "بأنه تقييم الفرد للأحداث بأنها مهدّدة أو أنّها يمكن أن تكون باعثة للألم. وهو يكمل الاستجابات التالية للتهديد سواء كانت نفسية أو جسدية". (Brodsky,1988: 108).

والضغوط النفسية الأمنية التي يعاني منها اللبنانيون، أبرزها الإنفجارات المدمّرة مثل انفجار مرفأ بيروت، قطع الطرقات، الحروب، الفوضى الأمنية في البلاد..

مؤشّراته: تتعلق بالأزمة السياسية والأمنية في لبنان، وتقسم إلى: استجابات سلوكية – انفعالية تجاه التفلّت الأمني، آراء ومواقف حول الفساد السياسي وعدم الإستقرار الأمني والسياسي.

وتعرّف إجرائياً: بالدرجة التي ينالها المفحوص على "البعد السياسي/ الأمني" في مقياس"الضغوط النفسية اللبنانية".

ب- التكيّف والمرونة النفسية (المتغيّر الكمّي الثاني):

التكيّف: Adaptation

- تعريف لغوي : يتكيّف، تكيّفاً، فهو متكيّف. تكيّف الشخص: انسجم وتوافق مع الظروف، جعل ميله أو سلوكه على غرار شيء، تكيّف وفق البيئة الاجتماعية. (معجم اللغة العربية المعاصرة 2).

تعريف اصطلاحي: لقد رأى (أشرف محمد عبد الغني شريت ومحمد سيد صبحي ،2006: 123) أنّ مصطلح التكيّف يستخدم لوصف عملية التغيير في نمط السلوك في محاولة لتحقيق التوافق، حيث يعتمد التكيّف على طريقة ودرجة إشباع الدوافع.ويُعرّف أيضاً بأنّه قدرة الفرد على تغيير تفكيره ووجهات نظره في مواجهة الصعاب والمشكلات وقدرته على التعامل بمرونة مع المواقف الجديدة. (ناهد أحمد فتحي، 2019: 575-592).

تُضيف الباحثة، إنّ التكيّف هو داخلي قبل أن يكون خارجي، أي توافق الأنا بين القوى الداخلية المتصارعة، بين الرّغبات والموانع، بين حالات السّواء واللاسواء، تقبّل لحظات الحزن والسعادة، ، أي التكيّف مع مراحل الحياة المختلفة.

المرونة Flexibility:

في الأصل، كان مفهوم المرونة مرتبطاً فقط بالفيزياء والهندسة، كان يعني قدرة جسم على المقاومة و الصمود أمام اصطدام وإعادة إيجاد شكله الأصلي بعد انضغاط أو تمدّد. (Arnaut,2003).

تعريف لغوي :وَرَدَ تفسير معنى "مرونة" في معجم المعاني (2010): مَرَنَ مرونة الطبع، ليونته.

تعريف اصطلاحي: يعرّف اسميندسون و باروس Asmundson et al. (2006) et Baruth (2005)المرونة النفسية بعملية تصالح تغلق هذا التمزق النفسي، مع تعزيز استئناف نوع من التطور في الفرد المصاب. للمرونة النفسية تأثير إيجابي على الأشخاص المعرّضين للآثار الضارة والضغوط الشديدة. (Blondin, 2018: 69).

ترى الباحثة أنّ المرونة تُقيّم بمقدار الضغوط التي يتعرّض لها الإنسان وأسلوبه الإيجابي في مواجهتها والتصدي لها والقدرة على تجاوزها والتعافي من آثارها بأقل أضرار نفسية ممكنة.

وتُعرّف إجرائياً: في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد "التكيف والمرونة" في مقياس المناعة النفسية.

6- الجانب النظري

أ- الضغوط النفسية:

لقد أشار بنجامين إلى أنّ الضغوط هي حالات من العواطف الممتدة سواء أكانت سارّة أو حزينة، فهي تسبب الضغوط عندما تستمر لوقت طويل جداً وتظهر هذه الضغوط في صورة المشكلات الفيزيولوجية والنفسية.

والأحداث التي تسبب الضغوط تسمى الضواغط، وتشمل عدداً من الأحداث المرتبطة بتغيرات الحياة مثل الطلاق، الإحباط، الصراع والمواقف الطارئة مثل الكوارث والمتغيرات الشخصية بالإضافة إلى مسببات الضغوط الكثيرة منها العمل وضغوط المنزل.(Benjamin, L,1987: 322)

وقد عرّفت دسوقي (1996) الضغوط النفسية بأنّها مجموعة التراكمات النفسية والبيئية، والوراثية والمواقف الشخصية للأزمات والتوترات والظروف الصحية القاسية التي يتعرّض لها الفرد. وهي تختلف من حيث شدتها كما تتغير عبر الزمن تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد، وقد تبقى وقتاً طويلاً إذا ما استمرّت الظروف المقيّدة لها، وتترك آثاراً نفسية سيئة على الفرد. (راوية محمود حسين دسوقي، 1996: 46).

وهناك عوامل بيئية متعدّدة مسؤولة عن اختلال التوازن عند الكائن الحي، وإنتاج استجابة عصبية للغدد الصماء. هذه الاستجابة تتعلّق بأصل السبب، حدّته، مدّته وبالفرد نفسه. بالنتيجة، تختلف استجابة المواجهة لنفس الضغط حسب الأفراد، ذلك لأنّها سترتبط بالسمات الجينية الموروثة، بالعمر، بالجنس، بالوضع الاجتماعي.

من نماذج الضغط المختلفة نذكر:

-الضغط النفسي ذو النمط الواحد Stress homotypique: عند مواجهة ضغط نفسي من نمط معيّن، تبلغ الاستجابة العصبية للضغط ذروتها ثمّ لا تلبث أن تنخفض سريعاً. يعود بطلان الحساسية إلى تعوّد الفرد على الوضعية الضاغطة. هنا ينخفض إفراز (ACTH) المسؤول عن التوتر.

– الضغط النفسي ذات النمط غير المتجانس Stress hétérotypique: يعود هذا النمط لإتحاد عوامل مختلفة، مواجهته تقوّي حدّة الاستجابة التي من الممكن أن تستمر.

– الضغط النفسي الحاد: أو الضغط النفسي الناتج عن حدث معيّن يسبّب استجابة حادّة مرتبطة بمرحلة الإنذار. هذا النوع من الضغط النفسي يأتي من أحداث أو وضعيات محدّدة، لذلك يشعر الفرد بفقدان الضبط، لا يشكّل الضغط النفسي الحادّ بالضرورة خطراً، لأنّه يثير إفراز هورمونات تساعد على مواجهة الموقف واستعادة التوازن.

– الضغط النفسي المزمن: يأتي من التعرّض المطوّل و/ أو المتكرّر إلى عامل أو عدة عوامل ضاغطة. هو اجتراري متكرّر، أقل حدّة، لكنّ عواقبه أكبر وأطول أمداً من تلك التي لوحظت خلال الضغط الحاد. يمكن أن يؤدّي إلى الإنهاك إذا لم يستطع الفرد استعادة توازنه. (Gaigner, 2014: 20).

ب– التكيّف والمرونة:

يشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي والعمليات التي تساهم في بقاء الأجناس، فالخواص البيولوجية التي تتوفر في الكائن الحي هي التي تساعده على البقاء والإستمرار. (مايسة أحمد النيال، 2007: 138).

وقد استفاد علم النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف، إذ تمّ استخدامه في المجال النفسي بمصطلح التكيف تارّة،والتوافق تارّة أخرى، بحيث تمّ تفسير السلوك الإنساني بأنه التوافق مع مطالب الحياة وضغوطاتها التي تؤثر في التكوين السيكولوجي للفرد. (محمد عبد الغني أشرف ومحمد علي صبره، 2004: 132).

يرى ويندل (Windle, 2010: 1-18) أنّ المرونة مجموعة من سياقات ترتكز على الإدارة والتفاوض، التكيف مع المواقف الضاغطة والصادمة، كما أنّ محيط الشخص يسهّل هذه القدرة على تعديل النفس لمواجهة المحنة وتجاوزها. المرونة تستطيع أن تتغير مدى الحياة.

وقد عرّفت المرونة أيضاً بأنّها مجموعة موارد شخصية (ثقة بالنفس، ضبط مُدرك perçu، نضج، ليونة) و/ أو فكرية (روابط اجتماعية مميّزة، قيم مكتسبة، مسؤوليات). بعض الباحثين يعتبرون المرونة سياق توافقي.(Dishionet Connel,; Luthar et al ,2006)

يُطلق هذا السياق استجاباتإيجابية (المرح، الإبتسامات) بمواجهة الأزمة الضاغطة. Conway, Bruchon et Boujut, (Tugarde, Cataliano, Frederickson, 2011) (2021: 314-315).

للمرونة النفسية ثلاثة مصادر تتمثل في: الدعم الخارجي الذي حافظ على استمرارية المرونة، القوة الداخلية / الذاتية التي تتكوّن مع مرور الوقت، وامتلاك مهارة حلّ المشكلات التي تساعد الفرد على مواجهة المحن والشدائد. (عفاف محمد أحمد جعيص، 2015) (مصطفى عبد المحسن الحديبي ومنتصر صلاح عمر سليمان، 2020: 131). فالمرونة تعني تعرّض لمحنة وتوافق ناجح مع التجربة يُترجم بمسارات ملائمة. (Luthar et Cichetti,2000). والفرد ذو المرونة يمكنه التكيّف مع التغيرات والتعامل مع المواقف بفعالية من خلال تغيير طريقة التفكير التي يعتمدها لحلّ المشكلات. يكون لديه القدرة على التكيّف مع الظروف المختلفة دون أن يقتصر على نهج واحد. (رشا نهاد عادل، 2024: 52).

هناك عدة أنواع من المرونة النفسية:

أ- المرونة في التفكير: وهي رؤية الأشياء من خلال مجالات أو زوايا مختلفة باستخدام استرتيجيات مختلفة. (Torrance, 1993). إنّها القدرة على تغيير اتجاه الفكر وإنتاج عدد متنوع ومختلف من الأفكار وسهولة تحوّل التفكير من نوع إلى آخر.

ب- المرونة التكيّفية: قدرة الفرد على تغيير الوجهة العقلية عند حلّ مشكلة معينة. (Guilford, 1957).

ت- المرونة التلقائية: قدرة الفرد على السرعة في إنتاج عدد كبير من الحلول أو الأفكار المرتبطة بمشكلة معينة. (Schultz et al, 1980: 219). (بروا عدنان سعيد وطهراوي رمضان موراد، 2023: 315-316).

7- الدراسات السابقة:

- دراسة (ماجد محمد عبدالمجيد أبو عرابي و إبراهيم عبدالله فرج الزريقات، 2022): هدفت الدراسة إلى وصف العلاقة الارتباطية بين الضغط النفسي، والمرونة النفسية، وأساليب التنشئة الأبوية، بالتكيف النفسي لدى الطلبة الموهوبين بالأردن، واشتملت عينة الدراسة على (180) طالباً وطالبة. استخدم الباحثان: مقياس الضغط النفسي، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس أساليب التنشئة الأبوية، ومقياس

التكيف النفسي. أشارت أبرز النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالّة إحصائياً بين الضغط النفسي والتكيف النفسي، ووجود علاقة إيجابية دالّة إحصائياً بين المرونة النفسية والتكيف النفسي.

– دراسة (ريتا هيكل حسون، 2021) بعنوان: الضغط النفسي وتأثيره في قدرة الإنضباط العسكري والتكيّف لدى ضباط في مؤسسة الجيش اللبناني. يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير الضغط النفسي في قدرة الإنضباط والتكيّف في الحياة العسكرية لدى ضباط تلاميذ الحربية في مؤسسة الجيش اللبناني، واختبار قياس العوامل المسببة للضغط النفسي على الفرد، وقد اعتُمد المنهج الوصفي. أبرز النتائج: وجود علاقة ذات صلة إحصائية بين درجات الضغط النفسي ودرجات العوامل المسببة له.

– دراسة (لبنى محمد عبد الرحمن عدوي، 2020): هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مستوى الضغوط النفسية والاجتماعية ومستوى التكيف النفسي لدى زوجات الشهداء، وذلك من خلال استبانة وقد تكوّنت عينة الدراسة من (200) زوجة شهيد، أظهرت أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين مستويات مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والتكيف النفسي، وعدم وجود فروق دالّة تعزى لمتغير العمر، التحصيل العلمي..

–دراسة (نادية بومجان، 2016) بعنوان : بناء برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة والكشف عن فاعلية ومدى استمرارية أثر البرنامج بعد انتهاء جلساته. اعتمدت المنهج التجريبي، وقد تكوّنت العينة من 74 أستاذة جامعية متزوجةمن بسكرة. وقد استخدم الباحث: مقياس مصادر الضغط النفسي، مقياس استجابة الضغط النفسي، البرنامج الإرشادي. أبرز النتائج : تعاني الأستاذة الجامعية المتزوجة ضغطا نفسيا متوسطا بالنسبة لمصادر الضغط النفسي والاستجابة إليها، يؤثر البرنامج الإرشادي المقترح على الاستاذة الجامعية المتزوجة بتخفيف الضغط النفسي لديها.

–دراسة (La voie,V. ,2008) بعنوان :حالة الضغط ما بعد الصدمي لدى الجنودالعلاقات بين الدعم الاجتماعي، استراتيجيات التأقلم والأعراض المصاحبة ل (ESPT).هدفت الدراسة لتحديد العلاقة بين تلقّي الدعم الاجتماعي واستراتيجيات التكيف مع الضغط النفسي والتوافق النفسي لدى عيّنةفي كندا، مؤلفة من 53 من الجنود المعرضين للأحداث الصادمةوإمكانية ظهور حالة الضغط ما بعد الصدمي. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين تلقي الدعم النفسي واستراتجيات التكيف والتوافق

النفسي لمواجهة الضغط النفسي. بالمقابل، إنّ استراتيجيات التكيف ذات نمط إعادة التقييم وحل المشكلات تتنبّأ بوجود أعراض انهيارية بمواجهةESPTبينما نمط الابتعاد/ التجنب ينبئ بحدّة القلق.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تبيّن أنّ الدراسة الحالية تتّفق مع دراسة كلّ من (ماجد محمد عبدالمجيد أبو عرابي وإبراهيم عبدالله فرج الزريقات، 2022)، (لبنى محمد عبد الرحمن عدوي، 2020)، (La voie,V. ,2008) من حيث الهدف، باعتمادها متغيّرات الضغط النفسي والتكيّف والمرونة، كما تتّفق معها أيضاً من حيث المنهج الارتباطي، بينما تختلف مع (نادية بومجان، 2016) التي استخدمت المنهج التجريبي وهدفت لبناء برنامج إرشادي.

تتميّز الدراسة الحالية عن سابقاتها بالعيّنة الكبيرة التي بلغت 1072 فرداً من كافة المحافظات اللبنانية ممّا يسمح بتعميم نتائجها كونها أكثر تمثيلاً لمجتمع البحث، وباستخدام أوّل مقياس للضغوط النفسية اللبنانية، حيث شملت أبعاده مصادر الضغوط (صحية، اقتصادية، سياسية، أمنية) واستجاباتها (الفيزيولوجية، الانفعالية، السلوكية)، تعتمد المنهج المناسب والأدوات المناسبة لهدف الدراسة ومتغيّراتها. لذا نجد أنّ هناك حاجة لهذه الدراسة التي ربطت بين "التكيّف والمرونة" والضغوط النفسية الخاصة بمعاناة اللبنانيين إزاء الأزماتالمستجدّة.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- الإطلاع على أبرز المصادر والمراجع التي تساعد في كتابة أدبيات المتغيرات.
- التعرّف على مفاهيم المتغيرات وأبعادها ومؤشراتها، وبالتالي اختيار وتصميم أدوات وفقاً لتشريح المفهوم، والرّبط بين أبعاد المفاهيم وفرضيات الدراسة.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، فيما يخص المتغيرات المشتركة.
- تحديد الثغرات العلمية للدراسات السابقة، وإبراز الإضافة العلمية التي قدمتها الدراسة الحالية مقارنةً بسابقاتها.

8- منهج الدراسة:

لقد تمّ اعتماد **المنهج الوصفي** في الدراسة الحاليّة. ويمكن تعريفه بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد عبر فترة أو فترات زمنية محدّدة، وذلك

من أجل الحصول على نتائج عملية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (ذوقان عبيدات وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق، 1982: 34).

وهو منهج واقعي، كونه يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويستخدم مختلف الأساليب من كمّية وكيفية للتعبير عن الظاهرة، موضوع الدراسة، وتفسيرها من أجل التوصّل إلى فهمها وتحليلها.

ويعطي التعبير الكمّي وصفاً رقمياً يوضح فيه مقدار الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف الظاهرة ويوضّح خصائصها. (أحمد الرفاعي، 1998 : 112).

وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين متغيّرين، أي العلاقة بين الضغوط النفسيةو"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين، لذا اختارت نمط **الدراسة الارتباطية**.

يعمل هذا النمط على جمع البيانات حول عدد من المتغيّرات، وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمّي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط. (سامي محمد ملحم، 2002: 377). حيث يصف النمط الارتباطي في الدراسة، درجة العلاقة بين المتغيرات، وصفاً كمّياً، لأن الغرض من جمع البيانات هو تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيّرات كمّية بعضها بالبعض الآخر.كما يهدف البحث الارتباطي إلى تحديد وجود علاقة – أو عدم وجود علاقة – بين المتغيرات. (رجاء محمود أبو علام،2001: 86-279). وهل هذه العلاقة طردية أم عكسية؟ قوية؟

9- مجتمع وعينة الدراسة :

أفراد العينة هم اللبنانيون من كافّة المحافظات، تتراوح أعمارهم بين 20-70 سنة، وقد تمّ استخدام عينة الصدفة للوصول إلى أكبر عدد ممكن من المجتمع اللبناني، وذلك من خلال تنزيل الإستمارة الإلكترونية على نموذج غوغل فورم google forms. تتألف العينة من 1072 فرداً مشاركاً في الدراسة (ذكورا وإناث)، وهي العينة العشوائية المتاحة وفيما يلي جداول تبين توزّع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية:

أ- حسب الجنس:

جدول رقم -1-

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency		
29.1	29.1	29.1	312	ذكر	Valid
100.0	70.9	70.9	760	أنثى	
	100.0	100.0	1072	Total	

يبيّن الجدول-1-: عدد الذكور 312 ، 29.1%،عدد الإناث 760، 70.9% ، العدد الإجمالي لأفراد العينة: 1072.

– المستوى التعليمي:

يُقاس المستوى التعليمي بمستوى الشهادة التعليمية التي حصل عليها الفرد.

جدول رقم -2-

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency		
2.6	2.6	2.6	28	ابتدائي	Valid
14.6	12.0	12.0	129	متوسط	
17.8	3.2	3.2	34	ثانوي	
76.9	59.0	59.0	633	جامعي	
100.0	23.1	23.1	248	دراسات عل	
	100.0	100.0	1072	Total	

يُظهر الجدول رقم -2- مستويات الشهادات التي حصل عليها أفراد العينة والنسبة المئوية لكل شهادة:

ابتدائي 2.6% ، متوسط: 12%، ثانوي % 3.2، جامعي: 59%، دراسات عليا: 23.1%

10– أدوات الدراسة:

بعد الاطّلاع على الأدبيات الخاصة بكل متغيّر من متغيّرات الدراسة وعدد من المقاييس العربية والأجنبية، تمّ اختيار المقاييس المناسبة من ناحية مدى تطابق تعريف المفهوم مع الأبعاد والمؤشرات الخاصة بكل مقياس، و ذلك لقياس الفرضيات بدقة وموضوعية:

أ.مقياس الضغوط النفسية اللبنانية بأبعاده الثلاثة : البعد الصحي، البعد الاقتصادي، البعد السياسي/ الأمني. (إعداد الباحثة).

مقياس" الضغوط النفسية اللبنانية": (إعداد الباحثة)

قمنا بتصميم وبناء مقياس "الضغوط النفسية اللبنانية" أملاًأن تكون فقراته معبّرة عن معاناة اللبنانيين خلال فترة الثورة وجائحة كورونا -19- covid والأزمة الاقتصادية والسياسية والأمنية. يتألّف المقياس من (65) فقرة، وقد خضع لموافقة لجنة الأخلاقيات في جامعة القديس يوسف، ثمّ قمنا بإجراءات التقنين من حيث الصدق والثبات على عينة من اللبنانيين مؤلفة من 1072 فرداً من الذكور والإناث. يتم تصحيح المقياس بوضع الدرجات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

صدق وثبات مقياس الضغوط النفسية اللبنانية:

الثبات:–طريقة الاتساق الداخلي بواسطة **معامل ألفا كرونباخ.**

جدول رقم -3-

%	N		
100.0	1072	Valid	Cases
0.0	0	Excluded[a]	
100.0	1072	Total	

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

N of Items	Cronbach's Alpha
65	0.975

يظهر الجدول رقم– 3- أنّ معامل ألفا كرونباخ لمقياس الضغوط النفسية 0.975.وبما أنّ معامل الثبات الذي يكون أكبر من 0.7 يعتبر عالياً عند العينات الكبيرة، إذن درجة الثبات تعتبر ممتازة.

طريقة التجزئة النصفية: بلغ معامل ثبات الجزء الأول 0.962

ومعامل ثبات الجزء الثاني: 0.953

معامل **الثبات وفق غوتمان** model=Guttman فوق 0.9

صدق المضمون:

لقد تمّ تصميم المقياس استناداً إلى تعريف مفهوم الضغوط الذي اعتمدته الباحثة، تعرّف الضغوط النفسية لدى اللبنانيين: بأنها تلك الاستجابات النفسية والجسدية والسلوكية والانفعالية إزاء تعرّض الفرد لمشكلات متراكمة تشكّل حصاراً يقع خارج إطار خبرته في التعامل معها، ورزوحه تحت أعباء ومتطلّبات تفوق طاقته على التحمّل، كالشعور بأنه مهدّداً على المستوى الصحّي، الاقتصادي، الأمني والسياسي. وقد قُسّمت أبعاد ومؤشّرات المقياس وفقاً لتشريح المفهوم:

– أبعاد Dimensions مفهوم الضغوط النفسية:

الضغوط النفسية الصحية، الضغوط النفسية الاقتصادية، الضغوط النفسية الأمنية / السياسية.

–المؤشرات الخاصة بكل بعد: مؤشرات Indicateurs البُعد الصحي: (الضغوط النفسية الصحية).

هي مؤشرات مرتبطة بالخوف من عدوى فيروس (كورونا)، و تقسم إلى:

ا- استجابات نفسية – جسدية

ب- استجابات سلوكية – انفعالية :قلق، أعراض قهرية، سلوك تجنبي.

أدلة Indices البعد الصحي:

ا- استجابات نفسية – جسدية: (فقرات المقياس من رقم 1 إلى 7)

ب- استجابات سلوكية انفعالية:

ب.1 القلق: (فقرات المقياس من رقم 8 إلى13)

ب-2 أعراض قهرية : (فقرات المقياس من رقم 14إلى 20)

ب-3 سلوك تجنبي : (فقرات المقياس من رقم 21 إلى 25)

-مؤشرات البعد الإقتصادي: هي استجابات سلوكية – انفعالية مرتبطة بالخسائر المادية : خسارة المدخرات في المصارف، تدهور سعر الليرة اللبنانية، البطالة الكلية أو الجزئية.

- أدلة البعد الإقتصادي:

ا- الاستجابات السلوكية – الانفعالية المرتبطة بخسارة المدخرات في المصارف: (فقرات المقياس من رقم 26 إلى 32)

ب - الاستجابات السلوكية – الانفعالية المرتبطة بتدهور سعر الليرة اللبنانية: (فقرات المقياس من رقم 33 إلى 38)

ج- الاستجابات السلوكية – الانفعالية المرتبطة بالبطالة الكلية أو الجزئية: (فقرات المقياس من رقم 39 إلى 44)

-مؤشرات البعد السياسي /الأمني: هي مؤشرات تتعلق بالأزمة السياسية والأمنية في لبنان، وتقسم إلى: استجابات سلوكية – انفعالية تجاه التفلّت الأمني، آراء ومواقف حول الفساد السياسي وعدم الاستقرار الأمني والسياسي.

-أدلّة البعد السياسي / الأمني:

استجابات سلوكية – أمنية تجاه التفلّت الأمني: (فقرات المقياس من رقم 45 إلى 50)

آراء ومواقف حول الفساد وعدم الاستقرار الأمني والسياسي: (فقرات المقياس من رقم 51 إلى 65).

ب- مقياس "التكيّف والمرونة": هو بُعد من أبعاد مقياس المناعة النفسية لناهد فتحي.

صدق وثبات المقياس: تمّ حساب الصدق والثبات لمقياس المناعة النفسية الذي يحتوي على بُعد"**التكيّف والمرونة**"، وهو المقياس المعتمد في الدراسة الحالية لمتغيّر"**التكيّف والمرونة**".

طريقة الإتساق الداخلي بواسطة **معامل ألفا كرونباخ**.

جدول رقم **–4–**

100.0	1072	Valid	Cases
0.0	0	Excluded[a]	
100.0	1072	Total	

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

N of Items	Cronbach's Alpha
54	0.971

جدول ألفا كرونباخ للتكيّف والمرونة

يظهر الجدول رقم –4– أنّ معامل ألفا كرونباخ لمقياس المناعة النفسية – الذي يحتوي على بُعد "**التكيّف والمرونة**" هو :0.971 وهذا يدلّ على نسبة صدق وثبات عالية.

11– حدود الدراسة: تمّ تحديد حدود الدراسة على النحو الآتي:

حدود بشرية و مكانية: اقتصر البحث على اللبنانيين المقيمين على الأراضي اللبنانية.

حدود زمانية: تمّ إجراء البحث ميدانياً عام 2022–2023، وحُدّدت المرحلة العمرية بمرحلة الرشد.

حدود موضوعية: تمّ استخدام أدوات قياس مقنّنة مقياس"التكيف والمرونة" لناهد فتحي ومقياس" الضغوط النفسية اللبنانية"، إعداد الباحثة.

12– الأساليب الإحصائية:

تمّت المعالجة الاحصائية بواسطة برنامج SPSS:

– حساب معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية ، غوتمان لاختبار صدق وثبات أدوات الدراسة.

– حساب المتوسط الحسابي، حساب الانحراف المعياري، المدى، حساب معامل الارتباطلمعرفة العلاقة بين المتغيرات.

- إجراء تحليل التباين Anova لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين مختلف الاجابات.

(لا تنطبق،نادرا ما تنطبق، تنطبق أحيانا، تنطبق غالبا، تنطبق كثيراً).

-درجة الدلالة الاحتمالية sig على مستوى 0,05 لمعرفة الدلالة الاحصائية ونفي خطأ التقدير أو خطأ الصدفة.

13- عرض ومناقشة النتائج:

قبل عرض اختبار الفرضيات، سوف تُستعرض نتائج: المتغير الكمّي الأوّل: "الضغوط النفسية"، المتغير الكمّي الثاني: "التكيف والمرونة"، الارتباط بين المتغيرات، تحليل التباين.

أ- نتائج المتغير الكمّي الأوّل:الضغوط النفسية

كيفية توزيع مستوىالضغوط النفسية بالعينة:

جدول رقم -5-

مستوى الضغوط

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لاضغوط	117	10.9	10.9	10.9
	ضعيفة	343	32.0	32.0	42.9
	وسط	251	23.4	23.4	66.3
	قوية	294	27.4	27.4	93.8
	قوية جدا	67	6.3	6.3	100.0
	Total	1072	100.0	100.0	

نسبة اللبنانيين الذين لديهم ضغوط نفسية (من متوسطة إلى قوية) بلغت 57.1%

ضغوط نفسية صحية: 46.3%، ضغوط نفسية اقتصادية: 46.9%، ضغوط نفسية سياسية : 79.9%.

ب- نتائج المتغير الكمّي الثاني: التكيف والمرونة

جدول رقم -6-

مستوى الضغط

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ضعيف جدا	5	0.5	0.5	0.5
	ضعيف	25	2.3	2.3	2.8
	وسط	158	14.7	14.7	17.5
	قوي	618	57.5	57.5	75.0
	قوي جدا	268	25.0	25.0	100.0
Total		1072	100.0	100.0	

نسبة اللبنانيين الذين لديهم مستوى ضعيفي بُعد التكيف والمرونة هي 2.8%، بينما يتمتع 97.2% منهم بمستوى عالٍ.

ج- الارتباط بين المتغيرات:

جدول رقم -7-

		البعد الاقتصادي الضغوط	البعد السياسي الأمني الضغوط	البعد الصحي الضغوط	مقياس الضغوط	مقياس الفراغ النفسي	مقياس القناعة	الإبداع ورجال الاعمال
البعد الاقتصادي الضغوط	Pearson Correlation	1	.640**	.715**	.879**	-.287**	-.337**	-.219**
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
البعد السياسي الأمني الضغوط	Pearson Correlation	.640**	1	.649**	.861**	-.170**	-.327**	-.192**
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
البعد الصحي الضغوط	Pearson Correlation	.715**	.649**	1	.905**	-.266**	-.376**	-.239**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
مقياس الضغوط	Pearson Correlation	.879**	.861**	.905**	1	-.273**	-.394**	-.247**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
مقياس الفراغ النفسي	Pearson Correlation	-.287**	-.170**	-.266**	-.273**	1	.558**	.434**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
مقياس القناعة	Pearson Correlation	-.337**	-.327**	-.376**	-.394**	.558**	1	.817**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
الإبداع ورجال الاعمال	Pearson Correlation	-.219**	-.192**	-.239**	-.247**	.434**	.817**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
التدين	Pearson Correlation	-.170**	-.169**	-.174**	-.194**	.339**	.580**	.321**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
التكيف والمرونة النفسية	Pearson Correlation	-.277**	-.217**	-.312**	-.307**	.472**	.842**	.647**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
المسبب والمساندة النفسية	Pearson Correlation	-.295**	-.290**	-.350**	-.356**	.427**	.887**	.773**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
المسبب الاتصالي القناعة	Pearson Correlation	-.164**	-.273**	-.216**	-.248**	.223**	.571**	.430**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072
المسؤولية الاجتماعية	Pearson Correlation	-.305**	-.221**	-.328**	-.325**	.460**	.824**	.577**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	1072	1072	1072	1072	1072	1072	1072

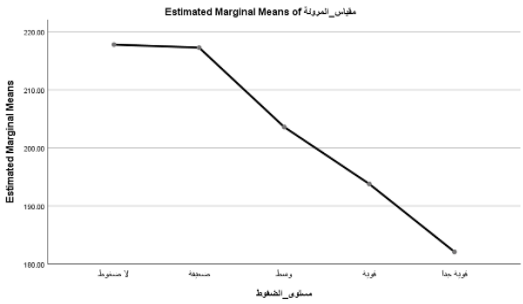
يبيّن الجدول رقم-7- أنّ التكيف والمرونة يرتبط ارتباطاً سلبياً عكسياً دالاً إحصائياً (sig0.000)مع كلّ من: البعد الصحي ب 0.312- البعد الاقتصادي ب 0.277-، البعد السياسي/الأمني ب0.217-، ومع الضغوط النفسية0.307 –

د– اختبار الفرضيات:

د.1 اختبار الفرضية الرئيسية:"يوجد علاقة ارتباطية قوية عكسية دالّة إحصائياً بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين."

يُظهر الجدول رقم–7– أنّ التكيف والمرونة يرتبط ارتباطاً سلبياً عكسياً دالاً إحصائياً (sig 0.000) على مستوى 0.05 مع الضغوط النفسية0.307 –

كما أظهر تحليل التباين وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة"، فكلما انخفض مستوى الضغوط النفسية، ارتفع مستوى "التكيّف والمرونة"، والعكس صحيح.



رسم رقم –1–

تمّ قبول الفرضية الرئيسية.

لقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع : دراسة (Gawali, 2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الصحة النفسية، الضبط الانفعالي، تخفيف الضغط النفسي، المرونة، التكيف.

و دراسة (لبنى محمد عبد الرحمن عدوي، 2020) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين مواجهة الضغوط النفسية والتكيف النفسي.

ربطاً بالإطار النظري، يرى العديد من الباحثين أنّ المرونة سياق توافقي يُطلقاستجاباتإيجابية (المرح، الإبتسامات)(Dishionet Connel, 2006; Luthar et al ,2006) Conway,Tugarde, Cataliano, Frederickson, 2011)(Bruchon et Boujut, 2021 : 314-315) بمواجهة الأزمة الضاغطة.

ترى الباحثة أنّ "التكيّف والمرونة" هو تلك القدرة على التفكير الإيجابي والضبط الانفعالي، ممّا يعزّز ثقة الفرد في نفسه وإبداعه في إيجاد الحلول لمشكلاته عند الأزمات الضاغطة، ممّا يساهم في خفض أعراض الضغط النفسي وعدم تحوّله لضغط مزمن. بالمقابل، عندما تكون القدرة على"التكيّف والمرونة" ضعيفة تسيطر على الفرد التوترات الانفعالية والأفكار السلبية فترتفع نسبة الضغط النفسي لديه. وهذا ما يفسّر العلاقة الارتباطية العكسية بين المتغيّرين وتفاعلها المستمرّ.

د. 2اختبار الفرضية الفرعية الأولى :" يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين "التكيّف والمرونة"وكلّ من "الضغوط النفسية الصحّية" و" الضغوط النفسية الاقتصادية" و" الضغوط النفسية السياسية-الأمنية" لدى اللبنانيين".

يبيّن الجدول رقم-7- أنّ التكيف والمرونة يرتبط ارتباطاً سلبياً عكسياً دالاً إحصائياً (sig0.000) مع الضغوط النفسية وأبعادها، إذ يرتبط مع كلّ من: البعد الصحي ب 0.312-، البعد الاقتصادي ب 0.277-، البعد السياسي/الأمني ب0.217-

تمّ قبول الفرضية الفرعية الأولى.

لقد توافقت النتيجة معنتائج دراسة (ماجد محمد عبدالمجيد أبو عرابي، 2022) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الضغط النفسي والتكيف النفسي، أيضاً وجود علاقة إيجابية دالّة إحصائياً بين المرونة النفسية والتكيف النفسي.

كما تفيد الدراسات التتبعية الطولية بأن الأفراد الأكثر نمواً في كثير من الأبعاد النفسية الإيجابية مثل المرونة النفسية والإزدهار النفسي العام، تنخفض لديهم تأثيرات الضغوط النفسية وترتفع القدرة على التأقلم. (محمد السعيد أبو حلاوة، 2013) (مصطفى عبد المحسن الحدييومنتصر صلاح عمر سليمان، 2020، ص137).

على المستوى الإجرائي، تتمتع عينة الدراسة بمستوى مرتفع من التكيف والمرونة بلغ 97.2% في ظل أخبار البلد اليومية المستفزّة، خصوصاً القفزات المستمرة لأسعار الدولار الذي تجاوز عتبة 90000 ليرة لبنانية، وما تبعه من ارتفاع لأسعار المحروقات والأدوية والمواد الغذائية. وبالرغم من العيش تحت وطأة الضغوط الاقتصادية والصحية والسياسية والأمنية، لم يفقد اللبناني قدرته على التكيف والمرونة التي دفعته للتصرّف بإيجابية تحت وطأة الضغوط. إذن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين التكيف والمرونة،

وكلّ من الضغوط الصحية والضغوط الاقتصادية والضغوط السياسية – الأمنية، فكلّما ارتفع مستوى أحد المتغيرات انخفض مستوى المتغيّر الثاني، والعكس صحيح.

د.3 اختبار الفرضية الفرعية الثانية: "يوجد فروق في مستوى العلاقة بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" تُعزى إلى متغيرات ديموغرافية مثل الجنس والمستوى التعليمي."

– فروق تُعزى إلى الجنس:

جدول النوع: جدول رقم –8–

المتغيرات	النوع	متوسط
الضغوط النفسية	ذكر 312	204.2724
	أنثى 760	167.3145
التكيّف والمرونة	ذكر 312	18.4487
	أنثى 760	19.2474

حسب الجدول أعلاه، تظهر الفروق في الجنس.

–بالنسبة للضغوط النفسية: معدل الذكور:204.27، معدل الإناث: 176.31. هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية لصالح الذكور.

–بالنسبة للتكيف والمرونة: معدل الذكور:18.44، معدل الإناث: 19.24. هناك فروق في مستوى التكيف والمرونة لصالح الإناث.

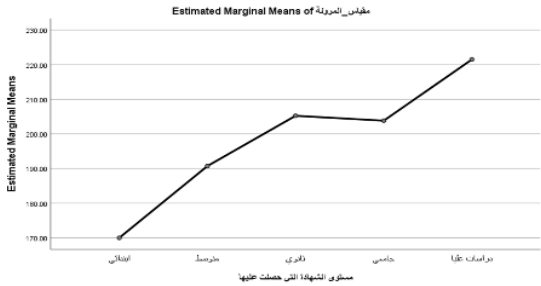
وعليه، يتبيّن لنا أنّ الذكور أكثر عُرضة للضغوط النفسية من الإناث، وبالتالي لديهم مستوى أقل من التكيف والمرونة. الذكور يتأثرون أكثر بالضغوط الاقتصاديةلأنّ الرجل يعتبر الأعباء الاقتصادية من أولويات مهامه، و اللبناني يقف عاجزاً أمام الارتفاع الجنوني للدولار الأميركي مقابل الليرة اللبنانية.

أما الضغوط السياسية والأمنية، تثيرها نشرة الأخبار اليومية التي تحمل كلّ يوم حدثاً جديداً صادماً، من الملاحَظ أنّ الرجال يتابعون الأخبار وبرامج التعليقات السياسية أكثر من الإناث.

وبالنسبة للضغوط الصحية، إنّ من يعاني من الضغوط الاقتصادية والسياسية /الأمنية وتكثر عليه الهموم ستتأثر صحته سلباً وتظهر عليه أعراض الضغط النفسي. وبما أنّ العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية والتكيف والمرونة هي عكسية، أي كلّما ارتفع مستوى الضغوط النفسية انخفض مستوى

التكيف والمرونة، إذاً من المنطقي أن يكون الذكور الأكثر تأثراً بالضغوط النفسية من الإناث،هم الأقلّ تكيّفاً ومرونة من الإناث.

– فروق في التكيف والمرونة تُعزى إلى المستوى التعليمي:

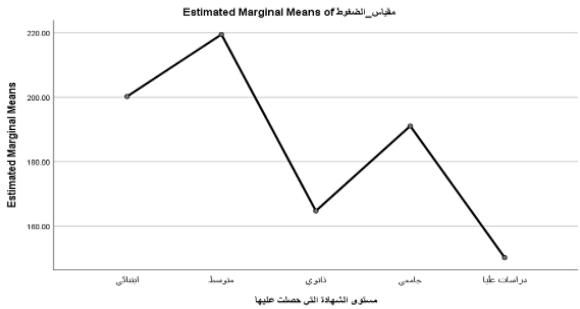


رسم رقم -2-

يُظهر تحليل التباين وجود فروق دالّة إحصائياً على مستوى 0.05لمستويات "التكيّف والمرونة" حسب الشهادة التي حصل عليها الفرد، فكلّما ارتفع المستوى التعليمي، ارتفع مستوى"التكيّف والمرونة". كما هو مبيّن في الرسم رقم -2-. **تمّ قبول الفرضية.**

لقد توافقت نتيجة الدراسة الحاليةمع نظرية بونانو التي ربطت السمات والسلوكيات "المعزّزة للمرونة" بمتغيرات الشخصية، والموارد الداعمة، والأصول المالية والتعليمية، واستراتيجيات التأقلم وتنظيم العواطف...(Bonanno, 2021).

– فروق في الضغوط النفسية تُعزى إلى المستوى التعليمي:



رسم رقم -3-

يُظهر تحليل التباين تفاوت مستويات الضغوط النفسية، إذ هي منخفضة لدى (دراسات عليا)، أعلى قليلاً لدى (ثانوي)، متوسطة لدى (جامعي) ومرتفعة لدى (متوسط) و(ابتدائي). كما هو مبيّن في الرسم رقم -3-.

عموماً، يوجد فروق في مستويات الضغوط النفسية لصالح المستوى التعليمي الأدنى.

تمّ قبول الفرضية.

لقد توافقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فلسطين ابراهيم مصطفى جبريني (2020) التي وجدت فروقاً بالضغوط النفسية لصالح الدرجة العلمية الأدنى. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة لبنى عدوي (2020) التي خلُصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والتكيف النفسي تعزى لمتغير التحصيل العلمي، ودراسة باسل مهدي الخضري ورنا حافظ أبو شعبان (2024) التي بيّنت نتائجها عدم وجود فروق دالّة في أساليب مواجهة الضغوط تُعزى إلى العمر والمستوى التعليمي...

إنّ مستويات التعليم الابتدائية والمتوسطة والجامعية تعاني من الضغوط النفسية، لأنّ هذه الفئات تعاني من صعوبةإيجاد فرص عمل، أصحاب الشهادات الابتدائية والمتوسطة يجدون صعوبة مواكبة التطورات العلمية السريعة، ومكتسباتهم العلمية محدودة بالنسبة لغيرهم، فتزداد الضغوط النفسية لديهم ولا سيّما الاقتصادية منها لصعوبة إيجاد فرصة لعمل إضافي في ظل الأزمة الإقتصادية الراهنة. ولكنّ اللافت أنّ أصحاب الشهادة الجامعية يعانون من ارتفاع مستوى الضغوط أكثر من الثانوي.

بعد الشهادة الثانوية، لم تحدّد خطى المستقبل بشكل نهائي، لأنّ الشخص أمام مفترق طرق، أمامه مجالات متعددة للاختيار. ولكن من الممكن أنّ ضغوط حملة الشهادات الجامعية مردّها إلى صعوبة إيجاد فرص عمل مناسبة للتخصّص، أو كافية لمستوى الطموح للفرد الجامعي، خصوصاً مع انتشار البطالة وارتباط الوظائف بمافيات الواسطة والتذلّل لأصحاب النفوذ السياسي. حملة الدراسات العليا لديهم فرص عمل أوفر حظاً من غيرهم لأنّ نسبتهم أقلّ عدداً من حملة الإجازات الجامعية.

خاتمة و توصيات:

ختاماً، لقد قامت هذه الدراسة بتسليط الضوء على مصادر الضغوط النفسية اللبنانية من أزمات صحية واقتصادية وسياسية- أمنية. كما تمكّنت من التحقق من صحة الفرضيات، بالوسائل الإحصائية الموضوعية وبالتالي قد ثبتت صحتها. وهذه خلاصة النتائج:

– يوجد علاقة ارتباطية قوية عكسية دالّة إحصائياً بين الضغوط النفسية و"التكيّف والمرونة" لدى اللبنانيين."

–يوجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً بين "التكيّف والمرونة"وكلّ من "الضغوط النفسية الصحّية" و" الضغوط النفسية الاقتصادية" و" الضغوط النفسية السياسية– الأمنية" لدى اللبنانيين.

– هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية لصالح الذكور، وفروق في مستوى التكيف والمرونة لصالح الإناث. كما يوجد فروق في مستوى "التكيّف والمرونة" لصالح المستوى التعليمي الأعلى، و فروق في مستويات الضغوط النفسية لصالح المستوى التعليمي الأدنى.

وأخيراً، وصلت دراستي لهذه الحدّ، ولكن قد تُستكمل بنقاط تستحق البحث. لذا أقترح بعض **التوصيات**:

–للباحثين:

– اقتصرت هذه الدراسة على المرونة النفسية وعلاقتها الضغوط النفسية لدى اللبنانيين، لذا حبّذا لو تُجرى دراسات عن علاقة الضغوط النفسية بالأمراض العصبية الناتجة عن اضطراب وظيفي (غير عضوي).

– تصميم برامج علاجية لتخفيف مستوى الضغوط النفسية للمراهقين.

–لمراكز الصحة:

–إقامة ندوات تثقيفية عن خطورة الضغوط النفسية على الصحة الجسدية والنفسية، والتشجيع على طلب الاستشارة النفسية.

–للمدارس: تطبيق أنشطة وقائية لتعزيز المرونة النفسية ضدّ الضغوط النفسية، وخصوصاً خلال الأزمات الطارئة.

الملاحق

مقياس التكيف والمرونة

عزيزي المشارك/ المشاركة، أمامك مجموعة من الفقرات. من فضلك ضع علامة (X) امام العبارة التي تعبّر عن مشاعرك أو تنطبق على آرائك ومواقفك.لكلّ فقرة إجابة واحدة فقط. ليس هناك من إجابات صحيحة أو خاطئة، لديك الحرّية التامّة في التعبير، المعلومات ستبقى بالسرّية التامّة.

رقم العبارة		أوافق تماما	أوافق	أوافق إلى حدٍّ ما	غير موافق	غير موافق تماما
1	أتحلى بالمرونة وأتكيف مع المواقف التي تواجهني.					
2	لا بُدّ من تغيير خططي إذا واجهتني مشكلة أو عقبة.					
3	أتقبل النقد والآراء المختلفة وأستفيد منها.					
4	النظر إلى المشكلة من جوانب مختلفة يساعد على حلها.					
5	لا أصرّ على وجهة نظري في مواجهة المواقف الصعبة إذا تبيّن لي عدم صحتها.					

(فتحي،2019)

مقياس "الضغوط النفسية اللبنانية" (إعداد الباحثة ممدوحة الأسعد)

تشكر الباحثة مشاركتكم بهذه الإستمارة الموجّهة للمواطنين اللبنانيين لأهداف البحث العلمي.

عزيزي المشارك/ المشاركة، أمامك مجموعة من الفقرات تتعلّق بمعاناة اللبنانيين خلال الأزمة الحالية التي يمرّ بها لبنان.من فضلك ضع علامة (X) امام العبارة التي تعبّر عن مشاعرك أو تنطبق على آرائك ومواقفك.لكلّ فقرة إجابة واحدة فقط. ليس هناك من إجابات صحيحة أو خاطئة، لديك الحرّية التامّة في التعبير، المعلومات ستبقى بالسرّية التامّة.

رقم الفقرة	الفقرات	تنطبق غالباً	تنطبق كثيرا	تنطبق أحياناً	نادرا ما تنطبق	لا تنطبق
1	تعرّق.					
2	تسارع نبضات القلب.					

3	ارتفاع ضغط الدم.					
4	ضيق التنفّس.					
5	صداع.					
6	غثيان.					
7	تشنجات في الرقبة.					
8	عدم ثقة بالمناعة الجسدية ضدّ فيروس (كورونا).					
9	خوف من الموت بفيروس (كورونا).					
10	شعور الفرد بأن حياته مهدّدة بسبب عدوّ خفيّ (فيروس).					
11	وجود أمراض مزمنة تزيد من الخوف.					
12	متابعة نشرة وزارة الصحة بخصوص عدد المصابين والوفيات يوميا.					
13	الرعب من تزايد عدد النعوات في الشوارع، وعلى وسائل التواصل الإجتماعي.					
14	تنظيف وتعقيم المنزل أكثر من مرّة في اليوم.					
15	تعقيم البطاقات.					
16	تعقيم النقود.					
17	رفض استقبال الزوار.					
18	القرف والإشمئزاز إذا اضطرّ للإقتراب من الآخرين.					
19	الغضب عند الإصطدام بالناس صدفة أثناء التسوّق.					
20	إرتداء أكثر من كمّامة.					

21	تجنّب مغادرة المنزل.					
22	الخوف من الذهاب إلى مركز العمل.					
23	الشعور بالخجل لدى معرفة الناس إصابته ب (كورونا).					
24	تجنّب دخول المستشفيات.					
25	تجنّب التجمعات.					
26	شعور المودِع بأنه مكتوف الأيدي (عاجز) عندما يفكر باسترداد أمواله من البنك.					
27	التفكير باستعمال العنف مع مدير البنك لاسترداد الأموال.					
28	حصل بيني وبين موظفي البنك مشاجرات.					
29	القيام بأعمال تخريبية كمحاولة تكسير البنك.					
30	البكاء والنحيب بسبب الشعور بالخسارة.					
31	الشعور بفقدان "جنى العمر" وعدم القدرة على تعويضه.					
32	الشعور بالندم بسبب ثقتيفي البنك.					
33	الشعور بالندم لعدم تحويل الأموال من الليرة إلى دولار.					
34	الخوف من الجوع كلما ارتفع الدولار.					
35	الخوف من فقدان السلع.					
36	الخوف من الموت بسبب قلة وجود الدواء.					
37	نوبات من الغضب عندما ترفض المستشفيات استقبال مريض.					

38	كثرة الشجار مع أفراد الأسرة بسبب قلة المال.					
39	الرضى براتب قليل بالنسبة للأتعاب.					
40	طاعة رئيس العمل حتى لو كلفه بمهام غير مهامه.					
41	الشعور بأنه مهدّد بمصدر رزقه.					
42	الغضب من أقل كلمة بسبب تراكم الديون.					
43	البكاء والصراخ بسبب فقدان العمل المفاجئ.					
44	الخوف من المرض بسبب سوء التغذية.					
45	الخوف من التجوّل في شوارع العاصمة بعد انفجار مرفأ بيروت.					
46	أشعر أن المجرمين في كلّ مكان ولا أحد يحميني.					
47	عند التعرّض للأذى، تكون نجدة القوى الأمنية بطيئة نسبيا.					
48	لا ألجأ للشكوى بسبب حماية الزعماء لمخالفي القوانين.					
49	الخوف من التعرّض للسرقة يجعلني متوتّرا خارج المنزل.					
50	الإضطرار إلى "الحماية الذاتية" يجعلني أخاف من التورّط بمخالفة قانونية.					
51	هناك هدر لأموال الدولة عن طريق المناقصات.					
52	أعتقد أن هناك سطو من قبل المسؤولين على أموال المودعين.					
53	التدهور الاقتصادي سببه نهب الأموال وتحويلها إلى الخارج.					

54	تمسّك المسؤولين بالمناصب دون الإكتراث بمصير الشعب.					
55	الثورة هي الوسيلة الوحيدة التي تنقذ الشعب من الأزمة. السياسية.					
56	الثورة عملية تخريبية تقودها سياسات خارجية.					
57	شعور بالحيرة بين فكرة التخلّي عن الانتماء الحزبي أو الالتحاق بالثورة.					
58	قطع الطرقات تعبير عن الغضب موجّه لرؤساء البلاد.					
59	ما لا يستطيع المواطن قوله يعبّر عنه بقطع الطرقات.					
60	فقدان الأمل من عودة البلاد إلى الحالة الطبيعية.					
61	شعور المواطنين بالذل أمام محطات الوقود.					
62	فكرة الهجرة تراودني دائما.					
63	سأبقى صامداً ولن أترك بلدي.					
64	لديّ عدم شعور بالأمان والاستقرار في الوطن.					
65	يجب تشريع قانون يحاكم الفاسدين.					

References

Mohamed Abdel Ghani Ashraf and Mohamed Ali Sabra. (2004). *Mental health and psychological compatibility*. Egypt: University Knowledge House.

Sami Mohamed Melhem. (2002). *Research curricula in education and psychology*, Amman: Al-Masirah Printing and Publishing House.

Afaf Mohamed Ahmed Ja 'ais. (2015).Psychological flexibility and problem-solving ability and their relationship to psychosomatic disorders in some graduate students of the Faculty of Education, *Scientific Journal, (20)*, pp. 14-15.

Ahmed El-Rifai. (1998).*Scientific Research Curricula Administrative and Economic Applications*, Oman: Wa 'el Publishing House.

Ali Abd al-Rahim Saleh. (2014). *Arabic Dictionary for the Identification of Psychological Terms*, Oman: Dar Hamid Library for Publishing and Distribution.

American Psychological Association (APA), (2014). *The road to Resilience*, Washington, Dc: Author.

Arnaut, M. (2003). *Resilience, Overcoming trauma*, Saint-Germain-du- Puy, Nathan.

Ashraf Mohammed Abd al-Ghani Shrit and Mohammad Sayed Sobhy. (2006). *Mental health between theoretical framework and procedural applications.* Egypt: Horus International Foundation.

Asmundson, Gordon, J.G., Kerry, L. Jang, Jennifer Stapleton, Steven Taylor et Wald, Jaye.(2006*). Literature review of concepts: Psychological Resiliency*. Defence RetD Canada-Toronto. Repéré le 5 février 2010 à www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a472961.pdf

Baruth, Katey E. (2005). The Baruth protective factors inventory as a clinical assessment of resilience. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 65,* 32-86.

Basel M. El- Khoudary & Rana H. Abou Shaban. (2024). Furter Anxiety and its Relation with Stress Coping Strategies among Wives of Renal Failure Patients in the Gaza Strip, *International Journal of Educationnal and Psychological Studies, (7),* 26, 130-131.

Benjamin , L. (1987). *psychology*. macmillan , 117 New York.

Blondin, Daniel. (2018). *Descriptive study of the phenomenon of resilience in victims of psychological harassment in the workplace*, thesis, sherbrooke University.

Bonanno, George.A..(2021). The resilience Pradox. *European Journal of Psychotraumatology,volume 2, issue* 1.

Boudoukha, A. H..(2009). Burn-out and psychological trauma. Paris: Dunod.

Brodsky. S.L.(1988).*The psychology of adjustement USA*,Holt Rineart and Winston.

Bruchon-Scheitzer, M and Boujut,E.(2021*). Health Psychology. Concepts, Methods and Models*. Paris: Dunod.

Brwa Adnan Saeed & Tahraoui Ramadane Murad. (2023). The importance of training creative thinking skills from the point of view gifted students. *International Journal of Educationnal and Psychological Studies, mars* (20), 315- 316.

Chile Taylor.(2008). *Health psychology*, Darwish, Sam and David, Fawzi Shakir (translation). Amman: Al Hamid Publishing and Distribution House.

Dhouqan Obaidat, Abdel Rahman Adass and Kaid Abdul Haq. (1982). *Scientific Research Concept - Tools - Methods*, Oman: House of Thought.

Dictionary of contemporary Arabic 2. Found on the following website: www.arabdict.com

Dictionary of meanings.(2010). Found on the following website: www.almaany.com

Ezzedine Ahmed Mohamed Dawabshah. (2017). *Psychological pressures and strategies for confronting the families of martyrs held in Israeli occupation authorities,* Master's thesis, Open University of Palestine.

Faiza Ghazi al-Abdullah. (2014). *Strategies for dealing with psychological pressures and their relationship with parental treatment of young people in Damascus High Schools*, Thesis, Damascus University.

Fatima Abd al-Rahim al-Nawaysa.(2013). *Stress, psychological crises and support methods*. Oman: Curriculum House for Publishing and Distribution.

Gaignier, Fanny (2014). *Modulation of adaptive mouse immunity by simulated micropesantation, hypergravity or ultra-light chronic stress. Human medicine and pathology*. University of Lorraine, French.

Gawali, K.(2012). Role of emotional intelligence in coping whith trauma.*Indian Streams Research Journal,1*(12),pp1-4

Guilford, J.P.(1957). Creative abilities in the arts. *Psychological review, 64* (2), 110.

Lavoie,V. et al.(2008). Post-traumatic stress disorder in military personnel:relationship between social support, coping strategies and concomitant symptoms of PTSD, *International*

Journal of Victimology, number 19, Located at: http://www.jidv.com

Lubna Mohamed Abd al-Rahman Adwi. (2020). Addressing psychosocial pressures and their relationship to the psychological adjustment of martyrs' wives. *Journal of Educational and Psychological Sciences, (4),* 26. Found on the following website: https://doi.org/10.26389/AJSRP.L270120

Luthar, S.S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12,* 4, 857-885.

Maissa Ahmed Al-Niyal.(2007). *Socialization*. Egypt: University Knowledge House.

Majda Baha 'eddin. (2008). *Mental disability*, Oman: Safa Publishing and Distribution House.

Majid Mohammed Abdulmajid Abu Arabi and Ibrahim Abdullah Faraj al-Zaraqat. (2022). Psychological pressure, psychological flexibility and parenting methods relate to the psychological adjustment of students gifted to Jordan, *Jordanian Educational Journal (7),* 3.

Mohammed al-Saeed Abu Halawa. (2013). *Psychological flexibility What it is, its determinants and its preventive value*. Cairo: Arabic Psychological Science Network releases.

Mustafa Abdelmohsen al-Hadibi and Muntasser Salah Omar Suleiman Weatherb Mohammed Abdelmoutoul Abdelmouli. (2020). Hope, psychological flexibility and their relationship to the perceived pressures of the daily life events of the mothers of autism-spectrum children integrated into Assiut's general education schools, *Journal of Studies in Psychological and Educational Counselling, (8)* 9, found on the following link: https://dapt.journals.ekb.eg

Nadia Baumjan. (2016). *Building a behavioural cognitive mentoring program to relieve psychological stress in a married*

university professor, doctoral thesis, Mohammed Khidir University.

Nahid Ahmed Fathi. (2019). Perceived self-efficacy, problem-solving ability and goal orientation as predictors of psychological immunity in scholastic superiors (psychometer factors), *Journal of Psychological Studies, (29)*, 3, 559-628.

Omar Al-Naas. (2008). *Professional constraints and their relationship to mental health*. University publications 6 October.

Palestine, Ibrahim Mustafa Djebrini. (2020). *Psychological immunity as an intermediate variable between psychological stress and emotional balance among women working in the Palestinian security services*. Master's Letter, Palestine Open University.

Rajah Mahmoud Abu Alam. (2001). *Research Curricula in Psychological and Educational Sciences*, Cairo: University Publishing House.

Rasha Nihad Adil. (2024). Analyzing the Content of the Chemistry Textbook for third intermediate grade According to Divergent and Convergent Thinking Skills, *International Journal of Educationnal and Psychological Studies, (7),* 26,44-64.

Rawia of Mohamed Hussein Desouki. (1996). The causal pattern of the relationship between social support and the pressures of divorced women's life and mental health events, *Journal of Psychology (9),* pp. 24-69.

Rita Haykal Hasson's. (2021). Psychological Pressure and its Impact on the Ability of Military Discipline and Adaptation by Officers of the Lebanese Army Foundation, *Cultural Papers Magazine, November* 27.

Schultz, Jr, N.R., Kaye, D.B.,& Hoter,W.J.(1980). Intelligrnce and spontaneous flexibility in adulthood andold age. *Intelligence, 4* (3),219-231.

Torrance, E.P. The beyonders in thirty-year longitudinal study of creative achievement. *Roeper review,15* (3), 131-135.

Windle, G. and The Resilience Network (2010). What is resilience ? A systematic review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*, 1-18.

Yessia Zubair and Hedda al-Arabi. (2020). *The effectiveness of a behavioral cognitive mentoring programme in alleviating psychological stress*. Master's Letter, Zian Ashour Gulf University. Found on the following link: http://dspace.univ-djelfa.dz

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

The Contribution of Educational Technology to Creative Thinking, Self-Esteem and Teaching Competencies of Physical Education Teachers in the Northern Governorates of Palestine

Muayad Asaad Naji Hardan*
PhD student in Sports Science Program, An-Najah National University – Palestine

moayyedh7@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1241-1682

Received: 05/12/2024, **Accepted**: 24/02/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: This study aimed to examine the contribution of educational technology in enhancing creativity, self-esteem, and teaching competencies among physical education teachers in the northern governorates of Palestine. The sample included 246 teachers from public schools, and four scales were used to measure educational technology, creativity, self-esteem, and teaching competencies. The results showed that the use of educational technology was high, with a mean score of (3.81), while creativity was rated at (3.98), self-esteem at (4.26), and teaching competencies at (4.22). The results also revealed a statistically significant positive effect of technology on these areas, explaining 53.20% of creativity, 41.90% of self-esteem, and 47.10% of teaching competencies. No significant differences were found in the use of technology based on gender or years of experience, though there were differences in favor of teachers with higher qualifications. The study recommended enhancing the use of technology in education, providing continuous training courses for teachers, focusing on improving student assessment tools, and encouraging creativity through workshops to stimulate innovation among teachers.

Keywords: Educational technology, creative thinking, self-esteem, teaching competencies, physical education teachers, northern governorates, Palestine

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

مساهمة تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين

مؤيد أسعد ناجي حردان*

طالب دكتوراه في برنامج العلوم الرياضية، جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

moayyedh7@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1241-1682

تاريخ الاستلام: 2024/12/05 - تاريخ القبول: 2025/02/24 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى فحص مساهمة التكنولوجيا التعليمية في تعزيز التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفاءات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في المحافظات الشمالية لفلسطين. شملت العينة 246 معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية، وتم استخدام أربعة مقاييس لقياس التكنولوجيا التعليمية، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، والكفاءات التدريسية. أظهرت النتائج أن استخدام التكنولوجيا كان بمستوى مرتفع بمتوسط (3.81)، بينما كان التفكير الإبداعي بمستوى (3.98)، وتقدير الذات بمستوى (4.26)، والكفاءات التدريسية بمستوى (4.22). كما أظهرت النتائج تأثيراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية للتكنولوجيا على هذه المجالات، حيث ساهمت في تفسير 53.20% من التفكير الإبداعي، و41.90% من تقدير الذات، و47.10% من الكفاءات التدريسية. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التكنولوجيا تعزى إلى الجنس أو سنوات الخبرة، بينما كانت هناك فروق لصالح المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى. أوصت الدراسة بتعزيز استخدام التكنولوجيا في التعليم وتوفير دورات تدريبية مستمرة للمعلمين، مع التركيز على تحسين أدوات تقييم الطلاب وتعزيز التفكير الإبداعي، وكذلك تصميم ورش عمل لتحفيز الإبداع لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا التعليمية، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، كفاءات التدريس، معلمو التربية الرياضية، المحافظات الشمالية، فلسطين.

*المؤلف المرسل

1. مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

تعد تكنولوجيا التعليم جزءًا أساسيًا في تطوير العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين، حيث تقدم فرصًا واسعة لتحسين تجربة التعلم لكل من الطلاب والمعلمين. توفر هذه التكنولوجيا محتوى تعليميًا متنوعًا وملهمًا، وتخلق بيئات تعليمية تفاعلية وديناميكية تسهم في تمكين الطلاب من الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان. على سبيل المثال، أوضحت دراسة بالال وويراسينغ (Balalle & Weerasinghe, 2021) أهمية تكنولوجيا التعليم في تعزيز التفاعل بين المعلم والطالب، مما يحفز التعلم النشط والتعاون بين الطلاب. وفي سياق مشابه، بينت دراسة أشرفي (Afshari, 2021) كيف ساهمت تكنولوجيا التعليم في تعزيز التحفيز والانخراط في التعلم عن بعد خلال الجائحة، مؤكدة على دورها في تقديم تجارب تعليمية متميزة. وفي هذا الصدد، أكدت كاندل وآخرون (Candel et al. , 2023) على ضرورة استثمار المؤسسات التعليمية والمعلمين في هذه التقنيات بشكل فعّال لتحقيق أقصى استفادة منها. إلى جانب ذلك، تسهم تكنولوجيا التعليم في خلق بيئات تعليمية أكثر تفاعلية وشمولية من خلال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات مثل الحواسيب والأجهزة اللوحية والواقع الافتراضي. تسهم هذه الأدوات في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، كما أشار داس (Das, 2019). وأوضحت دراسة أخرى لأشرفي (Afshari, 2021) أن التكنولوجيا ساهمت في تحسين أداء الطلاب وزيادة فهمهم للمفاهيم الصعبة، بينما أظهرت دراسة كمالوف وآخرون (Kamalov et al., 2023) أن الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي يساعدان في تخصيص المناهج وفق احتياجات الطلاب، مما يعزز الكفايات التدريسية للمعلمين في تفاعلهم مع المحتوى التعليمي والتغيرات المجتمعية وسوق العمل، ويسهم في تطوير التفكير الإبداعي لديهم ولدى الطلاب كما أكدت دراسة لو ووينغ.(Luo & Wang, 2024)

ومع التحولات التكنولوجية المتسارعة، أصبح التفكير الإبداعي ضرورة حتمية للتفوق والابتكار، حيث يتطلب تحفيز الخيال والمرونة العقلية والقدرة على التكيف مع التغيرات. يعتبر المعلمون من الفئات الأكثر حاجة لتعزيز التفكير الإبداعي لديهم، إذ يلعبون دورًا رئيسيًا كوسطاء في نقل المعرفة. أشارت العمرية (2015) إلى أن البيئة المدرسية هي الداعم الأساسي لهذا النوع من التفكير، حيث يعزز دور المعلم كميسّر ومصدر إلهام لتطوير مهارات التفكير لدى الطلاب. وقد أظهرت دراسة رافتري هيلمر

وآخرين (Raftery-Helmer et al., 2023) أن دور المعلم في تحفيز الإبداع يساعد في رفع مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلاب. بينما بينت دراسة دوبري وآخرين (Dupri et al., 2024)أن ممارسة المعلمين للتفكير الإبداعي تسهم في تحسين تحصيل الطلاب وتنمية قدراتهم على الفهم والتفسير. على الجانب الآخر، أشار عبد القادر (2018) إلى ضعف وعي بعض المعلمين بإستراتيجيات التعلم الحديثة، مما يؤدي إلى الاعتماد على أساليب تقليدية تعيق الإبداع. لذلك، يُوصى بتوظيف التكنولوجيا لتحسين الكفايات التدريسية وتنمية التفكير الإبداعي. هذا وتؤدي تكنولوجيا التعليم دورًا مهمًا في تعزيز التفكير الإبداعي للمعلمين، حيث تبين الدراسات أن استخدام الأدوات التكنولوجية مثل التطبيقات التفاعلية والوسائط المتعددة يلهم المعلمين لتطوير طرق تدريس مبتكرة. كما أظهرت دراسة ميلر وكلارك (Miller & Clark, 2022) أن هذه الأدوات تعزز التفكير الإبداعي للطلاب من خلال تجارب تعليمية محفزة، بينما أكدت وزارة التربية والتعليم المصرية (2023) أهمية توظيف تقنيات التعلم الآلي في تحسين الأنماط الإبداعية للمعلمين. وبحسب دراسة لوسمايلز (Lu & Smiles, 2022)، فإن التكنولوجيا تدعم التعاون وتبادل الأفكار بين المعلمين والطلاب، ما يسهم في تطبيق الأفكار الإبداعية وتعزيز فهم المفاهيم. إلى جانب ذلك، توضح دراسة شاي وآخرين (Chai et al., 2013)كيف يُعزز استخدام التكنولوجيا من تقدير المعلمين لذواتهم من خلال تمكينهم من تحقيق أهداف تعليمية بطرق مبتكرة، ما يعكس أثرًا إيجابيًا على الكفايات التدريسية.

يلعب تقدير الذات دورًا حاسمًا في تعزيز فعالية الأداء المهني للمعلمين، حيث يعد عنصرًا أساسيًا في الصحة النفسية والرفاهية. أوضحت دراسة أواني وأمارة (Aouani & Amara, 2024) أن معلمي التربية البدنية يتمتعون بمستويات أعلى من تقدير الذات مقارنة بالمتدربين، مما يبرز دور الخبرة في تعزيز الثقة بالنفس. بينما أشارت دراسة كونهوجام وخوثيبايم (Konthoujam & Khutheibam, 2024)إلى أن تعزيز تقدير الذات لدى المعلمين يسهم في تحسين تفاعل الطلاب وتحفيزهم الأكاديمي. كذلك، بينت دراسة كارانزا وألماغرو (Carranza & Almagro, 2024)أهمية المناخ التحفيزي في تعزيز تقدير الذات وزيادة ارتباط الطلاب بالأنشطة التعليمية. وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة لي وكيم وبالكار (Li, Kim, & Palkar, 2022) أن التكنولوجيا تدعم التفكير الإبداعي وتقدير الذات للمعلمين، مما يبرز أهمية استخدام التقنيات الحديثة كأداة لتعزيز الكفايات التدريسية. حيث تمثل مهارات التخطيط والتطوير المهني حجر الزاوية في تحسين جودة التعليم، حيث أظهرت دراسة سيفيكباس وآخرين (Cevikbas et al., 2024) أهمية تحسين

مهارات التخطيط لدى المعلمين، خاصة المبتدئين، وأوصت بتوفير برامج تدريب متخصصة لدعمهم. من جانب آخر، أكدت دراسة رضية وزكريا (Radhia & Zakaria, 2024) أهمية التعليم العملي في تعزيز الكفايات التدريسية، بينما أظهرت دراسة محمد (2024) ضرورة تعزيز كفاءات معلمي التربية الرياضية من خلال دورات تدريبية مستمرة. أخيرًا، أكدت دراسة الشيشاني (2022) أن المستحدثات التكنولوجية تسهم في تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز أهمية دمج التكنولوجيا في بناء المهارات التعليمية.

وتشير الأدلة الحديثة إلى أن تكنولوجيا التعليم تعد محفزًا رئيسيًا لتطوير التفكير الإبداعي وتعزيز تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية، من خلال استخدام الأدوات التكنولوجية في عمليات التدريس، يمكن للمعلمين توفير بيئة تعليمية ديناميكية وتفاعلية تحفز الطلاب على التفكير الإبداعي وتنمية قدراتهم في حل المشكلات. فعندما يتمكن المعلمون من دمج التكنولوجيا في خطط دروسهم، يصبح بإمكانهم تقديم تجارب تعلم مبتكرة وملهمة تعزز التفاعل الإبداعي للطلاب. علاوة على ذلك، يساهم استخدام التكنولوجيا في تعزيز تقدير الذات لدى المعلمين والمعلمات، حيث يتيح لهم تطوير مهارات جديدة في مجال التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني، ويمكن لتحسين الكفاءات التدريسية من خلال التكنولوجيا أن يزيد من الثقة والاحترافية لدى المعلمين، حيث يكون لديهم القدرة على تكامل أحدث الأساليب التعليمية والأدوات التكنولوجية في ممارساتهم اليومية، وفيما يتعلق بتحسين الكفاءات التدريسية، تقدم تكنولوجيا التعليم أدوات تقييم متقدمة وملاحظات فورية، مما يسهم في تحسين تقييم الأداء وتوجيه عملية التطوير المهني، وبالتالي، يستفيد المعلمون من ردود الفعل الفورية والبيانات التحليلية لتحسين تدريسهم وتكامل تقنيات التعلم الرقمي بشكل أفضل في ممارساتهم التعليمية.

1.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعد تكنولوجيا التعليم من الركائز الأساسية في تطوير العملية التعليمية، حيث توفر أدوات وأساليب حديثة تُمكّن المعلمين من تحسين جودة التدريس، وتنمية مهاراتهم الفكرية والمهنية، وتعزيز قدراتهم على ابتكار أساليب تدريس فعالة. ومع التطورات الكبيرة التي يشهدها التعليم الرقمي، أصبح من الضروري استثمار هذه التقنيات في مختلف المجالات التعليمية، ولا سيما في التربية الرياضية، التي تعتمد بشكل أساسي على التفاعل العملي والتجريب المباشر لتعزيز مهارات الطلاب وتنمية قدراتهم البدنية والفكرية،

وعلى الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي تتيحها تكنولوجيا التعليم، إلا أن استخدامها في بعض المدارس لا يزال محدودًا، مما قد يؤدي إلى عدم استغلالها بشكل كامل في تعزيز قدرات المعلمين على توظيف أساليب تدريس مبتكرة تسهم في تنمية التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لديهم. فالتفكير الإبداعي في التدريس يتيح للمعلمين تطوير أنشطة تعليمية جديدة، وإيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التربوية، وتحفيز الطلاب على التفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليمي. أما تقدير الذات، فيرتبط بمدى شعور المعلم بالكفاءة والثقة في قدراته التدريسية، مما ينعكس إيجابًا على أدائه في الفصل الدراسي وعلى تواصله مع الطلاب. وفيما يتعلق بالكفايات التدريسية، فإن امتلاك المعلمين لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم يساعدهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية بكفاءة أعلى، وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن استخدام تكنولوجيا التعليم يمكن أن يسهم في زيادة تفاعل المعلمين مع طلابهم، وتحفيزهم على تجربة استراتيجيات تدريس حديثة، وتعزيز ثقتهم في قدرتهم على إدارة البيئة التعليمية بطريقة فعالة. فعلى سبيل المثال، تساعد الأدوات الرقمية على توفير بيئات تعليمية تفاعلية تسهم في تعزيز مشاركة الطلاب، كما تتيح للمعلمين وسائل تقييم متنوعة لقياس مدى استيعاب الطلاب وتطور مهاراتهم. ومع ذلك، فإن محدودية البنية التحتية، ونقص التدريب، وضعف الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم، تمثل تحديات رئيسية تعيق الاستفادة الكاملة من هذه الأدوات في المدارس، وبناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير تكنولوجيا التعليم على تنمية التفكير الإبداعي، تقدير الذات، والكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في شمال الضفة الغربية، من خلال تحليل مدى اعتمادهم على التقنيات الحديثة في التدريس، وتحديد العوامل التي تعيق استخدامها، والبحث في الاستراتيجيات التي يمكن تبنيها لتعزيز ممارساتهم التعليمية. كما تسعى الدراسة إلى تقديم توصيات عملية يمكن أن تسهم في تحسين توظيف تكنولوجيا التعليم في مجال التربية الرياضية، بما يعزز من جودة العملية التعليمية ويحقق أهدافها المرجوة.

تكتسب هذه المشكلة أهمية كبيرة نظرًا للدور المحوري الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم في تحسين جودة التدريس وتعزيز الكفايات المهنية للمعلمين، وخاصة في مجال التربية الرياضية، حيث يعتمد التعليم فيه بشكل أساسي على التفاعل والتجريب المباشر، وفي ظل التطورات المتسارعة في التعليم الرقمي، أصبح من الضروري تزويد المعلمين بالمهارات والأدوات اللازمة للاستفادة من هذه التقنيات في تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة تسهم في تنمية التفكير الإبداعي وتعزيز تقدير الذات لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم التدريسي. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات تعيق الاستخدام الفعّال لهذه الأدوات، مثل

ضعف البنية التحتية ونقص التدريب التقني، مما يؤدي إلى تباين كبير في مستويات استفادة المعلمين منها. لذلك، فإن تناول هذه المشكلة بالدراسة والتحليل لا يسهم فقط في تسليط الضوء على العوائق التي تحول دون توظيف تكنولوجيا التعليم بالشكل الأمثل، بل يساعد أيضًا في تقديم حلول واستراتيجيات من شأنها دعم المعلمين في تطوير أساليب تدريس أكثر كفاءة وابتكارًا، مما يعزز من جودة التعليم ويسهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وبناءً على ذلك، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما مساهمة تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين ؟
2. ما مساهمة تكنولوجيا التعليم في تحقيق الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين ؟
3. ما مساهمة تكنولوجيا التعليم في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين ؟
4. ما العلاقة بين التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين ؟
5. هل توجد فروق في التفكير الإبداعي وتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة)؟
6. هل توجد فروق في تحقيق الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة)؟
7. هل توجد فروق في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة)؟

2.1 اهداف الدراسة:

يمكن تحديد الأهداف الرئيسية للدراسة كما يلي:

1. التعرف الى دور تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين
2. التعرف الى دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين

3. التعرف الى دور تكنولوجيا التعليم في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين
4. التعرف الى العلاقة حول بين التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين
5. التعرف الى الفروق في التفكير الإبداعي وتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة).
6. التعرف الى الفروق في تحقيق الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة)
7. التعرف الى الفروق في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى للمتغيرات (الجنس، العمر ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة)

3.1 أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1.3.1 الأهمية البحثية:

يساهم البحث في سد الفجوة الحالية في الأدبيات العلمية حول تأثير تكنولوجيا التعلم على تنمية التفكير الإبداعي وتقدير الذات في سياق التربية الرياضية، ويقدم البحث توجيهًا للأبحاث المستقبلية في مجال تأثير التكنولوجيا على تطوير المهارات الإبداعية لدى المعلمين في مجال التربية الرياضية ويقدم أدلة ونتائج قابلة للقياس حول كيفية تكامل التكنولوجيا يمكن أن يؤثر إيجابًا على التفكير الإبداعي وتقدير الذات. يساهم البحث في تعزيز الفهم النظري للتأثير الذي يمكن أن تلعبه تكنولوجيا التعلم في تعزيز قدرات المعلمين والمعلمات في مجال التربية الرياضية، مما يعمق المعرفة حول التكنولوجيا وتأثيرها في سياق التعلم.

2.3.1 الأهمية العملية:

يقدم البحث رؤى حول كيف يمكن تكنولوجيا التعلم تحسين عمليات التعليم وتعزيز تفكير المعلمين والمعلمات. كما يوفر أسسًا لتطوير استراتيجيات التدريس التي تعتمد على التكنولوجيا لتحفيز التفكير الإبداعي وتعزيز تقدير الذات. بالإضافة إلى ذلك، يقدم البحث نتائجه كإضافة قيمة للأدبيات العلمية، مما يعزز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والتكنولوجيا في سياق التعليم. من خلال تحفيز

استخدام تكنولوجيا التعلم، يمكن أن يحقق البحث تطويرًا في كفاءة المعلمين وتحسين تجربة التعلم للطلاب، مما يعزز فهمهم للمواد التعليمية ويسهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل أكثر فاعلية.

3.3.1 الأهمية التطبيقية:

تعمل الدراسة على تحسين كفاءة المعلمين من خلال توفير فهم أعمق حول كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين مهارات المعلمين في توجيه التفكير الإبداعي لدى الطلاب. بتقديم توجيهات للمعلمين حول كيفية تكامل التكنولوجيا في استراتيجيات التدريس، يمكن للدراسة تعزيز تجربة التعلم للطلاب، ويساهم التركيز على تكنولوجيا التعلم في تحفيز الفهم لدى الطلاب لأنفسهم وتعزيز تقديرهم للمواد التعليمية، مما يعزز التطبيق الفعال للتكنولوجيا في بيئة التعليم. بشكل عام، تسهم الدراسة في تحسين العمليات التعليمية والتعلمية وتوجيه الاستفادة القصوى من تكنولوجيا التعلم في سياق التربية الرياضية.

4.1 حدود الدراسة:

سيلتزم الباحث خلال إجراء هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1. الحد البشري: ستشمل الدراسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.
2. الحد المكاني: ستكون المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية من فلسطين هي المحددة لنطاق الدراسة.
3. الحد الزماني: ستقوم الدراسة بالتنفيذ خلال العام الدراسي 2024/2023م، للتركيز على الأحداث والتطورات في هذا السياق الزمني.
4. الحد الموضوعي: ستقتصر الدراسة على دراسة تكنولوجيا التعليم في تنمية التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.
5. الحد المفاهيمي: ستركز الدراسة على تحليل التعريفات الإجرائية المرتبطة بالمتغيرات المحددة في البحث.
6. الحد الإجرائي: ستعتمد نتائج الدراسة على درجة صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة، وستقيم موضوعية ودقة استجابة عينة الدراسة لفقرات أدوات القياس، وتحسن درجة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة. يهدف ذلك إلى الحصول على نتائج دقيقة وقابلة للتعميم والتطبيق في سياق التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين."

5.1 مصطلحات الدراسة:

1. تكنولوجيا التعليم: هي توظيف الأدوات التقنية مثل الحواسيب، الإنترنت، والتطبيقات الذكية لتحسين جودة التعلم والتفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي. (الشهابي، 2014)
2. التفكير الإبداعي: هي القدرة على توليد أفكار جديدة ومبتكرة، وحل المشكلات بطرق فريدة، مع تشجيع البيئات التعليمية المحفزة للتفكير خارج الصندوق. (زغلول، 2017).
3. تقدير الذات : هي الشعور الإيجابي تجاه الذات وقبولها، بما يشمل الاعتراف بالمهارات والإنجازات الشخصية، ومعالجة النقاط الضعيفة بشكل إيجابي لتعزيز النجاح الأكاديمي والاجتماعي (علي ز.، 2019).
4. الكفايات التدريسية: مهارات وخبرات المعلم التي تعزز التعلم، مثل التخطيط، استخدام أساليب متنوعة، التواصل الفعّال، وتقييم الأداء. (عبد الحميد واخرون، 2024).
5. معلمو ومعلمات التربية الرياضية: متخصصون في تطوير اللياقة البدنية ومهارات الحركة لدى الطلاب، وتحفيزهم لاعتماد نمط حياة صحي ونشط. (الجعبري، 2016).
6. محافظات شمال الضفة الغربية: هي مناطق فلسطينية تشمل نابلس، رام الله، قلقيلية، وجنين، وتتميز بتاريخها وموقعها الحيوي، ودورها الأساسي في الاقتصاد والمجتمع الفلسطيني (الاحصاء الفلسطيني، 2022).

2. الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة في مواضيع تكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية:

1.2 الدراسات السابقة في مجال تكنولوجيا التعليم

تُظهر الدراسات الحديثة دور التكنولوجيا الرقمية في تحسين وتطوير طرق التدريس في التربية البدنية، مع تسليط الضوء على تأثير الأدوات التكنولوجية الحديثة في تعزيز مشاركة الطلاب وتحقيق نتائج أفضل في هذا المجال. دراسة Byung-O و Sungmin (2024)تناولت استخدام "الواقع الافتراضي" كأداة رئيسية في تحسين التفاعل بين الطلاب والمعلمين، مما يعزز من التحفيز وتعلم المهارات الحركية. كما أظهرت الدراسة أن التكنولوجيا الرقمية تساهم في تحسين التعليم عبر تطبيقات تفاعلية، داعية إلى ضرورة تطوير تقنيات تعليمية تواكب التطور التكنولوجي المستمر.

من جهة أخرى، أظهرت دراسة Cui وزملائه (2024) أن استخدام أجهزة تتبع اللياقة والتطبيقات المحمولة يعزز النشاط البدني لدى الطلاب، مما يزيد من مشاركتهم في دروس التربية البدنية. وقد أظهرت

النتائج أن الذكور يميلون لاستخدام هذه التكنولوجيا بشكل أكبر مقارنة بالإناث، مما يسلط الضوء على الفروق في تقبل التكنولوجيا واستخدامها بين الجنسين. كما أضافت الدراسة أن هناك تأثيرًا أكبر لهذه الأدوات على الطلاب الذين يتمتعون بمستوى لياقة بدنية جيد.

في نفس السياق، أظهرت دراسة أخرى لـ Cui وزملائه (2024) تأثير العوامل الديموغرافية مثل العمر والجنس في استخدام التكنولوجيا في التربية البدنية. تشير النتائج إلى أن الذكور يفضلون استخدام أجهزة اللياقة القابلة للارتداء، بينما تميل الإناث إلى تفضيل التطبيقات التفاعلية مثل الألعاب الرياضية، مما يعكس التباين في اهتمامات وأولويات كل جنس. توصي الدراسة بتكييف أساليب التدريس لتلبية احتياجات جميع الطلاب بغض النظر عن جنسهم أو عمرهم.

أما دراسة Evans و Willis (2024)فقد ركزت على الفوائد والتحديات المرتبطة باستخدام التكنولوجيا القابلة للارتداء في تدريس التربية البدنية. أظهرت النتائج أن هناك نقصًا في الثقة وقلة التدريب بين المعلمين في استخدام هذه الأجهزة، مما يعيق الاستفادة الكاملة من تقنيات التعليم الحديثة. وتوصي الدراسة بتطوير برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز قدرتهم على دمج هذه التكنولوجيا في دروسهم بشكل فعال، بما يساهم في تحسين الأداء البدني للطلاب.

في سياق آخر، بحثت دراسة Wohlfart وزملائه (2024) دور المعرفة التكنولوجية والبيداغوجية في تعزيز استخدام التكنولوجيا في تعليم التربية البدنية. أظهرت الدراسة أن المعرفة التكنولوجية القوية تعزز من رغبة المعلمين في دمج التكنولوجيا في دروسهم، مما يؤدي إلى تحسين فعالية التدريس. كما تشير الدراسة إلى أن النمذجة من قبل المعلمين المدربين تساهم في تحفيز الطلاب على استخدام هذه الأدوات بطرق مبتكرة.

أما دراسة Zhamardiy وزملائه (2023) فقد استعرضت استخدام التكنولوجيا الرقمية بين المعلمين الشباب والكبار في التربية البدنية. أظهرت النتائج أن المعلمين الأصغر سنًا يميلون لاستخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الأجهزة القابلة للارتداء والتطبيقات التفاعلية، بينما يفضل المعلمون الأكبر سناً الأساليب التقليدية. توصي الدراسة بتقديم تدريب متخصص للمعلمين الأكبر سناً لتعزيز مهاراتهم التكنولوجية، بما يساعدهم في التكيف مع أدوات التعليم الرقمية الحديثة.

في دراسة(2023) Tang ، تم استكشاف تأثير العوامل الديموغرافية على تبني التكنولوجيا في التربية البدنية. أظهرت النتائج أن المعلمين الأصغر سناً كانوا أكثر تقبلًا لاستخدام التكنولوجيا المبتكرة مثل تطبيقات الألعاب الرياضية، في حين فضل المعلمون الأكبر سناً الطرق التقليدية. توصي الدراسة بتطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين لدمج التكنولوجيا بشكل فعال في التدريس.

أخيرًا، قدمت دراسة Chan وزملائه (2021) تحليلًا لتأثير التدريس عبر الإنترنت في التربية البدنية خلال جائحة كوفيد-19، مع التركيز على تأثير الخبرة والجنس. أظهرت النتائج أن المعلمين الأصغر سناً كانوا أكثر مرونة في استخدام التكنولوجيا، في حين أبدى الطلاب الذين تلقوا تعليمًا مدمجًا عبر الإنترنت مستويات عالية من المشاركة. توصي الدراسة بتوسيع استخدام المنصات الرقمية لتعزيز التعليم البدني عن بُعد.

وفي سياق مشابه، سلطت دراسة Suriya و Arumugam (2020) الضوء على دور التكنولوجيا في تحسين تعليم المهارات الرياضية النظرية والعملية في التربية البدنية. أشارت الدراسة إلى أن الأدوات مثل التحليل بالفيديو والتقنيات القابلة للارتداء تساهم في تعزيز مهارات الطلاب الحركية من خلال التدريبات التفاعلية. توصي الدراسة بإدراج هذه الأدوات في المناهج الدراسية لضمان تحسين نتائج تعلم الطلاب في هذا المجال.

2.2 الدراسات السابقة في مجال التفكير الإبداعي

تتناول مجموعة من الدراسات الحديثة تأثير التفكير الإبداعي في مجال التربية البدنية وكيفية تأثير بعض العوامل مثل أنماط التفكير والجنس والخبرة في تعزيز هذا النوع من التفكير لدى المعلمين والطلاب. دراسة Dupri et al (2024) تستهدف استكشاف كيفية تأثير أنماط التفكير والجنس على مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مجال التربية البدنية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاعلًا كبيرًا بين نمط التفكير والجنس في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي، حيث أظهر الذكور قدرة أكبر على التفكير الإبداعي بسبب استخدامهم للجزء الأيمن من الدماغ، الذي يرتبط بالإبداع. كما أكدت الدراسة أهمية تجميع الطلاب بناءً على الجنس لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي. من جانب آخر، دراسة الشمري (2023) تناولت واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي في مدينة تبوك، وقد أظهرت أن معلمي الصفوف الأولية يمارسون مهارات التفكير الإبداعي بمستوى مرتفع، حيث سجلت مهارة الأصالة أعلى المتوسطات، تلتها مهارة المرونة والطلاقة. أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغيرات مثل الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. أوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين.

أما دراسة Cengiz et al (2023) ، فقد ركزت على تأثير التفكير التصميمي على التفكير الإبداعي لدى معلمي التربية البدنية في جامعة أنقرة. تم تطبيق دورة تدريبية مدتها 9 أسابيع تعتمد على أساليب التفكير التصميمي لتعزيز التفكير الإبداعي. أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في التفكير النقدي والقدرة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التعليمية في التربية البدنية بعد إتمام الدورة.

وبينت الدراسة أن الجنس لم يكن له تأثير كبير على النتائج، ولكنها أكدت أن التفكير التصميمي يسهم بشكل كبير في تعزيز التفكير الإبداعي لدى المعلمين. في دراسة Makhdoom & Razzaq (2023)، تم تحليل العلاقة بين التفكير الإبداعي وقدرة معلمي التربية البدنية على حل المشكلات في المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن المعلمين الأصغر سنًا كان لديهم قدرة أكبر على التفكير الإبداعي وتقديم حلول غير تقليدية للمشكلات التعليمية. وأكدت الدراسة أهمية التفكير الإبداعي في تحسين قدرة المعلمين على حل المشكلات داخل الصفوف الدراسية. كما أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على التفكير الإبداعي لتعزيز فعالية التعليم.

دراسة Isik et al (2022) تركز على دور التفكير الإبداعي في تحسين المهارات التربوية لمعلمي التربية البدنية، وقد أظهرت النتائج أن المعلمات أبدين استعدادًا أكبر لاستخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي في فصولهن الدراسية مقارنة بالمعلمين الذكور الذين يميلون أكثر إلى الأساليب التقليدية. كما أظهرت الدراسة أن معلمي التربية البدنية الذين طوروا مهارات التفكير الإبداعي كانوا أكثر قدرة على تطبيق أساليب تدريس مبتكرة، مما أدى إلى خلق بيئة تعليمية أكثر تحفيزًا للطلاب. من جهة أخرى، دراسة Hassan & Rafiah (2023) بحثت العلاقة بين العمر والخبرة والتفكير الإبداعي في تطوير أساليب التدريس في التربية البدنية. تبين أن المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات كانوا الأكثر إقبالًا على دمج استراتيجيات التفكير الإبداعي في تدريسهم. وأظهرت الدراسة أيضًا أن المعلمين الأكبر سناً، رغم خبراتهم العميقة، يفضلون الأساليب التقليدية، مما يعكس الحاجة إلى برامج تدريبية لدعمهم في استخدام الأساليب الإبداعية.

أما دراسة(2022) Ali & Iqbal ، فقد استكشفت العلاقة بين إبداع المعلمين واندماج الطلاب في الأنشطة الصفية. أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة العالية والذين يتبنون أساليب إبداعية في تخطيط الدروس يؤثرون إيجابيًا على اندماج الطلاب في الأنشطة، مما يحفزهم على المشاركة الفعالة. كما أكدت الدراسة أن التفكير الإبداعي لا يقتصر على تحسين الدروس فقط بل يعزز من التفاعل العام للطلاب مع الأنشطة الرياضية. أخيرًا، دراسة روابدة (2020) تناولت درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية لأساليب تنمية الإبداع لدى الطلبة من وجهة نظرهم في محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الرياضية يمارسون أساليب تنمية الإبداع بشكل مرتفع، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة لصالح الذكور في استخدام هذه الأساليب. كما أظهرت الدراسة أن معلمي الدراسات العليا كانوا أكثر ميلًا إلى استخدام الأساليب الإبداعية مقارنة بغيرهم.

3.2 الدراسات السابقة المتعلقة بتقدير الذات

قامت مجموعة من الدراسات الحديثة بتحليل تأثيرات تقدير الذات لدى المعلمين والطلاب في مختلف السياقات التعليمية حيث أظهرت دراسة Aouani & Amara (2024) تأثيرًا ملحوظًا لتقدير الذات في مهنة معلمي التربية البدنية، حيث تبين أن معلمي التربية البدنية الذين يمتلكون تقديرًا مرتفعًا لذاتهم يتمتعون بقدرة أكبر على تحفيز الطلاب وتعزيز الأداء الرياضي لديهم. كان المعلمون ذو الخبرة الطويلة، والذين حصلوا على تدريب متواصل، يميلون إلى أن يكون لديهم درجة أعلى من تقدير الذات مقارنةً بالمعلمين المتدربين أو ذوي الخبرة المحدودة. كما تبين أن وجود برامج تدريبية مستمرة يمكن أن يساعد المعلمين في تعزيز تقديرهم لذاتهم وزيادة فعالية أدائهم في بيئة الصف الدراسي. هذه الدراسة تشير إلى أهمية الدعم المهني المستمر لتحسين تقدير الذات لدى المعلمين، مما ينعكس على جودة التعليم.

من جانب آخر، تناولت دراسة Konthoujam & Khutheibam (2024) تأثير تقدير الذات لدى معلمي المدارس الخاصة في الهند، حيث أظهرت النتائج أن معلمي هذه المدارس، الذين كانوا يتمتعون بتقدير ذات مرتفع، أظهروا التزامًا أكبر تجاه مهنة التعليم وقدرة أعلى على تقديم تعليم متميز. تمت دراسة العوامل المختلفة التي تسهم في تحسين تقدير الذات مثل التدريب المستمر، والاعتراف بالإنجازات المهنية، وكذلك البيئة المدرسية التي تعزز من قيمة المعلم داخل المجتمع التعليمي. وأوصت الدراسة بضرورة تكريس جهود إضافية لرفع تقدير الذات لدى المعلمين، خاصة في المدارس الخاصة، نظرًا للأثر الإيجابي الكبير لذلك على الأداء الأكاديمي للطلاب.

أما Carranza & Almagro (2024) فقد ركزت دراستهم على تأثير تقدير الذات لدى الطلاب في الأنشطة البدنية، حيث تم إجراء دراسة ميدانية شملت طلاب المدارس الثانوية. وجد الباحثون أن الطلاب الذين يمتلكون تقديرًا مرتفعًا لذاتهم كانوا أكثر قدرة على المشاركة في الأنشطة البدنية وتحقيق نتائج أفضل في التمارين الرياضية. أظهرت النتائج أيضًا أن تقدير الذات يعزز الثقة بالنفس لدى الطلاب ويشجعهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة البدنية، مما يساهم في تحسين صحتهم العامة ويعزز من تطويرهم الجسدي والعقلي. هذه الدراسة سلطت الضوء على ضرورة تضمين برامج تهدف إلى تعزيز تقدير الذات لدى الطلاب، وهو ما يعود بالفائدة على أدائهم الأكاديمي والنفسي.

في دراسة Gallegos et al.,(2023)، تم تسليط الضوء على العلاقة بين الذكاء العاطفي وتقدير الذات لدى الطلاب في المدارس الثانوية الإسبانية. حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي كانوا أكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم وإدارة الضغوط

المدرسية، مما أدى إلى تعزيز تقديرهم لذاتهم. كما أكدت الدراسة أن التعليم العاطفي والاجتماعي داخل المدارس يلعب دورًا كبيرًا في تطوير تقدير الذات لدى الطلاب، مما يشجعهم على التفوق الأكاديمي والاجتماعي. كما أوصت الدراسة بدمج استراتيجيات الذكاء العاطفي في المنهج الدراسي لتحسين صحة الطلاب النفسية وتعزيز قدرتهم على التكيف مع تحديات الحياة المدرسية.

4.2الدراسات السابقة بالكفايات التدريسية

تستعرض الدراسات المختلفة المتعلقة بالكفايات التدريسية لدى المعلمين في مختلف التخصصات والمجالات، حيث تظهر دراسة (Cevikbas et al., 2024) التي تناولت كفاءة معلمي الرياضيات في تخطيط وتنفيذ الدروس. كشفت الدراسة أن المعلمين، وخصوصًا المبتدئين، يواجهون تحديات كبيرة في تطوير خطط الدروس وتنفيذها بشكل فعال، مشيرة إلى أن دعم المعلمين الجدد عبر برامج تدريبية مهنية قد يسهم في تحسين مهاراتهم التعليمية. كما سلطت دراسة (Radhia & Zakaria, 2024)الضوء على دور التربية العملية في معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، وأوضحت تأثير هذه التربية العملية بشكل كبير على تطوير كفاءات الطلاب في مجالات التعليم الرياضي، مع التركيز على أهمية البرامج التدريبية الميدانية في تأهيل الطلاب للعمل في البيئة التعليمية. أما دراسة محمد (2024) فقد تناولت الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في المدارس الأردنية، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون الكفايات التدريسية بدرجة مرتفعة، مع وجود فروق لصالح المعلمين المتخصصين في التربية الرياضية والمعلمين في المدارس الأهلية مقارنة مع المدارس الحكومية. في حين تناولت دراسة الشيشاني (2022) فعالية المستحدثات التكنولوجية في تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث أظهرت الدراسة أن استخدام التقنيات الحديثة في التدريس له تأثير إيجابي على تطوير الكفايات التدريسية، مع وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام بعض التقنيات.

وفي دراسة الزعبي (2022)، تم التركيز على الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في عمان وعلاقتها باستخدام المستجدات التكنولوجية في التدريس، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام الأدوات التكنولوجية وتطوير الكفايات التدريسية، مع وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض المجالات التكنولوجية. أما دراسة لملوم وآخرين (2020) فقد تناولت مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة بنغازي، موضحة أن المعلمين في هذه المدينة يمتلكون مستوى عالٍ من الكفايات التدريسية في مجال تخطيط الدروس وتنفيذها، مع التركيز على أهمية التدريب المستمر للمعلمين لتطوير هذه الكفايات. في حين كشفت دراسة عمايرة (2019) عن درجة

توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث أشارت إلى أن توافر هذه الكفايات كان مرتفعًا، رغم وجود بعض المعيقات التي قد تعيق استخدام التكنولوجيا بشكل كامل في التعليم.

وقد تناولت دراسة الخصاونة (2019) الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي السباحة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، حيث أظهرت الدراسة أن الكفايات التدريسية الخاصة بالسباحة حصلت على تقييم متوسط من قبل الطلبة، مع وجود فروق في التقييم حسب السنة الدراسية، وهو ما يشير إلى ضرورة تحسين هذه الكفايات لدى المعلمين في هذا المجال. من جانب آخر، كشفت دراسة سعفان (2018) عن العلاقة بين الكفايات التدريسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية، حيث أكدت الدراسة أن تحسين الكفايات التدريسية من شأنه أن يرفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وبالتالي يعزز من جودة التعليم الرياضي. كذلك تناولت دراسة الكندري (2018) الكفايات المهنية والتدريسية لدى معلمي التربية البدنية في المدارس الثانوية بالكويت، موضحة أن المعلمين في هذه المدارس يمتلكون كفايات تدريسية مرتفعة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا حسب نوع الجهة التعليمية (الحكومية أو الخاصة). بينما أكدت دراسة القبانى وابن جساس (2018) أن الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية البدنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض كانت بدرجة عالية في مختلف المحاور، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في بعض المحاور حسب المؤهل العلمي والتدريب الذي حصل عليه المعلم.

5.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم: تستعرض الدراسات المذكورة في مجال تكنولوجيا التعليم مجموعة من الأدوات والتقنيات الحديثة التي تعزز من فاعلية التعليم في ميدان التربية البدنية. تُظهر الدراسات مثل دراسة Byung-O و Sungmin (2024)أهمية استخدام الواقع الافتراضي في تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب، مما يعكس تطورًا ملحوظًا في دمج التكنولوجيا في بيئات التعلم. في الوقت نفسه، تُظهر دراسة Cui وزملائه (2024) تباينًا في استخدام التكنولوجيا بين الجنسين، حيث يميل الذكور إلى استخدام أجهزة تتبع اللياقة أكثر من الإناث. هذه النتيجة تدعو إلى ضرورة تطوير برامج تعليمية تتلاءم مع اهتمامات الطلاب المختلفة. يُضاف إلى ذلك أن الدراسات مثل دراسة Evans و Willis (2024)تؤكد على أهمية التدريب المستمر للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا الحديثة، مما يُحسن أداء الطلاب. من جهة أخرى، تُظهر دراسة Wohlfart

وزملائه (2024) العلاقة بين المعرفة التكنولوجية والبيداغوجية في تحسين فعالية التدريس، مما يبرز ضرورة تطوير مهارات المعلمين التكنولوجية لتوسيع نطاق استخدام الأدوات التفاعلية.

الدراسات في مجال التفكير الإبداعي: تتناول الدراسات في مجال التفكير الإبداعي كيفية تأثير عوامل مثل الجنس والتجربة السابقة في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين والطلاب. أظهرت دراسة Dupri et al (2024) أن هناك تفاعلًا كبيرًا بين نمط التفكير والجنس، حيث أظهر الذكور قدرة أكبر على التفكير الإبداعي. هذه النتائج تثير تساؤلات حول أهمية تصميم بيئات تعليمية تتيح للطلاب من الجنسين التعبير عن إبداعهم بطرق مختلفة. من جهة أخرى، تناولت دراسة الشمري (2023) واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي في مدينة تبوك، وأظهرت أن معلمي الصفوف الأولية يمارسون هذه المهارات بشكل متقدم، مما يعكس تحسينًا في أساليب التدريس. كما أن دراسة Cengiz et al (2023) تشير إلى أن التفكير التصميمي يمكن أن يكون أداة فعالة في تعزيز التفكير الإبداعي لدى المعلمين، مما يعزز من قدراتهم على مواجهة التحديات التعليمية.

الدراسات في مجال تقدير الذات: تُظهر الدراسات في مجال تقدير الذات تأثيرًا كبيرًا على أداء المعلمين والطلاب. دراسة Aouani & Amara (2024) تسلط الضوء على العلاقة بين تقدير الذات للمعلمين وجودة التعليم، حيث أظهرت أن معلمي التربية البدنية الذين يمتلكون تقديرًا مرتفعًا لذاتهم لديهم قدرة أكبر على تحفيز الطلاب وتعزيز أدائهم الرياضي. كما تؤكد دراسة Konthoujam & Khutheibam (2024)أن معلمي المدارس الخاصة الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يظهرون التزامًا أكبر تجاه مهنة التعليم، مما يعكس تأثير تقدير الذات على الأداء الأكاديمي. من جهة أخرى، تُظهر دراسة Carranza & Almagro (2024) أن الطلاب الذين يمتلكون تقديرًا مرتفعًا لذاتهم يظهرون مشاركة أكبر في الأنشطة البدنية ويحققون نتائج أفضل، مما يعزز صحة الطلاب النفسية والجسدية.

الدراسات في مجال الكفايات التدريسية: تستعرض الدراسات المختلفة المتعلقة بالكفايات التدريسية للمعلمين في مجالات متعددة، حيث تبرز الحاجة المستمرة لتطوير مهارات المعلمين في مختلف التخصصات. على سبيل المثال، أظهرت دراسة (Cevikbas et al., 2024) التحديات التي يواجهها المعلمون المبتدئون في تخطيط وتنفيذ الدروس، وأكدت أهمية برامج التدريب المهني لدعمهم. بينما أظهرت دراسة (Radhia & Zakaria, 2024) دور التربية العملية في تطوير كفاءات الطلاب في التعليم الرياضي. كما أظهرت دراسات أخرى، مثل دراسة محمد (2024) ودراسة الزعبي (2022)، وجود فروق بين المعلمين في المدارس الحكومية والأهلية من حيث الكفايات التدريسية،

وتبين تأثير استخدام التكنولوجيا في تحسين هذه الكفايات، كما أكدت دراسة الشيشاني (2022) فعالية التقنيات الحديثة في تطوير الكفايات التدريسية. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة سعفان (2018) أن تحسين الكفايات التدريسية يمكن أن يعزز الرضا الوظيفي للمعلمين. جميع هذه الدراسات تشترك في التأكيد على أهمية التدريب المستمر والمستجدات التكنولوجية في تحسين كفاءات المعلمين وتحقيق أفضل نتائج تعليمية.

و تشير الدراسات السابقة إلى أهمية تعزيز استخدام التكنولوجيا بشكل مبتكر في التعليم، خصوصًا في مجالات التربية البدنية، وتؤكد على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات بفعالية. كما أن تعزيز التفكير الإبداعي لدى المعلمين والطلاب يمكن أن يسهم في تحسين بيئة التعلم وزيادة الدافعية للمشاركة. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر تقدير الذات عاملًا محوريًا في تحسين الأداء التعليمي، سواء بالنسبة للمعلمين أو الطلاب، مما يستدعي توفير برامج داعمة في هذا المجال.

تُعد الدراسات السابقة مصدرًا أساسيًا لبناء إطار نظري ومنهجي متين للدراسة الحالية، حيث تساعد في تحديد الجوانب الأكثر تأثيرًا في تطوير العملية التعليمية، ومن خلال مراجعة الأبحاث المتعلقة بتكنولوجيا التعليم، يمكن الاستفادة من أفضل الممارسات لدمج الأدوات الحديثة في التدريس، مع التركيز على تكييفها وفقًا لاحتياجات الطلاب والمعلمين. كما تساهم الدراسات حول التفكير الإبداعي في توضيح الطرق التي يمكن من خلالها تعزيز الابتكار في أساليب التدريس، مما يعزز من تفاعل الطلاب ويزيد من دافعيتهم للتعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأبحاث التي تناولت تقدير الذات توضح مدى تأثيره على الأداء التعليمي، مما يبرز الحاجة إلى توفير بيئات داعمة تحفز ثقة المعلمين والطلاب بأنفسهم. أما فيما يتعلق بالكفايات التدريسية، فإن الدراسات السابقة تسلط الضوء على أهمية التدريب المستمر للمعلمين لتمكينهم من مواكبة التطورات التكنولوجية والتربوية، مما ينعكس إيجابًا على جودة التدريس. بناءً على ذلك، تعتمد الدراسة الحالية على هذه الأطر لتقديم رؤية متكاملة تهدف إلى تحسين أداء المعلمين وتعزيز بيئة تعليمية أكثر فعالية.

1.5.2 أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتركيزها على دور تكنولوجيا التعليم في تنمية التفكير الإبداعي، تقدير الذات، والكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في شمال الضفة الغربية، وهو منظور شامل لم يتم تناوله بهذه الطريقة المتكاملة سابقًا. في حين أن الدراسات السابقة تناولت كل متغير على حدة أو ركزت على مجالات أخرى مثل التعليم العام أو التعليم الإلكتروني، فإن هذه

الدراسة تسعى إلى دمج هذه الأبعاد الثلاثة ضمن إطار موحد لدراسة تأثير التكنولوجيا في المجال الرياضي تحديدًا. كما أن الدراسة الحالية تهتم بتحليل العوامل التي تعيق استخدام التكنولوجيا في التدريس، وهو جانب لم يتم التركيز عليه بشكل كافٍ في الأبحاث السابقة.

2.5.2 أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تكنولوجيا التعليم في تطوير الأداء التدريسي، حيث أكدت العديد من الأبحاث مثل دراسة Byung-O و Sungmin (2024) ودراسة Wohlfart وزملائه (2024) على دور الأدوات الرقمية في تحسين بيئة التعلم وتعزيز التفاعل بين المعلمين والطلاب. كما تتفق الدراسة مع أبحاث مثل دراسة Cengiz et al (2023) في تناولها لأثر التفكير الإبداعي على التدريس، ومع دراسة Aouani & Amara (2024) في استكشاف العلاقة بين تقدير الذات وجودة الأداء التدريسي. إضافةً إلى ذلك، هناك تشابه مع دراسات مثل Radhia & Zakaria (2024) التي بحثت في تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية.

3.5.2 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

تعتمد الدراسة الحالية على الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والمنهجي، حيث تسهم هذه الأبحاث في تحديد الأدوات التكنولوجية الأكثر فاعلية في تحسين جودة التعليم في التربية الرياضية، مما يساعد على تبني أفضل الممارسات القابلة للتطبيق. كما تتيح دراسة تأثير تكنولوجيا التعليم على التفكير الإبداعي لدى المعلمين، والاستفادة من نتائج الأبحاث التي تناولت العلاقة بين التكنولوجيا والإبداع في بيئات تعليمية مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، تستفيد الدراسة من أبحاث تقدير الذات لفهم مدى تأثير هذا العامل على أداء المعلمين والطلاب، مما يوجهها نحو اقتراح آليات لتعزيز الثقة بالنفس في بيئات التعلم. علاوة على ذلك، يتم تحليل استراتيجيات تطوير الكفايات التدريسية المستندة إلى التكنولوجيا، كما هو موضح في دراسات مثل(2024) .Cevikbas et al ، بهدف اقتراح برامج تدريبية ملائمة للمعلمين. بناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى سد الفجوات البحثية التي لم تتناول العلاقة التكاملية بين هذه المتغيرات، وتقديم رؤية عملية لتعزيز دور التكنولوجيا في تحسين التعليم في مجال التربية الرياضية.

3. إجراءات الدراسة

1.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي نظراً لملائمته لأهداف الدراسة، نظرًا لقدرته على تقديم صورة واضحة ومفصلة عن الظاهرة قيد البحث، وذلك من خلال جمع البيانات من عينة واسعة من الأفراد وتحليلها لاستخلاص استنتاجات قابلة للتعميم. يُعد هذا المنهج مناسبًا عندما يكون الهدف هو دراسة الاتجاهات والآراء والممارسات المتعلقة بالموضوع، حيث يسمح بتحديد العلاقات بين المتغيرات المختلفة دون التدخل فيها. كما أنه يساعد في وصف الواقع الحالي بطريقة كمية، مما يسهل تحليل النتائج وتقديم توصيات تستند إلى بيانات موضوعية. بالإضافة إلى ذلك، يتيح المنهج المسحي إمكانية جمع بيانات متنوعة باستخدام أدوات مثل الاستبيانات، مما يجعله خيارًا فعالًا لدراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية بدقة وموضوعية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في المحافظات الشمالية من فلسطين والبالغ عددهم ما يقارب (1098) معلماً ومعلمة تبعاً للسجلات الرسمية لديوان الموظفين التابع لوزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي (2024- 2025 م).

3.3 عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (246) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية من المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية من فلسطين (وهي محافظات : جنين ، نابلس ، طوباس والأغوار الشمالية ، طولكرم)، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية- العشوائية من مجتمع الدراسة، وتمثل العينة تقريباً (22%) من مجتمعها، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى متغيراتها المستقلة أو الديموغرافية.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة (ن= 246).

المتغيرات المستقلة	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	معلم	131	53.3
	معلمة	115	46.7
	المجموع	246	%100

المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	184	74.8
	ماجستير فأعلى	62	25.2
	المجموع	246	%100
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	50	20.3
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	28.5
	10 سنوات فأكثر	126	51.2
	المجموع	246	%100

4.3 أدوات الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة ولجمع البيانات تم استخدام أربعة أدوات لجمع البيانات والتي تتمثل بتكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية، وفيما يلي الوصف لهذه الأدوات:

أولاً: أداة تكنولوجيا التعليم:

لقياس درجة استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تم استخدام مقياس الذي تم تصميمه من خلال (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) وتم استخدمه في دراسة (الشهابي ، 2014) والمكون من (19) فقرة تتوزع على أربعة مجالات وهي:

- مجال الكفاءة التقنية وعدد فقراته (5) (1- 5).
- مجال استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس وعدد فقراته (5) (6- 10).
- مجال تقيم أداء الطلاب وعدد فقراته (4) (11- 14).
- مجال التطوير المهني وعدد فقراته (5) (15- 19).

وتكون سلم الاستجابة على الفقرات من خمسة استجابات وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة).

ثانياً: أداة التفكير الإبداعي:

لقياس درجة التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تم الرجوع الى عدد من المقاييس وهي (الشهري، 2019) و (عبد القادر، 2018) وقراتها واختيار الفقرات المناسبة لوضعها مقياس المكون من (10) فقرات، وتطلبت الاستجابة عليها من خمسة استجابات تراوحت ما بين (1) كأقل

استجابة و(5) كأقصى استجابة وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة).

ثالثاً: أداة تقدير الذات:

لقياس درجة تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تم استخدام مقياس روزنبرغ لتقدير الذات والمذكور عند (السيد و.، 2019) والمكون من (13) فقرات ، وتطلبت الاستجابة عليها من خمسة استجابات تراوحت ما بين (1) كأقل استجابة و(5) كأقصى استجابة وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة).

رابعاً: أداة الكفايات التدريسية:

لقياس درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تم استخدام مقياس تم اعداده من قبل (عبد الباقي واخرون، 2011) والمكون من (49) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي:

- مجال كفايات الأهداف وعدد فقراته (9) (1- 9).
- مجال كفايات التخطيط وعدد فقراته (10) (10- 19).
- مجال التنفيذ وعدد فقراته (10) (20- 29).
- مجال كفايات طرائق التدريس وعدد فقراته (10) (30- 39).
- مجال كفايات التقويم وعدد فقراته (10) (40- 49).

وتطلبت الاستجابة على الفقرات خمسة استجابات تراوحت ما بين (1) كأقل استجابة و(5) كأقصى استجابة وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي: درجة كبيرة جداً (5) درجات، درجة كبيرة (4) درجات، درجة متوسطة (3) درجات، درجة قليلة (درجتان)، درجة قليلة جداً (درجة واحدة).

5.3 الخصائص العلمية لأدوات الدراسة:

أولاً: الصدق: للتحقق من صدق أدوات الدراسة قام الباحث باستخدام صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، وفيما يلي التوضيح لذلك:

أ- صدق المحكمين لأدوات الدراسة:

عرضت أدوات الدراسة الأربعة (تكنولوجيا التعليم، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، الكفايات التدريسية) على عينة من الخبراء والمتخصصين بالتربية الرياضية ذو المؤهلات العلمية أستاذ مساعد فأعلى كما في الملحق رقم (3)، وذلك لإبداء رأيهم حول وضوح الفقرات وجودة صياغتها وتوافقها مع

الموضوع التي تدرسه، حيث لم يتم اجراء أي تعديل الأدوات الأربعة سوى حذف متغير العمر، والملحق رقم (1) يبين أدوات الدراسة قبل التحكيم، والملحق رقم (2) يبين أدوات الدراسة بعد التحكيم، وبالتالي تقيس الأدوات الأربعة المستخدمة في الدراسة ما وضعت لأجله.

ب–صدق الاتساق الداخلي:

وللتأكيد على صدق المحكمين في الخطوة الثانية تم استخدام صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency validity) من خلال استخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والدرجة الكلية لكل أداة من أدوات الدراسة الأربعة (تكنولوجيا التعليم، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، الكفايات التدريسية)، وذلك بعد توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (35) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية، ونتائج الجداول رقم (2، 3، 4، 5) تظهر ذلك.

الجدول رقم (2) صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة تكنولوجيا التعليم (ن= 35).

رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)
1	**0.81	8	**0.88	15	**0.76
2	**0.86	9	**0.85	16	**0.87
3	**0.84	10	**0.71	17	**0.76
4	**0.80	11	**0.77	18	**0.88
5	**0.83	12	**0.84	19	**0.91
6	**0.86	13	**0.79		
7	**0.82	14	**0.83		

**علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$).

تشير نتائج الجدول رقم (2) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لأداة تكنولوجيا التعليم، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون ما بين (0.71– 0.91)، وتدل هذه النتائج على صدق الأداة في قياس ما وضعت لأجله.

الجدول رقم (3) صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة التفكير الابداعي (ن= 35).

رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)
1	**0.85	5	**0.84	9	**0.59
2	**0.78	6	**0.83	10	**0.85
3	**0.70	7	**0.81		

		**0.78	8	**0.78	4

**علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$).

تشير نتائج الجدول رقم (3) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لأداة التفكير الإبداعي، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون ما بين (0.59- 0.85)، وتدل هذه النتائج على صدق الأداة في قياس ما وضعت لأجله.

الجدول رقم (4) صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة تقدير الذات (ن= 35).

رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)
1	**0.85	6	**0.76	11	**0.77
2	**0.80	7	**0.85	12	**0.86
3	**0.85	8	**0.75	13	**0.84
4	**0.82	9	**0.79		
5	**0.71	10	**0.77		

**علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$).

تشير نتائج الجدول رقم (4) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لأداة تقدير الذات، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون ما بين (0.71- 0.86)، وتدل هذه النتائج على صدق الأداة في قياس ما وضعت لأجله.

الجدول رقم (5) صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الكفايات التدريسية (ن= 35).

رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)	رقم الفقرة	قيمة (ر)
1	**0.77	14	**0.84	27	**0.79	40	**0.76
2	**0.86	15	**0.69	28	**0.81	41	**0.74
3	**0.75	16	**0.87	29	**0.84	42	**0.82
4	**0.64	17	**0.79	30	**0.83	43	**0.69
5	**0.82	18	**0.80	31	**0.80	44	**0.79
6	**0.72	19	**0.67	32	**0.83	45	**0.71

7	**0.70	20	**0.88	33	**0.77	46	**0.84
8	**0.84	21	**0.86	34	**0.82	47	**0.73
9	**0.75	22	**0.87	35	**0.80	48	**0.86
10	**0.75	23	**0.83	36	**0.83	49	**0.74
11	**0.62	24	**0.83	37	**0.86		
12	**0.85	25	**0.77	38	**0.83		
13	**0.83	26	**0.73	39	**0.84		

**علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$).

تشير نتائج الجدول رقم (5) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لأداة الكفايات التدريسية، وتراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون ما بين (0.62- 0.88)، وتدل هذه النتائج على صدق الأداة في قياس ما وضعت لأجله.

ثانياً: الثبات:

للتحقق من معامل الثبات لأدوات الدراسة الأربعة (تكنولوجيا التعليم، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، الكفايات التدريسية)، قام الباحث باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alph) بعد تطبيق الأدوات على نفس العينة الاستطلاعية، ونتائج الجدول رقم (6) تبين ذلك.

الجدول رقم (6) معاملات الثبات لأدوات الدراسة الأربعة المتمثلة بتكنولوجيا التعليم، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، الكفايات التدريسية.

أدوات الدراسة	المجالات	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
تكنولوجيا التعليم	الكفاءة التقنية	5	0.93
	استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس	5	0.92
	تقيم أداء الطلاب	4	0.90
	التطوير المهني	5	0.92
	الأداة ككل	19	0.96
التفكير الإبداعي	الأداة ككل	10	0.92

تقدير الذات	الأداة ككل	13	0.95
الكفايات التدريسية	كفايات الأهداف	9	0.93
	كفايات التخطيط	10	0.90
	التنفيذ	10	0.91
	كفايات طرائق التدريس	10	0.88
	التقويم	10	0.89
	الأداة ككل	49	0.94

تشير نتائج الجدول رقم (6) أن قيمة معامل الثبات لأداة تكنولوجيا التعليم ككل كانت (0.96)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالاتها ما بين (0.90- 0.93). وفيما يتعلق بأداتي التفكير الإبداعي وتقدير الذات كانت قيم معامل الثبات لهما على التوالي (0.92، 0.95). أما أداة الكفايات التدريسية، كانت قيم معامل الثبات للأداة ككل (0.94)، وتراوحت قيم الثبات لمجلاتها ما بين (0.88- 0.93). ومن خلال النظر إلى قيم معاملات الثبات يتبين أن أدوات الدراسة تتميز بدرجة عالية من الثبات وأنها تصلح لتحقيق الأغراض المرجوة من استخدامها في الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة (Independent Variables):

- الجنس وله مستويان هما: (معلم، معلمة).
- المؤهل العلمي وله مستويان هما: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
- سنوات الخبرة ولها ثلاثة فئات وهي: (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ج- المتغيرات التابعة (Dependent variables):

تمثلت المتغيرات التابعة بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال استجابتهم على فقرات ومجالات أداة (الشهابي ، 2014) لتكنولوجيا التعليم، وأداتي (الشهري، 2019) و (عبد القادر، 2018) للتفكير الإبداعي، وأداة (السيد، 2019) لتقدير الذات، وأداة (عبد الباقي واخرون، 2011) للكفايات التدريسية.

7.3 إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

– تحديد عنوان وموضوع الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والأدب التربوي المرتبط بمواضيع تكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية، وتحديد أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات،وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

– الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجهاً إلى الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم.

– التحقق من صدق المحكمين لأدوات الدراسة الأربعة المتعلقة بتكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية.

– اجراء تجربة استطلاعية للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة الأربعة ومن ثباتها، بعد تطبيقها على عينة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية بلغ عددهم (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأصلية.

– اجراء التصميم الالكتروني لأدوات الدراسة الأربعة وارسالها إلى عينة الدراسة المستهدفة، حيث كانت الردود والاستجابات التي تمثل عينة الدراسة (246) استجابة.

– ترميز البيانات وإدخالها إلى البرنامج الاحصائي (SPSS) لكي يتم معالجتها إحصائياً،والوصول إلى نتائج الدراسة والاستنتاجات.

8.3 المعالجات الإحصائية:

للوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) من خلال اجراء ما يلي:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة كل من استخدام تكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفاية التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال الاعتماد على تصنيف الدرجات المتعارف عليه وفقاً إلى المتوسطات الحسابية لسلم ليكرت الخماسي وهي: (1- 1.80 درجة قلية جداً، 1.81- 2.60 درجة متوسطة، 2.61- 3.40 درجة متوسطة، 3.41- 4.20 درجة كبيرة، 4.21- 5 درجة كبيرة جداً).

– معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتحديد العلاقة تكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفاية التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة كخطوة

أولى للانحدار الخطي البسيط، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency) لأدوات الدراسة الأربعة.

– الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) لتحديد مساهمة تكنولوجيا التعليم في كل من التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفاية التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة.

– اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t- test) للكشف عن الفروق في تكنولوجيا التعليم والكفايات التدريسية تبعاً إلى متغيري (الجنس، المؤهل العلمي).

– تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للكشف عن الفروق في تكنولوجيا التعليم والكفايات التدريسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وتحديد الفروق في التفكير الإبداعي وتقدير الذات وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتم استخدام اختبار سيداك (Sidak post-hoc test) للمقارنات البعدية عند الحاجة لذلك.

– معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من معامل الثبات لأدوات الدراسة الأربعة (تكنولوجيا التعليم، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، الكفايات التدريسية).

4. **عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

أولاً: نتائج التساؤل الأول والذي نصه:ما درجة استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه وللدرجة الكلية لاستخدام تكنولوجيا التعليم، ونتائج الجدول رقم (7) تبين ذلك.

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لاستخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن= 246).

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر بالثقة عند استخدام الأجهزة التكنولوجية في الفصول الدراسية.	4.11	0.92	كبيرة
2	أستطيع استخدام البرامج التعليمية التكنولوجية المختلفة بفعالية.	3.85	0.86	كبيرة
3	أستطيع حل المشكلات التقنية التي قد تطرأ خلال عرض الحصص الدراسية.	3.66	0.92	كبيرة
4	أحرص على تحديث مهاراتي التكنولوجية باستمرار من خلال الدورات	3.82	0.87	كبيرة

	التدريبية والورش.			
5	أستطيع استخدام الأدوات التفاعلية عبر الإنترنت لتعزيز التعلم التعاوني بين الطلاب.	3.87	0.90	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال الكفاءة التقنية	3.86	0.72	كبيرة
6	أستخدم التكنولوجيا لتحفيز مشاركة الطلاب في كافة الأنشطة.	3.88	0.81	كبيرة
7	أدمج الوسائط المتعددة (مثل الفيديو والصوت) في دروسي بانتظام.	3.83	0.86	كبيرة
8	أستخدم منصات التعلم الإلكتروني لإدارة الصفوف الدراسية وتقديم المواد التعليمية.	3.69	0.86	كبيرة
9	أستخدم التطبيقات التكنولوجية لتقديم ملاحظات فورية للطلاب.	3.63	0.86	كبيرة
10	أجد أن التكنولوجيا تساعدني على توفير الوقت في إعداد الدروس وتوزيع المواد التعليمية.	3.91	0.89	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس	3.79	0.73	كبيرة
11	أستخدم التكنولوجيا لتقييم أداء الطلاب وتتبع تقدمهم.	3.70	0.96	كبيرة
12	أستخدم الأدوات التكنولوجية لتصميم الاختبارات والواجبات الإلكترونية.	3.84	0.91	كبيرة
13	أستطيع استخدام البرمجيات لتحليل نتائج الاختبارات وتقديم تقارير تفصيلية.	3.53	0.91	كبيرة
14	أجد أن استخدام التكنولوجيا يسهم في تحسين دقة وسرعة تقييم الطلاب.	3.78	0.96	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال تقيم أداء الطلاب	3.71	0.82	كبيرة
15	أشارك في مجتمعات المعلمين عبر الإنترنت لتبادل الأفكار والموارد التكنولوجية.	3.90	0.87	كبيرة
16	أبحث بانتظام عن أحدث التقنيات التعليمية وأفضل الممارسات لاستخدامها في الفصول الدراسية.	3.91	0.81	كبيرة
17	أشارك في ورش العمل والمؤتمرات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.	3.63	0.91	كبيرة
18	أجد أن التطوير المهني المستمر في مجال التكنولوجيا يسهم في تحسين أدائي التدريسي.	4	0.80	كبيرة
19	أشجع زملائي على استخدام التكنولوجيا في تعليمهم وأشاركهم تجاربي ومعرفتي.	3.98	0.81	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال التطوير المهني	3.89	0.71	كبيرة
الدرجة الكلية لاستخدام تكنولوجيا التعليم		3.81	0.68	كبيرة

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (7) إلى ما يلي:

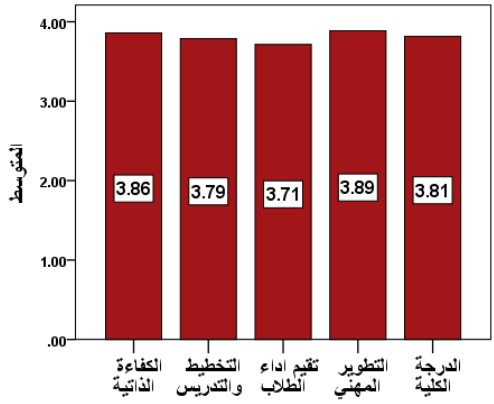
- مجال الكفاءة التقنية: ان الدرجة الكلية لهذا المجال لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (3.86)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة على جميع الفقرات (1- 5)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.66- 4.11).

- مجال استخدام تكنولوجيات التعليم في التخطيط والتدريس: ان الدرجة الكلية لهذا المجال لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (3.79)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة على جميع الفقرات (6- 10)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.63- 3.91).

- مجال تقيم أداء الطلاب: ان الدرجة الكلية لهذا المجال لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (3.71)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة على جميع الفقرات (11- 14)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.53- 3.84).

- مجال التطوير المهني: ان الدرجة الكلية لهذا المجال لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (3.89)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة على جميع الفقرات (15- 19)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.63- 4).

- خلاصة النتائج للتساؤل الأول: أن الدرجة الكلية لاستخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (3.81)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة على جميع المجالات وتراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها ما بين (3.71- 3.89)، حيث كانت أعلى استجابة على مجال (التطوير المهني) بمتوسط حسابي (3.89)، ويليه مجال (الكفاء التقنية) بمتوسط حسابي (3.86)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (تقيم أداء الطلاب بمتوسط حسابي (3.71)، والشكل رقم (1) يبين ذلك.



الشكل رقم (1) متوسطات الاستجابة لمجالات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.

ثانياً: نتائج التساؤل الثاني والذي نصه: ما درجة التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، ونتائج الجدول رقم (8) تبين ذلك.

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة للتفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

	الانحراف	متوسط		

الرقم	الفقرات	الاستجابة*	المعياري	الدرجة
1	أستخدم أساليب تدريس مبتكرة لتعليم المهارات الرياضية.	4.08	0.77	كبيرة
2	أجد نفسي أفكر بأبداع لأجد حل مشاكلي في تصميم تدريس التربية الرياضية.	4	0.74	كبيرة
3	عندما أواجه صعوبة في توصيل مفاهيم رياضية معقدة، أبحث عن طرق جديدة وإبداعية للشرح.	4.06	0.79	كبيرة
4	أتبنى أساليب تعليمية تشجع الطلاب على المشاركة النشطة والإبداع في الأنشطة الرياضية.	4.07	0.73	كبيرة
5	أجد سهولة في تطبيق أنشطة تفاعلية تعزز التفكير الإبداعي لدى الطلاب في التربية الرياضية.	3.90	0.80	كبيرة
6	أحب تحدي الطلاب على ابتكار استراتيجيات لتحسين أدائهم في المهارات الرياضية.	4.02	0.81	كبيرة
7	بشكل عام، أستخدم الخيال والإبداع في تصميم برامجي التعليمية في التربية الرياضية.	3.81	0.88	كبيرة
8	عند تدريس مهارات جديدة، أبحث عن طرق جديدة ومبتكرة لتقديم المحتوى بطرق تعليمية فعالة.	4.02	0.77	كبيرة
9	أحرص على استخدام تكنولوجيا التعليم الرياضي بطرق إبداعية لتعزيز تجربة التعلم لدى الطلاب.	3.84	0.83	كبيرة
10	أشجع الطلاب على استخدام الإبداع في حل المشكلات الرياضية وابتكار تمارين وألعاب جديدة.	3.98	0.83	كبيرة
	الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي	3.98	0.67	كبيرة

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (8) أن الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (3.98)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة على جميع الفقرات (1- 10)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.81- 4.08).

ثالثاً: نتائج التساؤل الثالث والذي نصه:ما درجة تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللدرجة الكلية لتقدير الذات، ونتائج الجدول رقم (9) تبين ذلك.

الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر بقيمة الأعمال اليومية التي أقوم بها.	4.26	0.75	كبيرة جداً
2	أشعر أنني اتغلب على المشكلات التي تواجهني في مجال عملي.	4.22	0.74	كبيرة جداً
3	أبدي احترام قيم وتقاليد المجتمع الذي أعيش فيه.	4.27	0.77	كبيرة جداً
4	التجمعات مهمة لبناء العلاقات الاجتماعية.	4.29	0.77	كبيرة جداً
5	أنا أتقبل نفسي كما هي وسعيد بها.	4.26	0.79	كبيرة جداً
6	لدى قدرة جيدة على صنع علاقات جيدة في وقت قصير.	4.28	0.77	كبيرة جداً
7	أستطيع تقبل النقد البناء دون أن يؤثر في حالتي المعنوية.	4.20	0.77	كبيرة
8	أنا أستحق التقدير والاحترام من الآخرين.	4.32	0.79	كبيرة جداً
9	لدي القدرة على التعبير عن وجهة نظري بكل وضوح ويسر.	4.30	0.77	كبيرة جداً
10	لا أحتاج موافقة ومباركة الآخرين للشعور بأني الأفضل.	4.17	0.81	كبيرة
11	سهل علي أن أعترف بجهودي وأخطائي.	4.23	0.75	كبيرة جداً
12	اشعر بالسعادة عند القيام بالواجبات المطلوبة مني.	4.30	0.75	كبيرة جداً
13	لدي القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب اثناء أداء واجباتي.	4.30	0.76	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لتقدير الذات	4.26	0.67	كبيرة جدا

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (9) أن الدرجة الكلية لتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة جداً وبمتوسط حسابي (4.26)، وكانت درجة الاستجابة كبيرة جداً على الفقرات (1- 6، 8، 9، 11، 12، 13) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (4.22- 4.32)، بينما كانت درجة الاستجابة كبيرة على الفقرتين (7، 10)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.20، 4.17).

رابعاً: نتائج التساؤل الرابع والذي نصه::ما درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه وللدرجة الكلية للكفايات التدريسية، ونتائج الجداول رقم (10- 15) تبين ذلك.

1- مجال كفايات الأهداف:

الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لمجال كفايات الأهداف لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	الدرجة
1	اغرس القيم الأخلاقية العليا في نفوس الطلبة	4.41	0.77	كبيرة جداً
2	انمي الهوايات الرياضية وإشباع الميول والرغبات	4.24	0.80	كبيرة جداً
3	انمي روح التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة	4.30	0.78	كبيرة جداً
4	الزم الطلبة بالطاعة والنظام وتحمل المسئولية	4.28	0.86	كبيرة جداً
5	أدرب الطلبة على ممارسة الأنشطة الرياضية اللاصفية وتشجيعهم للمشاركة فيها	4.24	0.81	كبيرة جداً
6	أنظم الطلبة على الممارسات والفعاليات الترويحية خلال العطلة الصيفية	4.08	0.85	كبيرة
7	أنمي الدوافع الرياضية وتعزيز السلوكيات الايجابية لدى الطلبة	4.20	0.83	كبيرة
8	اكسب الطلبة المعلومات النظرية عن الصفات البدنية والمهارية	4.18	0.82	كبيرة
9	اكسب الطلبة الصفات البدنية والحركية الأساسية	4.17	0.84	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال كفايات الأهداف	4.23	0.72	كبيرة جداً

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (10) أن الدرجة الكلية لمجال (كفايات الأهداف) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة جداً وبمتوسط حسابي (4.23)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على الفقرات (1- 5)، حيث كانت متوسطات الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفقرات (6- 9)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (4.08- 4.20).

2- مجال كفايات التخطيط:

الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لمجال كفايات التخطيط لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

		متوسط	الانحراف	

الرقم	الفقرات	الاستجابة*	المعياري	الدرجة
10	احدد الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف العامة	4.08	0.83	كبيرة
11	اضيف الأهداف التعليمية السلوكية إلى المجالات المعرفية والانفعالية	3.98	0.86	كبيرة
12	احدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف	4.06	0.85	كبيرة
13	اختار الأهداف المناسبة للمراحل العمرية	4.22	0.80	كبيرة جداً
14	احبذ العمل على الأنشطة التي تلائم قدرات الطلبة	4.28	0.79	كبيرة جداً
15	اختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة	4.24	0.81	كبيرة جداً
16	اعد خطة الدرس مهمة جداً	4.26	0.81	كبيرة جداً
17	احدد الوسائل والأجهزة والأدوات المتنوعة	4.22	0.77	كبيرة جداً
18	أنظم خطة يومية لتحقيق الأهداف الخاصة	4.14	0.89	كبيرة
19	اعد خطة فصلية وسنوية تنظم المادة الدراسية	4.35	0.82	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لمجال كفايات التخطيط	4.18	0.72	كبيرة

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (11) أن الدرجة الكلية لمجال (كفايات التخطيط) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (4.18)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على الفقرات (13- 17، 19)، حيث كانت متوسطات الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفقرات (10، 11، 12، 18)، وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (3.98- 4.14).

3- مجال التنفيذ:

الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لمجال التنفيذ لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

		متوسط	الانحراف	

الرقم	الفقرات	الاستجابة*	المعياري	الدرجة
20	اراعي القدرات الفردية بين التلاميذ	4.45	0.82	كبيرة جداً
21	أقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي	4.30	0.78	كبيرة جداً
22	استخدم أساليب تعليمية مناسبة للطلبة	4.26	0.80	كبيرة جداً
23	أقدم نموذجا عمليا إمام الطلبة خلال التدريس	4.40	0.81	كبيرة جداً
24	اربط مادة التربية الرياضية بالمواد الدراسية الأخرى	4.32	0.86	كبيرة جداً
25	اوفر أنشطة تعليمية في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة	4.36	0.80	كبيرة جداً
26	استخدم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الملائمة	4.26	0.87	كبيرة جداً
27	اطرح أسئلة مناسبة مثيرة للتفكير والإبداع	4.24	0.81	كبيرة جداً
28	اربط المهارات الرياضية السابقة بالمهارات الرياضية الجديدة	4.30	0.85	كبيرة جداً
29	اراعي الأداء الجيد ويعززه ويصحح الأداء الخاطئ	4.36	0.80	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لمجال التنفيذ	4.32	0.73	كبيرة جداً

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (12) أن الدرجة الكلية لمجال (التنفيذ) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة جداً وبمتوسط حسابي (4.32)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على جميع الفقرات (20- 29) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (4.24- 4.45).

4- مجال كفايات طرائق التدريس:

الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لمجال كفايات طرائق التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

		متوسط	الانحراف	

الرقم	الفقرات	الاستجابة*	المعياري	الدرجة
30	استخدام الطرائق الحديثة في تعليم المهارات الرياضية	4.14	0.80	كبيرة
31	اعتقد ان الطرائق التي تكسب الطلبة العادات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع	4.06	0.76	كبيرة
32	أفضل الطرائق التي تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة	4.11	0.81	كبيرة
33	انوع أساليب التدريس وفق الأهداف التربوية والتعليمية	4.09	0.77	كبيرة
34	استخدم الطرائق التي تتيح للطلبة إبداء آرائهم بحرية	4.17	0.78	كبيرة
35	احبذ الطرائق التي تعطي أكبر قدر ممكن النتائج المباشرة والغير مباشرة	4.07	0.80	كبيرة
36	انوع بين الطرائق التي تعتمد مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب	4.19	0.77	كبيرة
37	اعتقد ان الطرائق التي تراعي امن وسلامة الطلبة	4.20	0.83	كبيرة
38	استخدم الطرائق تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة	4.24	0.79	كبيرة جداً
39	أرى ان الطرائق التي توجه نشاطات الطلبة وتشركهم فعليا في الدرس بفعالية ونشاط	4.17	0.77	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال كفايات طرائق التدريس	4.14	0.71	كبيرة

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (13) أن الدرجة الكلية لمجال (كفايات طرائق التدريس) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (4.14)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على الفقرة (38) وبمتوسط استجابة عليها (4.24)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفقرات (30- 37، 39) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (4.06- 4.20).

5- مجال كفايات التقويم:

الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لمجال كفايات التقويم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

		متوسط	الانحراف	

الرقم	الفقرات	الاستجابة*	المعياري	الدرجة
40	اراعي الاستمرارية في تقويم الطلبة	4.18	0.79	كبيرة
41	أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	4.15	0.77	كبيرة
42	انوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية	4.13	0.79	كبيرة
43	استخدم اختبارات مقننة ومحددة للمهارات واللياقة البدنية	4.19	0.77	كبيرة
44	اعد تقويم المادة الرياضية مختلف عن أي مادة أخرى	4.18	0.79	كبيرة
45	اراعي الفروق الفردية عند إجراء الاختبار	4.26	0.81	كبيرة جداً
46	اراعي مفردات المنهاج عند التقويم	4.20	0.80	كبيرة
47	استخدم التقويم الختامي الذي يجري في نهاية كل موقف تعليمي	4.23	0.80	كبيرة جداً
48	ابني المعايير المناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات المهارية والحركية	4.21	0.83	كبيرة جداً
49	أساهم في تقويم منهاج التربية الرياضية	4.15	0.83	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال كفايات التقويم	4.19	0.71	كبيرة

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (14) أن الدرجة الكلية لمجال (كفايات التقويم) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (4.19)، وكانت الدرجة كبيرة جداً على الفقرات (45، 47، 48) وبمتوسطات استجابة عليها على التوالي (4.26، 4.23، 4.21)، بينما كانت الدرجة كبيرة على الفقرات (40- 44، 46، 49) وتراوحت متوسطات الاستجابة عليها ما بين (4.13- 4.20).

6- خلاصة نتائج التساؤل الرابع:

الجدول رقم (15) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة للكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن=246).

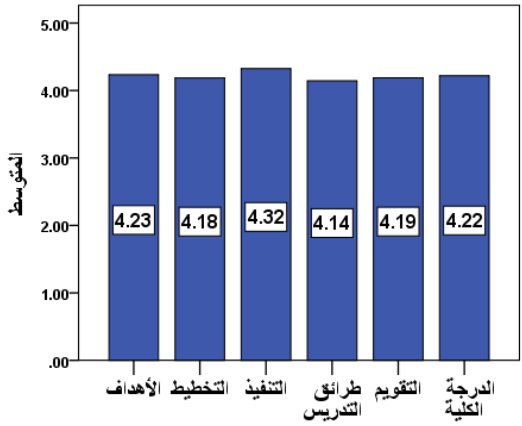
الرقم	مجالات الكفايات التدريسية	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب

1	الأهداف	4.23	0.72	كبيرة جداً	الثاني
2	التخطيط	4.18	0.72	كبيرة	الرابع
3	التنفيذ	4.32	0.73	كبيرة جداً	الأول
4	طرائق التدريس	4.14	0.71	كبيرة	الخامس
5	التقويم	4.19	0.71	كبيرة	الثالث
	الدرجة الكلية للكفايات التدريسية	4.22	0.68	كبيرة جداً	

*اقصى استجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول رقم (15) أن الدرجة الكلية للكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة جداً وبمتوسط حسابي (4.22)، وكانت أعلى استجابة على مجال (التنفيذ) بدرجة كبيرة جداً ومتوسط حسابي (4.32)، ويليه مجال (كفايات الأهداف) بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي (4.23)، بينما كانت أقل استجابة على مجال (كفايات طرائق التدريس) بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4.14)، والشكل رقم (2) يظهر ذلك.

الشكل رقم (2) متوسطات الاستجابة لمجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.



خامساً: نتائج التساؤل الخامس والذي نصه: ما مساهمة تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

للإجابة عن التساؤل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) كخطوة أولى كما يظهر في الجدول رقم (16)، وفي الخطوة الثانية تم استخدام

الانحدار الخطي البسيط (Simple linear regression) من خلال تحديد الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم كمتغير مستقل، والدرجات الكلية لكل من التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية كمتغير تابع، ونتائج الجدول رقم (17) تبين ذلك.

الجدول رقم (16) العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والتفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين (ن= 246).

المتغيرات	تكنولوجيا التعليم	التفكير الابداعي	تقدير الذات	الكفايات التدريسية
تكنولوجيا التعليم	-	0.73**	0.65**	0.69**
التفكير الإبداعي		-	0.79**	0.81**
تقدير الذات			-	0.88**
الكفايات التدريسية				-

** علاقة دالة إحصائياً عند ($\alpha \geq 0.01$).

تشير نتائج الجدول رقم (16) إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين تكنولوجيا التعليم وكل من التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية، حيث كانت قيم معامل الارتباط على التوالي (0.73، 0.65، 0.69). وتوجد أيضا علاقة طردية دالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي وكل من تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى المعلمين، حيث كانت قيم معامل الارتباط على التوالي (0.79، 0.81). أخيراً، توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى المعلمين، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.88).

الجدول رقم (17) خلاصة نتائج تحليل الانحدار لمساهمة تكنولوجيا التعليم في كل من التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية (ن= 246).

المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	قيمة (B)	Beta	قيمة R^2
التفكير الإبداعي	58.95	1	58.95	277.30	0.000*	1.24		0.532
	51.87	244	0.21			0.72	0.73	

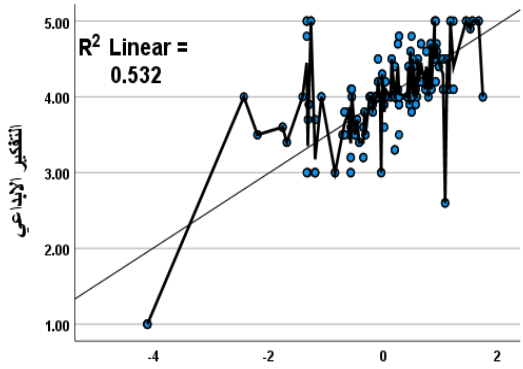
						245	110.82	
0.419		1.84	*0.000	176.21	46.03	1	46.03	تقدير الذات
	0.65	0.64			0.26	244	63.73	
						245	109.76	
0.471		1.62	*0.000	217.59	53.26	1	53.26	الكفايات التدريسية
	0.69	0.68			0.25	244	59.73	
						245	112.99	

* علاقة دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$).

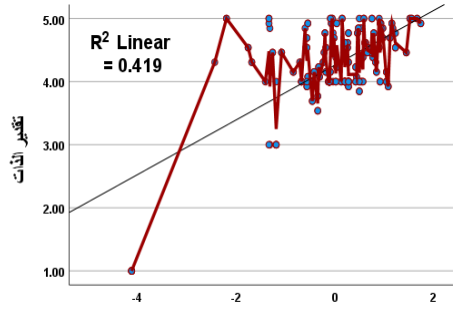
تشير نتائج الجدول رقم (17) إلى وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتكنولوجيا التعليم في كل من التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية، حيث كانت قيم معامل التباين المفسر أو التحديد (R^2) على التوالي (0.532، 0.419، 0.471). وتعني هذه النتائج أن تكنولوجيا التعليم ساهم في تفسير (53.20%) من التفكير الإبداعي، و(41.90%) من تقدير الذات، و(47.10%) من الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كما يظهر في الاشكال رقم (3، 4، 5). وكانت المعادلات المقترحة كما يلي:

- درجة التفكير الإبداعي= 1.24+ (درجة تكنولوجيا التعليم* 0.72).
- درجة تقدير الذات= 1.84+ (درجة تكنولوجيا التعليم* 0.64).
- درجة الكفايات التدريسية= 1.62+ (درجة تكنولوجيا التعليم* 0.68).

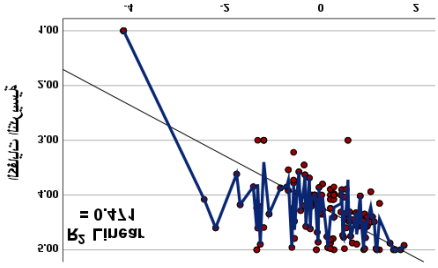
الشكل رقم (3) خط الانحدار لمساهمة تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.



الشكل رقم (4) خط الانحدار لمساهمة تكنولوجيا التعليم في تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.



الشكل رقم (5) خط الانحدار لمساهمة تكنولوجيا التعليم في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين.



سادساً: نتائج التساؤل السادس والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن التساؤل تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لتحديد الفروق في استخدام تكنولوجيا التعليم لدى المعلمين تبعاً إلى متغيري (الجنس، المؤهل العلمي) كما هو موضح في الجدولين رقم (18، 19)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لتحديد الفروق في استخدام تكنولوجيا التعليم لديهم تبعا إلى متغير (سنوات الخبرة) كما يظهر في الجدولين رقم (20، 21)، وفيما يلي العرض لنتائج التساؤل حسب تسلسل المتغيرات المستقلة:

1- متغير الجنس:

الجدول رقم (18) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير الجنس (ن= 246).

مجالات تكنولوجيا التعليم	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة التقنية	معلم	131	3.88	0.72	0.47	0.642
	معلمة	115	3.84	0.71		
استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس	معلم	131	3.78	0.72	0.12-	0.903
	معلمة	115	3.79	0.75		
تقيم أداء الطلاب	معلم	131	3.73	0.81	0.24	0.810
	معلمة	115	3.70	0.83		
التطوير المهني	معلم	131	3.87	0.71	0.34-	0.736
	معلمة	115	3.90	0.70		
الدرجة الكلية	معلم	131	3.82	0.68	0.13	0.894
	معلمة	115	3.81	0.69		

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (18) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم وجميع مجالاتها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغير الجنس.

2- متغير المؤهل العلمي:

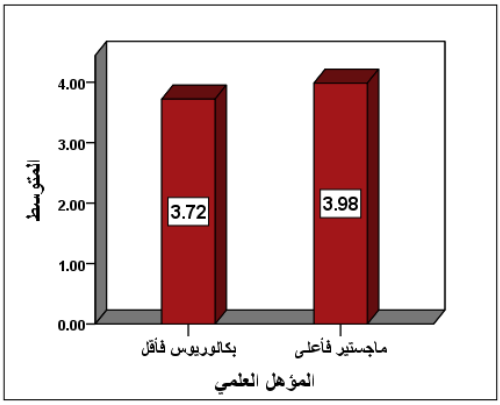
الجدول رقم (19) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن= 246).

مجالات تكنولوجيا التعليم	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة التقنية	بكالوريوس فأقل	184	3.81	0.78	1.91-	0.057
	ماجستير فأعلى	62	4.01	0.48		
استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس	بكالوريوس فأقل	184	3.72	0.78	2.48-	*0.014
	ماجستير فأعلى	62	3.98	0.53		
تقيم أداء الطلاب	بكالوريوس فأقل	184	3.62	0.85	3.25-	*0.001
	ماجستير فأعلى	62	4	0.65		
التطوير المهني	بكالوريوس فأقل	184	3.84	0.75	1.70-	0.089
	ماجستير فأعلى	62	4.02	0.59		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	184	3.75	0.73	2.70-	*0.007
	ماجستير فأعلى	62	4.01	0.47		

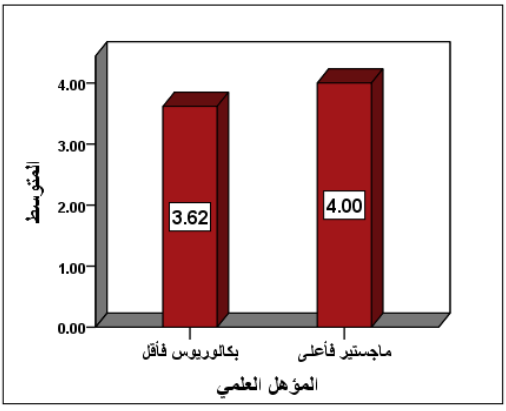
*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (19) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم ومجاليها (استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس، وتقيم أداء الطلاب) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح ماجستير فأعلى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في مجالي (الكفاءة التقنية، والتطوير المهني) لدى المعلمين تبعا لمؤهلاتهم العلمية، والاشكال رقم (6، 7، 8) تظهر ذلك.

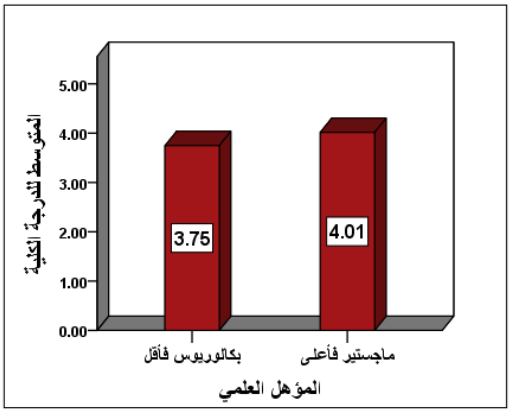
الشكل رقم (6) المتوسطات الحسابية لمجال استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



الشكل رقم (7) المتوسطات الحسابية لمجال تقيم أداء الطلاب لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



الشكل رقم (8) المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



3- متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 246).

مجالات تكنولوجيا التعليم	متغير سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الكفاءة التقنية	أقل من 5 سنوات	50	3.74	0.82
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	3.80	0.80
	10 سنوات فأكثر	126	3.94	0.62
استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس	أقل من 5 سنوات	50	3.66	0.87
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	3.80	0.81
	10 سنوات فأكثر	126	3.83	0.62
تقيم أداء الطلاب	أقل من 5 سنوات	50	3.77	0.84
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	3.69	0.93
	10 سنوات فأكثر	126	3.71	0.74
التطوير المهني	أقل من 5 سنوات	50	3.84	0.85
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	3.77	0.72
	10 سنوات فأكثر	126	3.97	0.64
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	50	3.75	0.82
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	3.77	0.75
	10 سنوات فأكثر	126	3.86	0.58

*أقصى استجابة (5) درجات

الجدول رقم (21) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 246).

مجالات تكنولوجيا التعليم	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة التقنية	بين المجموعات	1.75	2	0.88	1.70	0.185
	داخل المجموعات	125.26	243	0.52		
	المجموع	127.01	245			
استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس	بين المجموعات	1.12	2	0.56	1.05	0.350
	داخل المجموعات	129.48	243	0.53		
	المجموع	130.60	245			
تقيم أداء الطلاب	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.14	0.869
	داخل المجموعات	164.23	243	0.68		
	المجموع	164.42	245			
التطوير المهني	بين المجموعات	2.09	2	1.05	2.08	0.128
	داخل المجموعات	122.48	243	0.50		
	المجموع	124.57	245			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.64	2	0.32	0.68	0.509
	داخل المجموعات	113.54	243	0.47		
	المجموع	114.18	245			

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (21) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم وجميع مجالاتها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

سابعاً: نتائج التساؤل السابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) كما يظهر في الجدولين رقم (22، 23).

الجدول رقم (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (ن= 246).

المتغيرات المستقلة	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الجنس	معلم	131	3.97	0.70
	معلمة	115	3.98	0.66
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	184	3.94	0.71
	ماجستير فأعلى	62	4.10	0.55
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	50	3.88	0.86
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	3.91	0.72
	10 سنوات فأكثر	126	4.05	0.54

*أقصى استجابة (5) درجات

الجدول رقم (23) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (ن= 246).

المتغيرات المستقلة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	0.006	1	0.006	0.01	0.908
	داخل المجموعات	110.82	244	0.45		
	المجموع	110.82	245			
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.20	1	1.20	2.67	0.103
	داخل المجموعات	109.62	244	0.45		
	المجموع	110.82	245			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	1.51	2	0.76	1.68	0.188
	داخل المجموعات	109.31	243	0.45		
	المجموع	110.82	245			

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ثامناً: نتائج التساؤل الثامن والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) كما يظهر في الجداول رقم (24، 25، 26).

الجدول رقم (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (ن= 246).

المتغيرات المستقلة	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الجنس	معلم	131	4.28	0.68
	معلمة	115	4.24	0.66
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	184	4.21	0.74
	ماجستير فأعلى	62	4.40	0.39
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	50	3.99	0.89
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.24	0.71
	10 سنوات فأكثر	126	4.38	0.49

*أقصى استجابة (5) درجات.

الجدول رقم (25) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (ن= 246).

المتغيرات المستقلة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	0.13	1	0.13	0.30	0.585
	داخل المجموعات	109.62	244	0.45		
	المجموع	109.75	245			
المؤهل العلمي	بين المجموعات	1.63	1	1.63	3.68	0.056
	داخل المجموعات	108.12	244	0.44		
	المجموع	109.75	245			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	5.47	2	2.74	6.38	*0.002
	داخل المجموعات	104.28	243	0.43		
	المجموع	109.75	245			

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (25) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغيري (الجنس، المؤهل العلمي)، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً لدى المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للمقارنة البعدية، والجدول رقم (26) يظهر ذلك.

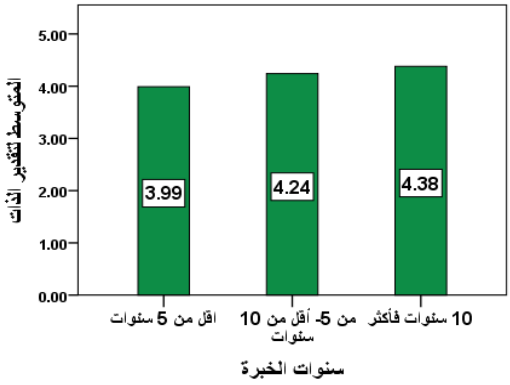
الجدول رقم (26) نتائج اختبار (Sidak) للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 246).

المتغير التابع	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
تقدير الذات	3.99	-	*0.25-	*0.39-
	4.24		-	0.14-
	4.38			-

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (26) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (10 سنوات فأكثر، من 5- اقل من 10 سنوات) و(أقل من 5 سنوات) ولصالح 10 سنوات فأكثر، من 5- أقل من 10 سنوات)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين (10 سنوات فأكثر) و(من 5- اقل من 10 سنوات)، والشكل رقم (9) يظهر ذلك.

الشكل رقم (9) المتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.



تاسعاً: نتائج التساؤل التاسع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن التساؤل تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لتحديد الفروق في الكفايات لدى المعلمين تبعاً إلى متغيري (الجنس، المؤهل العلمي) كما هو موضح في الجدولين رقم (27، 28)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لتحديد الفروق في الكفايات التدريسية لديهم تبعا إلى متغير (سنوات الخبرة) كما يظهر في الجداول رقم (29، 30، 31)، وفيما يلي العرض لنتائج التساؤل حسب تسلسل المتغيرات المستقلة:

1- متغير الجنس:

الجدول رقم (27) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير الجنس (ن= 246).

مجالات الكفايات التدريسية	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأهداف	معلم	131	4.19	0.72	0.91-	0.362
	معلمة	115	4.28	0.72		
التخطيط	معلم	131	4.17	0.71	0.41-	0.681
	معلمة	115	4.21	0.73		
التنفيذ	معلم	131	4.27	0.75	1.17-	0.245
	معلمة	115	4.38	0.71		
طرائق التدريس	معلم	131	4.13	0.73	0.40-	0.689
	معلمة	115	4.16	0.69		
التقويم	معلم	131	4.13	0.72	1.28-	0.201
	معلمة	115	4.25	0.69		
الدرجة الكلية	معلم	131	4.19	0.69	0.77-	0.440
	معلمة	115	4.26	0.67		

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (28) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وجميع مجالاتها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغير الجنس.

2- متغير المؤهل العلمي:

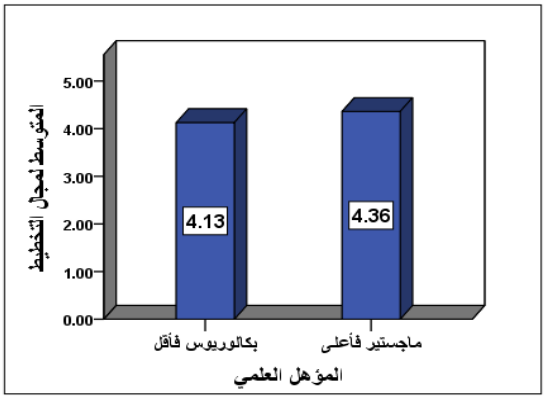
الجدول رقم (28) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن= 246).

مجالات الكفايات التدريسية	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأهداف	بكالوريوس فأقل	184	4.20	0.78	1.13-	0.261
	ماجستير فأعلى	62	4.32	0.48		
التخطيط	بكالوريوس فأقل	184	4.13	0.78	2.22-	*0.027
	ماجستير فأعلى	62	4.36	0.48		
التنفيذ	بكالوريوس فأقل	184	4.29	0.80	1.40-	0.162
	ماجستير فأعلى	62	4.44	0.47		
طرائق التدريس	بكالوريوس فأقل	184	4.09	0.75	1.85-	0.066
	ماجستير فأعلى	62	4.29	0.56		
التقويم	بكالوريوس فأقل	184	4.13	0.76	2-	*0.046
	ماجستير فأعلى	62	4.34	0.49		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	184	4.18	0.74	1.75-	0.081
	ماجستير فأعلى	62	4.35	0.45		

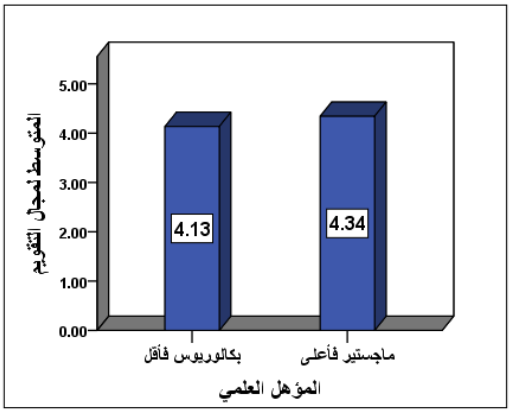
*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (29) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية مجالاتها (الأهداف، التنفيذ، طرائق التدريس) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في مجالي (كفايات التخطيط، وكفايات التقويم) ولصالح ماجستير فأعلى، والشكلين رقم (10، 11) يظهران ذلك.

الشكل رقم (10) المتوسطات الحسابية لمجال (كفايات التخطيط) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



الشكل رقم (11) المتوسطات الحسابية لمجال (كفايات التقويم) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.



3- متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 246)

مجالات تكنولوجيا التعليم	متغير سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الأهداف	أقل من 5 سنوات	50	3.96	0.92
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.24	0.75
	10 سنوات فأكثر	126	4.34	0.57
التخطيط	أقل من 5 سنوات	50	3.89	0.93
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.22	0.73
	10 سنوات فأكثر	126	4.28	0.59
التنفيذ	أقل من 5 سنوات	50	4.23	0.96
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.31	0.74
	10 سنوات فأكثر	126	4.37	0.61
طرائق التدريس	أقل من 5 سنوات	50	4	0.91
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.11	0.75
	10 سنوات فأكثر	126	4.22	0.59
التقويم	أقل من 5 سنوات	50	4.04	0.92
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.23	0.73
	10 سنوات فأكثر	126	4.22	0.59
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	50	4.02	0.90
	من 5- أقل من 10 سنوات	70	4.24	0.69
	10 سنوات فأكثر	126	4.29	0.55

*أقصى استجابة (5) درجات.

الجدول رقم (30) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 246)

مجالات الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأهداف	بين المجموعات	5.20	2	2.60	5.18	*0.006
	داخل المجموعات	121.94	243	0.50		
	المجموع	127.14	245			
التخطيط	بين المجموعات	5.61	2	2.81	5.57	*0.004
	داخل المجموعات	122.36	243	0.50		
	المجموع	127.97	245			
التنفيذ	بين المجموعات	0.76	2	0.38	0.71	0.494
	داخل المجموعات	129.74	243	0.53		
	المجموع	130.50	245			
طرائق التدريس	بين المجموعات	1.90	2	0.95	1.88	0.155
	داخل المجموعات	122.94	243	0.51		
	المجموع	124.84	245			
التقويم	بين المجموعات	1.43	2	0.72	1.43	0.241
	داخل المجموعات	121.41	243	0.50		
	المجموع	122.84	245			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.56	2	1.28	2.81	0.062
	داخل المجموعات	110.44	243	0.45		
	المجموع	112.99	245			

*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (31) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للكفايات التدريسية ومجالاتها (التنفيذ، طرائق التدريس، التقويم) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في مجالي (كفايات الأهداف، كفايات التخطيط) تبعاً لهذا المتغير، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للمقارنة البعدية، والجدول رقم (32) يظهر ذلك.

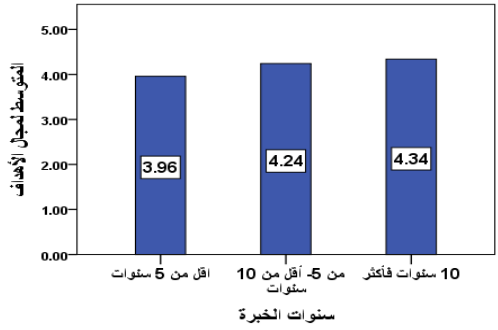
الجدول رقم (31) نتائج اختبار (Sidak) للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالي كفايات الأهداف والتخطيط لدى المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن= 246)

مجالات تكنولوجيا التعليم	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الأهداف	3.96	-	*0.28-	*0.38-
	4.24		-	0.10-
	4.34			-
التخطيط	3.89	-	*0.33-	*0.39-
	4.22		-	0.06-
	4.28			-

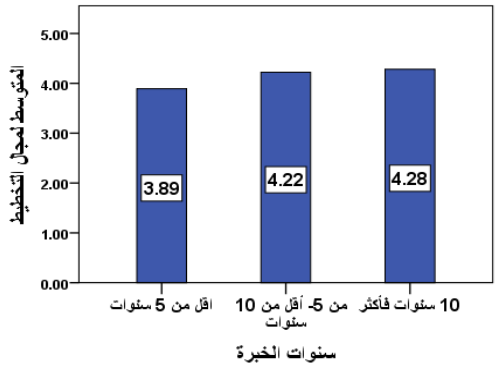
*فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

تشير نتائج الجدول رقم (32) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مجالي (كفايات الأهداف، كفايات التخطيط) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (10 سنوات فأكثر، من 5- اقل من 10 سنوات) و(أقل من 5 سنوات) ولصالح 10 سنوات فأكثر، من 5- أقل من 10 سنوات)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين (10 سنوات فأكثر) و(من 5- اقل من 10 سنوات)، والشكلين رقم (12، 13) يظهران ذلك.

الشكل رقم (12) المتوسطات الحسابية لمجال (كفايات الأهداف) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.



الشكل رقم (13) المتوسطات الحسابية لمجال (كفايات التخطيط) لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.



5. مناقشة نتائج الدراسة:

يعرض الباحث المناقشة لنتائج تساؤلات الدراسة وهي:

1.5 مناقشة نتائج التساؤل الأول والذي نصه: ما درجة استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (7) أن استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كان مرتفعًا بمتوسط حسابي قدره (3.81). كانت أعلى استجابة في مجال "التطوير المهني" بمتوسط (3.89)، يليه "الكفاءة التقنية" بمتوسط (3.86)، بينما كانت أقل استجابة في مجال "تقييم أداء الطلاب" بمتوسط (3.71). يشير هذا إلى اهتمام المعلمين بتوظيف التكنولوجيا في تعزيز قدراتهم المهنية وتقنياتهم، ولكن التقييم الإلكتروني للطلاب ما زال يشكل تحديًا، ربما بسبب نقص الخبرة أو قلة الموارد الرقمية، ويرى الباحث أن هذه النتائج تشير إلى الحاجة لتوفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين لتحسين مهاراتهم في استخدام أدوات التقييم الرقمية، بالإضافة إلى تحسين الوصول إلى الموارد التكنولوجية. تتماشى هذه النتائج مع دراسات حديثة مثل دراسة Byung-O & Sungmin (2024)التي أكدت فاعلية استخدام الواقع الافتراضي في تعزيز التعلم المهاري، ودراسة Cui et al. (2024) التي أظهرت دور أجهزة تتبع اللياقة في تحسين الأداء البدني للطلاب. كما أظهرت دراسات مثل Zhamardiy et al. (2023) و Tang (2023)أن المعلمين الأصغر سنًا والإناث يميلون أكثر لتبني الأدوات الرقمية المبتكرة، مما يبرز أهمية مراعاة الأعمار والخبرات عند تصميم برامج تدريبية لضمان الاستخدام الفعال للتكنولوجيا.

2.5 مناقشة نتائج التساؤل الثاني والذي نصه: ما درجة التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (8) أن الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي لدى معلمي التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.98). كانت الاستجابة مرتفعة على جميع الفقرات، وتراوحت المتوسطات بين (3.81–4.08). يعكس ذلك سعي المعلمين لتطوير بيئة تعليمية تشجع على الإبداع وتنمي مهارات الطلاب بطرق غير تقليدية. كما يظهر التفاوت الطفيف في الاستجابة وجود بعض الجوانب التي قد تحتاج إلى تحسين لتعزيز التفكير الإبداعي بشكل أكبر، وتتوافق هذه النتائج مع دراسات سابقة، مثل دراسة Dupri et al. (2024) التي أكدت تأثير أنماط التفكير والجنس على الإبداع. كما أظهرت دراسة الشمري (2023) أن مهارات التفكير الإبداعي كانت مرتفعة بشكل عام لدى المعلمين، ودعمت دراسة Cengiz et al. (2023)فكرة تحسين التفكير الإبداعي من خلال التدريب والتعليم المستمر.

3.5 مناقشة نتائج التساؤل الثالث والذي نصه:ما درجة تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (9) أن تقدير الذات لدى معلمي التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كان مرتفعًا جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.26). كانت الاستجابة كبيرة جدًا على معظم الفقرات (1–6، 8، 9، 11، 12، 13) بمتوسطات تتراوح بين (4.22–4.32)، بينما كانت أقل استجابة على الفقرتين (7 و10) بمتوسطات (4.20 و4.17) على التوالي. من وجهة نظر الباحث، يمكن تفسير هذا التقدير المرتفع للذات إلى البيئة الداعمة التي يعمل فيها المعلمون، حيث يبدو أنهم يتلقون دعمًا إيجابيًا من زملائهم أو إداراتهم التعليمية، مما يعزز شعورهم بالقدرة على النجاح. وتشير الاستجابة الكبيرة جدًا على معظم الفقرات إلى أن معظم المعلمين يشعرون بالثقة في أدائهم التدريسي. أما الفقرتان اللتان حصلتا على استجابة أقل، فقد تشير إلى بعض المجالات التي قد تحتاج إلى دعم إضافي. على الرغم من ذلك، يظل التقدير العام مرتفعًا، مما يدل على رضا المعلمين عن أدائهم. تتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل دراسة Aouani & Amara (2024)التي أظهرت أن معلمي التربية البدنية يتمتعون بمستويات أعلى في تقدير الذات مقارنة بالمتدربين. كما أظهرت دراسة Konthoujam & Khutheibam (2024) أن تعزيز تقدير الذات يساهم في تحسين تفاعل الطلاب ونجاحهم الأكاديمي.

4.5 مناقشة نتائج التساؤل الرابع والذي نصه: ما درجة الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (15) أن الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين كانت عالية جدًا، حيث كان متوسط الكفايات الكلي (4.22). كان أعلى متوسط في مجال "التنفيذ" (4.32)، يليه مجال "كفايات الأهداف" (4.23)، بينما كان أقل متوسط في "كفايات طرائق التدريس" (4.14). من وجهة نظر الباحث، يشير التقييم المرتفع لمجال "التنفيذ" إلى قدرة المعلمين على تطبيق الخطط التعليمية بفعالية، بينما يدل التقييم العالي لـ"كفايات الأهداف" على وضوح أهداف التعليم لدى المعلمين. أما بالنسبة لـ"كفايات طرائق التدريس"، فقد تكون هناك تحديات في استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، مما يستدعي تطوير المهارات في هذا المجال. تتوافق هذه النتائج مع دراسات مثل Cevikbas et al. (2024) التي أشارت إلى أهمية التخطيط الفعّال في تحسين تنفيذ الدروس، ودراسة Radhia & Zakaria (2024) التي أكدت تأثير التعليم العملي في تحسين الكفايات التدريسية. كما أظهرت دراسات أخرى، مثل دراسة الزعبي (2022) أهمية التكنولوجيا في تعزيز الكفايات التدريسية.

5.5 مناقشة نتائج التساؤل الخامس والذي نصه: ما مساهمة تكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي وتقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (17) تأثيرًا دالًا لتكنولوجيا التعليم في التفكير الإبداعي، تقدير الذات والكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين، حيث تفسر تكنولوجيا التعليم 53.20% من التفكير الإبداعي، 41.90% من تقدير الذات، و47.10% من الكفايات التدريسية. هذه النتائج تشير إلى أن تكنولوجيا التعليم تعزز قدرة المعلمين على الإبداع في التدريس، وتحسن تقديرهم لذاتهم، وتطور مهاراتهم التدريسية، مما يساهم في تحسين أداء الطلاب. توفر التكنولوجيا أدوات مبتكرة تسهم في تحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، كما تعزز ثقة المعلمين بأنفسهم من خلال تسهيل استخدام الأدوات التعليمية الحديثة. تساهم تكنولوجيا التعليم أيضًا في تطوير استراتيجيات التدريس وتنظيم الصفوف الدراسية، مما يحسن جودة التعليم. تتفق هذه النتائج مع دراسات مثل Byung-O & Sungmin (2024) و Cui et al. (2024) و Dupri et al. (2024)و Aouani & Amara (2024)التي أكدت تأثير تكنولوجيا التعليم على تحسين الأداء التدريسي.

6.5 مناقشة نتائج التساؤل السادس والذي نصه:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (18) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم وجميع مجالاتها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية بناءً على متغير الجنس. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن جنس المعلم لا يؤثر بشكل كبير على مدى فهمه أو إلمامه بتكنولوجيا التعليم، حيث يظهر كلا الجنسين مستويات مشابهة في التفاعل مع الأدوات التكنولوجية. هذا يشير إلى تكافؤ الفرص بين المعلمين في استخدام التكنولوجيا في تدريس التربية الرياضية. تدعم عدة دراسات هذا الاتجاه، مثل دراسة **Cui et al. (2024)** التي أظهرت أن الجنس ليس له تأثير كبير على استخدام التكنولوجيا في التربية البدنية.أما بالنسبة لنتائج الجدول رقم (19)، فقد أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم في مجالي "استخدام التكنولوجيا في التخطيط والتدريس" و"تقييم أداء الطلاب" لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير أو أعلى. وهذا يعود إلى أن المعلمين ذوي المؤهلات العليا يتلقون تدريبًا أكاديميًا متقدمًا يساعدهم في دمج التكنولوجيا بشكل أكثر فعالية في التدريس والتقييم. في المقابل، لم تظهر فروق دالة في مجالي "الكفاءة التقنية" و"التطوير المهني"، حيث أن هذه المهارات تعتمد أكثر على الخبرة العملية والتدريب المستمر. وقد أيدت دراسات مثل **Wohlfart et al. (2024)** و**Zhamardiy et al. (2023)** هذه النتائج.أما نتائج الجدول رقم (21)، فقد أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لتكنولوجيا التعليم بناءً على سنوات الخبرة. هذه النتيجة تشير إلى أن الخبرة العملية في التدريس بشكل عام قد تكون أكثر تأثيرًا من سنوات الخبرة الخاصة بتكنولوجيا التعليم. تدعم هذه النتيجة دراسات مثل **Zhamardiy et al. (2023)** و**Tang (2023)**، التي أظهرت أن المعلمين الأصغر سناً يتبنون التكنولوجيا بشكل أكبر مقارنة بالمعلمين الأكبر سناً.

7.5 مناقشة نتائج التساؤل السابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الابداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التفكير الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). تشير هذه النتيجة إلى أن هذه العوامل لا تؤثر بشكل كبير على مستوى التفكير الإبداعي لدى المعلمين في مجال

التربية الرياضية. **بالنسبة للجنس،** تشير النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يظهرون مستويات متقاربة في التفكير الإبداعي بغض النظر عن الجنس. قد يكون ذلك نتيجة لتطور البيئة التعليمية التي تشجع التفكير الإبداعي لدى الجميع، دون تمييز بين الجنسين. تدعم دراسات مثل **Cengiz et al.** (**2023**)و **Isik et al.** (**2022**)هذه النتيجة، حيث لم تجد فروق دالة بين الجنسين في التفكير الإبداعي.**أما بالنسبة للمؤهل العلمي،** فإن عدم وجود فروق دالة يشير إلى أن المؤهل العلمي، سواء كان البكالوريوس أو الماجستير، لا يؤثر بشكل كبير على مستوى التفكير الإبداعي. قد يرجع ذلك إلى أن التفكير الإبداعي يعتمد على مهارات التفكير النقدي والابتكار التي يمكن أن يكتسبها المعلمون من خلال التجربة العملية والأنشطة التعليمية اليومية. تؤكد دراسات مثل **Dupri et al.** (**2024**)و **Cengiz et al.** (**2023**)على أن المؤهل العلمي ليس العامل المؤثر الأكبر في التفكير الإبداعي.**فيما يتعلق بسنوات الخبرة،** تشير النتيجة إلى أن الخبرة العملية لا تؤثر بشكل ملحوظ على التفكير الإبداعي. قد يعود ذلك إلى أن التفكير الإبداعي يتطلب تجديدًا مستمرًا في أساليب التدريس والتفاعل مع الطلاب، وهو ما قد يتطلب تدريبًا متخصصًا أو تغييرات في أساليب التفكير أكثر من كونه مرتبطًا بعدد سنوات الخبرة. تدعم نتائج دراسات مثل **Makhdoom & Razzaq** (**2023**)و **Isik et al.** (**2022**)هذه الفكرة، حيث أظهرت أن سنوات الخبرة ليس لها تأثير كبير على التفكير الإبداعي.

8.5 مناقشة نتائج التساؤل الثامن والذي نصه:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (25) عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بناءً على الجنس أو المؤهل العلمي، مما يشير إلى تأثير تكافؤ الفرص التدريبية. تدعم هذه النتيجة دراسات مثل Konthoujam & Khutheibam (2024)التي أكدت أهمية استراتيجيات التحفيز والتطوير المهني في تقدير الذات، ودراسة Gallegos et al. (2023) التي أظهرت دور الذكاء العاطفي والاستقلالية. أما نتائج الجدول رقم (26) فقد أظهرت تأثير سنوات الخبرة في تقدير الذات لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، مما يؤكد أن تراكم الخبرات يعزز تقدير الذات، كما أظهرت دراسات مثل Aouani & Amara (2024) و Robbins et al. (2023).فيما يتعلق بالكفايات التدريسية، أظهرت نتائج الجدول رقم (28) عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات التربية

الرياضية، مما يدل على أن تكافؤ الفرص التدريبية له تأثير أكبر من الجنس. تدعم هذه النتيجة دراسات مثل Radhia & Zakaria (2024). وفي الجدول رقم (29)، لوحظت فروق دالة في مجالي "التخطيط" و"التقويم" لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير أو أعلى، مما يشير إلى دور التعليم العالي في تعزيز الكفايات التدريسية. تدعم هذه النتائج دراسات مثل Cevikbas et al. (2024). أخيرًا، أظهرت نتائج الجدولين رقم (31) و(32) تأثير الخبرة على كفايات الأهداف والتخطيط، بينما لم يكن لها تأثير واضح على مجالات أخرى مثل التنفيذ والتقويم، مما يشير إلى أهمية التدريب المستمر، كما تدعم هذه النتائج دراسات مثل Cevikbas et al. (2024) والزعبي (2022)

6. التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول استخدام تكنولوجيا التعليم، التفكير الإبداعي، تقدير الذات، والكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المحافظات الشمالية من فلسطين، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ينبغي توفير دورات تدريبية مستمرة لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية لتعزيز التطوير المهني، حيث أظهرت النتائج استجابة إيجابية عالية لهذا المجال.

2. تعزيز مهارات الكفاءة التقنية لدى المعلمين من خلال برامج تدريبية مكثفة تساعدهم على استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل فعال في التدريس والتقييم.

3. تطوير أدوات تقييم أداء الطلاب التي تعتمد على التكنولوجيا، وذلك لتحسين هذا المجال الذي أظهر درجة استجابة أقل مقارنةً بالمجالات الأخرى.

4. تصميم ورش عمل تهدف إلى تعزيز التفكير الإبداعي لدى المعلمين، وتزويدهم بأساليب حديثة لإثراء خبراتهم وابتكار طرق جديدة للتدريس.

5. توفير دعم نفسي وإرشادي للمعلمين بهدف زيادة تقديرهم لذواتهم، حيث أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً من تقدير الذات، مما يعزز الأداء العام للمعلمين في العملية التعليمية.

6. تطوير خطط تعليمية متكاملة تُعزز من كفايات التخطيط لدى المعلمين، لا سيما في مجالي التخطيط وكفايات الأهداف، خصوصاً لأصحاب الخبرات الطويلة.

7. توفير دورات تدريبية متخصصة لزيادة كفايات طرائق التدريس، حيث كانت استجابة المعلمين أقل نسبيًا في هذا المجال، مما يعزز من كفاءة التعليم وتنوع الأساليب المستخدمة.

8. تقديم برامج ودورات مخصصة لتعزيز دور المعلمين الحاصلين على مؤهل الماجستير فأعلى، نظرًا لإثبات الفروق الإيجابية لصالح هذه الفئة في عدة مجالات.

9. زيادة استخدام التكنولوجيا في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم لضمان تحقيق تأثير إيجابي أكبر على التفكير الإبداعي، تقدير الذات، والكفايات التدريسية.

10. يُوصى بإجراء دراسات إضافية لاستكشاف تأثير تكنولوجيا التعليم على مجالات أخرى من الأداء التربوي، مثل التحصيل الأكاديمي للطلاب ومهارات القيادة لدى المعلمين، وللتحقق من مدى استدامة الأثر على المدى الطويل.

Réferencres

Abdel Qader, Hassan Khalil. (2018). *The Degree of Awareness Among East Jerusalem School Teachers About Creative Teaching Skills and Their Attitudes Toward Them*. Rawafed Journal for Studies and Research in Social and Human Sciences, 4(1).

Afshari , M. (2021). Enhancing Student Participation and Engagement in Remote Learning Environments. In *Teaching in the Post COVID-19 Era* (pp. pp.273-280).

Al-Ja'bari, A. (2016). *The Role of Physical Education Teachers in Developing Leadership Skills Among High School Students in the Kingdom of Saudi Arabia*. Journal of Physical Education, 21(2), 227-242.

Al-Kandari, Khaled Abdulrahim. (2018). *The Availability of Professional and Teaching Competencies Among Physical Education Teachers in Secondary Schools in Kuwait from the Perspective of Technical Supervisors and School Principals*. Journal of the Faculty of Education, Tanta University – Faculty of Education, 69(1).

Al-Khasawneh, Khadija. (2019). *The Necessary Teaching Competencies for Swimming Course Instructors from the Perspective of Physical Education Students*. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Omariya, Salahuddin. (2015). *Creative Thinking Composition*. Amman: Al-Esar Publishing and Distribution.

Al-Qabbani, Dhowaihi Faisal, & Ibn Jassas, Rashid Mohammed. (2018). *Teaching Competencies of Physical Education Teachers in Primary Schools in Riyadh*. The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Mansoura University – Faculty of Physical Education, 33, 103-128.

Al-Shammari, Maria Abdullah Eid. (2023). *The Reality of Practicing Creative Thinking Skills Among Primary School Teachers from the Perspective of Educational Supervisors*. Research and Scientific Publishing (The Scientific Journal), 39(3).

Al-Sheeshani, Ayat Mohammed Khair. (2022). *The Effectiveness of Technological Innovations in Developing Faculty Members' Competencies in Jordanian Universities*. Master's Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Al-Shehabi, M. (2014). *Educational Technology and Its Effects on Improving Learning Performance*. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(1), 127-147.

Al-Shehri, Dhafer Al-Faraj. (2019). *The Degree of Practicing Creative Thinking Skills Among Mathematics Teachers in General Education*. Arabian Gulf Journal, 39(150).

Al-Zoubi, Rasha Abdel Khaleq Mohammed. (October, 2022). *The Degree of Possession of Teaching Competencies by Second-Stage Teachers and Their Relationship to Technological Innovations in Amman Governorate*. The Scientific Journal of the Faculty of Education – Assiut University, 38(10), Part 2.

Ali, Mehmed & Iqbal, Sana (2022). Exploring the Relationship Between Teacher Creativity and Student Engagement in Physical Education. *International Journal of Educational Management, 37*(6).

Ali, Z. (2019). *The Effect of a Solution-Based Counseling Program on Enhancing Self-Esteem Among Second-Year High School Students*. Journal of Education and Psychology, 10(1), 101-118.

Aouani, H., & Amara, S. (2024). lf-esteem: A Systematic Comparison between Teachers and Trainees in Physical Education and Sports. *Advances in Social Sciences Research Journal* , p. Vol. 11 No. 2 .

Balalle, H., & Weerasinghe, T. (2021). The impact of educational technology on teaching and learning. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, p. Vol. 9 No. 1.

Byung-O , A., & Sungmin , S. (2024). Analysis of Research Trends on the Digital Technologies Utilization in Physical Education: Cross-sectional Review Study with Key Word Network Analysis. *American Journal of Health Behavior*, pp. Volume 48, Number 5.

Candel, E. C., De-la-Peña, C., & Chaves-Yuste, B. (2023). Pre-service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped classroom and gamification in an e-learning environment. *Education and Information Technologies*, pp. 29(3):1-23.

Carranza, Á. C., & Almagro, B. J. (2024). Motivational factors, self-esteem and intention to be physically active in sports vocational training students. *E-balonmano com Journal Sports Science*, p. Vol. 20 No. 3.

Cengiz, Caner, Güler, Damla, & Tuncel, Semiyha (2023). The Effect of Design Thinking on the Creative Thinking of Physical Education and Sports Teachers. *African Educational Research Journal, 11*(1), 56-63.

Cevikbas, M., König, J., & Rothland, M. (2024). Empirical research on teacher competence in mathematics lesson planning: recent developments. *ZDM – Mathematics Education*, pp. Volume 56, pages 101–113.

Chai, C. S., Koh, J. H., & Tsai, C. C. (2013). A review of the research on technology integration in teaching and learning: Implications for the future. *Educational Technology & Society* , pp. 16(2):31-51.

Chan, K. L., Wong, A. T., & Yip, S. (2021). *Online teaching effectiveness in physical education during the COVID-19 pandemic: Impact of teacher experience and gender*. International Journal of Physical Education, 22(1), 33-45. https://doi.org/10.5678/ijpe.2021.2145

Cui, X., Chen, W., & Zhang, L. (2024). *Technology use and student engagement in physical education: The role of demographic variables*. Journal of Physical Education and Sport Technology, 15(2), 105-118. https://doi.org/10.1234/jpest.2024.5678

Cui, X., Zhang, L., & Chen, W. (2024). *The impact of technology on physical education and student fitness: A demographic analysis*. International Journal of Educational Technology in Sport, 10(2), 145-159. https://doi.org/10.5678/ijets.2024.2213

Dunn, T. J., & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. Computers & Education, p. 137(104):113.

Dupri, Suherman, A., Budiana , D., & Juliantine, T. (2024). The influence of thinking styles and gender on students' creative thinking abilities in physical education. *Edu Sportivo: Indonesian Journal of Physical Education* , p. Vol. 5 No. 2.

Egyptian Ministry of Education. (2023). *The National Strategy for Educational Technology Development 2023-2030*. Cairo: Egyptian Ministry of Education.

El-Sayed, Wael El-Sayed Hamed. (2019). *Quality of University Life as a Mediating Factor Between Psychological Alienation and Self-Esteem Among King Saud University Students*. International Journal of Educational and Psychological Studies, 5(2).

Ertmer , P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Beliefs, and Culture Intersect. Journal of Research on Technology in Education , pp. 42(3):255-284.

Evans, S., & Willis, C. (2024). The use of digital technologies in the sport and physical education lesson: Fostering need-supportive behaviours in physical education teachers. *Wearable Technology*, p. Volume 5 Issue 1.

Gallegos, A. G., López , M. G., & Sánchez, D. M. (2023). Effect of a Physical Education Teacher's Autonomy Support on Self-Esteem in Secondary-School Students: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Children (Basel)*, p. 10(10).

Hassan, Ali & Sulaiman, Rafiah (2023). Developing Creative Pedagogical Approaches in Physical Education. *Journal of Physical Education Research, 21*(3), 18-25.

Isik, Fadime & Yasar, Sibel (2022). The Role of Creative Thinking in Enhancing Pedagogical Skills of Physical Education Teachers. *Educational Research Review*, *29*(2).

Kamalov, F., Calonge, D. S., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, pp. 15(16), 12451.

Konthoujam , R., & Khutheibam, S. (2024). Contextualising The Self-Esteem Of Private School Teachers And Their Implications On The Teaching-Learning Process. *Educational Administration: Theory and Practice*, p. Vol. 30 No. 5.

Lamloum, Yahya Mahmoud, Abdel Rasoul, Atiya Saleh, & Basheer, Iman Faraj. (2020). *Teaching Competencies Among Physical Education Teachers in Benghazi*. Journal of Physical Education and Other Sciences, 5, 52-66.

Li, Y., Kim, M., & Palkar, J. (2022). Using emerging technologies to promote creativity in education: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open, 3*, 1-10.

Lu, H. S., & Smiles, R. (2022). The Role of Collaborative Learning in the Online Education. *International Journal of Economics, Business and Management Research* , pp. Vol. 6, No.06.

Luo, Z., & Wang, Y. (2024). Empowering Education Through Teacher-Technology Collaboration. *Journal of Organizational and End User Computing*, pp. 36(1):1-18.

Makhdoom, Zainab, & Razzaq, Shazia (2023). The Impact of Creative Thinking on Physical Education Teachers' Problem-Solving Abilities. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *11*(4).

Massaty, M. H., Fahrurozi , S. K., & Budiyanto, C. (2024). The Role of AI in Fostering Computational Thinking and Self-Efficacy in Educational Settings: A Systematic Review. Indonesian Journal of Informatics Education, p. 8(1):49.

Miller, B., & Clark, S. (2022). Using multimedia tools to enhance creativity in teachers and students. *Journal of Educational Media & Technology*, 46(3), 211-224

Mohamed, Radwan Ali Ismail. (2024). *The Degree of Possession of Teaching Competencies by Physical Education Teachers in Light of Some Demographic Variables*. Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, 11(87).

Omariya, Marwa Ahmed. (2019). *The Availability of Technological Competencies Among Faculty Members in Jordanian Universities and the Barriers to Their Availability*. Unpublished Master's Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.

Palestinian Central Bureau of Statistics. (2022). *Annual Statistical Report 2021*. Ramallah: Palestinian Central Bureau of Statistics.

Radhia, A., & Zakaria, M. (2024). The Contribution of practical education (applied pedagogy) in acquiring teaching competencies by students at the Institute of Science and Technology of Physical and Sports Activities. *Algerian Journal of Human and Social Sciences*, pp. Vol: 12 , Issue 01, p410-422.

Raftery-Helmer, J. N., Frazier, K. E., Sullivan, C. J., Rosa, N. M., Hapenny, T., Hanlon, E., & Langhorst, A. (2023).

Protecting student motivation following COVID-19: The role of need satisfaction in a period of prolonged remote learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. Advance online publication*, pp. vol 2 , iss 1.

Rawabdeh, Jihad Mahmoud. (2020). *The Degree of Practicing Creative Development Methods by Physical Education Teachers from Their Perspective: A Demographic Study on Physical Education Teachers in the Taybeh and Wasatiyah Districts, Irbid Governorate*. The Scientific Journal of Physical Education and Sports, 19(1).

Saafan, Randa Mohamed Mohamed. (2018). *Teaching Competencies and Their Relationship to Job Satisfaction Among Physical Education Teachers*. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 18(1).

Suriya, P., & Arumugam, S. (2020). Technology in Physical Education. *World Academy of Informatics and Management Sciences*, pp. Volume 9, Issue 4.

Tang, Y. (2023). *Technology adoption in physical education: A longitudinal study of demographic influences*. Physical Education Review, 31(3), 89-102. https://doi.org/10.5678/pher.2023.9923

Wohlfart , O., Mödinger, M., & Wagner, I. (2024). Information and communication technologies in physical education: Exploring the association between role modeling and digital literacy. *European Physical Education Review*, pp. Volume 30, Issue 2 .

Zaghloul, S. (2017). *Creative Thinking: A Study on Enhancing the Ability for Creative Thinking*. Journal of Educational and Psychological Research, 37(2), 265-290.

Zhamardiy, S., Makhamat, Z., & Rakhmatov, R. (2023). *Physical education teachers' use of digital tools: Age and experience factors*. Journal of Sport Education and Technology, 8(4), 203-215. https://doi.org/10.1234/jset.2023.7890

Zhang, Y. (2022). The Effect of Educational Technology on EFL Learners' Self-Efficacy. Front Psychol, p. 13;13:881301.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

Educational Technology Concepts Included in English Language Textbooks for Secondary Classes in Jordan

Alaa Ahmad Al-Gralleh*
Ministry of Education- JORDAN

lolograllah@yahoo.com
https://orcid.org/0009-0002-6485-1632
Ahmad Issa Altweissi

Mutah University- JORDAN

a-towisi@mutah.edu.jo
https://orcid.org/0000-0003-3566-4053
Received: 28/12/2024, **Accepted**: 25/02/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: This study aimed to reveal the concepts of educational technology included in the English language textbooks for secondary school classes in Jordan and those available in the targeted books. The researchers used the descriptive analytical approach using content analysis to describe the phenomenon objectively and organised, as the analysis tool included (54) concepts distributed over four domains. In contrast, the field of educational materials included (9) concepts and iterations amounted to (66) iterations, and the domain of Electronic tools, materials and devices on (15) concepts with (126) repetitions, the field of educational programs and applications on (9) concepts and (85) repetitions, and the field of pages, websites and educational platforms on (21) concepts and with (21) repetitions, as revealed The results of the study showed that the degree of agreement on the adequacy of the proportions of the four fields included in the English textbooks for the secondary stage in Jordan, according to the opinions of specialists, was acceptable and to a medium degree.

Keywords: Educational Technology Contents, English Books, Secondary School Classes.
**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية لصفوف المرحلة الثانوية في الأردن

آلاء أحمد القرالة *
lolograllah@yahoo.com
https://orcid.org/0009-0002-6485-1632
وزارة التربية والتعليم– الأردن
أحمد عيسى الطويسي
a-towisi@mutah.edu.jo
https://orcid.org/0000-0003-3566-4053
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة–الأردن

تاريخ الاستلام: **2024/12/28** - تاريخ القبول: **2025/02/25** - تاريخ النشر: **2025/03/10**

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مضامين تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الإنجليزية لصفوف المرحلة الثانوية في الأردن وتلك المتوافرة في الكتب المستهدفة، حيث تم تحليل محتوى تلك الكتب، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم بعد التحقق من صدقها ومن ثبات التحليل، حيث اعتمدت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى بهدف وصف الظاهرة وصفًا موضوعيًا منظمًا، حيث شملت أداة التحليل على (54) مفهوماً توزعت على أربعة مجالات، حيث شمل مجال المواد التعليمية على (9) مفاهيم وبتكرارات بلغت (66) تكرارًا، ومجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية على (15) مفهوماً وبتكرارات بلغت (126) تكرارًا، ومجال البرامج والتطبيقات التعليمية على (9) مفاهيم وبتكرارات بلغت (85) ومجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية على (21) مفهوما وبتكرارات بلغت (21)ً ،كما كشفت نتائج الدراسة بأن درجة الاتفاق لمدى كفاية نسب المجالات الأربعة المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن حسب آراء المختصين كانت مقبولة وبدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في بعض المجالات والمفاهيم التي رصدت أقل التكرارات وخصوصاً مجال البرامج والتطبيقات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مضامين تكنولوجيا التعليم، كتب اللغة الإنجليزية، صفوف المرحلة الثانوية

*المؤلف المرسل

مقدمة

تسهم تكنولوجيا التعليم في تغيير الأدوار المناطة بمكونات العملية التعليمية، ومنها المنهاج المدرسي (والكتاب أحد أشكال هذا المنهاج). حيث لم يعد ينحصر دور المتعلم في تلقي المعلومات، بل أصبح مكتشف ومبدع يتحمل مسؤولية التعلم، ولم يعد يقتصر دور المعلم على الالقاء والتلقين، فهو منظم لبيئة التعلم، ويعمل على متابعة المتعلمين وإرشادهم إلى ما يحتاجونه من المواد التعليمية المختلفة، وما يناسبهم إلى تحقيق نتاجات التعلم المرجو تحقيقها، أي أن دوره انتقل إلى دور الميسر والمسهل لعملية التعلم.

وفي هذا السياق يرى بعض الباحثين، مثل: الفريحات (2011) وعبد المنعم (2012) أن إدخال تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس، لم يتوقف في عملية التعليم والتعلم، بل امتد ليؤثر على المناهج الدراسية بشكل كبير، وشمل التأثير معايير تطوير المناهج، ومحتواها، وأنشطتها وطرق عرضها، وأساليب تقديمها وتقويمهما، مما يتطلب أن يتناسب محتوى الكتاب المدرسي مع الأهداف المطلوب تحقيقها ويساير روح العصر ويواكب التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، وأن تترابط موضوعات المنهاج بحيث تسهم في تلبية الحاجات الفردية للمتعلمين والحاجات المجتمعية في ضوء التطور التكنولوجي المتسارع.

وبالتالي فقد ساهم تطور التكنولوجيا وتكنولوجيا التعليم تحديدًا، في ظهور الحركات الإصلاحية العالمية للمناهج، التي تُعنى بتحسين جودة التعلم والتعليم، ومنها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم International Society Technology In Education (ISTE) والتي تعد مصدرًا موثوقًا للتطوير والدعم المهني، وتوليد المعرفة ومن أهدافها تحسين نوعية توظيف التكنولوجيا في التعلم والتعليم، وذلك لتحسين أداء المتعلمين والمعلمين، والتركيز على تحسين مخرجات التعليم من خلال تطويع التكنولوجيا، واثراء المضامين العلمية والممارسات المهنية، واستغلالها لزيادة دافعية المتعلمين وتنمية مهارات التفكير لديهم (ISTE, 2016).

وتُعد تكنولوجيا التعليم منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا من أجهزة تعليمية، وبرمجيات وبيئات تعليمية وأساليب عمل، لرفع مستوى العملية التعليمية وزيادة فاعليتها وكفاءتها ضمن أسس علمية، فهي لا تقتصر على المعلمين والمتعلمين فقط، بل تشمل المؤسسات التعليمية والأدوات والآلات، والأساليب التعليمية، والمضامين (Brown, 2014).

ويُعد الكتاب المدرسي المزوّد الأهم للعلوم والمعارف والقيم والاتجاهات والحقائق والمهارات، ومن أهم

المصادر الرئيسة للمتعلمين والمعلمين، وهو الأساس في إنجاز أي برنامج تعليمي، بينما المصادر الأخرى بكافة أشكالها المختلفة تعمل على تقديم جوانب معرفية محددة وتثري المتعلم بالعلم ولكنها ليست المصدر الوحيد للمتعلم. أي أن الكتاب المدرسي هو الإطار الرسمي لتقديم المحتوى المعرفي للمتعلم، وينبغي أن تكون هنالك مراجعة دائمة وتقويم مستمر للكتاب المدرسي بحيث تكون الخبرات والمضامين المرتبطة بالأهداف وبحاجات المتعلم، وأن يكون المحتوى مواكبًا للتطورات العلمية والتكنولوجية، وأن تكون الأنشطة متنوعة وتراعي الفروق الفردية، لذلك أصبح الاهتمام في الكتاب المدرسي على المضامين والعلاقات القائمة بينها بدلًا من التركيز على كيفية حفظها واسترجاعها (الهاشمي وعطيه، 2014).

وفي الأردن دأبت وزارة التربية والتعليم على تطوير المناهج الدراسية لجميع المراحل، بما يتناسب مع متطلبات العصر، وما يتناسب مع قدرات الجيل، لذلك أولت الكتاب المدرسي اهتمامًا خاصًا ليكون أداة فاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث استمرارية تطوير الكتاب المدرسي من خلال الكشف عن مدى ترجمة الكتاب للأهداف المرسومة وقدرته على خدمة الناحية العلمية والسيكولوجية المتعلقة بالمراحل الدراسية التي وضعت له، وتجسيد صورة واضحة عن جوانب القوة والضعف في الكتاب المدرسي (عليمات، 2006).

ومن الأمثلة على الكتب المدرسية التي طالها التطوير في الأردن كتب اللغة الإنجليزية، حيث يشير الإطار العام لمنهاج اللغة الإنجليزية إلى أنه من المباحث التي قد تحتوي على كم ونوع من المضامين العلمية والصحية والبيئية والتكنولوجية المهمة للطلبة، ويؤمل أن تسهم هذه المضامين بمخاطبة حواس المتعلمين، وبالتالي تجذب انتباهم، وتنمي العمليات الذهنية لديهم، وهذا بدوره يتطلب السعي لاستغلال كافة الأساليب الإلكترونية وتوظيف تكنولوجيا التعليم بما يسهل مهمة المعلم في التعليم وييسر مهمة المتعلم في عملية التعلم، ويسهم كذلك في الارتقاء بقدرات الطلاب وتفكيرهم، وتهيئتهم للتعامل بإيجابية مع متطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين، وتمهد الطريق للإبداع لديهم وليس لتخزين المعلومات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظرًا للتقدم المتسارع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما لها من أثر في العملية التدريسية، وتحقيق التنمية الشاملة، أصبح لزامًا توظيف مضامينها، وبخاصة ما يتصل بتكنولوجيا التعليم بشكل فاعل من خلال عناصر المنهاج المدرسي المختلفة، مما قد يسهم في زيادة الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين،

لذلك حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على تطوير تجربتها في إدخال تكنولوجيا التعليم ضمن خطط وبرامج تطوير المناهج، وهذا ما دفع الباحثان إلى مراجعة ما تقدمه المناهج التربوية للطلبة، والتعرف على ما تتضمنه (من خلال عنصر المحتوى) وما يجب أن تتضمنه من مضامين تكنولوجيا المعلومات، ومدى ملائمتها للتغيرات والتحولات الراهنة لجعلها قادرة على مواكبة متطلبات أفراد المجتمع بشكل إيجابي، من هنا جاءت هذه الدراسة بهدف تحليل كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية في الأردن، واستقصاء مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة والمقترح توافرها في هذه الكتب.

وفي ضوء ما تقدم، ونتيجة لإهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو تطوير المناهج المدرسية بما يتوائم مع تضمين تكنولوجيا التعليم في محتوى هذه المناهج، ذلك لمحاكاة افضل الممارسات العالمية في تطوير المناهج المدرسية كافة، جاءت ضرورة وأهمية هذه الدراسة.

وتحديدًا جاءت مشكلة الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما هي مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة والمقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية في الأردن؟** وانبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مضامين تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن؟

السؤال الثاني: ما التكرارات والنسب المئوية لمضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن ؟

السؤال الثالث: هل نسبة مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن كافية من وجهة نظر المختصين وفقًا للمعيار المقترح؟

اهداف الدراسة

في ضوء سؤال الدراسة الرئيس والأسئلة الفرعية فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الآتي:

1. الكشف عن مضامين تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الإنجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (ألحادي عشر والثاني عشر) في الأردن.
2. الكشف عن التكرارات والنسب المئوية لمضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن.
3. تحديد مدى كفاية مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية لمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن وفقًا للمعيار المقترح.

أهمية الدراسة

أولًا) الأهمية النظرية: تنبثق أهمية الدراسة النظرية من أهمية المتغيرات التي تناولتها، وهي كتب اللغة الانجليزية وأهمية المرحلة (المرحلة الثانوية) المستهدفة، وتكمن أهمية الدراسة فيما تقدمه من قاعدة معلومات وحصيلة معرفية عن مضامين تكنولوجيا التعليم في كتب اللغة الانجليزية للصفوف الثانوية، كما تعد الدراسة الحالية إضافة وتجديداً للمكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الاردنية بشكل خاص، حيث تندرج هذه الدراسة تحت الجهود المحلية والدولية في الاهتمام بمفاهيم تكنولوجيا التعليم، لذا يؤمل أن تقدم هذه الدراسة قائمة تصنيفية لمضامين تكنولوجيا المعلومات المتوافرة والمقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية، مما قد يجعلها مرجعًا في هذا السياق.

ثانيًا) الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في توفيرها لبيانات دقيقة لمصممي ومؤلفي كتب اللغة الإنجليزية حول التكرارات والنسب المئوية لمضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة والتي ينبغي توافرها في كتب اللغة الإنجليزية.

التعريفات الإجرائية

وردت في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها إجرائيًا على النحو الآتي:

مضامين تكنولوجيا التعليم: ويقصد بها مجموعة المفاهيم/المضامين التي تمثل أو تنتمي إلى تكنولوجيا التعليم بمجالاتها المختلفة والواردة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف الثانوية في الأردن، ولأغراض الدراسة الحالية فقد تحددت هذه المضامين في المجالات الآتية: المواد التعليمية، الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية، والبرامج والتطبيقات التعليمية، الصفحات والمواقع الالكترونية، والمنصات التعليمية.

كتب اللغة الانجليزية: أحد المقررات الدراسية في مدارس وزارة التربية والتعليم للصفين الحادي عشر والثاني عشر بالجزيئين الأول والثاني، والذي أقرها مجلس التربية والتعليم في جلسته ٢٠١٥/٢، وبدء تدريسه منذ العام الدراسي ٢٠١٦.

الصفوف الثانوية في الاردن: هي صفوف الحادي عشر والثاني عشر في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، ويبلغ متوسط أعمار المتعلمين في هذه المستويات الصفية نحو (17-18) عاماً.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحليل مضامين تكنولوجيا التعليم الواردة في كتب اللغة الإنجليزية للصفين الحادي عشر والثاني عشر.

3- الحدودالبغ المكانية: شملت هذه الدراسة كتب اللغة الإنجليزية، للصفوف الثانوية، التي تدرس في المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم/الأردن.

4- محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة في مجتمعها، ودلالات صدق وثبات أداة تحليل التي تم توظيفها لغايات هذه الدراسة.

الإطار النظري

مفهوم تكنولوجيا التعليم ومضامينه

يرى الكثير من التربويين مثل أفشاري (Afshari, 2008) والحيلة (2011) وهوبان (Haubane, 2015) بأن مفهوم تكنولوجيا التعليم يعني علماً و/أو فنًا، أي يعني أكثر من استخدام الآلة، كما أنه لا يقتصر فقط على مبادئ أو مفاهيم أو افتراضات أو أدوات ومواد وأجهزة، وإنما هي عمليات ونواتج لأجل أغراض علمية وتطبيقية لخدمة الفرد أو المجتمع أو كلاهما. بل إلى أبعد من ذلك، لتصبح طريقة في التفكير، ومنهج في العمل يعمل داخل إطار واحد لرفع كفاءة عملية التعلم والتعليم والارتقاء بها.

وبحسب الدسوقي (2019) فقد عرفتها جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا Association for Educational Communications and Technology (AECT) عام 1994 بأنها تعني النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وتقويمها من أجل التعليم.

ويرى الباحثان بأن تكنولوجيا التعليم هي عملية توظيف الأدوات التعليمية والمواد والاجهزة الإلكترونية في تفعيل البرامج والتطبيقات التعليمية وصفحات المواقع والمنصات الإلكترونية لبناء منظومة تكاملية لتسهيل عملية التعليم وتيسير عملية التعلم.

أهمية التكنولوجيا في العملية التعليمية بحسب النظريات التربوية

لعل من المهم الإشارة إلى أنه تم تطوير النظريات التربوية الثلاث (السلوكية والمعرفية والبنائية) في وقت لم تكن فيه التكنولوجيا ومضامينها معروفة بشكل واسع كما هو الحال عليه الآن، لذا فان النظريات الحديثة مثل الإتصالية والاستنتاجية إهتمت بدمج التكنولوجيا بالعملية التعليمية. فمثلاً ترى النظرية الاتصالية أهمية ربط المعرفة بالسياقات الواقعية التي يفرضها عصر التكنولوجيا (Attwell & Hughes, 2010). وفي هذا السياق يلخص بريستيج (Prestridge, 2010)، ما جاءت به النظرية الإتصالية في أن عملية التعلم تنشأ من تنوع الآراء، ومن خلال ربط المعارف

والمعلومات، وأن ذلك يمكن أن يتم بيسر وبسهولة من خلال الالات والتقنيات الحديثة.

أما أصحاب النظرية الاستنتاجية فيؤكدون أهمية إدخال التكنولوجيا في التربية والتعليم، بعيداً عن نماذج التعلم التقليدية، التي تنظر للمعلم على أنه مصدر المعرفة، وإلى المتعلم على أنه متلق لها، بل فإن الصف الاستنتاجي يخلق جواً يشدد على أهمية مشاركة المتعلم الفاعلة في العملية التربوية برمتها (قاسمي، 2019). بل وإلى أبعد من ذلك فيرى أصحاب المدرسة الاستنتاجية، مثل ويلسون (Wilson) عام 1996م، بأن المعلم لا يفرض تفسيره على طلاب لا يشاطرونه نفس التجربة ونفس التفسيرات، في حين أن بيئة التعلم الاستنتاجية تفسح المجال للمتعلمين أن يعملوا معًا من خلال استخدامهم لمجموعة من الأدوات ولمصادر المعلومات عن طريق متابعتهم لأهدافهم في التعلم وأنشطتهم الهادفة لحل المعضلات (نايف، 2021).

يستخلص مما سبق بأن استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية يسهم في إيجاد بيئات فكرية تحفز المتعلم على استكشاف مواضيع ليست موجودة ضمن المنهاج المدرسي، والقدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق النمذجة والمحاكاة. وفي هذا السياق يشير سعد (2020)، إلى أن تكنولوجيا التعليم تستطيع إحداث تغيير واضح في دور المتعلم من متلقي للمعلومة إلى باحث، وتسهم في تقليل صعوبات التعلم، ولا سيما أن البرامج المحوسبة لها فائدة تفوق غيرها من وجهة نظر التربويين.

أي أن تطور العملية التعليمية مرهون بتطور دمج التكنولوجيا في مجال التعليم، وذلك لما لها من أهمية كبيرة وبخاصة ما تشكله من مؤشرات تكشف مدى تطور النظام التعليمي في أي دولة سواء متطورة أم نامية، ويعزز ذلك ما كشفت عنه العديد من الدراسات مثل دراسة قاسمي (2019) والتي أكدت إلى أهمية دمج مضامين تكنولوجيا التعليم في جميع عناصر العملية التعليمية (المناهج، المعلم، المتعلم).

انعكاسات تكنولوجيا التعليم على المنهاج الدراسي

يؤكد بعض الباحثين مثل الضمور(2013) والبغدادي (2015) وعجمي (2018) بأن استخدام تكنولوجيا التعليم صار ضرورة ملحة في عملية التعليم والتعلم وبخاصة في المناهج المطورة حديثاً، حيث يساعد توظيف وسائل تكنولوجيا التعليم في المنهاج الدراسي في فهم النظريات العلمية والأفكار الجديدة، ومحاولة تكييفها مع خصوصيات كل منهج دراسي، كما تحتاج عملية تصميم المنهاج التعليمي إلى إدخال التكنولوجيا خاصة في المضمون التعليمي، خاصة من ناحية المحتوى المعرفي، ويوازي ذلك حاجة المنهاج إلى تكنولوجيا التعليم لإحداث تغيرات تربوية في طرق التدريس، بحيث تجعل منها طرق تدريسية تواكب التطورات المتسارعة في التكنولوجيا الحديثة بعامة، وتتماهى مع مختلف التغيرات التي

تحدث على المستوى العالمي في ميدان التربية.

كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتكنولوجيا التعليم

يُعد الكتاب المدرسي المرجع الأساسي الذي يستخدمه المتعلم في تحصيل المعرفة، واكتساب المهارات والاتجاهات والقيم، فهو يشمل مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم والحقائق والتي تقدم للطالب قي شكل مكتوب أو مرسوم أو مصور، كما أنها تجعله قادرًا على بلوغ الأهداف المرجوة من المنهج المحدد مسبقاً، ويشكل الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية أهم مصدر تعليمي، لأنه يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويمثل مكانة مركزية في النظام التربوي، ويرجع ذلك الى أن الكتاب المدرسي أيسر المصادر التعليمية التعلمية التي تتوافر للطالب في بيئته العامة والخاصة (عليمات، 2006).

ويمكن تقويم الكتاب المدرسي بعدة أساليب ومن أهمها كما أوردها الضمور (2013): تحليل المحتوى (يهدف الى الحكم على مدى جودة المضمون التفصيلي للكتاب أو مدى مراعاة هذا الكتاب لمعايير محددة وذلك من خلال التعبير عن المادة المكتوبة تعبيرًا كميًا، ويتم باستخدام أدوات تعرف بأدوات تحليل المحتوى)، ومرئيات المعلمين والمتعلمين والخبراء حول الكتاب المدرسي ويمثل استطلاع مرئيات مستخدمي الكتاب المدرسي.

وفي هذا السياق يرى السيد (2017) أن استخدام التقنيات الحديثة في المنهاج ليس هو الهدف الأساسي بل توظيفها التوظيف الأمثل الفعال هو الهدف، إذ يؤدي إلى رفع كفاية المتعلم وزيادة الدافعية والتشويق لديه لتعلم المواد الدراسية المختلفة، مما يزيد من فرصة تعلمه ويعود بالنفع على المتعلم والمعلم على حد سواء، وهذا يتطلب من النظام التعليمي في الأردن الاستفادة من تكنولوجيا التعليم المتطورة، واستخدام المتعلمين لتطبيقات تكنولوجيا التعليم للحصول على المعلومات مثل: الأقراص المدمجة، وأقراص الفيديو الرقمية، وتكنولوجيا الواقع الافتراضي، وتكنولوجيا المحاكاة، والفيديو التعليمي، والتلفونات المرئية، والاجتماعات على الانترنت، ومؤتمرات الفيديو، وغيرها من أدوات الحصول على المعلومات.

ويرى الباحثان أن وزارة التربية والتعليم في الأردن تهتم بمنهاج المرحلة الثانوية وخصوصاً في مجال اللغة الانجليزية لما له من أهمية كبيرة، حيث تعمل بشكل مستمر على رسم خطط التطوير والتقييم لكتب اللغة الانجليزية، وذلك بهدف تحقيق أهداف تدريس اللغة الانجليزية باعتبارها لغة التفاهم مع الشعوب الأخرى، ولكونها اللغة المعتمدة في وقتنا الحالي لمعظم التخصصات التي تدرس في الجامعات المحلية

والعالمية.

وتحتاج كتب اللغة الإنجليزية كغيرها من المواد الدراسية إلى وسائل تعليمية حديثة لتسهيل عملية تعلمها، ومن أهمها تطبيقات ووسائل تكنولوجيا التعليم التي تساعد المتعلم على تعلم اللغة الإنجليزية والتي يجد أغلب المتعلمين الصعوبة في تعلمها مثل: البطاقات واللوحات الرقمية، والمجسمات، ولوح الطباشير، والشفافيات لعرض الصور (السبورة الضوئية)، والحاسوب بما يحتويه من برمجيات (Han, 2010).

وفي هذا السياق يرى الباحثان أن هناك حاجة ملحة في منهاج اللغة الإنجليزية لاستخدام مصادر تكنولوجيا التعليم للمساعدة في عملية قراءة وكتابة اللغة الإنجليزية، وبحسب عبدالله (2008)، فإن من أهم برمجيات تكنولوجيا التعليم التي تدعم تعليم اللغة الإنجليزية القاموس الالكتروني، وهو وسيلة متقدمة في تعلمها يعتمد على التدقيق الإملائي والنحوي، ولكن مثل هذه البرمجيات تحتاج إلى خبرة بسبب كثرة الخيارات التي تقدمها للمتعلم، كما يمكن لمعلم اللغة الإنجليزية استخدام مصادر تكنولوجيا التعليم في تقييم أعمال المتعلم باستخدام الشبكة العالمية والبريد الالكتروني، واستخدام كاميرا فيديو لتسجيل مناقشة وبعد ذلك مراجعة المناقشة لتقييم المتعلمين، لذلك فإن توظيف تكنولوجيا التعليم في منهاج اللغة الإنجليزية يساهم في تسهيل تعليم وتعلم المهارات الأربع (الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة).

ونظرًا لأن منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن قد نال حظاً من التطوير والتحسين، يرى الباحثان أنه من الأهمية دراسته وتحليله للوقوف على جوانب توظيف تكنولوجيا التعليم فيه، وإلقاء الضوء على مضامين تكنولوجيا التعليم في المنهاج والمضامين التي يُقترح توافرها.

وفي مجال الدراسات التربوية التي تناولت مضامين تكنولوجيا التعليم في الكتب المدرسية، فقد ظهر من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسات سواء العربية أم الأجنبية بشكل عام، وفي الأردن بشكل خاص.

فمثلا **دراسة القطاونة (2011)** والتي هدفت الكشف عن مدى مراعاة تطبيقات تكنولوجيا التعليم في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العُليا في الأردن، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد تطبيقات تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب المرحلة نفسها (18) تطبيقًا لتكنولوجيا التعليم من أصل (34) تطبيقًا مقترحًا. **ودراسة العنزي والجليدي (2019)** والتي هدفت إلى تحليل محتوى مقرر اللغة الإنجليزية المطور (Lift Off!) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق متطلبات الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة متدنية، حيث جاء مجال أساليب القياس والتقويم في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال

تكنولوجيا المعلومات، وبدرجة غير متحققة. **أما دراسة الصايل (2021)** فقد هدفت الى تحليل محتوى كتابي اللغة الانجليزية الأردني والفلندي للصف الخامس الأساسي في ضوء المهارات الحياتية والمقارنة بين نتائجها. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في تضمين المهارات الحياتية الكلية بين محتوى كتابي اللغة الانجليزية لصالح كتاب اللغة الانجليزية الفلندي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في تضمين المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية من محتوى كتابي اللغة الانجليزية حيث تفوق كتاب اللغة الانجليزية الأردني على كتاب اللغة الانجليزية الفلندي في مجال المهارات العقلية واليدوية بينما تفوق الكتاب الفلندي في مجال المهارات الاجتماعية. **وكذلك دراسة الحربي (2021)** التي هدفت إلى تقويم مناهج اللغة الإنجليزية للصف السادس بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. وكشفت النتائج عن درجة ضعيفة في مستوى تحقق معايير الجودة لمناهج اللغة الإنجليزية بالصف السادس الابتدائي. وفي السياق ذاته **هدفت دراسة النوايسة (2022)** إلى تعرف مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب المرحلة الأساسية ومدى استخدام المعلمين لها في التدريس في لواء المزار الجنوبي بالأردن، وأظهرت النتائج أن مضامين تكنولوجيا التعليم تتوزع في كتب المرحلة الأساسية في الأردن بنسب تفاوتت في توزع هذه المضامين من حيث المباحث، حيث جاء في مقدمتها مبحث اللغة الإنجليزية بنسبة (35%) من مجموع المباحث. وفي المرتبة الأخيرة جاء مبحث اللغة العربية بنسبة (8%). **أما دراسة الكركي والطويسي (2024)** والتي هدفت الى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة والمقترح تضمينها في كتاب الطالب لمبحث اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية الأولى (الصف الأول والثاني والثالث) في الأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة تضمين مهارات مجال التعلم والابتكار ومجال المهارات الحياتية بنسب بلغت 60.6% و39.4% على التوالي لكتاب الصف الأول الأساسي وبنسب بلغت 60.2% و39.8% لكتاب الصف الثاني الأساسي وبنسب بلغت 61.7% و38.3% لكتاب الصف الثالث الأساسي. أما مهارات المعلومات والتكنولوجيا فقد كشفت النتائج بأنه لم يتم تضمينها في أي من الكتب المستهدفة بالدراسة.

وفي ضوء ما تقدم، يرى الباحثان بأن هناك ندرة في الدراسات المشابهة لعنوان الدراسة الحالية بمتغيراتها، كما أن الدراسات السابقة قد تناولت متغيرات الدراسة من حيث تحليل محتوى كتب اللغة الإنجليزية، ولكن ليس من حيث استقصاء مضامين تكنولوجيا التعليم، كما ركزت بعض الدراسات على محتوى الكتاب كما في دراسة الصايل (2021) التي هدفت الى تحليل محتوى كتابي اللغة الانجليزية الأردني والفلنندي للصف الخامس الأساسي في ضوء المهارات الحياتية. وبالتالي فإن الدراسة الحالية تتميز عن

الدراسات الأخرى أنّها كشفت عن مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة والمقترح توافرها في كتب المرحلة الثانوية للصفوف الحادي عشر والثاني عشر لمبحث اللغة الانجليزية في الأردن. ومما يجدر الإشارة له بأن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب السابق فيما يخص مفهوم تكنولوجيا التعليم بشكل عام، وعلى المنهجية وتطوير الأداة المستخدمة المناسبة للدراسة، بشكل خاص.

أما فيما يتصل بأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، فيمكن الإدعاء بأنه قد تمت الإستفادة من الدراسات السابقة في تحديد منهجية الدراسة الحالية، وفي بناء أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى)، وفي تحديد عناصر الإطار النظري للدراسة الحالية.

المنهجية والتصميم

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة المستهدف وعينتها معاً من كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) المقرر تدريسها في الأردن للعام الدراسي (2022-2023) م، في الجزيئين الأول والثاني، حيث يبين الجدول (1) ذلك:

جدول (1): كتاب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) وعدد الوحدات والصفحات للجزيئين الأول والثاني

الصف الدراسي لمادة اللغة الانجليزية	الجزء الأول		الجزء الثاني		المجموع	
	عدد الوحدات	عدد صفحات الكتاب	عدد الوحدات	عدد صفحات الكتاب	عدد الوحدات	عدد صفحات الكتاب
الحادي عشر	3	43	3	48	6	91
الثاني عشر	3	43	3	53	6	96

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وبالرجوع للأدب التربوي وخبرة الباحثان تم بناء أداة الدراسة وهي بطاقة تحليل المحتوى لمفاهيم تكنولوجيا التعليم في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) بجزئيها (الأول والثاني)، بالتشارك مع مشرفي ومعلمي اللغة الانجليزية، والتي تكونت من أربعة مجالات:

المجال الأول: المواد التعليمية.

المجال الثاني: الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية.

المجال الثالث: البرامج والتطبيقات التعليمية.

المجال الرابع: الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية.

واعتمد الباحثان المحددات الآتية في بناء قائمة المفاهيم:

1. عينة التحليل: انتقاء كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر).
2. فئة التحليل: اعتماد مفاهيم تكنولوجيا التعليم كفئةٍ للتحليل.
3. وحدة التحليل: استخدام الكلمة كوحدة.

صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة (قائمة المفاهيم) تم عرض الصورة الأولية من الأداة، التي تكونت من ثلاثة مجالات رئيسية شملت (53) مؤشراً، على مجموعة من المختصين وعددهم (11) محكماً، للنظر في مدى وضوح وانسجام المفاهيم وشموليتها مع الأهداف المحددة لها ومدى مناسبتها للصف الدراسي، ومدى تمثيل قائمة المفاهيم للمجالات الثلاثة، ومدى أهميتها، وتم الأخذ بأراء المحكمين التي كانت مكان اجماع، حيث تم تعديل بعض المفاهيم وحذف بعضها وإضافة مؤشرات جديدة، لتصبح أداة الدراسة بصيغتها النهائية مكونة من أربعة مجالات شملت (54) مؤشراً.

ثبات التحليل

تم التأكد من مؤشرات ثبات التحليل بأسلوب الثبات عبر الأفراد من خلال تحليل وحدة عشوائية في كتاب اللغة الانجليزية للصف الثاني عشر الجزء الأول الوحدة الأولى وعنوانها (Information Technology) التي تكونت من ستة دروس، حيث تم تحليل الوحدة مرتين وفي المرة الثالثة تم الاستعانة بأحد المختصين من مشرفي اللغة الانجليزية في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي لتحليل نفس الوحدة؛ أي ان الوحدة نفسها تم تحليلها ثلاث مرات.

ويُقصد هنا بالثبات هو الوصول إلى نتائج متقاربة في المرات الثلاث، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلات باستخدام معادلة هولستي (Holsti,1969) لبيان درجة الاتفاق والاختلاف بين المحللين بحسب المعادلة الاتية: $C.R = 2M/N1 + N2$ حيث تبين الآتي:

الثبات عبر الأفراد:

يتبين من جدول (2) أن نسب التوافق وصلت (91%)، تباينت من (83.3%-95%). وهي معاملات ثبات عالية وتدل على درجات موثوقة من ثبات التحليل.

جدول (2): معامل ثبات التحليل بين المحللين (عبر الأفراد)

المجالات الرئيسية	تكرارات التحليل الأول (الباحثان)	تكرارات التحليل الثاني (المختص)	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة التوافق %
المواد التعليمية.	12	10	10	2	83.3
الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية.	33	30	30	3	90.9
البرامج والتطبيقات التعليمية.	13	12	12	1	92.3
الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية	20	19	19	1	95.0
المجموع	78	71	71	7	91.0

الثبات عبر الزمن:

يتبين من جدول (3) أن نسب التوافق وصلت (94.7%)، تباينت من (88.8%-93.9%). وهذه معاملات ثبات عالية وتدل على درجات موثوقة من ثبات التحليل. (عودة، 2005)

جدول (3): معامل ثبات التحليل بين الباحثان (عبر الزمن)

المجالات الرئيسية	التحليل الأول (الباحث الأول)	التحليل الثاني (الباحث الثاني)	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة التوافق %
المواد التعليمية.	12	11	11	1	91.6
الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية.	33	31	31	2	93.9
البرامج والتطبيقات التعليمية.	13	14	13	1	92.8
الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية	18	16	16	2	88.8
المجموع	76	72	71	6	94.7

تكشف النتائج بحسب الجدول رقم (2) بأن ثبات التحليل عبر الأفراد باستخدام معادلة هولستي بلغ (91.0)

أما فيما يتصل بثبات التحليل عبر الزمن فقد تم توظيف معادلة هولستي لهذه الغاية حيث يتبين بحسب جدول (3) أن معامل الثبات بلغ (94.7)، وهي معاملات ثبات موثوق بها (عودة، 2005).

محك الدراسة

بهدف استطلاع آراء المختصين حول مدى مناسبة نسب المجالات الأربعة لمفاهيم التكنولوجيا المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر)، قامت الباحثان بتطوير استبانة لقائمة المضامين ونسبها المئوية وفق مقياس خماسي متدرج شمل الآتي: نسبة مقبولة بدرجة كبيرة

جداً وبوزن =5، نسبة مقبولة بدرجة كبيرة وبوزن =4 ، نسبة مقبولة بدرجة متوسطة وبوزن =3 ، نسبة مقبولة بدرجة قليلة وبوزن =2 ، نسبة مقبولة بدرجة غير مقبولة وبوزن =1 وتم حساب معدل متوسط تقديرات المختصين في ثلاثة تصنيفات للحكم على قائمة المفاهيم بحساب طول الفئة مقسوماً على ثلاثة وهو التدريج الثلاثي كالآتي:

1. التصنيف الأول (متدن التقدير2.33-1) أي أن تكرارات المفاهيم غير كافية ويعتبر غير مقبول.
2. التصنيف الثاني (متوسط التقدير3.66-2.34) أي أن تكرارات المفاهيم متوافرة الا أنها بحاجة الى تعزيز وهو مقبول بدرجة متوسطة.
3. التصنيف الثالث (مرتفع التقدير 5-3.67) اي أن تكرارات المفاهيم المتوافرة كافية وينبغي المحافظة على مستويات توافرها هذه ويعتبر مقبول بدرجة كبيرة.

النتائج ومناقشتها والتوصيات

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما مضامين تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم بناء قائمة من مفاهيم تكنولوجيا التعليم مقترح ان تكون متضمنة في كتب اللغة الانجليزية المستهدفة، وفيما يلي عرض لنتائج لقائمة المفاهيم المقترحة بحسب المجالات.

يوضح الجدول رقم (4) المجالات المقترحة لمؤشرات مضامين تكنولوجيا التعليم التي ينبغي توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر):

جدول (4): المجالات المقترحة ومؤشرات تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية

المجالات	المفاهيم
المواد التعليمية	White board
	Flash cards
	Dictionary
	Cassette
	Wall chart
	Mind maps
	Graphs
	Projects
	Memory
مجموع مؤشرات المجال	9
الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية	C D
	Personal computer (PC)
	Computer
	Smart phone
	Television
	Scanner
	Data show
	Smart board
	DVD
	Tablet computers
	Digital Camera
	Digital
	Speakers
	Educational Videos
	Microphone
مجموع مؤشرات المجال	15
البرامج والتطبيقات التعليمية	Microsoft Word
	Microsoft PowerPoint
	Microsoft Excel
	E-Viruses

Soft ware	
Microsoft paint	
Electronic book(E.book)	
Satellites	
Social media	
9	مجموع مؤشرات المجال
Web pages	الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية
Sites	
E-Message	
E-Account (Facebook,instgram ..)	
Blogs	
World web (internet)	
On line distance learning	
The internet of things	
Web hosting	
Digital talking book	
Email exchange	
Virtual classrooms	
Diagram program	
Communication technology	
Web enquiries	
On line questions	
On line education	
On line distance learning	
On line learning program	
Web building program	
On line diary	
21	مجموع مؤشرات المجال
54	المجموع الكلي للمؤشرات

تكشف النتائج بحسب الجدول رقم (4) بأن مجموع مفاهيم تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) هي (54) مفهوماً توزعت على

أربعة مجالات، حيث بلغ عدد المفاهيم المقترحة لمجال المواد التعليمية في الكتابين بالجزأين بلغ (9) مفاهيم، ولمجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية بلغ (15) مفهوماً. كما تُظهر النتائج بأن عدد مفاهيم تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في الكتب المستهدفة لمجال البرامج والتطبيقات التعليمية بلغ (9) مفاهيم ولمجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية بلغ (21) مفهوماً.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ما التكرارات والنسب المئوية لمضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج النسب المئوية والرتب لمجالات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر).

فقد كشفت النتائج بحسب الجدول (5) بأن المجموع الكلي لتكرارات مضامين تكنولوجيا المتوافرة في الكتب المستهدفة بلغ (298) مرة وجاء مجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية بالمرتبة الأولى وبعدد تكرارات بلغت (126) مرة، وبنسبة مئوية مقدارها (42.3%)، في حين جاء مجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية بالمرتبة الثانية وبتكرارات بلغت (85) مرة ومجال المواد التعليمية بالمرتبة الثالثة وبتكرارات بلغت (66)، كما أظهرت النتائج بأن مجال البرامج والتطبيقات التعليمية جاء بالمرتبة الأخيرة وبعدد تكرارات بلغت (21) مرة.

جدول (5): النسب المئوية والرتب لمجالات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) بالجزأين

المجالات الرئيسية	الحادي عشر ج1	الحادي عشر ج2	الثاني عشر ج1	الثاني عشر ج2	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
المواد التعليمية	19	14	22	11	66	%22.1	3
الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية	23	24	54	25	126	%42.3	1
البرامج والتطبيقات التعليمية	3	5	8	5	21	%7.0	4
الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية	8	21	33	23	85	%28.6	2
المجموع	53	64	117	64	298	%100	-

من ناحية أخرى، وفيما يتصل بتكرارات المجالات الأربعة ومضامينها التكنولوجية فقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

مجال المواد التعليمية:

تظهر النتائج بحسب الجدول رقم (6) بأن تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال المواد التعليمية قد بلغت (66) تكرارًا:

جدول (6): تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال المواد التعليمية

الرقم	المفهوم	التكرار
1	White board	3
2	Flash cards	15
:3	Dictionary	12
4	Cassette	8
5	Wall chart	2
6	Mind maps	6
7	Graphs	10
8	Projects	7
9	Memory	3
	المجموع	66

حيث تصدر هذا المجال مفهوم (Flash Cards) بتكرارات بلغت (15) مرة، وأقلها تكراراً كان مفهوم (Wall Chart) بتكرار بلغ (2) مرة.

مجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية:

يوضح الجدول رقم (7) تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية.

حيث تظهر النتائج بأن مجموع تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية هي (126) تكراراً، حيث تصدر هذا المجال مفهوم الحاسوب (Computer) وبتكرارات بلغت (36) مرة في حين جاءت مفاهيم (Television) ومفهوم (Scanner) ومفهوم (Data Show) ومفهوم (Smart Board) ومفهوم (Tablet

جدول (7): تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية

الرقم	المفهوم	التكرار
1	C D	7
2	Personal computer (PC)	6
3	Computer	36
4	Smart phone	14
5	Television	3
6	Scanner	3
7	Data show	3
8	Smart board	3
9	DVD	6
10	Tablet computers	3
11	Digital Camera	3
12	Digital	24
13	Speakers	8
14	Educational Videos	4
15	Microphone	3
	المجموع	126

Computers) ومفهوم (Digital Camera) ومفهوم (Microphone) بأقل التكرارات وبلغت (3) مرات لكل منها.

مجال البرامج والتطبيقات التعليمية:

تكشف نتائج الجدول رقم (8) تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال البرامج والتطبيقات التعليمية:

جدول (8): تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال البرامج والتطبيقات التعليمية

الرقم	المفهوم	التكرار
1	Microsoft Word	2
2	Microsoft PowerPoint	2
3	Microsoft Excel	2
4	E-Viruses	1
5	Soft ware	3
6	Microsoft paint	2
7	Electronic book(E-book)	2
8	Satellites	2
9	Social media	5
	المجموع	21

حيث تظهر النتائج بأن مجموع تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال البرامج والتطبيقات التعليمية هي (21) تكراراً، حيث تصدرها مفهوم (Social Media) وبتكرارات بلغت (5) مرات في حين جاء مفهوم (E-Viruses) في المرتبة الأخيرة وبتكرار بلغ (1) مرة.

مجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية:

تبين النتائج بحسب الجدول رقم (9) تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية:

جدول (9): تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية

الرقم	المفهوم	التكرار
1	Web pages	13
2	Sites	3
3	E-Message	3
4	E-Account (Facebook, Instagram …etc)	5
5	Blogs	6
6	World web (internet)	17
7	On line distance learning	1
8	The internet of things	7
9	Web hosting	2
10	Digital talking book	2
11	Email exchange	4
12	Virtual classrooms	1
13	Diagram program	1
14	Communication technology	1
15	Web enquiries	1
16	On line questions	1
17	On line education	3
18	On line distance learning	3
19	On line learning program	7
20	Web building program	2
21	On line diary	2
	المجموع	85

حيث تكشف النتائج بأن مجموع تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية هي (85) تكراراً، حيث جاء مفهوم World Web (Internet) بالمرتبة الأولى وبتكرارات بلغت (17) مرة، في حين جاءت المفاهيم الآتية بالمرتبة الأخيرة (On Line Distance Learning, Virtual Classrooms, Diagram Program,

Communication Technology, Web Enquiries, On Line Questions) وبتكرار (1) مرة لكل منها.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث: هل نسبة مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن كافية من وجهة نظر المختصين وفقاً للمعيار المقترح؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم تطوير استبانة توضح نسب المجالات الأربعة المندرج ضمنها مفاهيم تكنولوجيا التعليم في الأردن في ضوء نتائج تحليل محتوى الكتب الدراسية المستهدفة وفقاً لسلم تقدير خماسي، وقد تم عرض هذه النسب على عدد من المختصين من الأساتذة في جامعة مؤتة وعدد من المشرفين والبالغ عددهم (11) مختصاً، لإبداء رأيهم في مدى كفاية نسب توافر مفاهيم تكنولوجيا بحسب ما كشفت عنه نتائج سؤال الدراسة الثاني، وتم أخذ المتوسط العام لآرائهم والجدول رقم (10) يكشف نتائج ذلك:

جدول (10): درجة الاتفاق على نسبة المجالات الأربعة المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية لصفوف المرحلة الثانوية في الأردن بحسب آراء المختصين

المجالات الرئيسية	المتوسط لتقديرات المحكمين	درجة القبول
المواد التعليمية	3.63	متوسطة
الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية	4.54	بدرجة كبيرة
البرامج والتطبيقات التعليمية	1.54	متدنية
الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية	3.90	بدرجة مرتفعة
المتوسط العام	3.40	مقبول بدرجة متوسطة

تظهر النتائج بحسب الجدول (10) بأن درجة الاتفاق العامة لمدى كفاية نسب المجالات الأربعة المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن بحسب آراء المختصين بأنها مقبولة وبدرجة متوسطة، حيث يرى المختصون نسبة كفاية المفاهيم ضمن مجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية جاءت بدرجة قبول مرتفعة حيث بلغ متوسط الاتفاق (4.54)، في حين جاءت مفاهيم مجال البرامج والتطبيقات التعليمية بتقديرات كفاية متدنية وبمتوسط اتفاق بلغ (1.54).

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: الذي ينص على" ما مضامين تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن".

كشفت نتائج الدراسة بأن عدد مفاهيم تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال المواد التعليمية بالجزأين هي (9) مفاهيم، ولمجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية هي (15) مفهوماً. كما أظهرت النتائج بأن عدد مفاهيم تكنولوجيا التعليم المقترح توافرها لمجال البرامج والتطبيقات التعليمية هي (9) مفاهيم، ولمجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية هي (21) مفهوماً.

ويرى الباحثان بأن المفاهيم المقترح توافرها تنسجم مع رؤية وفلسفة وزارة التربية والتعليم في إعداد وتخطيط وإثراء المناهج الدراسية بمضامين تكنولوجيا التعليم ومفاهيمها تلك الفلسفة التي تركز على أهمية مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، حيث روعي في تأليف هذه الكتب دورة التعلم الرباعية المنبثقة من النظرية البنائية التي تعتمد على الاستكشاف والشرح والتفسير والتوسع والإثراء، كما أن هذه الاستراتيجية تقدم العلم كطريقة بحث وتفكير بحيث يكون التعلم متمركزاً على المتعلم وربطه بأمور الحياة.

كما يرى الباحثان أن المفاهيم التكنولوجية المقترح توافرها في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) يمكن أن تسهم في رفع مستوى كفاية المتعلم وزيادة دافعيته نحو التعلم من حيث الاستفادة من تكنولوجيا التعليم المتطورة، واستخدام المتعلمين لتطبيقات تكنولوجيا التعليم للحصول على المعلومات مثل: الأقراص المدمجة، وأقراص الفيديو الرقمية، والفيديو التعليمي، وغيرها من أدوات الحصول على المعلومات وتنويع مصادرها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصرايرة (2022) ونتائج دراسة النوايسة (2022) من حيث شمولية المفاهيم التكنولوجية وتكاملها والتي تم توافرها في عينة الدراسة مثل الأقراص المدمجة، جهاز الحاسوب، التلفزيون، محركات البحث، الصور وغيرها من المفاهيم.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: الذي ينص على" ما التكرارات والنسب المئوية لمضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن".

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مجموع تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) لمجال المواد التعليمية بجزئي الكتاب بلغت (66) تكراراً ولمجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية بلغت (126) تكراراً، كما كشفت النتائج بأن مجموع تكرارات مفاهيم تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) بجزئي الكتاب على مستوى مجال البرامج والتطبيقات التعليمية بلغت (21) تكراراً وبلغت لمجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية نحو(85) تكراراً.

كما أظهرت النتائج بأن مجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية قد جاء بالمرتبة الأولى ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن كتاب اللغة الانجليزية للصف الثاني عشر اشتمل على وحدة كاملة عنوانها(Information Technology) ذات الصلة بهذا المجال، كما يعزو الباحثان سبب هذه النتيجة بتوجهات وزارة التربية والتعليم بالتوسع وإثراء الكتب بعامة بما يزيد من وعي المتعلمين بالأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية كونها هي الأساس في بناء منظومة معرفية تكاملية وتفاعلية لدى المتعلم وزيادة فاعلية العملية التربوية من خلال تحسين نوعية الناتج التعليمي (كاستخدام الحاسوب، الفيديو المتفاعل، شبكة الانترنت)، وكذلك زيادة عدد المستفيدين من التعليم والابتعاد عن الأسلوب التقليدي في التعليم لمواكبة التطورات التكنولوجية، واستخدام طريقة التعليم المدمج بتوظيف الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية في الدروس النظرية والعملية لإحداث التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم لزيادة فاعلية التعلم، وجاء مجال الصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية بالمرتبة الثانية ومجال المواد التعليمية بالمرتبة الثالثة.

في حين كان مجال البرامج والتطبيقات التعليمية بالمرتبة الأخيرة ويعزو الباحثان هذه النتيجة لصعوبة طرح مثل هذه الموضوعات في مادة اللغة الانجليزية في هذا المجال كونها ليست اللغة الرسمية التي يتكلم بها المتعلمين.

وقد اتفقت مثل هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة النوايسة (2022) من حيث ترتيب المجالات.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "هل نسبة مضامين تكنولوجيا التعليم المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن كافية من وجهة نظر المختصين وفقاً للمعيار المقترح "

أظهرت نتائج الدراسة بأن درجة الاتفاق على نسب المجالات الأربعة المتوافرة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في الأردن بحسب آراء المختصين كانت بين درجة توافر مقبولة ودرجة توافر متوسطة. كما كشفت نتائج الدراسة عن كفاية مضامين مجال الأدوات والمواد والأجهزة الالكترونية والصفحات والمواقع الالكترونية والمنصات التعليمية في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين، وتعبيرهم عن قبول درجة توافر المضامين المتعلقة بمجال المواد التعليمية في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

في حين كشفت نتائج الدراسة عن درجة قبول متدنية لنسبة توفر المفاهيم ذات الصلة بمجال البرامج والتطبيقات التعليمية من وجهة نظر المختصين، ويعزو الباحثان هذه النتائج لأهمية هذا المجال من وجهة نظر المختصين لحاجة كتب اللغة الإنجليزية كغيرها من المواد الدراسية إلى وسائل تعليمية حديثة لتسهيل عملية تعلمها، ومن أهمها البرامج والتطبيقات التعليمية التي تساعد المتعلم على تعلم اللغة الإنجليزية، مثل برامج (Microsoft Word, Microsoft PowerPoint)، كما يعزو الباحثان ذلك بأن بعض التطبيقات التعليمية ذات الأهمية الكبيرة مثل (Social Media) تربط الطلاب في الوقت ذاته مع غيرهم من المتعلمين ومع المعلمين في أي مكان حول العالم، وبالتالي يمكن الإفادة من مثل هذه التطبيقات في تطوير مهارات المتعلمين في اللغة الانجليزية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بالآتي :

1- الاستفادة من نتائج الدراسة وأداة التحليل (قائمة المجالات الأربعة) من مصفوفة مضامين تكنولوجيا التعليم، في حال تطوير كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في الأردن.

2- إعادة النظر في بعض المجالات والمفاهيم التي رصدت أقل التكرارات وخصوصاً مجال البرامج والتطبيقات التعليمية.

3- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمضامين تكنولوجيا التعليم ومدى توافرها في كتب اللغة الانجليزية لمستويات صفية أخرى.

References

Abdel Moneim, Ali. (2012). Educational technology and teaching aids. Cairo: Dar Al-Bushra for Publishing.

Afshari, M. (2008). School leadership and information and communication technology, The Turkish Online Journal for Educational Technology, 7(4), 82-89.

Ajami, Noura. (2018). Educational technology: its obstacles and strategies for activating its use in Arab countries. World of Education Journal, 64 (1), 112-121.

Al-Baghdadi, Zaki. (2015). Employing social networking sites in community e-learning, Al-Manhal Journal, 2 (3), 7-65.

Al-Dasouki, Muhammad. (2019). Problems in educational technology. Journal of the Egyptian Association for Educational Computer, 12 (1/23) 123-126.

AL-Dhmour, Sami Hamed (2013) The Problems of Teaching English for First Secondary Grade Students in Al-Karak Educational Directorate from Teachers' Point of View. Unpublished Master's Degree Thesis, Middle East University, Jordan.

Al-Enezi, Abdullah & Al-Julaidi, Hussein. (2019). Analysis of the content of the developed English language textbook (Lift Off) for the first intermediate grade in Saudi Arabia in light of the requirements of the knowledge economy. International Specialized Educational Journal, 8 (7), 38-51.

Al-Fraihat, Ghalib. (2011) Introduction to educational technology. Amman, Dar Kunooz AlMa'refah for Publishing and Distribution.

Al-Harbi, Ayedh. (2021) Evaluation of the sixth grade English language curriculum concerning quality requirements and academic accreditation from the teachers' and education supervisors' perspectives in Saudi Arabia. Journal of Scientific Research in Education, 22(2), 416-430.

Al-Hashemi, Abdul Rahman and Attia, Mohsen.(2014). Content analysis of school curricula. 2nd ed. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Al-Heelah, Muhammad. (2011). Educational technology between theory and practice. (7th) Ed., Amman, Dar Al-Maysarah for Publishing and Distribution.

Al-Karaki, Zeina & Altweissi, Ahmad (2024) Twenty-First Century Skills Included and those Proposed to be Included in the English Language Textbooks for the First Three Basic Grades in Jordan. Jordanian Educational Journal, 9(3), 102-127.

Al-Nawayseh, Fatemah & Al-Omari, Omar (2022) The contents of education technology included in the basic stage textbooks and the extent to which teachers practice them in teaching in the district of southern Al-Mazar in Jordan. International Journal for Educational & Psychological Studies. 11(5),938-953.

Al-Qatawneh, Fawziah (2011). The degree of consideration of educational technology applications in English language textbook for the upper basic stage in Jordan. Unpublished Matsers' degree thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Sarayrah, Basil (2022) The educational technology contents available in the physics textbook for the ninth and tenth grades and those suggested to be available. Unpublished Master's degree thesis, Mutah University, Jordan.

Al-Sayed, Ali Mohammad. (2017). Modern trends and applications in curricula and teaching methods. Amman: Dar Al-Maseerah for Publishing and Distribution.

Alsayel, Huda Muhammad (2021). Content Analysis of the English Textbooks for the Fifth Grade in Light of Life Skills: A Comparative Study between Jordan and Finland. Unpublished Master Degree Thesis, University of the Middle East, Jordan.

Attwell, G. and Hughes, J. (2010). Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning. Literature Review, as retrieved on 5, 2022, from:http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110414152025/http://www.lluk.org/wpcontent/uploads/2011/01/Pedagogical-approaches-for-using-technology-literature.

Brown, H. (2014). Teacher's Attitudes and Confidence in Technology
Integration. Unpublished master thesis, Marshall University, USA.

Han, P. (2010). Implementing the video-based instruction in the college level ESL classroom based on second language question and communicative competence theories, Dissertation Abstracts International, 4(55), 850-864.

Haubane, C. (2015). Elaborate the effect of using computers in teaching family science for third-year education students (Basic level) at the Sudan University of Science and Technology, Journal of Educational Sciences, 16(4), 2210-2220.

Holsti, O.R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities,

Nayef, Hanan. (2021). Educational ttechnology: its definition, history, effects, and issues, Journal of Education, 50(200), 43-90.

International Society for Technology in Education (ISTE). (2016). ISTE Standards. Retrieved 17 Apr 2022 from: https://www.iste.org/standards.

Olimat, Abeer. (2006). Evaluating and developing textbooks for the basic stages. Al-Hamid House and Library.

Prestridge, S. (2010). ICT professional development for teachers in online forums: Analyzing the role of discussion. Teaching and Teacher Education, 26(2), 252-258.

Qasmi, Somia (2019). The contribution of education technology to improving the educational process. Journal of Human and Social Sciences,10(5),398-411.

Saad, Jihad. (2020). Science, Technology and Education, Journal of Eastern Studies, 10(23), 11-14. Reading, MA :Addison-Wesley

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

Artificial Intelligence in Children's Education: Perceptions, Attitudes, and Challenges

Mohammed Assaf*
Department of Psychology, Faculty of Humanities, Al-Istiqlal University

M.assaf@pass.ps
https://orcid.org/0000-0002-8489-8211
Received: 15/12/2024, **Accepted**: 05/03/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: This research aims to analyze the effectiveness of advanced technological solutions in enhancing children's cognitive abilities in the early stages of development, by exploring the perceptions of educational actors, including teachers, parents, and pedagogical experts, about the mechanisms for integrating these developments into educational environments. It also seeks to deconstruct the extent of the institutional structure's readiness to accommodate these new tools, focusing on their impact on stimulating children's cognitive interaction, and identifying the obstacles that may hinder their adoption, including the shortage of educational equipment, the lack of educational qualifications for teaching staff, and the ethical challenges related to protecting the personal data of emerging learners. The study adopted an analytical and exploratory methodology, based on quantitative research tools to monitor prevailing trends regarding the effectiveness of these technologies in improving the quality of education. The results revealed that most of the sample members have good to high awareness of artificial intelligence and its educational applications, with a total percentage of (80%). The results showed a conservative trend towards adopting digital tools at a rate of (57%). The results showed that the general readiness to apply artificial intelligence in education was low (32%), and that the total score of the sample members' responses regarding the impact of artificial intelligence on children's motivation and interaction with the educational process reached (84%).

Keywords: Artificial intelligence, children's education, childhood, digital learning.

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال: التصورات والاتجاهات والتحديات

محمد عساف *

قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الاستقلال

M.assaf@pass.ps

https://orcid.org/0000-0002-8489-8211

تاريخ الاستلام: 2024/12/15 - تاريخ القبول: 2024/03/05 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: يهدف هذا البحث إلى تحليل مدى فاعلية الحلول التقنية المتطورة في تعزيز القدرات المعرفية للأطفال في مراحل التكوين المبكرة، وذلك من خلال استكشاف تصورات الفاعلين التربويين، بمن فيهم المعلمون، أولياء الأمور، والخبراء التربويون، حول آليات إدماج هذه المستجدات في البيئات التعليمية. كما يسعى إلى تفكيك مدى استعداد البنية المؤسسية لاستيعاب هذه الأدوات المستحدثة، مع التركيز على تأثيرها في تنشيط التفاعل المعرفي للأطفال، وتحديد العقبات التي قد تعيق تبنّيها، بما يشمل القصور في التجهيزات التعليمية، ونقص التأهيل التربوي للكوادر التدريسية، والتحديات الأخلاقية المتعلقة بصون البيانات الشخصية للمتعلمين الناشئين. اعتمدت الدراسة منهجية تحليلية استقصائية، تستند إلى أدوات بحث كمية لرصد التوجهات السائدة حول فاعلية هذه التقنيات في الارتقاء بجودة التعليم. وكشفت النتائج أن معظم أفراد العينة لديهم وعي جيد إلى مرتفع حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية فقد بلغت النسبة الكلية (80%)، وقد اظهرت النتائج اتجاهاً متحفظاً نحو تبني الأدوات الرقمية بنسبة (57%)، وأظهرت النتائج أن الجاهزية العامة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت بدرجة منخفضة (32%)، وأن الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة حول تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية بلغت (84%).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تعليم الأطفال، الطفولة، التعلم الرقمي.

* المؤلف المرسل

1. المقدمة

يشهد المشهد التربوي تحولات جذرية بفعل التسارع المطّرد في تطوير الحلول التقنية، حيث أفرزت هذه الطفرات أنماطاً تعليمية غير مسبوقة أعادت تشكيل العلاقة بين المتعلم والمحتوى الدراسي، مستبدلة النماذج التقليدية بمقاربات تستند إلى التكيف التفاعلي والاستجابة الفورية. هذه التحولات، وإن كانت توفر إمكانات هائلة في الارتقاء بجودة التعلم، إلا أنها تفرض تحديات جوهرية تتعلق بمدى مواءمة الهياكل التربوية لاستيعاب هذا النمط المتغير، ومدى قدرة المعلمين على إعادة صياغة أدوارهم في ضوء هذه المستجدات (المرابط وآيت موسى، 2023).

لقد مكّنت الأدوات التعليمية الحديثة من صياغة بيئات تعلم تكيفية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مما أتاح إمكانات أرحب لتخصيص المحتوى الدراسي وفق احتياجاتهم الخاصة. كما أفضى توظيف المنصات التفاعلية إلى تعزيز مستويات الانخراط المعرفي، عبر آليات تحليل البيانات واستشراف أنماط التقدم الأكاديمي، مما ساعد على توفير تجارب تعليمية موجهة، قائمة على المعالجة المتكيفة للمعلومات (الشوبكي، 2022).

ومع ذلك، فإن تعميم هذه المستحدثات يواجه عقبات تتعلق بجاهزية البنية المؤسسية، ومدى توفر الموارد التقنية اللازمة لتحقيق اندماج فعّال بين هذه الأدوات والنظم التعليمية القائمة.

علاوة على ذلك، فإن تصاعد الاعتماد على الحلول الرقمية يثير قضايا تتعلق بالتفاعل الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية، إذ قد يؤدي الاستخدام المفرط لها إلى إضعاف مهارات التواصل التقليدية، مما يستدعي البحث في استراتيجيات تكفل تحقيق توازن بين الاستفادة من هذه الأدوات والمحافظة على جوهر التفاعل التربوي البشري (راشد وآخرون، 2024). كما أن القضايا المتعلقة بحماية البيانات الشخصية للمتعلمين الناشئين أصبحت تمثل تحدياً متزايداً، خاصة في ظل التوسع في تحليل أنماط التعلم اعتماداً على الخوارزميات الحوسبية، مما يستدعي بلورة سياسات واضحة تحكم جمع البيانات ومعالجتها لضمان بيئة تعليمية آمنة وموثوقة (المومني، 2024).

بناءً على ما سبق، أصبح من الضروري إعادة النظر في المنظومة التعليمية التقليدية ومدى قدرتها على استيعاب المستجدات الرقمية التي باتت تشكل ركيزة أساسية في الممارسات التربوية الحديثة. رغم الإمكانات الهائلة التي توفرها هذه الحلول في تخصيص التعلم وتحسين جودة العملية التعليمية، فإن اعتمادها يثير تحديات جوهرية تتعلق بمدى إدراك الفاعلين التربويين لأهميتها، وقدرتهم على تبنيها، إضافة إلى التحديات التقنية والتنظيمية التي قد تعيق تكاملها الفعلي في البيئات الصفية. كما أن

المخاوف المتعلقة بحماية البيانات وتأثير التكنولوجيا على التفاعل البشري لا تزال موضع نقاش مستمر، مما يفرض ضرورة البحث في مدى جاهزية المؤسسات التعليمية لاستيعاب هذه التقنيات، ودراسة انعكاساتها على تجربة المتعلمين، مع التركيز على تحقيق توازن يضمن الاستفادة القصوى دون المساس بالأسس التربوية الراسخة.

مشكلة الدراسة

في ظل التحولات السريعة التي يشهدها العالم في مجال التكنولوجيا، أصبح الذكاء الاصطناعي (AI) عنصراً رئيسياً في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم. وأدى ذلك إلى تساؤلات عديدة حول آلية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال، وآثره على جودة العملية التعليمية، وما إذا كان يمثل فرصة لتعزيز التعلم وتطوره أم تحدياً قد يحمل مخاطر غير متوقعة.

يعد استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم الأطفال مجالاً واعداً يفتح آفاقاً جديدة في المناهج، وتكييف أساليب التدريس وفقاً لقدرات الطلاب، وتحسين التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي. إلا أن هذا المجال لا يزال يواجه العديد من التحديات، سواء من حيث التصورات والمواقف المجتمعية تجاهه، أو من حيث العوائق الفنية والتربوية المرتبطة بتطبيقه في البيئة التعليمية.

من هذا المنطلق، تتمحور مشكلة الدراسة حول استكشاف تصورات المعلمين وأولياء الأمور، والمختصين التربويين وصناع القرار بشأن توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال، وتحليل الاتجاهات الحالية، بالإضافة إلى تسليط الضوء على التحديات التي قد تعيق تطبيقه.

لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم فهم أعمق لهذه القضية من خلال الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

1. ما مستوى وعي المعلمين وأولياء الأمور والمختصين التربويين والإداريين للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية في تعليم الأطفال؟
2. ما الاتجاهات السائدة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال؟
3. ما مستوى الجاهزية والتحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
4. ما مدى تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية؟

الفرضيات البحثية

1. توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى وعي المشتغلين في المجال التربوي بالمستجدات الرقمية ومدى قابليتهم لتوظيفها في التعليم.
2. تسهم الحلول التقنية الحديثة في تعزيز مشاركة الأطفال ورفع مستوى تفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

أهداف البحث

-تحليل مستوى وعي المعلمين وأولياء الأمور والمختصين التربويين والإداريين للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية في تعليم الأطفال.

-استكشاف الاتجاهات السائدة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال.

-تحديد مستوى الجاهزية والتحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

-التعرف على مدى تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية.

-اقتراح آليات تكاملية بين الحلول التكنولوجية الحديثة والممارسات التربوية التقليدية لضمان بيئة تعلم متوازنة.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذه الدراسة من معالجتها لإحدى القضايا المحورية التي تؤثر بشكل مباشر في مستقبل التعليم في ظل التحولات الرقمية المعاصرة. حيث تساهم نتائج البحث في توفير بيانات دقيقة تدعم صناع القرار التربوي في اتخاذ تدابير منهجية تستند إلى أدلة علمية، لضمان تحقيق استراتيجيات تعليمية تكاملية تواكب التطورات المتسارعة. كما تسلط الدراسة الضوء على سبل تجاوز المعوقات التقنية والإدارية التي قد تعيق توظيف الحلول المستحدثة، مع التركيز على تحقيق بيئة تعلم مستدامة تحافظ على المبادئ التربوية الجوهرية.

2. الإطار النظري

أوّلاً: ماهيّة الذكاء الاصطناعي في التربية

1.1. التعريف اللغويّ والاصطلاحيّ:

يُشتقّ مصطلح "الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) "من مزاوجة مفهومين رئيسين: "الذكاء" الذي يدلّ على المقدرة على التعلّم والاستدلال وحلّ المشكلات بأسلوبٍ منهجيّ وديناميّ، و"الاصطناعيّ" الذي يُشير إلى كونه مُنتَجاً بشريّاً قائماً على تصميمٍ وخوارزمياتٍ محدّدة (ألكسندر، 2024). وعلى الرغم من اختلاف التعريفات باختلاف التوجّهات العلميّة والفلسفيّة، فإنّ هذا المفهوم يركّز عموماً على ابتكار أنظمة برمجيّة أو نماذج حاسوبيّة قادرةٍ على محاكاة مظاهر الذكاء البشريّ أو إعادة إنتاجها على نحوٍ يتيح لها تنفيذ مهام إدراكيّة واستنتاجيّة كانت تُعَدّ حصراً من وظائف العقل البشريّ (العزب والنشار، 2022).

في المجال التربوي، يُنظر إلى النظم الذكية بوصفها منظومات رقمية متقدمة تعتمد على تقنيات حسابية متطورة، تتضمن نماذج تعلم آلي معقدة كالبنى العصبونية الاصطناعية والخوارزميات القابلة للتكيف،

وذلك بهدف تحسين فاعلية التعليم عبر تصميم محتوى مخصص يستجيب للفروق الفردية بين الدارسين ويواكب إمكاناتهم المعرفية (بدوي، 2022). وتتجسد هذه الفكرة بوضوح في الأنظمة التفاعلية القادرة على تحليل الأداء الأكاديمي واستنتاج نقاط القوة والقصور، مما يسمح بتطوير مسارات تعلم أكثر توافقاً مع احتياجات كل طفل. كما تتيح تقنيات فهم اللغة الطبيعية إرشاد المتعلمين عبر توجيهات صوتية أو كتابية مصحوبة بتغذية راجعة آنية، مما يعزز استقلاليتهم في اكتساب المعرفة. وبهذا، لا تقتصر الوظيفة التربوية لهذه التقنيات على سد الفجوات البشرية في الإرشاد، بل تمتد إلى خلق فضاءات ديناميكية للتعلم الاستكشافي، تعزز التفكير التحليلي والإبداعي لدى الناشئة (ميرة وكاطع، 2019).

2.1. المكوّنات الرئيسة للذكاء الاصطناعي:

يُعد الذكاء الحسابي منظومة خوارزمية متقدمة تتيح للأنظمة الرقمية تحليل الأنماط واستنباط استنتاجات تنبؤية دقيقة. ويبرز التعلم الآلي كبنية ديناميكية تعتمد على معالجة البيانات لاستشراف العلاقات بين المتغيرات دون تدخل بشري (فرج، 2024). أدى توظيف الأنظمة الذكية إلى تطوير مسارات تعلم تكيفية تستجيب للفروق الفردية، حيث تعمل النظم التعليمية الذكية كبديل افتراضي للمعلم، عبر تصحيح الأخطاء تلقائياً وتوفير محتوى مخصص. وتُمكّن التحليلات التربوية من تقييم الأداء المعرفي، ما يسهم في التدخل المبكر لمعالجة الصعوبات التعليمية. كما أن إدماج الروبوتات التفاعلية يعزز التعلم العملي، من خلال نماذج تطبيقية تجمع بين النشاط الحركي والتفاعل الإدراكي (مكاري وعجوة، 2023).

ثانيا: البُنى السيكولوجية والتربوية لاستيعاب الأنظمة الذكية في التعليم

من المنظور البِنائي، يُعتبر المتعلم عنصراً نشطاً في صياغة معارفه، إذ يعتمد على التجريب والاستكشاف الذاتي لاستنباط أنساق معرفية متماسكة، وهو ما يجعل البيئات الافتراضية التفاعلية أدوات فعالة في دعم تكوينه الذهني (الرشيدي، 2020). أما المنظور المعرفي، فيسلط الضوء على ديناميات معالجة المعلومات، مما يجعل المنظومات الرقمية قادرة على تكييف المحتوى بما يتناسب مع قدرة الذاكرة العاملة، وإمداد المتعلم بتغذية راجعة آنية تعزز عمليات التثبيت المفاهيمي. وفي السياق السلوكي، يُعتمد على نماذج الاستجابة والتعزيز، حيث تسجّل المنصات الذكية أنماط الأداء الفردي وتوظفها في ضبط آليات التحفيز، بهدف تعزيز الممارسات التعليمية المرغوبة، وتحقيق منحنيات تعلم متسارعة (Mohammed, 2023).

إنّ تطور البناء السيكولوجي والاجتماعي للطفل يشكل بعداً جوهرياً في تصميم التجارب التعليمية الرقمية، إذ تتفاوت القدرات الإدراكية والانفعالية عبر المراحل العمرية، مما يفرض ضرورة مواءمة التقنيات الرقمية مع أنماط النمو العقلي واللغوي. من المنظور البياجيتي، تتطور البنى الذهنية من إدراك ملموس إلى تفكير تجريدي، مما يستلزم تكييف برمجيات التعلّم وفق الحيز المعرفي المتاح للمتعلم في كل مرحلة. فالألعاب التفاعلية والوسائط الرقمية المبسطة تحفّز الفضول المعرفي لدى الأطفال في سنوات التكوين المبكرة، في حين تتطلب الفئات العمرية المتقدمة منصات تدمج آليات التحليل والاستدلال لتعزيز التفكير المنطقي. أما وفق الطرح السوسيو–بِنائي، فإن عمليات الاكتساب المعرفي والانفعالي ترتكز على التفاعل الاجتماعي، حيث يُعد التفاعل مع الأقران والمساندة التربوية عاملين حاسمين في تجاوز منطقة النمو المجاورة، مما يجعل الأنظمة الذكية أدوات مساندة لتوفير بيئات تفاعلية، شريطة أن تُدمج ضمن منظومة تواصلية إنسانية تُضفي بُعداً وجدانياً وتوجيهياً على التجربة التعليمية (Lee et al., 2024). على المستوى الوجداني، يمكن لتطبيقات الروبوتات التفاعلية، في حال تصميمها وفق معايير سيكولوجية دقيقة، أن تعزز الشعور بالإنجاز وتعزيز الثقة بالنفس(Su et al, 2023).

ثالثا: الجاهزية المؤسسية والتحديات السيبرانية في إدماج الأنظمة الذكية تربوياً

يتطلّب التكامل الفعلي للأنظمة الذكية ضمن المنظومات التربوية بنية تحتية تقنية متماسكة، تشمل تجهيزات رقمية متقدمة، وشبكات اتصال عالية الكفاءة، ومنصات برمجية متخصصة قادرة على التكيف مع المتطلبات التربوية. كما يستدعي الأمر وضع استراتيجيات صيانة تقنية تضمن استمرارية الأداء الوظيفي، فضلاً عن تحديث دوري للبرمجيات وفق المستجدات التكنولوجية، لتفادي التقهقر الرقمي وتأمين توافق الأنظمة مع معايير التطور المتسارع. غير أن البعد التقني وحده لا يكفي لضمان بيئة تعليمية مؤتمتة ومستدامة، إذ يتطلّب الإطار التنظيمي سنّ تشريعات صريحة تحكم إدارة البيانات التعليمية، مع التركيز على حماية خصوصية الأطفال، وتقييد أي استخدام غير مشروع للمعلومات الشخصية. لا يقتصر نجاح الدمج التكنولوجي على الجوانب التقنية والتشريعية، بل يتطلب كفاءة بشرية قادرة على توظيف هذه التقنيات بفاعلية، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية متخصصة لتمكين المعلمين والإداريين من استيعاب آليات تشغيل المنصات الرقمية (أحمد، 2023).

إلى جانب ذلك، يفرض الأمن السيبراني بعداً حاسماً في تصميم البيئات التعليمية الرقمية، إذ يتطلب تشغيل الأنظمة الذكية تراكماً هائلاً من بيانات الأطفال، تشمل أنماط التفاعل المعرفي وسجلات الأداء التعليمي، مما يثير إشكاليات تتعلق بمستوى أمان المعلومات وموثوقية الجهات المشغلة. وعليه، فإن تطوير معايير صارمة للتحكم في تدفق البيانات، ومنع أي اختراق أو استغلال غير قانوني لها، يشكّل

ضرورة قصوى للحفاظ على الأمان الرقمي وضمان استخدام هذه النظم في نطاقها التربوي دون تجاوزات.

أما على المستوى المجتمعي، فإن إدماج الأنظمة الذكية في التعليم يستلزم معالجة الفوارق الرقمية الناجمة عن التفاوتات الاقتصادية والجغرافية، حيث إن محدودية الوصول إلى الموارد التكنولوجية قد تعمّق الفجوة، مما يجعل من الإنصاف الرقمي قضية محورية تستوجب سياسات تعليمية تضمن تكافؤ الفرص في النفاذ إلى الوسائل التربوية الذكية (المقاطي، 2025).

ولا يمكن إغفال الانعكاسات السيكولوجية والاجتماعية طويلة المدى الناجمة عن الاعتماد المفرط على التفاعل الرقمي في البيئات التعليمية، إذ قد يؤدي الدمج غير المتوازن لهذه التقنيات إلى تراجع في المهارات الوجدانية لدى الأطفال، وتقييد تفاعلهم المباشر مع الأقران والمعلمين، مما قد يؤثر سلباً على نموهم الاجتماعي والانفعالي، خاصةً في مراحل الطفولة المبكرة. لذا، فإن تصميم استراتيجيات تعليمية رقمية مستدامة يجب أن يوازن بين الابتكارات التقنية والأبعاد الإنسانية، لضمان تكامل تربوي يعزز إمكانات التعلم الذكي دون المساس بالجوانب السيكوسوسيولوجية لنمو الطفل.

3 . مراجعة الأدبيّات

1. **دراسة حمد (2024)**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اتجاهات المعلّمين نحو توظيف التقنيات الذكيّة في المرحلة الابتدائيّة، إضافةً إلى قياس مدى استعدادهم لتبنّي أنظمة التعلّم التكيّفي. استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ. أشارت النتائج الكميّة إلى تباينٍ واضحٍ في مدى إدراك المعلّمين لأهميّة الذكاء الاصطناعي؛ إذ أبدى المعلّمون ذوو الخبرة الطويلة وعياً أفضل بخصائص التقنيات الذكيّة وآفاق استخدامها في الصف، بينما عبّر المعلّمون حديثو العهد بالمهنة عن تحفظاتٍ تتعلّق بقدرتهم على التعامل مع أنظمةٍ معقّدة، وخشية تأثيرها في أدوارهم التقليديّة. كما أبرزت الدراسة أنّ ضعف الدعم المؤسسيّ وقلّة التجهيزات التقنيّة يشكّلان تحدّياً كبيراً في بعض المدارس.

2. **دراسة الوريدات (2024)**

تناولت هذه الدراسة أثر استخدام الروبوتات التعليميّة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الصفوف المبكّرة (6–8 سنوات). اتّبع الباحث المنهج شبه التجريبي. استمرّ البرنامج لخمسة أسابيع، بمعدل حصتين في الأسبوع، وتضمّنت أدوات القياس اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعيّ وملاحظات الباحث المباشرة لسلوك الأطفال. كشفت النتائج عن ارتفاعٍ معنويّ في درجتي الطلاقة والأصالة لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، ما يشير إلى فاعلية الأنشطة القائمة على

الروبوتات في تعزيز التفكير الإبداعي. كما لاحظت الدراسة أن الروبوتات التفاعليّة حفّزت التعاون بين الأطفال عن طريق تشارك الأدوار في البرمجة وتصحيح الأخطاء، بيد أنّ الباحث نوّه بضرورة توفير معلمٍ أو مدرّبٍ قادرٍ على إدارة هذه الأنشطة والتدخل عند اللزوم لضمان استثمارٍ أمثل للوقت والموارد.

3. دراسة (Albalwi & Youssef, 2024)

اهتمّت هذه الدراسة بتوظيف تطبيقات التعلّم العميق (Deep Learning) في تعليم اللغة الإنجليزية لأطفال المرحلة الابتدائيّة المتوسّطة (10–12 سنة)، وذلك من خلال تطبيقٍ ذكيّ يستخدم التعرّف الصوتيّ لمعالجة الأخطاء النطقيّة وتقديم مقترحاتٍ تصحيحيّةٍ فوريّة. اعتمد الباحث على منهجٍ تجريبيّ، حيث شارك (60) تلميذاً في تجربتين متتاليتين مدة كل منهما شهرٌ واحد. جُمعت البيانات عبر اختبارٍ تشخيصيّ يُطبَّق قبل وبعد البرنامج، فضلاً عن شبكة ملاحظةٍ تُقيّمُ مهارات الاستماع والنطق والتفاعل اللغوي. بيّنت النتائج تحسّن الأطفال في وضوح النطق وسرعة الاستجابة اللغويّة، لا سيما لدى المتعلمين ذوي المستوى الضعيف. وأشارت الدراسة إلى أنّ الخصوصيّة تُعدّ هاجساً في مثل هذه التطبيقات؛ إذ يتطلّب عملها تسجيلاتٍ صوتيّةٍ متواصلةٍ للطفل، ما يحتّم وضع بروتوكولاتٍ لحماية البيانات وإشراك أولياء الأمور في الموافقة المسبقة.

4.دراسة (Al-Baqmi & Al Salamat, 2023)

ركّزت هذه الدراسة على تصوّرات أولياء الأمور تجاه دمج الذكاء الاصطناعي في مناهج رياض الأطفال، ومدى استعدادهم لتوفير الدعم اللازم لتطبيقه. اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ. أظهرت النتائج أنّ الغالبيّة تنظرُ بإيجابيّةٍ لمنافع التقنيات الذكيّة، خاصةً في تنمية الجانب الإبداعي ورفع الدافعيّة للتعلّم الذاتيّ. غير أنّ هناك تخوّفاً ملحوظاً بشأن التكلفة الماديّة للتجهيزات والاشتراكات الرقميّة، حيث رأى عددٌ كبيرٌ من المشاركين أنّ هذه التكاليف تُخلّف تفاوتاً بين الأطفال القادرين على الحصول على أجهزة حديثة وبين من لا يملكونها.

5. دراسة (Su and Yang, 2023)

لقد أصبح تعليم التفكير الحاسوبي موضوعاً شائعاً بشكل متزايد بين الممارسين والباحثين. ومع ذلك، نادراً ما يُعرف كيفية تدريس وتعلم التفكير الحاسوبي بشكل فعال في تعليم الطفولة المبكرة. لمعالجة هذه الفجوة المعرفية، فحصت هذه المراجعة المنهجية 26 دراسة حول تدريس وتعلم التفكير الحاسوبي في تعليم الطفولة المبكرة من عام 2010 إلى عام 2022. تم تحليل المعرفة بالمحتوى والأدوات والتصميم التربوي وطرق التقييم ونتائج التعلم. أشارت النتائج إلى أنه من خلال التصميم التعليمي المناسب للعمر، يمكن للأطفال تطوير المفاهيم والمهارات المبكرة للتفكير الحاسوبي، بالإضافة إلى المهارات

الأخرى ذات الصلة مثل التواصل والتعاون وحل المشكلات. عبر الدراسات، وجدنا أن معظم الدراسات استخدمت أساليب البحث الكمي، حيث كان التقييم المباشر والملاحظة أكثرها. تم تحديد العديد من التحديات: (1) تحقيق تعلم أعمق للتفكير الحاسوبي؛ (2) عدم وجود تقييمات صالحة وموثوقة للتفكير الحاسوبي للأطفال في نطاق عمري أوسع؛ (3) اختيار أدوات التعلم المناسبة؛ و(4) تصميم أنشطة مناسبة للعمر للمتعلمين الصغار. ورغم هذه التحديات، فإن تعليم التفكير الحاسوبي قد يجلب فرصاً تعليمية جديدة ويعزز مهارات التفكير الحاسوبي لدى الأطفال، فضلاً عن مهارات أخرى غير معرفية مثل التفكير النقدي، والتفاعل بين الجسم والمادة، وتنسيق اليد والعين. وتفيد هذه المراجعة المنهجية في الجهود المستقبلية في صياغة إطار تعليمي رقمي يمكنه دمج التفكير الحاسوبي في تعليم الطفولة المبكرة.

6. دراسة (Welch et al, 2022)

تتمتع أنشطة البرمجة بإمكانية توفير سياق غني لاستكشاف وحدات القياس في الرياضيات الابتدائية المبكرة. تدرس هذه الدراسة كيف تعبر مجموعة صغيرة من الأطفال الصغار (الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات) عن تصورهم الناشئ لوحدة خطية ديناميكية ومفاهيم القياس التي وجدوها صعبة. تم تحليل مقطع فيديو لدرس برمجة تمهيدي بحثاً عن أدلة على الأفكار المسبقة والمفاهيم حول وحدة خطية ديناميكية. باستخدام نظرية النشاط المرتكز على القطع الأثرية كعدسة للتحليل، وجدنا أن السياق الاجتماعي والإيماءات والأوصاف اللفظية أثرت على فهم الأطفال لوحدة خطية ديناميكية. تضمنت التحديات التي واجهها الطلاب تطوير مفهوم مُصمم لوحدة، والتوفيق بين الأفكار المسبقة حول معنى الرمز، والأفكار المسبقة المتأثرة اجتماعياً. تعمل هذه الدراسة على تعزيز استكشاف التفكير الحسابي وارتباطات الرياضيات وتوفر أساساً لاستكشاف الرياضيات الديناميكية وتعلم البرمجة في المستقبل في التعليم الابتدائي المبكر.

التعقيب على الدراسات السابقة

عند مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية، يمكن رصد أوجه التشابه والاختلاف، بالإضافة إلى تحديد أوجه الاستفادة منها وكيف تتميز الدراسة الحالية عنها.

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

-جميع الدراسات السابقة تناولت أحد أبعاد توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، سواء من خلال استكشاف اتجاهات المعلمين كدراسة (حمد، 2024)، أو تأثير الروبوتات في تنمية المهارات الإبداعية كدراسة (الوريدات، 2024)، أو تطبيقات التعلم العميق في تعليم اللغات كدراسة

(Albalwi & Youssef, 2024)، أو تصورات أولياء الأمور حول الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة كدراسة (Al-Baqmi & Al Salamat, 2023)

-اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الاتجاهات والتصورات، مثل دراسة حمد (2024) و(Al-Baqmi & Al Salamat (2023، بينما لجأت أخرى إلى المناهج التجريبية لقياس التأثير الفعلي للذكاء الاصطناعي على التعلم، مثل دراسة الوريدات (2024) و(Albalwi & Youssef (2024.

-تناولت معظم الدراسات التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل ضعف التجهيزات التقنية، وحاجة المعلمين إلى تدريب مكثف، والمخاوف المتعلقة بالخصوصية.

-تركز بعض الدراسات على فئات عمرية محددة؛ على سبيل المثال، اهتمت دراسة الوريدات (2024) بالأطفال في الصفوف المبكرة (6-8 سنوات)، بينما ركزت دراسة Albalwi & Youssef (2024)على المرحلة الابتدائية المتوسطة (10-12 سنة)، أما دراسة Al-Baqmi & Al Salamat (2023) فقد استهدفت رياض الأطفال .بالمقابل، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم نظرة أكثر شمولية من خلال تحليل التصورات والاتجاهات المتعلقة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال عموماً، دون التقيد بفئة عمرية محددة.

-ركزت بعض الدراسات على جانب معين من الذكاء الاصطناعي، مثل الروبوتات التعليمية أو التعلم العميق، بينما تتناول الدراسة الحالية الذكاء الاصطناعي بشكل أوسع، شاملاً اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور، والفرص والتحديات التي يواجهها النظام التعليمي ككل.

-لم تتطرق معظم الدراسات السابقة إلى العلاقة بين التصورات المجتمعية واتخاذ القرار التعليمي بشكل مباشر، بينما تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل العلاقة بين تصورات الفاعلين التعليميين ومدى تأثيرها في تبنّي الذكاء الاصطناعي كأداة تعليمية على نطاق واسع.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

توفر الدراسات السابقة قاعدة معرفية قوية تدعم الدراسة الحالية بعدة طرق:

-الاستفادة من المناهج البحثية التي استخدمتها، مثل المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الاتجاهات والتصورات.

-الاستفادة في بناء أداة الدراسة وصياغة الفقرات.

-البناء على نتائج الدراسات السابقة في تحديد العوامل التي تعيق أو تعزز دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل الحاجة إلى تدريب المعلمين (دراسة حمد، 2024)، أو أهمية وجود مدربين متخصصين لإدارة الأنشطة القائمة على التكنولوجيا (دراسة الوريدات، 2024).

-توسيع النقاش حول القضايا التي ظهرت في الدراسات السابقة، مثل التحديات التقنية والتربوية والتكلفة المالية، مع محاولة اقتراح حلول عملية لهذه التحديات.

4. المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعَدّ الأنسب لدراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية، حيث يساعد في تحليل واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال، من خلال استكشاف تصورات المعلمين وأولياء الأمور والمختصين التربويين، وتحديد مدى استعدادهم لتبنّي هذه التقنيات.

تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم تصميمه من قبل الباحث بطريقة تُمكّن من قياس:

1. المحور الأول: الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية: يحتوي فقراتٍ تهدف إلى رصد مدى معرفة المشاركين بالتطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعيّ وأمثلتها في الميدان التربويّ، إضافةً إلى مواقفهم الأوّلية حيال توظيف هذه التقنيّات.

2. المحور الثاني: الاتجاهات والمواقف نحو توظيف الذكاء الاصطناعي: يشمل بنوداً حول درجة قبول المشاركين لاستخدام الأدوات الذكيّة في تعليم الأطفال، ومدى استعدادهم لدعمها أو تطبيقها، فضلاً عن مخاوفهم المحتملة في ما يخصّ الخصوصيّة أو الأثر الاجتماعيّ للطفل.

3. المحور الثالث: الجاهزية والتحدّيات في البيئة التعليمية: يركّز على الجاهزية والعوائق المؤسّسيّة والتقنيّة والاقتصاديّة التي تواجه اعتماد الذكاء الاصطناعيّ، واقتراحات المشاركين لتعزيز تطبيقه في البيئة التعليميّة، إلى جانب رؤيتهم المستقبليّة لطبيعة التحوّلات.

4. المحور الرابع: أثر التطبيقات الذكية على دافعية الأطفال وتفاعلهم: ويشمل بنوداً حول تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية.

صدق و ثباث الاستبيان:

ثباث الاستبيان:

جدول (1): معاملات الثبات (Alpha de Cronbach) لمحاور الاستبيان

المحور	عدد العناصر	Alpha de Cronbach
الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية	4	0.747
الاتجاهات والمواقف نحو توظيف الذكاء الاصطناعي	5	0.883
الجاهزية والتحدّيات في البيئة التعليمية	4	0.844
أثر الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم	5	0.782
الأداة ككل	18	0.812

تشير نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل Alpha de Cronbach إلى أن جميع محاور الاستبيان تتمتع بثبات داخلي مرتفع، حيث تراوحت القيم بين 0.747و .0.883 أعلى قيمة ثبات كانت للمحور الثاني المتعلق بـ"الاتجاهات والمواقف نحو توظيف الذكاء الاصطناعي" (0.883)، مما يدل على درجة اتساق عالية بين عناصره. كما سجّل المحور الثالث "الجاهزية والتحدّيات في البيئة التعليمية" ثباتاً قوياً (0.844)، أما المحور الأول "الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية" والمحور الرابع "أثر الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم" فسجّلا قيماً جيدة جداً (0.747 و0.782 على التوالي). يُذكر أن القيمة الإجمالية لـ Alpha de Cronbach للاستبيان ككل كانت 0.812، مما يعكس موثوقية عالية للأداة البحثية، ويؤكد قدرتها على قياس الظواهر المستهدفة بشكل دقيق ومتماسك.

صدق الاستبيان:

جدول (2): معاملات الارتباط لفقرات ومحاور الاستبيان

رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)	الدلالة الإحصائية(p-value)
.1	.643**	0.01
.2	.621**	0.01
.3	.452**	0.03
.4	.749**	0.01
المحور الأول	.779**	0.00
.5	.495**	0.03
.6	.633**	0.01
.7	.727**	0.00

.8	.851**	0.00
.9	.589**	0.02
المحور الثاني	.765**	0.00
.10	.791**	0.00
.11	.623**	0.01
.12	.828**	0.00
.13	.851**	0.00
المحور الثالث	.789**	0.01
.14	.655**	0.01
.15	.791**	0.00
.16	.733**	0.01
.17	.725**	0.01
.18	.841**	0.00
المحور الرابع	.889**	0.00

** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة

يظهر الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) ، مما يشير إلى صدق البناء القوي لمحاور الاستبيان،

وهذا يؤكد أن الأداة البحثية تقيس المفاهيم المستهدفة بدقة واتساق داخلي، ويمكن الاعتماد عليها في استخلاص نتائج موثوقة حول تصورات الفاعلين التربويين بشأن توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال.

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت العينة من (140) مشاركاً، موزعين على الفئات التالية:

-المعلمون

-أولياء الأمور

-المختصون التربويون والإداريون التربويين

تم اختيار العينة بطريقة المتيسرة (Convenience Sampling)، وذلك لضمان تمثيل مناسب لجميع الفئات المستهدفة من المعلمين، وأولياء الأمور، والمختصين التربويين، دون تحيز، نظراً لصعوبة حصر مجتمع الدراسة بالكامل بسبب تعذّر الوصول إلى جميع أفراد المجتمع المستهدف بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية نتيجة للظروف التي يمر بها المجتمع الفلسطيني؛ وتتيح العينة المتيسرة

جمع البيانات بسرعة وكفاءة من الأفراد المتاحين والمهتمين بالمشاركة، كما أن العينة كانت تستهدف تمثيل متنوع فقد تضمنت معلمين، وأولياء أمور، وإداريين تربويين، مما يعزز تنوع وجهات النظر في الدراسة.

توزيع العينة:

جدول (3): توزيع أفراد العيّنة حسب النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرار(N)	النسبة المئوية(%)
ذكر	98	70%
أنثى	42	30%
الإجمالي	140	100%

يتّضح من الجدول 3، أنّ غالبية أفراد العيّنة من الذكور (70%) في مقابل 30% من الإناث. على الرغم من هذا التفاوت، يظلّ التمثيل النسبيّ للإناث مناسباً لإثراء التنوّع في وجهات النظر، وهو ما قد ينعكس في النتائج اللاحقة حول مدى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعيّ ومواقف المشاركين تجاه استخدامها في تربية الأطفال.

جدول (4): توزيع أفراد العيّنة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار(N)	النسبة المئوية(%)
دبلوم	14	10%
بكالوريوس	89	64%
ماجستير	31	22%
دكتوراه	6	4%
الإجمالي	140	100%

يبرز الجدول 4 تفوّق حملة البكالوريوس (64.0%)، يليهم الماجستير (22%)، مع تمثيل أدنى للدبلوم والدكتوراه. يعكس ذلك ارتفاع المستوى الأكاديمي للعينة، مما يدعم تنوّع الآراء.

جدول (5): توزيع أفراد العيّنة حسب طبيعة العمل

طبيعة العمل	N	النسبة المئوية(%)
معلم	45	32%
ولي أمر	29	21%
مختص تربوي	40	29%
إدارة مدرسية	26	19%
الإجمالي	140	100%

يتّضح من الجدول أن الفئتين الأكثر تمثيلاً في العينة هما "المعلمون" و"المختصون التربويون"، حيث يشكل كل منهما على التوالي (32%، 29%) من الإجمالي. يليهما فئة " ولي الأمر " بنسبة 21%، أما فئة "إدارة مدرسية " فجاءت بنسبة أقل (19%). يعكس هذا التوزيع تركيزاً على المتخصصين في العملية التعليمية، مما يُعزّز من دقة النتائج المتعلقة بآرائهم حول الذكاء الاصطناعي في التعليم .

5. نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الاحصاءات الوصفية لاستخراج نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات والدرجة الكلية لكل محور.

1.5 نتائج السؤال الذي ينص: ما مستوى وعي المعلمين وأولياء الأمور والمختصين التربويين والإداريين للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية في تعليم الأطفال؟

جدول (6): الإحصاءات الوصفية حول وعي المعلمين وأولياء الأمور والمختصين التربويين والإداريين للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية في تعليم الأطفال

#	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
.1	لدي معرفة أساسية بمفهوم الذكاء الاصطناعي وكيفية عمله في المجال التعليمي.	0.469	4.07	81%
.2	أتابع بشكلٍ عام التطوّرات الجديدة في مجال التعليم المدمج بالتكنولوجيا.	0.312	3.93	79%
.3	أدرك كيفية توظيف البرمجيات الذكية (مثل منصات التعلّم التفاعلية) في تدريس الأطفال.	0.415	3.22	64%
.4	أرى أنّ دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية بات ضرورةً ملحّة.	0.548	4.68	94%
	الدرجة الكلية	0.231	3.975	80%

تشير النتائج أن النسبة الكلية بلغت (80%) أي أن معظم أفراد العينة لديهم وعي جيد إلى مرتفع حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية، وأظهرت أعلى نسبة موافقة (94%، متوسط حسابي 4.68) عند الفقرة التي تنص على "أرى أن دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية بات ضرورةً ملحّة"، مما يعكس قناعة قوية بأهمية هذه التقنيات في تحسين جودة التعليم، وعلى الرغم من الوعي العام المرتفع، إلا أن الفقرة المتعلقة بإدراك كيفية توظيف البرمجيات الذكية في التدريس سجلت أدنى

نسبة موافقة (64%، متوسط 3.22)، مما يشير إلى أن هناك حاجة لمزيد من التدريب والتأهيل للمعلمين والمختصين التربويين لاكتساب مهارات عملية في هذا المجال.

ويمكن تفسير ذلك بارتفاع مستوى التوعية حول التكنولوجيا في المجتمع، نظراً للانتشار الواسع لوسائل الاعلام وتعدد أشكاله، وعالرغم أن هناك إدراكاً عالياً لأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن التطبيق العملي لا يزال بحاجة إلى مزيد من الجهود لضمان تحقيق أقصى استفادة من هذه التقنيات في تعليم الأطفال.

2.5 نتائج السؤال الذي ينص: ما الاتجاهات السائدة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال؟

جدول (7): الإحصاءات الوصفية حول الاتجاهات السائدة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال

#	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
.1	استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية يعزّز من تشويق الأطفال للتعلّم.	0.348	4.07	81%
.2	يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدّم دعماً فردياً لكل طفل وفقاً لاحتياجاته.	0.303	2.10	42%
.3	يقلّل استخدام الأدوات الذكية من دور المعلّم الإنساني في توجيه الأطفال.	0.431	2.02	40%
.4	أعتقد أنّ الأطفال يجدون سهولةً في التعامل مع المنصّات الرقمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.	0.403	1.90	38%
.5	لدي مخاوف بشأن جمع البيانات الشخصية للأطفال عبر التطبيقات الذكية.	0.360	4.15	83%
	الدرجة الكلية	0.143	2.848	57%

أظهرت النتائج اتجاهاً متحفظاً نحو تبني الأدوات الرقمية بنسبة 57%، رغم اتفاق 81% على دورها في تشويق الأطفال. كما رأى 42% فقط أنها توفر دعماً فردياً، فيما أكد 40% أنها تكمل دور المعلم دون استبداله، مع بروز مخاوف حول الخصوصية والأمان الرقمي.

تدل النتائج أعلاه أن الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم متفاوتة حيث يظهر تأييد على فوائد الذكاء الاصطناعي في تشويق الأطفال للتعلم، بينما تبرز مخاوف وتحفظات حول قضايا أخرى هناك تحفظات على مدى فعالية الذكاء الاصطناعي في دعم الأطفال فردياً، والقلق حول الخصوصية وحماية بيانات الأطفال يُعد من أكبر المخاوف.

3.5 نتائج السؤال الذي ينص: ما مستوى الجاهزية والتحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

جدول (8): الإحصاءات الوصفية حول الجاهزية والتحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم

#	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
.1	تتوفر في بيئتي التعليمية البنية التحتية اللازمة (أجهزة حاسوب، إنترنت، منصّات تفاعلية) لتبنّي التقنيات الذكية.	0.676	1.16	23%
.2	هناك دعم مؤسسي وتشريعي كافٍ في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.	0.427	1.77	35%
.3	يواجه المعلّمون تحدّيات في التدريب والتأهيل للتعامل مع برامج الذكاء الاصطناعي.	0.486	2.37	47%
.4	أرى أن تكاليف شراء وصيانة الأنظمة الذكية قد تحدّ من تطبيقها على نطاق واسع في المدارس.	0.431	1.02	20%
	الدرجة الكلية	0.320	1.58	32%

أظهرت النتائج أن الجاهزية العامة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت بدرجة منخفضة (32%)، ومتوسط حسابي 1.58، مما يعكس وجود عقبات كبيرة أمام تطبيق هذه التقنيات في المدارس، نقص حاد في البنية التحتية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

4.5 نتائج السؤال الذي ينص: ما مدى تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية؟

يظهر الجدول الآتي نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية وكانت النتائج كالآتي.

جدول (9): الإحصاءات الوصفية حول تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية

#	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
.1	يساهم التفاعل مع البرامج التعليمية الذكية في زيادة اهتمام الأطفال بالمحتوى الدراسي.	0.467	3.95	79%
.2	يُحفّز الذكاء الاصطناعي مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال.	0.343	4.87	97%
.3	يوفّر الذكاء الاصطناعي فرصة للتقييم المستمر لمدى تقدّم الأطفال في التعلّم.	0.279	4.92	98%
.4	لدي قناعة بأن الأدوات الذكية تعزّز ثقة الطفل بنفسه عند إنجاز المهام التعليمية.	0.494	3.6	72%
.5	قد يتسبب اعتماد الأطفال الزائد على التطبيقات الذكية في ضعف مهارات التواصل لديهم مع المعلم والأقران.	0.563	3.57	71%
	الدرجة الكلية	0.266	4.182	84%

تظهر النتائج في جدول (9) أن الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة حول تأثير الذكاء الاصطناعي على دافعية الأطفال وتفاعلهم مع العملية التعليمية بلغت 84% وقد بلغ المتوسط العام لجميع الفقرات 4.182، أظهرت النتائج أن 79% من المشاركين يرون أن الأدوات التعليمية الحديثة تعزز اهتمام الأطفال بالدراسة، بينما يعتقد 97% أنها تحفّز التفكير الإبداعي عبر تحديات مخصصة وبيئات مرنة. كما سجلت خاصية التقييم المستمر أعلى نسبة موافقة (98%) لدورها في تحسين التدريس وتوجيه المتعلمين. ومع ذلك، أبدى بعض المشاركين مخاوف بشأن تأثير الاستخدام المفرط للتكنولوجيا على مهارات التواصل، مما يستدعي توظيفها بتوازن يحفظ التفاعل البشري.

يعزو الباحث هذه النتائج لاستخدام الرسوم المتحركة، والصوتيات، والتفاعل التلقائي في التطبيقات الذكية، وإمكانية عرض المحتوى بطريقة تفاعلية تشبه الألعاب، مما يجعل التعلم ممتعاً، ويقلل الإحباط ويزيد من الحماس.

5.5 اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسة: يوجد ارتباطٌ ذو دلالة إحصائية بين مستوى وعي المعلّمين وأولياء الأمور بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التربية، وبين اتّجاهاتهم نحو توظيف هذه التقنيات في تعليم الأطفال.

جدول (10): نتائج الارتباط بين المحورين

العلاقة بين المحاور	معامل الارتباط(r)	الدلالة الإحصائية(p)	دلالة العلاقة
(الاتجاهات) - (الوعي)	0.656	< 0.001	دالة عند 0.01

المصدر: من اعداد الباحث، استنادا على مخرجات SPSS 27.

يكشف التحليل الإحصائي عن ترابط إيجابي قوي بين الإدراك المعرفي للتقنيات الحديثة والاتجاهات نحو تبنّيها في المجال التربوي تؤكد هذه النتيجة أن ارتفاع الوعي المعرفي يسهم في تعزيز القبول والاستخدام، مما يدعم فرضية العلاقة الوثيقة بين المعرفة التقنية والمواقف الإيجابية، ويبرز أهمية المبادرات التوعوية في تسهيل اندماج هذه الابتكارات ضمن النظم التعليمية.

5. الخاتمة والتوصيات

تكشف النتائج المستخلصة عن اتساع آفاق توظيف النظم الإدراكية المتقدمة في تشكيل البنية المعرفية للأطفال، عبر تعظيم فاعلية العمليات التربوية، وتعزيز مستويات التفاعل التربوي، وتحفيز الميول الاستكشافية نحو اكتساب المعرفة. إذ أظهرت البيانات ارتفاعاً ملحوظاً في الوعي الإدراكي لدى المعلمين وأولياء الأمور بجدوى هذه البنى التقنية، مع بروز ارتباط إحصائي دالّ بين مستوى التمكن المعرفي من تلك الأنظمة والاستعداد لتفعيلها ضمن البيئات التعليمية. غير أن البحث سلّط الضوء على معضلات بنيوية جوهرية، تتعلق بمدى تأهّب المؤسسات لاستيعاب هذه التطورات، ونضج البنية التحتية الرقمية، علاوة على اختلالات في منظومات التأهيل التربوي.

ورغم أن الدراسة أكّدت الأثر الفاعلي للحلول الذكية في بلورة التفكير الإبداعي وتعزيز الاندماج النفسي–المعرفي داخل الأوساط التعليمية، فإن ضعف الإسناد المؤسسي وتدني الجاهزية التقنية يظلان عائقين بنيويين يهددان النجاعة التطبيقية لهذه النظم. كما بيّنت النتائج أن الفروق في التكوين المهني لم تُسفر عن تأثير جوهري على مواقف الأفراد إزاء تبنّي هذه التكنولوجيات، مما يعكس درجة تقبّل بنيوية، بمعزل عن المتغيرات التخصصية.

وانطلاقاً من هذه الخلاصات، يجب بتعزيز التأسيس الرقمي في المؤسسات التعليمية، وتوسيع نطاق التأهيل السيكوبيداغوجي للكوادر التربوية، مع تقنين أطر تشريعية صارمة تكفل حماية البيانات الشخصية للمتعلمين عند التفاعل مع المنصات الذكية. كما تؤكد ضرورة تحقيق توازن بين الديناميات التكنولوجية الحديثة والمقاربات التربوية الكلاسيكية، بما يضمن تكاملاً تكوينياً مستداماً بين الذكاء الآلي والأبعاد الإنسانية في الحقل التعليمي، ضمن منظومة أخلاقية راسخة.

وفيما يخص استشراف المسارات البحثية المستقبلية، تفتح هذه الدراسة المجال لفحص انعكاسات النظم الإدراكية الذكية على التكوين الانفعالي والاجتماعي للأطفال، بالإضافة إلى استقصاء إشكاليات التفاوت الرقمي، واستنباط حلول ابتكارية تضمن إنفاذ العدالة التربوية في استثمار الطفرات التكنولوجية ضمن الحقل التعليمي.

Réferencres

Al-Azab, M., and Al-Nashar, G. (2022). Artificial Intelligence and its Implications in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education and Training, 2 (2), 13-30.

albalwi, A., & Youssef, Y. (2024). Assessing the Inclusion of Multiple Intelligences Patterns in the Content of English Language Textbooks for the First Intermediate Grade in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Faculty of Education-Assiut University, 40(3.2), 1-44. doi: 10.21608/mfes.2024.350592

Al-Baqmi, H., & Al Salamat, M. (2023). The role of the Classera platform in enhancing the educational process as perceived by high school science teachers. Journal of Faculty of Education-Assiut University, 39(2.2), 260-309.

Alexander, L. (2024). Artificial Intelligence and Education. (Rafiq Obasher and Saeed Al-Ash'ari (translators). The Arab Journal of Translation Science, 3 (9), 227-237.

Al-Maqati, S. (2025). Artificial intelligence in education and learning: A systematic review to analyze challenges and opportunities. Arab Journal of Informatics and Information Security, 6(18), 27-46.

Al-Marabet, H., and White Musa, A. (2023). Employing smart systems to improve the quality of education: Contributions and challenges. Ataa Journal for Studies and Research (Issue Four), 98-109.

Al-Momani, L. (2024). The extent of the use of artificial intelligence applications by teachers in inclusive schools in Ajloun Governorate. Journal of Humanities and Natural Sciences, 5(5), 352-367.

Al-Rashidi, M. (2022). Requirements for employing Internet of Things technologies in the educational process from the perspective of faculty members at Hail University. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 38(10), 114-148.

Al-Shoubaki, G. S. (2022). The impact of using distance learning on the academic achievement of seventh-grade students in science. Journal of Faculty of Education-Assiut University, 38(9), 108-137.

Al-Wardat, A. (2024). Attitudes of teachers of the first three grades in Russeifa District towards the use of artificial intelligence technologies in inclusive education. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 40 (4.2), 78-110.

Faraj, M. (2024). Artificial intelligence and the future of education. Artificial Intelligence Information Securit, 2(3), 17-32.

https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100122.

Lee, J. E., & Jeun, W. (2024). Perceptions and Possibilities: Exploring 5-year-old children's Understanding of Artificial Intelligence. Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 18(2).

Makari, N., and Ajwa, M. (2023). The reality of employing artificial intelligence applications and its challenges in rehabilitating children with special needs "autism spectrum disorder - mental disability" from the perspective of teachers and specialists, Journal of Scientific Research in Education, Issue 24, Part 1, 70-149.

Mira, A., and Katea, T. (2019). Applications of artificial intelligence in education from the perspective of university teachers. Journal of Psychological Sciences, Issue (22). 293-316.

Mohammed, A. S. (2023). Examining the Implementation of Artificial Intelligence in Early Childhood Education Settings in Ghana: Educators' Attitudes and Perceptions towards Its Long-Term Viability. American Journal of Education and Technology, 2(4), 36-49.

Rashid, Z., Ziadi, F., and Issa, N. (2024). Mechanisms for employing artificial intelligence applications in general secondary education in Egypt. Journal of the Faculty of Education 21(122), 356-396.

Su, J., &Ng, D. T. K., & Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. Computers and Education: Artificial Intelligence, 4, 100124.

Su, J., and Yang, W. (2023). A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education. Computers and Education Open. Volume 4, 100122

Welch, L. E., Shumway, J. F., Clarke-Midura, J., & Lee, V. R. (2022). Exploring Measurement through Coding: Children's Conceptions of a Dynamic Linear Unit with Robot Coding Toys. Education Sciences, 12(2), 143. https://doi.org/10.3390/educsci12020143.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

Developing the Foundations of Literary Production Among Children, The Story as an Example

Salma Atallah*
Associate Professor and Arabic Langauage Coordinator, Notre Dame University, Zouk Mosbeh- Lebanon
abdallahsalma13@yahoo.com

https://orcid.org/0009-0004-7239-2514

Received: 11/12/2024, **Accepted**: 26/01/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: This study focused on children's literature, the story as an example, due to the child's role in building the future, and the story's influence in building his personality. In it, we noticed the chaos in dealing with this story, such as random writing, the dominance of translations, dealing with simple and repetitive values.

In an attempt to develop the foundations of this narrative production, I focused on the necessity of it having the needed artistic features, adhering to the correct linguistic specifications, providing sound construction conditions.

Keywords: Children's story, lack of interest in reading, artistic plot, creativity, interpretation, committed literature, the necessity of critical studies

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

تطوير أسس النّتاج الأدبيّ عند الأطفال، القصّة نموذجًا

سلمى عطا الله*

منسّقة دائرة اللّغة العربيّة وأستاذة الأدب العربيّ، جامعة سيّدة اللّويزة، زوق مصبح– لبنان

abdallahsalma13@yahoo.com

https://orcid.org/0009-0004-7239-2514

تاريخ الاستلام: 2024/12/11 - تاريخ القبول: 2025/01/26 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: تمحورت هذه الدّراسة حول أدب الأطفال، والقصّة نموذجًا، لما للطّفل من دور في بناء المستقبل، وللقصّة من تأثير في بناء شخصيّته. وقد لحظنا فيها، فوضى التّعاطي مع هذه القصّة، كالكتابة العشوائيّة، وسيطرة التّرجمات، وتناول القيم البسيطة والمتكرّرة، وضعف حضور القصّة المصوّرة، وعدم التّنبّه للمراجعات اللّغويّة الدّقيقة، والدّراسات النّقديّة الجادّة... والأهمّ عدم الإقبال على قراءة هذه القصّة.

وفي سعي إلى تطوير أسس هذا النّتاج القصصيّ، توقّفنا عند ضرورة تمتّعه بالسّمات الفنّيّة اللّازمة، والالتزام بالمواصفات اللّغويّة الصّحيحة، وتوفّر شروط بناء سليمة، والابتعاد عن الوعظ والتّلقين، والإضاءة على التّراث، والعودة إلى الطّبيعة، والتّحفيز على الإبداع والتّأويل والتّفكير، وتعزيز الالتزام ببناء الطّفل... ومراقبة هذا النّتاج ونقده.

الكلمات المفتاحية: قصّة الأطفال، عدم الإقبال على المطالعة، الحبكة الفنّيّة، الإبداع، التّأويل، الأدب الملتزم، ضرورة الدّراسات النّقديّة

*المؤلف المرسل

نعيش، اليوم، في زمن انعدمت فيه الإنسانيّة، وساد الشّرّ والجشع والطّمع والاستئثار... وسيطرت الشّاشة والآلة والثّقافة الرّقميّة، وشاعت الإنترنيت بكلّ وجوهها ووسائلها، ما بدّل كثيرًا في حياتنا وهجّنها، بالرّغم من كلّ التّسهيلات والمعارف الّتي أضافها إليها... كما جعلها باردة، قاسية، تبتعد عن جوهر إنسانيّتنا وعن الكثير من القيم والفضائل الّتي لطالما نودِيَ بها، وتفيّأ الإنسان في ظلال خيرها وهنائها...

وفي خضمّ هذا التّغيير الجذريّ الحاصل في حياتنا، لا يمكننا أن نستعيد زمام الأمور ونصلح ما خرّبته أيدينا، فنوقظ خيرًا غفا في دواخلنا ونعود إلى جوهر إنسانيّتنا... إلّا بالرّجوع إلى كلّ ما يعيد للإنسان مركزيّته وللأخلاق قيمتها. وقد يكون سبيلنا إلى هذا يعبر في أمرين: الأوّل في أن نؤوب إلى علوم تبني الإنسان فينا، وإلى الأدب تحديدًا لأنّ الأدب علم إنسانيّ يحمل الحياة بمختلف صورها ووجوهها. وقد جاء في "لسان العرب" لـ "ابن منظور" أنّ كلمة أدب تعني ''الّذي يتأدّب به الأديب من النّاس، وسُمّي أدبًا لأنّه يؤدّب النّاس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح''. فيما الأمر الثّاني يكمن في التّوجّه إلى الطّفل والتّركيز عليه لأنّه الغرس المأمول لبناء المستقبل الآمن، وسرّ التّقدّم والنّهوض الحقيقيّين. فالطّفل ''قد أصبح الشّغل الشّاغل للدّول المتحضّرة والمتقدّمة قاطبة، لأنّها أدركت نتيجة البحوث والدّراسات والتّجارب العديدة حوله أنّه العامل الأساسيّ والحقيقيّ في تطوّرها وازدهارها وقوّتها في السّنوات المقبلة. كما أنّ مصيرها على المدى البعيد يرتبط كلّ الارتباط به.'' (الطفل في الوطن العربيّ، 2011: 143) وهو، أي الطّفل، وبحسب ما جاء في "لسان العرب" أيضًا، تحت مادّة "الطّفل"، هو ''البنان الرّخص، المحكم''، ما يجعله قابلًا للزّرع والتّغيير... أمّا الطّفولة فهي المرحلة الّتي تمتدّ منذ الولادة إلى سنّ الرّابعة عشرة أو إلى عمر المراهقة، وهي مرحلة حاسمة بالنّسبة إلى مسار الإنسان من النّاحية الجسمانيّة والنّفسيّة والعقليّة...

وفي محاولة جمع بين الأمرين السّابقين، سيكون من الطّبيعيّ أن نصل في قراءتنا إلى الكلام على أدب الأطفال. وأدب الأطفال هو ''كلّ ما كتب وصوّر وقرئ ليقرأه الطّفل ويراه ويسمعه بأقلام أطفال أو راشدين.'' (جرجور، 2011: 16) وهو إبداع فنّيّ، و ''شكل من أشكال التّعبير الأدبيّ، وفنّ من الفنون الإنسانيّة الرّفيعة، يوجَّه إلى جمهور الأطفال، ويتميّز بالاهتمام بميولهم واحتياجاتهم وبإثارة انفعالات عاطفيّة وإحساسات جماليّة فيهم. كما يتميّز بملاءمته مضمونًا وأسلوبًا وإخراجًا لمراحل نموّهم المختلفة.'' (أسلافي و بن أحمد، 2019: 9) والأجناس الأدبيّة متنوّعة في أدب الأطفال، منها

حكايات الجنّ والسّحرة، الأسطورة، الشّعر، المسرح، الأغاني والأناشيد، الأفلام، القصّة بمختلف أنواعها... وكلّها يحتاج عقل الطّفل وخياله إليها، لأنّ كلّ نوع منها يغذّي جانبًا من تفكيره ويقويّ نواحي الخيال عنده. إلّا أنّ القصّة، وهي تعدّ أقدم فنّ أدبيّ عرفه الإنسان منذ العهود الموغلة في القدم، حيث وجدت في معظم الآداب القديمة، تحتلّ المقام الأوّل بين هذه الأنواع المختلفة، لأنّها الأكثر شيوعًا، والأحبّ للأطفال، والأقرب إلى نفوسهم، والأكثر بقاء في ذاكرتهم... فهم يتجاوبون مع أبطالها، يحلّقون في أجوائها، يتشبّعون بما فيها من أخيلة، ويتخطّون، من خلالها، وبكلّ لطف، أجواءهم الاعتياديّة... وللقصص أنواع متعدّدة، منها القصص الواقعيّة، والقصص الخياليّة، والقصص العلميّة، وقصص البطولة والمغامرة وغيرها الكثير... كما تعتبر القصّة نواة العمل الفنّيّ في المسرحيّة وفي الفيلم السّينمائيّ أو المصوَّر...

فما هو واقع القصّة الخاصّة بالأطفال اليوم؟ كيف يمكن أن نطوّر هذه القصّة؟ وكيف يمكن أن نخرج بها لتكون سبيلًا واضح المعالم، يمكن الرّكون إليه في عمليّة إصلاحٍ لذات الطّفل، وترميمٍ لوجوده، وبناءِ الإنسان الحقّ فيه؟ ما السّمات الّتي يجب أن تحملها القصّة لتكون قادرة على هذه المهمّة؟... أسئلة سوف نحاول الإجابة عنها في هذه الدّراسة الّتي تنطلق من عيّنة من القصص يبلغ عددها حوالى خمس وأربعين قصّة، صادرة في السّنوات العشرين الأخيرة، ومختارة بشكل عشوائيّ من دور نشر لبنانيّة متنوّعة، ولأعمار مختلفة تغطّي معظم مراحل الطّفولة... وقد توزّعت هذه الدّراسة على جزءين: الجزء الأوّل يدرس واقع القصّة اليوم، فيما الجزء الثّاني يحاول الإضاءة على الرّؤى الّتي نصبو إليها من أجل قصّة بنّاءة...

أوّلًا: قراءة في واقع أدب الأطفال، القصّة تحديدًا.

عُرف أدب الأطفال، قديمًا، في البلاد العربيّة، بالقصص والحكايات الشّعبيّة والسّير المختلفة والأشعار... ثمّ في النّصوص الإسلاميّة المختلفة، وإن لم تأخذ التّسمية الاصطلاحات الحديثة، شأنها شأن سائر فروع الأدب وألوان التّعبير الّتي عرفت قديمًا من دون أن يكون لها السّمات المعروفة حديثًا. فقد خلا الأدب العربيّ من أدب الأطفال الّذين كانوا يُقبِلون على الأساطير القديمة والقصص الّتي لم تُكتب بشكل خاصّ لهم، لكنّهم استساغوها وقرأوها كقصص "كليلة ودمنة" و "ألف ليلة وليلة"، والأساطير العربيّة لـ "عنترة بن شدّاد" و"أبو زيد الهلاليّ"...

أمّا في الزّمن الحديث، فقد تركّزت بدايات أدب الأطفال في مصر ولبنان وسوريا وفلسطين، بعد أن كان هناك شبه غياب واضح في تناول قضايا الطّفل والطّفولة. (أسلافي و بن أحمد، 2019: 15) فـ "منذ بداية التّقهقر الحضاريّ الإسلاميّ، أي منذ القرن الثّاني عشر الميلاديّ، وعلى الرّغم من ذكر

الطّفولة والطّفل في كثير من التّراث العربيّ، لم يُبحث هذا الموضوع إلّا في الرّبع الأخير من القرن العشرين، وتحديدًا عام 1980، أي بعد ثلاثة أجيال تقريبًا على فتحه على الصّعيد العالميّ". (الطفل في الوطن العربيّ، 2011: 13) مع أنّ الدّول العربيّة تتميّز كلّها، تقريبًا، بارتفاع نسبة عدد الأطفال إلى مجموع السّكّان. إذ "يبلغ متوسّط هذه النّسبة أكثر من 44،58 %، أي ما يقرب من نصف المجتمع في سنّ الطّفولة، مقابل المعدّلات التّالية: العالم 36 %، الدّول المتقدّمة 25 %، والدّول النّامية 40 %". (الطفل، 2011: 103)

وفي دراسة لواقع قصّة الأطفال، اليوم، وانطلاقًا من قراءة نقديّة وتربويّة ولغويّة لما قد تقدّمه لنا القصص محور الدّراسة، يمكننا الوقوف عند **سعي معظم المطابع ودور النّشر المختلفة، في لبنان نموذجًا، إلى تطوير العمل على كتب الأطفال، بعيدًا، قدر المستطاع، عن الرّبح التّجاريّ** الصّرف باسم الطّفولة، وإغراق المكتبات بما قد لا يكون هو المطلوب، والكلام هنا هو تحديدًا على الإخراج الطّباعيّ والفنّيّ... وذلك بالتزام هذه المؤسّسات بمستوى يتأرجح بين الوسط والجيّد لإخراج الكتاب الّذي يطال نوع الورق المستخدم والخطّ والألوان والرّسوم... بالرّغم من الأعباء الماديّة الّتي قد تترتّب على هذا الأمر... وهذا يشكّل، حتمًا، نقطة إيجابيّة في عالم قصّة الأطفال.

إنّما يبقى أنّ أبرز ما يمكن الكلام عليه ضمن معالجتنا لواقع أدب الأطفال هو **قلّة وجود دراسات تربويّة ونقديّة متكاملة ومتخصّصة ودقيقة عن الطّفل العربيّ، ما أدّى أحيانًا إلى فوضى التّعاطي مع أدبه... ومن أهمّ تجليّات هذه الفوضى:**

1. وجود كتابات عشوائيّة أحيانًا تتجلّى في مظاهر عديدة أبرزها عدم وجود وحدة متكاملة في الكتابة الموجّهة للأطفال من كتّاب ورسّامين ونقّاد بشكل خاصّ... واختيار كتب لأشخاص غير كفوئين، أحيانًا، متطفّلين، دخلاء إلى عالم الطّفل، وغياب الكتّاب المتخصّصين بالكتابة للأطفال والّذين يُفترض بهم أن يعرفوا أسرار صنعة كتابة القصّة، وأن يتقنوا وسائط التّبليغ النّاجح وابتكار أساليب ذاتيّة خلّاقة في السّرد والتّعبير، تنمّ عن طابع شخصيّ يميّز كلّ مؤلّف أصيل... وأن ينطلقوا من رؤية فكريّة وفنّيّة لمراعاة المراحل النّمائيّة للطّفل ومعرفة الحياة النّفسيّة لديه بشكل دقيق ومدروس...

ففي نظرة إلى كتّاب القصص محور الدّراسة، نجد أنّ لا أحد من هؤلاء الكتّاب متخصّص في شؤون الطّفل وبكلّ ما يتعلّق بعالمه. فبعضهم شعراء وأساتذة جامعيّين أو مدرسيّين، وهذا لا يطمئن كثيرًا لأنّ المعلّم لم يُثبت، دائمًا، أنّه فاهم في أمور الطّفل ومتخصّص فيها، والدّليل فشل معظم

صفوف اللّغة العربيّة في تقريب هذه اللّغة من نفوس المتعلّمين الأطفال... فيما بعضهم الآخر يعمل في مجالات بعيدة عن التّربية والكتابة للأطفال، كالصّحافة أو الإعلام والتّرجمة والإدارة...

وهذا ما جعل بعض القصص يكون بعيدًا عن عالم الأطفال، وخارج إطار اهتماماتهم، وبالتّالي، لا يستهويهم، ولا يعني لهم الكثير، كقصّة "زحمة أو رحمة" الّتي تتناول أحداثًا حصلت مع رجل وجارته علقا في زحمة سير في أحد طرقات المدينة... فهذا الموضوع هو أقرب إلى البالغين منه إلى الأطفال، حتّى هؤلاء الّذين هم في المرحلة الأخيرة من الطّفولة...

2. **السّيطرة الثّقافيّة الغربيّة** وخصوصًا من خلال التّرجمة. إذ يبدو واضحًا، في الكثير من الأحيان لهاث الإنسان العربيّ وراء ما يصدّره الغرب إلينا، وأحيانًا كثيرة من دون دراية وتمييز، وبطريقة اعتباطيّة غير مدروسة تفتقد إلى الرّؤية والتّخطيط. فنرى الكثير من دور النّشر يعمل على ترجمة قصص أجنبيّة، حتّى إنّ بعضها متخصّص في هذا الأمر... وهذه الكتب المترجمة هي، في معظمها، لا تأتي بما هو جديد ومميّز يستحقّ التّرجمة، ولا تمتّ إلى مجتمعاتنا بصلة مباشرة وقويّة، ولا تحاكي حاجاتها وتطلّعاتها... وبالتّالي، لا تراعي ظروف الطّفل العربيّ وخصوصيّاته...

فمن بين حوالى خمسٍ وأربعين قصّة، اخترت، كما قلنا، بشكل عشوائيّ، هناك أربع عشرة قصّة مترجمة عن الأجنبيّة، وهذا عدد كبير إلى حدّ ما.

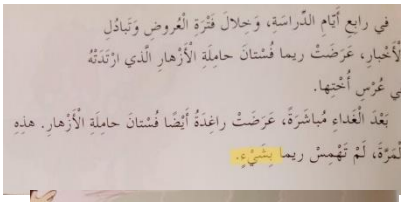
والملاحظ، في **هذه القصص المترجمة، أنّها لم تقدّم الجديد للطّفل العربيّ**، وأنّ معظم موضوعاتها تمكن مقاربته من خلال لغتنا وثقافتنا العربيّتين، وبرؤية وأسلوب محاكيين لحاجات هذا الطّفل وتطلّعاته، كموضوع تقليد الأطفال بعضهم لبعضهم الآخر، وموضوع التّعاون فيما بينهم...ما يجعلنا بغنى عن هذه التّرجمة. فقصّة "غوّاصة صفاء"، مثلًا، قاربت موضوعًا قد يكون محفِّزًا للطّفل، لما في عالم البحار من أسرار وجمال... لكنّ طريقة المقاربة جاءت عاديّة، رتيبة، وسريعة جدًّا، والأهمّ خالية من التّشويق...

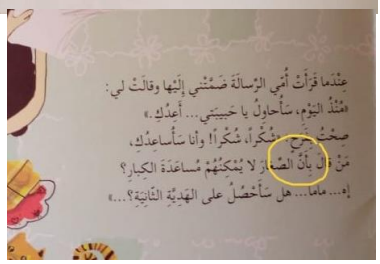
كما أنّ بعضًا آخر من موضوعات هذه القصص المترجمة هو ضعيف غير مدعوم بالمنطق الطّبيعيّ الّذي يمكن الرّكون إليه. ففي قصّة "الضّفدع النّطّاط والذّبابة الطّنّانة" نجد أنّ موضوع الصّداقة المعالج فيها قد قورب بأسلوب ضعيف غير منطقيّ: فكيف يمكن لذبابة أن تأمن جانب الضّفدع وتصبح صديقة له وهو يأكلها عادة؟ ولماذا نُعتت الذّبابة بالحمقاء، وما فعلته (هربها من الضّفدع) هو أمر طبيعيّ ومنطقيّ وواجب؟ وهل كلام الضّفدع ''إنّني وحيد، وأريد صديقًا– فهل تأتين وتلعبين معي؟'' هو كلام مقنع وكاف ليجعل الذّبابة ترتاح وتلعب مع عدوّها؟ كيف يقتنع الطّفل بما ورد، والنّصّ لم يقدّم أيّ تبرير منطقيّ يقنع بطلب الضّفدع؟ وماذا نريد أن نعلّم الطّفل من خلال كلّ هذا؟...

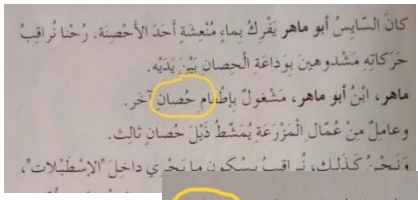
كذلك هناك بعض آخر من هذه القصص المترجمة، بالإضافة إلى كونه غير منطقيّ، هو مسطّح وساذج، لا يقدّم للطّفل أيّ فائدة، كقصّة "طفل تمساح" حيث يعود الوالدان إلى البيت بعد الولادة، والأمّ تحمل صرّة تظنّ أنّ طفلها فيها، فيما تمّ استبدال طفلها بأحد صغار الحيوانات لأنّ الولادة حصلت في حديقة الحيوانات، وذلك من دون أن تعلم بالأمر. وبعد عدّة محاولات يتكّرر فيها الفعل ذاته (يذهب الوالدان إلى حديقة الحيوانات ليُعيدا صغيرهما، إلّا أنّهما يأتيان بصغير آخر من الحيوانات، وهما، في كلِّ مرّةٍ، لا يكتشفان الأمر إلّا بعد وصولهما إلى البيت، وبعد أن تلحظه صغيرتهما... وهذا أمر عجيب غريب!...) وتنتهي القصّة باستعادة البنت الصّغيرة الطّفل أو أخاها من حديقة الحيوانات، بعد أن عضّ الطّفل أنف الغوريلا الّتي كانت تحتجزه، ما جعلها تعطيه إلى الصّغيرة... إنّ ما جرى في هذه القصّة قد جرى بطريقة اعتباطيّة غير منطقيّة، وهو يتحدّى ذكاءنا وذكاء الطّفل ومعرفته البديهيّة، ويدفعه إلى طرح أسئلة محقّة ومنطقيّة، هي التّالية: لماذا وَلَدت الأمّ في حديقة الحيوانات؟ كيف حصلت عمليّة الاستبدال؟ ولماذا حصلت؟ لماذا عجز الوالدان عن استرجاع الطّفل، فيما فلحت ابنتهما الصّغيرة في هذا؟ وكيف يمكن لطفل مولود حديثًا أن يعضّ أنف الغوريلا ويجعلها تتألّم، فتضطرّ إلى إعطائه إلى البنت الصّغيرة؟ والأهم، ما الهدف من قصّة كهذه؟ وما الفائدة الّتي يجنيها الطّفل المتلقّي منها؟ وبالتّالي، ما سبب اختيارها للتّرجمة؟...

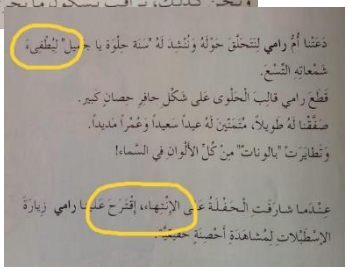
إنّ هذا الأمر يضعنا أمام حقيقة أن ليس هناك حاجة إلى هذه التّرجمة، إذا كانت ستتمّ بهذا الشّكل... وأنّ باستطاعتنا، من خلال إيديولوجيّاتنا وثقافتنا وحضارتنا، أن نقدّم ما هو أفضل بكثير، إنّما علينا أن نؤمن بقدراتنا ونسخّرها في وضع سياسات إنتاجيّة مفيدة... وإذا كان هناك حاجة إلى التّرجمة، ولا بأس بها أحيانًا لإغناء ثقافة الطّفل المتلقّي وتنويعها وفتحها على آفاق جديدة، فلتكن مدروسة وهادفة وضمن إطار ما هو حقًّا قيمة مضافة إلى هذه الثّقافة...

3. عدم التّنبّه لمراجعات لغويّة دقيقة تحول دون وجود أخطاء لغويّة في القصص، **ترسّخ في ذهن الطّفل المتلقّي أشكالًا لغويّة خاطئة، وتُبعده عن اكتساب صحيح للّغة.** ما جعل العديد من القصص لا تخلو صفحاته من الأخطاء. وإليكم **بعض** ما رصدناه من أخطاء في جزء من القصص محور الدّراسة:


في رابعِ أيّامِ الدّراسةِ، وَخِلالَ فترةِ العُروضِ وَتبادُلِ
الأخبارِ، عَرَضَتْ ريما فُستانَ حاملةِ الأزهارِ الّذي ارتدَتْهُ
في عُرسِ أختِها.
بَعْدَ الغَداءِ مُباشَرةً، عَرَضَتْ راغِدةُ أيضًا فُستانَ حاملةِ الأزهارِ. هذهِ
المرّةَ، لَمْ تَهْمِسْ ريما بِشَيْءٍ.

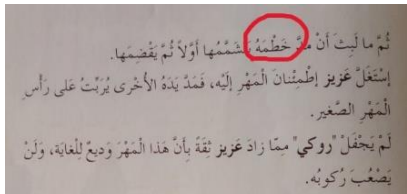

عِنْدَما قَرَأَتْ أُمّي الرِّسالةَ ضَمَّتْني إِلَيْها وقالَتْ لي:
«مُنْذُ اليَوْمِ، سأُحاوِلُ يا حَبيبَتي... أَعِدُكِ.»
صِحْتُ بِسُرورٍ وشُكْرًا، شُكْرًا! وأنا سأُساعِدُكِ،
مَنْ لَنا بأنّ الصِّغارَ لا يُمْكِنُهُمْ مُساعَدةُ الكِبارِ؟
إِه... ماما... هَلْ سأَحْصُلُ على الهَدِيّةِ الثّانِيةِ؟...»

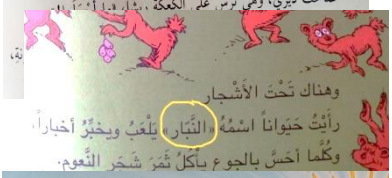

كانَ السّايسُ أبو ماهر يَغْرِفُ بِماءٍ مُنْعِشةٍ أحَدَ الأحْصِنةِ. رُحْنا نُراقِبُ
حَرَكاتِهِ مَشْدوهينَ بوَداعةِ الحِصانِ بَيْنَ يَدَيْه.
ماهر، ابْنُ أبو ماهر، مَشْغولٌ بإطْعامِ حُصانٍ آخَر.
وعامِلٌ مِنْ عُمّالِ المَزْرَعةِ يُمَشِّطُ ذَيْلَ حِصانٍ ثالِث.
وَنَحْنُ كَذَلِكَ، نُراقِبُ سُكونَ ما يَجْري داخِلَ "الإسْطَبْلات"،

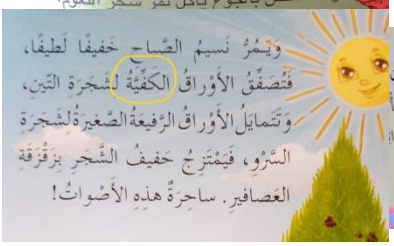

دَعَتْنا أُمُّ رامي لِنَتَحَلَّقَ حَوْلَهُ ونُنْشِدَ لَهُ "سَنَة حلوَة يا جميل" لِيُطْفِئَ
شَمْعاتِهِ التِّسْع.
قَطَعَ رامي قالِبَ الحَلْوى على شَكْلِ حافِرِ حِصانٍ كَبير.
صَفَّقْنا لَهُ طَويلاً، مُتَمَنّينَ لَهُ عيداً سَعيداً وعُمْراً مَديداً.
وتَطايَرَتْ "بالونات" مِنْ كُلِّ الألْوانِ في السَّماء!
عِنْدَما شارَفَتِ الحَفْلَةُ على الانْتِهاء، اقْتَرَحَ عَلَيْنا رامي زِيارَةَ
الإسْطَبْلاتِ لِمُشاهَدةِ أحْصِنَتِهِ الجَميلَة.

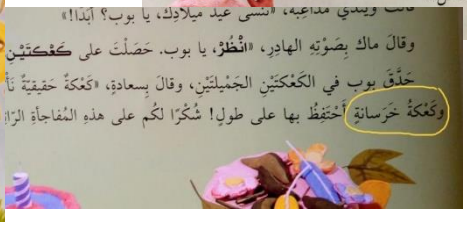
كما أنّ **عدم التّنبّه لهذه المراجعات اللّغويّة الدّقيقة أدّى إلى وجود مفردات صعبة، وغريبة أو غير مألوفة، تُعيق عمليّة القراءة عند الطّفل**، وتصعّب عليه عمليّة الفهم والاستمتاع بالقصّة، خصوصًا أنّ هذه المفردات قد لا تُفهم من السّياق، وهي لم تُشرح ولم تُسند بصورة موضّحة، لا في بداية القصّة ولا في متنها ولا في آخرها... وفي ما يلي **بعض** ما وجدناه من مفردات صعبة في القصص محور الدّراسة:

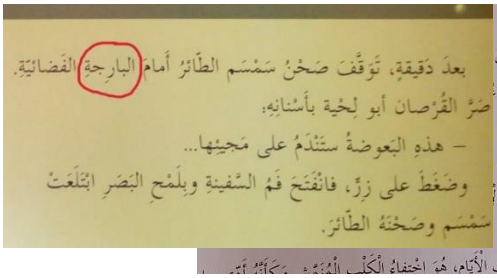
لكنّ ماك قالَ، «لَعَلَّ رولي على حَقّ. تعالوا نُفَتِّشْ
عن شَيْءٍ يُجَمِّلُها.»
بعدَ خَمْسِ دَقائِقَ، عادَ ماك وديزي يَقْعِقِعانِ.
صاحَتْ ديزي، وهي تَرُشُّ على الكَعْكَةِ

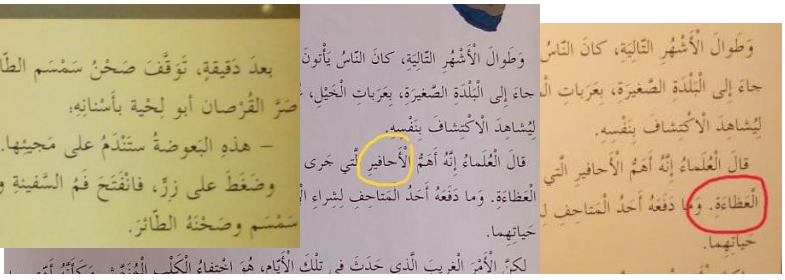

ثُمَّ ما لَبِثَ أنْ مَدَّ خُطْمَهُ يَشَمُّها أوّلاً ثُمَّ يَقْضَمُها.
إسْتَغَلَّ عَزيز إطْمِئْنانَ المُهْرِ إلَيْه، فَمَدَّ يَدَهُ الأخْرى يُرَبِّتُ على رأسِ
المُهْرِ الصَّغير.
لَمْ يَحْفَلْ "روكي" ممّا زادَ عَزيز ثِقَةً بِأنَّ هذا المُهْرَ وَديعٌ للغاية، ولَنْ
يَصْعُبَ رُكوبُه.

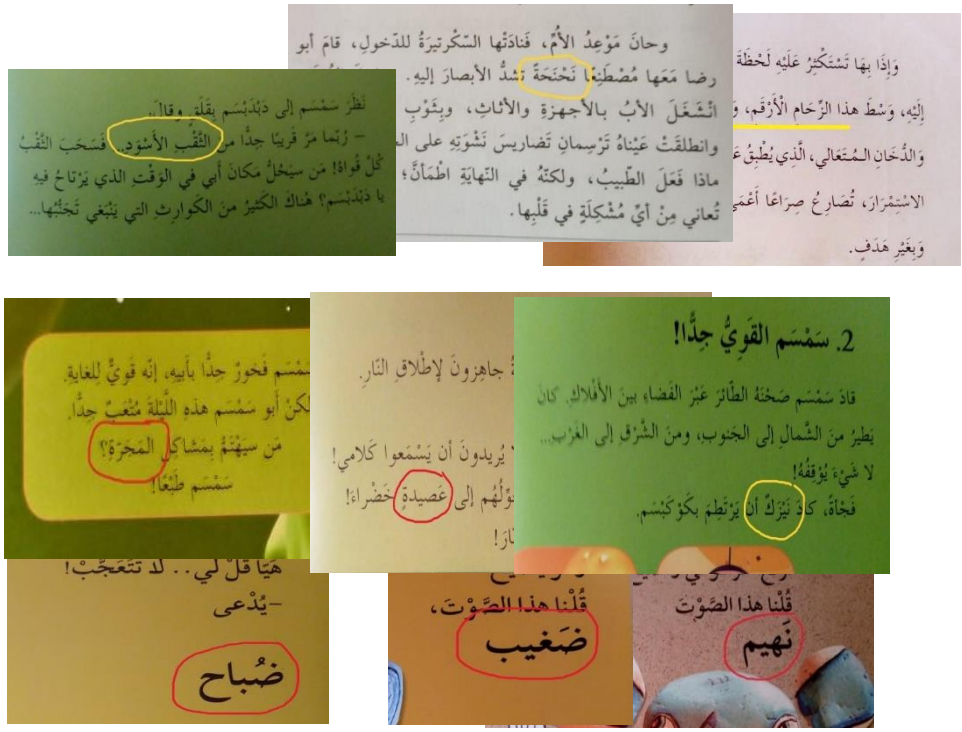

وهناك تَحْتَ الأشْجار
رأيْتُ حَيَواناً اسْمُهُ (النَّبّار) يَلْعَبُ ويُخَبِّرُ أخباراً.
وكُلَّما أحَسَّ بالجوعِ يأكُلُ ثَمَرَ شَجَرِ النَّعوم.


ويَمُرُّ نَسيمُ الصَّباحِ خَفيفًا لَطيفًا،
فَتُصَفِّقُ الأوْراقُ الكَفِّيَّةُ لِشَجَرةِ التِّين،
وَتَتَمايَلُ الأوْراقُ الرَّفيعةُ الصَّغيرةُ لِشَجَرةِ
السَّرْو، فَيَمْتَزِجُ خَفيفُ الشَّجَرِ بِزَقْزَقةِ
العَصافيرِ. ساحِرةٌ هذهِ الأصْواتُ!


وقالَ ماك بِصَوْتِهِ الهادِرِ، «انْظُرْ، يا بوب. حَصَلْتَ على كَعْكَتَيْن
حَدَّقَ بوب في الكَعْكَتَيْنِ الجَميلَتَيْن، وقالَ بِسعادةٍ، «كَعْكَةٌ حَقيقيّةٌ تَا
وكَعْكَةٌ خَرَسانيّة! أحْتَفِظُ بها على طول! شُكْرًا لَكُم على هذهِ المُفاجأةِ الرّا


بعدَ دَقيقةٍ، تَوَقَّفَ صَحْنُ سَمْسَمَ الطّائِرُ أمامَ البارِجةِ الفَضائيّة.
صَرَّ القُرْصانُ أبو لِحْيةٍ بأسْنانِهِ:
– هذهِ البَعوضةُ سَتَنْدَمُ على مَجيئِها...
وضَغَطَ على زِرٍّ، فانْفَتَحَ فَمُ السَّفينةِ وبَلَعَ البَصَرَ ابْتَلَعَتْ
سَمْسَمَ وصَحْنَهُ الطّائِر.


وطَوالَ الأشْهُرِ التّالِيةِ، كانَ النّاسُ يَأْتونَ
جاءَ إلى البَلْدَةِ الصَّغيرَةِ، بِعَرَباتِ الخَيْل،
لِيُشاهِدَ الاكْتِشافَ بِنَفْسِه.
قالَ العُلَماءُ إنَّهُ أهَمُّ الأحافيرِ الّتي
العَظاءَة. وما دَفَعَهُ أحَدُ المَتاحِفِ لِ
حَياتِهِما.
لكنَّ الأمْرَ الغَريبَ الّذي حَدَثَ في تِلْكَ الأيّامِ، هُوَ اخْتِفاءُ الكَلْبِ



كذلك يمكننا، في هذا الإطار، الإشارة إلى **عدم اعتماد ضبط الكلام بالشّكل التّام في بعض القصص**، وهذا الأمر يصعّب، أيضًا، عمليّة القراءة عند الطّفل، ويوقعه في خطأ هو في غنى عنه، والأهمّ أنّه يصعّبُ عليه فهمَ المقروء بيسرٍ وسلاسةٍ...

كما يمكننا الإشارة، **في بعضٍ آخر من القصص، إلى عدم ضبط الحرف الأخير من كلّ كلمة في نهاية الجملة**، تاركين الطّفل القارئ أمام اللّاحركة، وبالتّالي، أمام ضبط خاطئ لآخر الكلمة، خصوصًا إذا كان لم يتعلّم بعد مهارة تسكين الحرف الأخير من الكلمة قبل علامة الوقف في أثناء القراءة. وهذا أمر يمكن تفاديه بضبط آخر الكلمة، ليتآلف الطّفل القارئ مع الحركة الصّحيحة، وتعليمه، في الوقت نفسه، أنّ الحرف الأخير من الكلمة، قبل علامة الوقف، يجب أن يسكَّن في القراءة، حتّى لو كان هناك حركة على هذا الحرف.

4. تمحور معظم القيم في دائرة الحياة الاجتماعيّة والأخلاقيّة البسيطة والمتكرّرة. إنّ أبرز القيم الّتي عالجها معظم القصص المختارة كان اجتماعيًّا وأخلاقيًّا، تكرّر في بعض القصص كالصّداقة، ومساعدة المحتاج، وعدم التّسرّع في الحكم على الآخرين، وضرورة توقّف الكبار عن التّدخين، وعدم

الاستهزاء بالآخر، والقناعة، والتّنمّر، والحفاظ على البيئة، بالإضافة إلى بعض اللّياقات الاجتماعيّة... ومع أهميّة هذه القيم وحاجة الطّفل إلى أن ينشأ عليها، إلّا أنّ مقاربة معظمها قد تمّت، غالبًا، بأسلوب بسيط، يقترب من التّقليديّة، وينقصه الجديد والتّميّز والتّشويق والتّرقّب والخيال...

وقصّة "زينة والحذاء الجديد" تطرح قيمة طاعة الصّغار لوالديهم بطريقة عاديّة جدًّا، ملتصقة بيوميّات الطّفل العاديّة، بعيدًا عن الخيال الخادم للواقع، أو الجديد المحفّز، أو المميّز المختلف. فهذه القصّة تسرد حكاية فتاة صغيرة تَمزَّق حذاؤها الجديد، لأنّها انتعلته في كلّ مكان ولم تطع كلام أمّها، ما جعلها تقتنع، أخيرًا، بضرورة العمل بحسب كلام أمّها.

واللّافت للانتباه أنّ بعض القصص قد خلا من معالجة قيمة معيّنة كقصّة "ماذا أسمع؟"، مثلًا، الّتي اكتفت بمجرّد تقديم معلومات عن أصوات الحيوانات، بما فيها الحيوانات الّتي قد لا يراها الطّفل العربيّ...

وقصّة "رحلة الألوان" الّتي هدفت إلى تعلّم اللّون الأزرق، فاكتفت بمجرّد سرد أحداث بسيطة جدًّا لرحلة قصيرة إلى جزر "بهاماس"... مع العلم أنّ تقديم المعلومات ليس بأمر مرفوض، إنّما، من الأفضل، أن يتمّ بعفويّة وبأسلوب قصصيّ مبدع وشيّق، بعيد عن التّلقين، وعن تقديم المعرفة فقط لأجل المعرفة...

إنّ هذا الواقع في مقاربة القيم، على الرّغم من الدّور الّذي سيؤدّيه في تعزيز بعض القيم في حياة الطّفل، إلّا أنّه سيسهم، أيضًا، في تأخّر بلورة القيم الوجوديّة الكبرى في حياة هذا الطّفل، والاستفادة منها في عمليّات تغييريّة إصلاحيّة إنمائيّة، جذريّة، مطلوبة في هذا الزّمن الصّعب، ومُحتاج إليها في هذا المجتمع القلق والمتخبّط، بغية تحقيق الغاية الأسمى من الأدب. وهذا الواقع قد يغرّب الطّفل العربيّ عن واقعه الحقيقيّ، ويفتح، بالتّالي، المجال أمامه ليتأثّر بالقيم السّلبيّة، غير المنشودة وغير البنّاءة، والّتي يتعرّض لها، وبسهولة، من هنا وهناك، وخصوصًا من خلال هذا الفضاء المفتوح للعالم الإلكترونيّ الافتراضيّ.

5. ضعف حضور القصّة المصوّرة وغياب سينما الأطفال عن السّاحة الأدبيّة والّتي تعتبر ''من أكثر الوسائل إغراء للأطفال. فهي تجمع بين الحركة والصّورة السّمعيّة والبصريّة، وتأثيرها في عقل الطّفل وانفعالاته كبير وعميق، وكذلك في اتّجاهاته وتشكيلها وتعديلها في ما بعد. ذلك أنّ السّينما تدمج الطّفل في ما يرى ويسمع.'' (الطفل، 2011: 379) ففي لبنان، على سبيل المثال، وفي نظرة إلى السّنوات العشر الأخيرة، نجد أنّ عدد الإصدارات السّينمائيّة الخاصّة بالأطفال، والنّاطقة باللّغة العربيّة الفصيحة تكاد تكون غير موجودة...

إلّا أنّ ما يمكن التّوقّف عنده، في هذا المجال، هو وجود محاولات خجول في نشر القصص المصوّرة عبر أقراص مدمجة أو عبر بعض المواقع الإلكترونيّة القليلة جدًّا. إلّا أنّ هذا الأمر يبقى ضمن إطار ضيّق غير متاح للجميع، ومن خلال مقاربات فنّيّة، قد تكون، أحيانًا كثيرة، متواضعة وبسيطة... فمن بين حوالى خمس وأربعين قصّة شكّلت محور الدّراسة، وجدنا قصّة واحدة، وهي قصّة "قطار الطّفولة"، مرفقة بقرص مدمج يتضمّن القصّة مصوّرة...

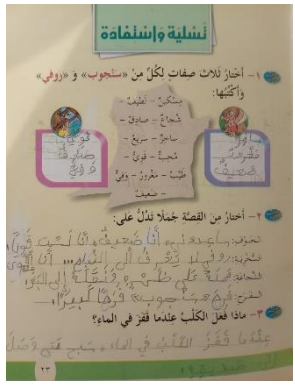
ولضعف وجود هذه القصّة المصوّرة في حياة الطّفل تأثير كبير في عدم إخراج التّعلّم الجامد إلى إطاره التّفاعليّ الحيّ والمشوّق والنّشيط... خصوصًا في المراحل الأولى من الطّفولة الّتي لم يرتقِ الطّفل فيها إلى مستوى المجرّدات...

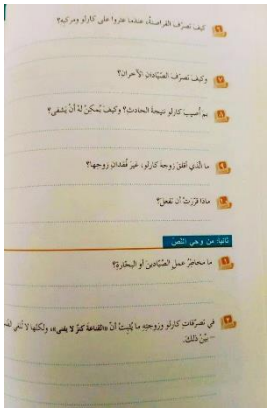
6. افتقار السّاحة الأدبيّة للدّراسات النّقديّة الجادّة لقصص الأطفال، وغياب المناهج النّقديّة الواضحة في هذا الخصوص، والّتي تعمل على تصويب المسار وعلى تمييز الغثّ من الثّمين، ووضع حدّ لكلّ ما قد يسيء إلى ثقافة الطّفل وإلى بنائه السّويّ... والجامعة الّتي تعتبر المسؤولة الأولى عن تفعيل هذا المسار النّقديّ، نراها، اليوم، متقاعسة عن دورها هذا، بعد توجّهها المتزايد نحو الاهتمام باللّغات الأجنبيّة وآدابها، كما بالاختصاصات المهنيّة وتفريع مجالات التّخصّص وتقسيمها إلى مجالات ضيّقة ومقفلة... ما أدّى إلى ابتعادها وابتعاد طلبتها وأساتذتها عن القضايا الوجوديّة والسّياسيّة والوطنيّة الكبيرة والمصيريّة، خصوصًا تلك المتعلّقة باللّغة القوميّة أو اللّغة العربيّة وآدابها. كما أنّ حاجة الأساتذة الجامعيّين إلى نشر الأبحاث اللّازمة للتّرقية الأكاديميّة حصرت عملهم في المجال الأكاديميّ الصّرف وأبعدتهم عن الكتابات والنّشاطات الّتي تنتمي إلى خدمة المجتمع والرّقي به. فالجامعة، هي اليوم، "موضع صراع بين القائلين إنّ عليها أن تبقى مكانًا مستقلًّا للتّفكير، والدّاعين إلى تحويلها إلى مؤسّسة يتحكّم فيها السّوق." (زيتوني، 2018: 68) هذا النّقص الفاضح في الدّراسات النّقديّة الرّصينة والجدّيّة لأدب الأطفال عاينْتُه بشدّة في هذه الدّراسة المتواضعة الّتي قمت بها، خصوصًا تلك الدّراسات النّقديّة التّطبيقيّة اللّازمة، المعتمدة على مناهج نقديّة حديثة، والّتي يمكن الاعتماد عليها والانطلاق منها...

وسط هذا الواقع، وعلى الرّغم من المشاكل الّتي يعانيها النّتاج القصصيّ للأطفال، يمكننا أن نقول إنّ هناك محاولات ناجحة وجيّدة في كتابة هذه القصّة، وقد أثبتت وجودها في عالمهم، وإن لم تكن بالكميّة الّتي نطمح إليها. إلّا أنّ أبرز ما قد يعانيه أدب الأطفال، بما فيه القصّة، في زمننا اليوم، هو **عدم الإقبال عليه من قبل الكثير من الأطفال**، وذلك لأسباب عديدة أبرزها ما ذكرناه سابقًا من خلل وعثرات وقلّة توفّر الشّروط والمواصفات اللّازمة في هذه القصّة، بالإضافة إلى تخلّف النّظم

التّعليميّة والتّربويّة عن المطالعة، واعتمادها كعمل رديف وبقائها خارج اهتمام البرامج التربويّة، وعدم إعداد هذا القارئ الطّفل للمطالعة، وسط ضعف البيئة الحاضنة للمطالعة، فالأهل، المدرسة، الجوّ العامّ هو جوّ غير مطالع باللّغة العربيّة... ووسط مغريات كثيرة تزاحم المطالعة والكتاب، وأهمّها الآلة الذّكيّة بمختلف أشكالها، ما حال دون دخول المطالعة في صلب أداء الطّفل الحياتيّ، إذ هي ليست من ضمن عاداته... بالإضافة إلى ما يعيشه هذا الطّفل من ظروف لا توفّر له الجوّ المناسب للقراءة وللاستمتاع بها، بسبب الحروب والاضطرابات الأمنيّة، والأزمات الاقتصاديّة... ما فاقم أزمة المطالعة عنده.

وفي عودة إلى القصص محور الدّراسة، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ عددًا لا بأس به من دور النّشر (خمس دور نشر على الأقلّ)، وإرضاء للمؤسّسات التّربويّة، وسَيْرًا في خطط تربويّة تقليديّة، يرفق كتبه القصصيّة (أكثر من عشرة كتب) **بمجموعات كبيرة من الأنشطة والتّمارين والأسئلة الّتي تتمحور، في معظمها، حول مهاراتٍ مُعالَجَة في المادّة الدّراسيّة، من فهم مباشر للنّصّ، مرورًا بمهارات الصّرف والنّحو، وصولًا إلى البلاغة واستقصاء بعض المعلومات العامّة... والّتي لا تَستثمر النّصّ المطالع لترفع الطّفل القارئ عن مستوى المهارات المعرفيّة الدّنيا إلى تلك العليا، بخاصّة في مجالي التّحليل والاستنتاج والتّفكير النّقديّ... وهي ترهق الطّفل القارئ، وتوقعه في المقاربات الدّراسيّة الرّتيبة والمتكرّرة، والّتي لا يحتاج إلى المزيد منها على الأرجح... وهي، بالتّالي، لا تحفّزه على المطالعة، ولا تجعله يقاربها بمتعة وفرح ورغبة في المطالعة لأجل المطالعة،** ولأجل الدّخول إلى عالم آخر مختلف عن سواه من عوالم الدّراسة، والّذي يمكن أن يقدِّم له الكثير بعيدًا عن هذه الأنشطة الرّوتينيّة، المتكرّرة والرّتيبة... والأهمّ، أنّها تُنفّره من المطالعة، ولا تُسهم في إكسابه هذه العادة الضّروريّة في حياته...

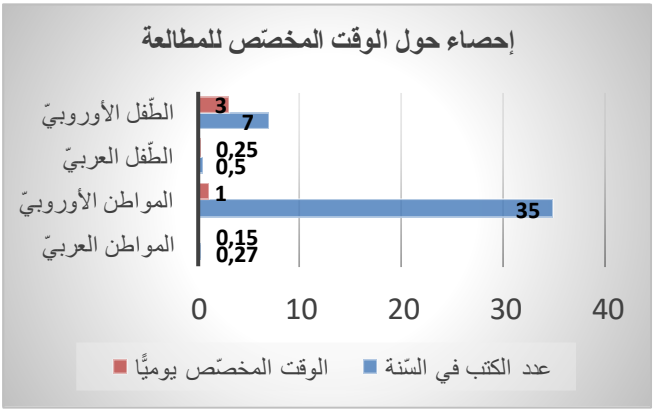




وفي دراسات حديثة تطال نسب المطالعة وسط الأطفال في العالم العربيّ، يمكن الوقوف عند إحصاءين يصوّران المشهد بشكل واقعيّ:

-الإحصاء الأوّل صادر عام 2015 عن مركز الجزيرة الإعلاميّ، وهو يقدّم التّالي: إنّ لجنة شؤون النّشر التّابعة للمجلس الأعلى للثّقافة في مصر، وضمن فعاليّات المؤتمر السّنويّ للجنة الكتّاب والنّشر، تفيد بأنّ العالم العربيّ يقف في ذيل قائمة الأمم القارئة، ذلك أنّ متوسّط معدّل القراءة فيه لا يتعدّى ربع صفحة للفرد سنويًّا. وهذه النّتيجة تتشابه مع نتائج مماثلة خلصت إليها منظّمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلوم والثّقافة "يونسكو"، والّتي أوضحت فيها أنّ نصيب كلّ مليون عربيّ لا يتجاوز ثلاثين كتابا، مقابل ثمانيمئة وأربعة وخمسين كتابا لكلّ مليون أوروبيّ، أي أنّ معدّل قراءة الشّخص العربيّ هو ربع صفحة في السّنة، مقابل معدّل قراءة كبير للفرد الأميركيّ الّذي يصل إلى أحد عشر كتابًا في العام الواحد.

-الإحصاء الثّاني صادر عام 2021 من مركز الإعلام الدّوليّ، وهو يفيد بالتّالي:



بحسب معطيات نَشَرَتْها منظّمة التّنمية البشريّة في "اليونسكو"، فإنّ كلّ ثمانين مواطنًا عربيًّا يقرأون كتابًا واحدًا في السّنة، فيما يقرأ المواطن الأوربيّ الواحد نحو خمس وثلاثين كتابًا في السّنة. وقد كشف تقرير آخر لـ "يونسكو" أنّ العرب مجتمعين من المحيط إلى الخليج يقرأون ربع صفحة في العام لكلّ فرد، مقارنة بالفرد الأمريكيّ الّذي يقرأ أحد عشر كتابًا في العام، والبريطانيّ الّذي يقرأ سبعة كتب. أمّا تقرير التّنمية الثّقافيّة الصّادر عن "مؤسّسة الفكر العربيّ" فقد ذكر أنّ الفرد العربيّ يقرأ بمعدّل ستّ دقائق سنويّا، بينما يقرأ الأوربيّ بمعدّل مئتي ساعة سنويّا. وهذا التّقرير يشير إلى أنّ معدّل قراءة الأطفال في

العالم العربيّ، خارج المناهج الدّراسيّة، هو 6% في السّنة، إذ إنّ كلّ عشرين طفلًا عربيًّا يقرأون كتابًا واحدًا، فيما يقرأ كلّ طفل بريطانيّ سبعة كتب في السّنة.

هذا الواقع الّذي يعيشه أدب الأطفال، والقصّة تحديدًا، وهذه النسب المتدنّية جدًّا للمطالعة في المجتمع العربيّ، يقودانا إلى طرح مجموعة من الأسئلة، أبرزها: **هل أطفالنا، في وضعهم الحاليّ، التّعليميّ والتّربويّ والثّقافيّ، يُعتبرون عوامل فاعلة في الإنماء الإنسانيّ والاجتماعيّ؟ كيف يمكن تطوير أسس النّتاج القصصيّ الموجّه إلى هؤلاء الأطفال؟ وكيف يمكن الاستفادة من هذا النّتاج لنجعل أطفالنا عوامل بنّاءة وإيجابيّة ومساهِمة في عمليّات التّنمية الشّاملة والمتكاملة من أجل حياة فضلى؟**

هذا ما سنحاول الإضاءة عليه، في القسم الثّاني من دراستنا، وذلك من خلال طرح بعض الرّؤى الّتي قد تكون منقذة لقصّة الأطفال وعاملة على تطويرها...

ثانيًا: تطوير أسس النّتاج الأدبيّ عند الأطفال، القصّة نموذجًا.

لا شكّ في أنّ السّؤالين **"لماذا نكتب؟" و"لِمَن نكتب؟"** اللّذين طرحهما الفيلسوف والرّوائيّ الفرنسيّ "جان بول سارتر" Jean-Paul Sartre في كتابه "ما الأدب؟" هما صالحان لتوجيهنا إلى بداية الطّريق. أمّا الإجابة عن هذين السّؤالين فتدعونا إلى الولوج في عالم الطّفل، وبالتّالي، في استراتيجيا تعمل على ''تلبية الاحتياجات الأساسيّة والمختلفة والملحّة للطّفل والمتعلّقة بالتّطوّر الذّهنيّ عنده، والّذي نقصد به مراحل النّمو المختلفة الّتي ينتقل فيها تفكير الطّفل من حالة الغموض والبدائيّة إلى حالة المنطق والوضوح في المفاهيم والإدراك''. (سليم، 2001: 63) فالكتابة للأطفال ''فنّ وعلم وفلسفة ولا يُغني أحدها عن الآخر''. (الطفل، 2011: 366) وعلى من يقاربها أن يكون متخصّصًا بها، متقنًا لهذا الفنّ ولهذا العلم ولهذه الفلسفة ، أو أن يكون ذا موهبة واضحة فيها جميعًا.

انطلاقًا من هذا الكلام، يمكننا **الوقوف عند مميّزات لا بدّ من توفّرها لكي نسعى فعليًّا إلى تطوير أسس أدب الأطفال، وتحديدًا القصّة، ومنها:**

1. التّمتّع بالمواصفات الفنّيّة اللّازمة. إنّ القصّة هي ''صورة للحياة، إلّا أنّها تمتاز عن الحياة بأنّ لها صورة فنّيّة خاصّة''. (سليم، 2001: 168) **وهذه الصّورة الفنيّة تتجلّى في الكثير من الأمور، غير أنّنا سنتوقّف هنا عند ما له علاقة بالشّكل الفنّيّ الخارجيّ أو الحسّيّ المنظور، الّذي له تأثير كبير في عمليّة التّحفيز على مقاربة القصّة والاستمتاع بها. ومن أبرز ما نشير إليه في هذا الإطار:**

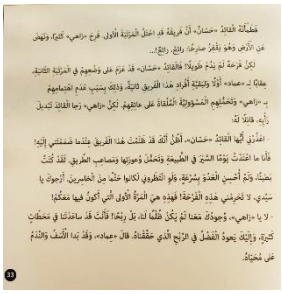
-صورة الغلاف بالإضافة إلى الصّور والرّسوم داخل الكتاب والّتي يُفترض أن تكون قادرة على التّعبير عن المعاني الأساسيّة، ومساهمة في إيصال الدّلالة، إذ هي تجسيد حسيّ لما يفترض فهمه ذهنيًّا...

كذلك أن تكون هذه الصّور ذات مستوى فنيّ عال وجذّاب، وقادرة على التّأثير في المتلقّي الطّفل وعلى رفع مستوى التّذوّق عنده، وعلى تحفيزه على مقاربة الكتاب...

-نوع الورق المستخدم الّذي يجب أن يكون ذا جودة عالية، فيسهّل عمليّة القراءة بما يسهم فيه من إظهار جيّد للكلام المطبوع كما للصّورة. كذلك نوع الكرتون المستخدم للغلاف والسّماكة المعتمدة له واللّذان يوفّران حفظًا للكتاب وراحة في استخدامه وتحفيزًا على اقتنائه وحمله...

-نوع الخطّ ووضوحه وحجمه ولونه، والّذي يفترض أن يكون مراعيًا لعمر الطّفل، وللشّروط المساعدة في عمليّة القراءة والمحفّزة عليها...

-طريقة توزيع النّصّ القصصيّ على الصّفحات وكميّة الكلام المفترض وجوده في كلّ صفحة، كما المساحات البيضاء، وذلك بما يتلاءم مع عمر الطّفل وقدراته، وبما لا يؤول إلى تنفير الطّفل من القراءة.



2. الالتزام بالمواصفات اللّغويّة الصّحيحة. من الضّروريّ أن تلتزم القصّة بالمواصفات اللّغويّة اللّازمة الّتي تسهّل عمليّة المقاربة الأدبيّة، وتزيل من أمامها معوّقًا قد يكون هو الأبرز. وعلى رأس هذه المواصفات اعتماد قاموس لغويّ يتناسب مع عمر الطّفل المتلقّي كما مع مخزونه اللّغويّ، ويعمل، في الوقت نفسه، على إثراء لغته بما ليس هجينًا ومعقّدًا، وبالتّالي، بما يتلاءم مع ذاته بمختلف حاجاتها ورغباتها، ومع حياته بمختلف متطلّباتها. ويمكن، في هذا المجال، تذليل أيّ صعوبة، معقولة طبعًا، موجودة في المفردات، من خلال تعويد الطّفل على فهمها من السّياق العام، أو من الصّورة المعبّرة عن المعنى، أو في أسوأ الأحوال، من خلال شرحها بشكل مباشر وتضمينها لقاموس صغير يأتي لاحقًا للقصّة أي في الصّفحة الأخيرة من الكتاب...

وما يمكن الكلام عليه، هنا، أيضًا، هو الالتزام بمفردات اللّغة العربيّة الفصيحة، لا مفردات العاميّة أو اللّغات الأجنبية، حتّى في ما يتعلّق بأسماء العلم الّتي يفترض أن تكون دائمًا عربيّة فصيحة، لما لهذا كلّه من إيديولوجيا مرتبطة بالهويّة والانتماء. هذا بالإضافة طبعًا، إلى حجم الكتاب وعدد الكلمات المعتمد والّذي ينبغي أن يراعي أيضًا عمر الطّفل ومستواه اللّغويّ وقدراته الاستيعابيّة. إلّا أنّ ما له الأهميّة

الكبرى، في هذا الإطار، هو السّعي الدّائم لضبط الكلام وبالشّكل التّامّ تسهيلًا لعمليّة القراءة والفهم، مع الانتباه إلى عدم الوقوع في أخطاء، تجنّبًا، طبعًا، لترسيخ هذه الأخطاء في الأذهان...

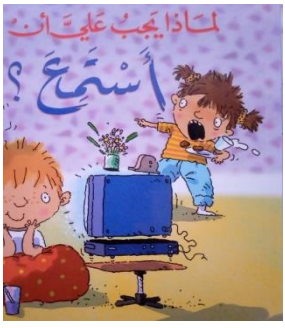
3. توفّر شروط بناء قصصيّ سليمة. إنّه من البديهيّ القول إنّ قصّة الأطفال ينبغي أن تكون قليلة الشّخصيّات... **إلّا أنّ أبرز ما يمكن الوقوف عنده بغية تأمين شروط بناء سليمة، تجعل من القصّة عملًا ناجحًا، هو الحبكة الّتي تُعتبَر مهمّة جدًا في كلّ عمل قصصيّ.** والحبكة، انطلاقًا من كون القصّة عملًا فنّيًّا يمنح السّرور والبهجة وينمّي الإعجاب بالجمال وتذوّقه، يُفترض بها أن تكون محكمة البناء، فنيّة، جذّابة، مشوّقة، سليمة، متماسكة، منطقيّة ومقنعة، أصيلة وجديدة وغير مستهلَكة، أحداثها منتخبة بدقّة، تتقن لعبة المزج بين الواقع والخيال... فالقصص النّاجحة حقًّا هي الّتي تتحرّك في الواقع والخيال معًا، فتداعب أحلام الطّفولة وترسم لها الظّلال والألوان، فتجمع إلى براعة القصّ التّلطّف في العبارة، والدّقة في الموقف، والجمال في الصّورة، والمتعة والتّشويق في الأسلوب، والوضوح في الهدف... ويشير علم النّفس إلى أنّ "قلب الطّفل لا يريد أن يتعلّق بأشياء لا أصل لها في الواقع، لأنّه يطلب الواقع عن طريق الخيال... فالواقع هو الأرض الصّلبة لكلّ تطلّعات الطّفولة وأحلامها." (نجّار، 1994: 16).

وفي هذا الإطار، **لا بدّ من التّركيز على المتعة والتّشويق اللّذين يجب أن تتميّز بهما حبكة أيّ قصّة، لأنّهما من أبرز الشّروط التّحفيزيّة والمهمّة في عالم الطّفل.** وهذا ما أشار إليه العالم العربيّ الكبير الإمام "الغزالي"، سابقًا به نُظُم التّربية الحديثة، وذلك عندما ألحّ على مسألة اللّعب الّذي قصد به المتعة، على الأرجح، قائلًا: "إنّ الدّخول إلى مملكة الأطفال لن يكون إلّا بالسّماح لهم باللّعب. وإن منعناهم عنه فسنرهقهم في التّعلّم وسنُميت قلوبهم الصّغيرة ونبطئ ذكاءهم وننغّص عليهم العيش حتّى يطلبوا منه الخلاص." (نجّار، 1994: 8) ولأنّ كاتب قصّة الأطفال، في مراحل الطّفولة المبكرة، لا يستطيع أن يلعب كثيرًا في البناء الزّمنيّ للقصّة، وخصوصًا من ناحية الاسترجاع والاستباق، فإنّ مسألة التّشويق والمتعة ستأتي بين عنصري الحبكة التّاليين: العنصر المفاجئ أو الطّارئ وعنصر الحلّ، وسيكون التّركيز، في هذا المجال وبشكل رئيس، على عنصر العقدة والتّأزّم والانفعالات. لكن، هذا لا يعني انعدام إمكانيّة تحريك عناصر الحبكة، وتقديمها وتأخيرها، إنّما بمهارة وبما يتلاءم مع قدرات الطّفل الاستيعابيّة في مرحلة الطّفولة المتأخّرة...

وفي سياق الكلام على المتعة والتّشويق، يمكننا الوقوف أيضًا عند الحبكة الّتي تفتح أمام الطّفل أبواب المغامرة السّاحرة، الهادفة والمضبوطة. فباعتراف كثيرين، يُعتبر كتاب "ألف ليلة وليلة"، على سبيل المثال، أعظم مؤلّف للخيال الشّعبيّ في العالم. فحكاياته هي نسيج فريد متميّز بأحلامها السّاحرة

العذبة وأجوائها السّحريّة المثيرة الهادفة وغير المتمرّدة على إرادة الإنسان... بحيث نرى عملاقنا المعروف ''يخرج من القمقم، يقول لعلاء الدّين، الفتى الذّكيّ بكلّ خضوع واحترام: شبّيك لبّيك عبدك بين إيديك... لأنّه مأمور يستجيب لعقل الإنسان ولا يفعل شيئًا من دون أمره وإرادته. إنّه خاضع تمامًا وبشكل أمين للإرادة البشريّة الواقعيّة.'' (نجّار، 1994: 15).

وفي عودة إلى القصص محور الدّراسة يتبيّن لنا أنّ جزءًا من القصص لم يخل من بعض الخيال، إنّما البسيط جدًّا، كما في قصّة " وأدرك البيت السّعادة"، حيث نجد ما هو غير عاقل من بيت وشمس وشجرة وعصفور وعنكبوت يتكلّم ويقرأ ويفكّر ويؤثّر في سير الحبكة... وفي قصّة "ورقة بيضاء وعلبة ألوان" حيث تتحوّل الرّسوم إلى حقيقة فتتحاور مع البنت الرّاسمة وتتفاعل معها مقدّمة المعاني اللّازمة... وفي قصص "يارا تتعلّم" نجد هذا الخيال اللّطيف الموجّه للأطفال الصّغار (في عمر السّادسة أو السّابعة) حيث الببّغاء تتفاعل مع الشّخصيّة الرّئيسة "يارا"، فيتساقط ريشها وتتغيّر ألوانه لأنّ "يارا" لم تعتذر، كما نجد الشّمس والكلب وغيرهما يجمدان لأنّ "يارا" لم تُلقِ تحيّة الصّباح، فيما يعودان إلى الحركة واللّعب معها بمجرّد إلقائها هذه التّحيّة... كذلك هناك بعض القصص (خمس قصص) الّتي اعتمدت المغامرة الممزوجة بالخيال البسيط، ك "شجرة الأسرار" الّتي تسرد مغامرة الشّاب "صالح"، وما يعيشه من أحداث شيّقة مع شجرة الزّيزفون والحيوانات الّتي تجتمع تحتها وتسرد حكاياتها الّتي يأخذ منها "صالح" ما يفيده، ويحوّل حياته من فقير إلى مستشار أوّل للملك في تلك البلاد...

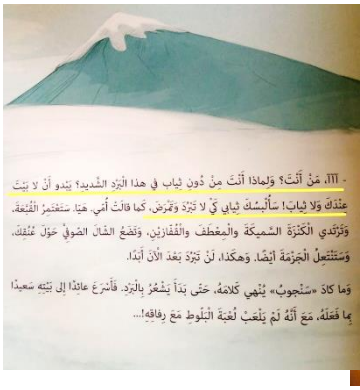


4. الابتعاد عن الوعظ والتّلقين. إنّ من أبرز مميّزات القصّة النّاجحة ابتعادها عن الوعظ والتّلقين أي التّعليم المباشر أو المقدّم بشكل جاهز. فتحديد المعنى الّذي على الطّفل إدراكه يُفقد القصّة الكثير من قيمتها. فالطّفل لا يستمتع بالوصف الكثير والوعظ الطّويل والإيضاح المبالغ فيه والتّفاصيل والتّأمّلات والتّفكير العميق... لكنّه، في المقابل، يفضّل الأسلوب الّذي يعبّر عن الحركة، ويميل إلى المحادثة، ويقدّر، بشكل أساسيّ، التّلميح لأنّه يترك مجالًا للتّفكير والتّخيّل ولمعرفة ما وراء الإشارات من معان، ما يجعل الطّفل منخرطًا أكثر في النّصّ وفي إنتاج معناه. ويرى العالم الأميركيّ "لورنس كوهلبرغ" Lawrence Kohlberg أنّ الطّفل ''لا يكتسب مستويات جديدة في النّمو الأخلاقيّ عن طريق التّلقين أو تصحيح السّلوك والوعظ المباشر، بل عن طريق المواقف الطّبيعيّة الّتي يتعرّض لها في القصّة. فالشّخصيّة الأساسيّة في القصّة تفعل في تكوين القيمة لدى الطّفل فعل القدوة في الواقع...'' وهذا ما يراه أيضًا عالم الاجتماع الفرنسيّ "غابرييل تارد" Gabriel Tarde

(1843–1904)، في نظريّته عن التّقليد، حيث يقول إنّ ''أنماط السّلوك الإنسانيّ كلّها تتكوّن بتأثير مثال يُحتذى، وفعل يندفع النّاس إلى النّسج على منواله.'' (الطّفل، 2011: 369) و ''ليس المقصود أن تكون الشخصيّة مثاليّة نموذجيّة، بل أن تكون طبيعيّة توافق الفطرة السّليمة للشّخصيّة، وتعمل وتتكلّم وفقا لسنّها وثقافتها وخلفيّتها الاجتماعيّة...'' (سليم، 2001: 169–170) لكي يتعرّف الطّفل إليها، وبالتّالي، يتعاطف معها ويقتدي بها بكلّ تلقائيّة وعفويّة، ومن دون ضغوط مباشرة أو غير مباشرة...

وفي القصص المعتمد عليها في الدّراسة، لم يخل الأمر من لغة الوجوب واللّزوم، هذه اللّغة الّتي يوجّهها البالغون إلى الأطفال في الحياة اليوميّة، والّتي قد نراها في القصّة، وأحيانًا، في العنوان، كقصّة "لماذا يجب عليّ أن أسمع؟" كذلك، في جزء من مضمونها، حيث قدّم النّصّ القصصيّ العبرة أو الإجابة عن سؤال العنوان بكلام صريح ورد في الصّفحة العاشرة، ثمّ تلته مجموعة من الأمثلة الواضحة والمباشرة والدّاعمة للعبرة: ''لماذا يجب عليّ أن أستمع؟ في الواقع... عدم الاستماع يمكن أن يوقعك في المشاكل.'' فهذا التّلقين المباشر هو غير مُحبَّذ، لأنّه يُلغي مشاركة الطّفل المتلقّي في إنتاج المعنى، ويُفقد القراءة لذّة التّشويق وفرصة التّفكير والاكتشاف والاستنتاج، وبالتّالي، إنتاج المعنى. وهذا أحد أبرز أهداف القصّة... لذا، على كاتب قصّة الأطفال الابتعاد عنه...

لكن، في المقابل، يمكن معاينة عدد من القصص الّتي ابتعد فيها كتّابها وكاتباتها عن التّلقين والتّعليم المباشر، وقدّموا شخصيّات قدوة. ففي قصّة "مَن لبس ثياب سنجوب؟" نجد أنّ النّصّ يقدّم قيمة أخلاقيّة واجتماعيّة مهمّة بطريقة سلسة عفويّة بعيدًا عن التّلقين والتّعليم المباشر، حيث يُترك للطّفل أن يفكّر في ما حدث وأن يستنتج المناسب، وبهذا يكون حتمًا مشاركًا في المعنى وفي ملامسة القيمة المرجوّة. فالسّنجوب، وهو الشّخصيّة الرّئيسة في القصّة، في فعل يمزج بين الفكاهة والخيال، ضحّى بنفسه، وأعطى ثيابه لرجل الثّلج كي لا يشعر بالبرد، فيمرض، فيما بقي هو عاريًا، ما جعله ينهي نزهته في الطّبيعة، ويعود مسرعا إلى البيت... وهو، بهذا، قدّم للطّفل المتلقّي الّذي لا يتجاوز السّابعة من عمره، قيمة يستنتجها بنفسه، ويفكّر فيها وينقدها، يتبنّاها أو يُسقطها...

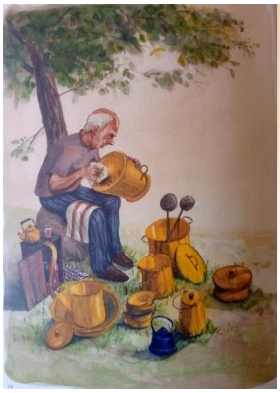


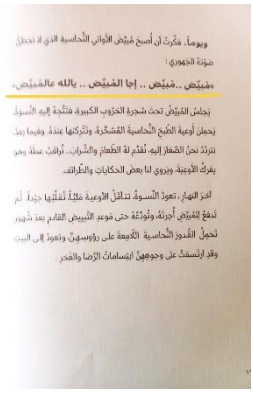
وفي قصّة "قطار الطّفولة" يكتفي الكاتب بسرد الأحداث تاركًا للطّفل القارئ أن يحلّل ما حدث وأن يصل بنفسه إلى المطلوب من دون أيّ مواعظ أو تلقين. فيستنتج، من خلال تصرّف بائع الألعاب، حين أقدم على مساعدة الطّفل الفقير مقدّمًا له اللّعبة الّتي حاول جاهدًا الحصول عليها من دون أن يفلح في ذلك، أهميّة محبّة الآخر والشّعور معه ومساعدته وإسعاده بأسلوب لائق لا يجرح مشاعره...

5. الإضاءة على التّراث. لا شكّ في أنّنا نعيش في زمن ضاعت فيه الهويّات وانطمست معالم الأصالة والفرادة، ما جعل الفرد تائهًا، باحثًا عن ذاته في هذا العالم المتخبّط. وقد تكون العودة إلى التّراث والأصالة من خلال أدب أصيل موجّه وهادف هي بعضٌ من حلّ لهذه المشكلة. فمعرفة الطّفل بتراثه العربيّ، من خلال القصّة، مثلًا، ستشعره بالاعتداد المتواضع بذاته، وتجعله ينطلق نحو مستقبله انطلاقة سليمة، لأنّ من لا يعرف ماضيه لا يمكنه حسن التّصرّف مع حاضره ولا بناء مستقبله... فقضيّة التّراث هي قضيّة الإنسان المعاصر بحاجاته المتعدّدة... لكن، مهما كان الماضي عظيمًا فالحاضر أعظم بمقوّماته الرّاهنة وآفاقه المستقبليّة. والأصالة لم تعد مرهونة بالتّشبّث بالماضي وحده، بل باستلهام هذا الماضي من أجل الحاضر واستشراف آفاق المستقبل.ما يعني أنّ "تقديم التّراث العربيّ للأطفال هو مدّ الجسور بين الحقائق التّاريخيّة وامتداداتها التّراثية اللّاحقة واختراق الحاضر إلى الغد المشرق." (نجّار، 1994: 26) هذا الواقع يقودنا إلى عنصرين أساسيّين في تعاملنا مع التّراث: الرّؤية الجديدة الّتي تجعل الماضي دمًا جديدًا في شرايين الحاضر، واللّغة الجديدة المواكبة للعصر والّتي تجعل من الماضي البعيد أمرًا قريبًا ومألوفًا ومحبّبًا، يعيش معنا، يحمل تطلّعاتنا وأحلامنا...

إذًا، يجب أن نضيء على التّراث بأسلوب عصريّ فيه من الحداثة الشّيء الكثير. والحداثة أو المعاصرة تعني "التّفاعل مع العصر، والتّفاعل يعني الأخذ بالتّطوّر الّذي يحدث خلال الزّمن بما يتلاءم مع اختيارات الأمّة." وهذا الفهم يقودنا إلى أنّ كلّ أدب ينطق بهموم الإنسان وبأزمات عصره عبر شكل فنّيّ مبدع وحديث، حتّى لو كان جزء كبير من مضمونه يغطي مادّة تراثيّة، فهو أدب حديث... وهذا النّوع من الأدب، خصوصًا إذا تمظهر بثوب القصّة، هو ما يحتاج إليه الطّفل ليبني شخصيّته المتميّزة والأصيلة والقادرة على فهم الماضي ومواجهة الحاضر والتّأسيس للمستقبل والتّأقلم مع الحياة المعاصرة...

وممّا يمكن اعتماده في هذا المجال، وعلى سبيل المثال، إنتاج قصة تسرد حياة الأعلام العرب القدامى من قادة وعلماء وأطبّاء ومؤرّخين وغيرهم، كالرّازي وأسامة بن منقذ، وابن سينا، والخوارزميّ، وابن الهيثم... أو تعيد سرد وقائع أحداث مهمّة ومؤثّرة من الماضي القريب والبعيد، أو تضيء على عادات وتقاليد وممارسات اجتماعيّة من التّراث، أو تعرّف بمواقع تاريخيّة وأثريّة بسرديّة ملائمة، أو المزج بين كتابات سرديّة قديمة بكتابات سرديّة معاصرة، وغيرها الكثير... وتعمل، في الوقت نفسه، على ربطها، بطريقة مبدعة وذكيّة وجذّابة وشيّقة وحديثة، بالقضايا المعاصرة والكبيرة والعادلة، وبما يمكن أن يفيد الطّفل ويحاكي تطلّعاته وحاجاته الآنيّة... وهذا ما لم نجده في القصص محطّ الدّراسة، بحيث خلت هذه القصص من حضور التّراث العربيّ فيها، باستثناء قصّة "أحلامي المتجوّلة" الّتي فتحت أمام الطّفل المتلقّي صفحة من ماضٍ لا يعرفه، تعرّف فيها إلى بعض الأعمال القديمة الّتي كانت شائعة، تحديدًا الباعة المتجوّلين، وما كان يحصل مع الأطفال وهؤلاء الباعة. إنّما المقاربة كانت مجرّد سرد لما كان يحصل من دون وجود حبكة واضحة المعالم أو عقدة وتأزّم وتفاعلات... وحتمًا لم تتدثّر هذه المعلومات بثوب الحاضر، أو بما يقدّم فائدة للطّفل المتلقي الّذي يعيش في زمن بعيد كلّ البعد عن زمن الباعة المتجوّلين... وأعتقد أنّ المطلوب هو اكثر من هذا...





ويوما، فكّرت أن أصبح مُبيّض الأواني النّحاسية الذي لا تحتمل
ضوضاء الجمهوري!
«مُبيّض .. مُبيّض .. إجا المُبيّض .. يالله عالمُبيّض»
يجلس المُبيّض تحت شجرة الخرّوب الكبيرة، فتلتجئ إليه النّسوة
يحملن أوعية الطّبخ النّحاسية المُشرّكة وتتركها عندهُ وفيما بعد
تتردّد نحن الصّغار إليه، نُقدّم له الطّعام والشّراب.. تراقبُ عمله وهو
يفرك الأوعية، ويروي لنا بعض الحكايات والنّوادر.
آخر النّهار، تعودُ النّسوةُ تتناقلُ الأوعية مثلّثةً تُمثّلُها جديدة. ثم
تدفعُ للمُبيّض أجرتَه، وتُودّعُهُ حتى موعد التّبييض القادم بعد شُهور.
تحملُ القُدورُ النّحاسية اللّامعة على رؤوسهنّ، وتعودُ إلى البيت،
وقد ارتسمتْ على وجوههنّ ابتساماتُ الرّضا والفخر.

6. العودة إلى الطّبيعة. في هذا الزّمن البارد الّذي احتلّت فيه الآلة، بِشاشتها وتفاصيلها المختلفة، حياتنا وحياة أطفالنا، وأوقعتها في جمود قاتل عزل الجميع عن بيئته الاجتماعيّة وحتّى الطّبيعيّة، لا بدّ من العودة إلى الطّبيعة الّتي نستطيع اعتبارها جزءًا من علاج ضروريّ في هذه الحالة. ويمكن للأدب، وتحديدًا أدب الأطفال، أن يكون الوسيلة للعبور إلى الطّبيعة، هذا العالم الجميل الّذي يقدر على أن يقدّم للأطفال الكثير، من استكشاف للجمال، واستمتاع بالسّكينة والحركة والمغامرة، واستفادة من الدّروس والعبر... **ويمكن لهذا الأدب، الّذي يعيد الطّفل، المتسمّر أمام الشّاشات والمكبّل بأغلال مغرياتها، إلى الطّبيعة، أن يكون الحافز الّذي يحوّل نظر هذا الطّفل إلى ذلك العالم المختلف عن**

ذاك الّذي توفّره الآلة بمختلف أشكالها. فيندفع إليه في الواقع، ويختار أن يعيش فيه تجارب من نوع آخر تزرع فيه حبّ الأرض والنّبات والحيوان، فيقدّرها ويسعى للمحافظة عليها وللاستمتاع في جنباتها... كما يمكنه أن يكتسب عادة التّأمّل في عناصرها وعواملها وظواهرها وثوابتها ومتغيّراتها وقدراتها ليستشفّ منها العبر الّتي يمكن أن يسخّرها في تفسير بعض جوانب حياته، فيفهم وجوده بشكل أفضل، لأنّ الطّبيعة مدرسة، وما فيها غير قابل للنّقاش والجدل والدّحض، بل هو بمثابة الدّليل والحجّة القاطعة. والطّبيعة، لطالما كانت هذه المدرسة الّتي لجأ إليها الكثير من الأدباء ليحاكوها ويستمدّوا منها ما يسند أفكارهم ويجعلها أكثر وضوحًا وإقناعًا، خصوصًا تلك الأفكار المجرّدة الّتي لا بدّ من تعويد الطّفل على مقاربتها، والّتي يمكن لمحاكاة الطّبيعة أن تكون السّبيل لتجسيم هذه الأفكار، وتقريبها من ذهن الطّفل وإقناعه بها.

إذًا، من الجيّد أن تأخذ القصّة على عاتقها أمر العودة إلى الطّبيعة، فتقدّمه للطّفل بالأسلوب المناسب والممتع والمميّز وغير التّلقينيّ الّذي يضمن تحقيق الهدف والوصول إلى المبتغى المأمول، وهو خلق مساحة من الحريّة والحركة والجمال والفهم الحقيقيّ والمختلف والمتميّز للوجود والحياة، وسط هذا السّجن الّذي رُمِيَ فيه أطفالنا، بعد أن قلّت احتمالات إخراجهم منه وتحرّرهم من أصفاده...

وفي قراءة للقصص، محور الدّراسة، نعاين حضور الطّبيعة بشكل لافت للانتباه في عدد منها بلغ حوالى إحدى عشرة قصّة. إنّما هذا الحضور كان، في معظمه، لمجرّد تشكيل الإطار الّذي جرت الأحداث فيه، أو للاستفادة من بعض عناصرها لتكون هي الشّخصيّات المعتمد عليها في القصّة، أو رفيقة للشّخصيّات، وليس أكثر.

فيما المطلوب أن تتخطّى العودة إلى الطّبيعة هذا المستوى، مع أهمّيّته، لتكون ذات طابع تربويّ، تُجنى منه الفائدة اللّازمة بالطّريقة المناسبة. وهذا ما يمكن ملاحظته في قصّتين، هما "واخيرًا فهمت" و "هكذا سأحبّ الآخرين". وسأتوقّف عند القصّة الثّانية حيث تستعين الكاتبة بمحاكاة الطّبيعة بأسلوب مبسّط يتلاءم مع قدرات الطّفل الاستيعابيّة لتقنع الطّفل "رامي"، الشّخصيّة الرّئيسة في القصّة، كما الطّفل القارئ الّذي يبلغ السّابعة من عمره، بقيمة اجتماعيّة، خلقيّة،كبيرة تتجلّى في المحبّة العظمى المترجمة بأهميّة العطاء من دون مقابل. وذلك من خلال حوار حصل في حلم رأى فيه "رامي" أصدقاءه (بعض عناصر الطّبيعة: الغيمة والشّمس والشّجرة والزّهرة والنّحلة...) يهدّدونه بقطع علاقتهم به لأنّه لا يشبههم، فهم يعطون الماء والدّفء

والفيء والنّسيم والثّمار والعبير والعسل... من دون أيّ مقابل، فيما هو يطلب دائمًا المقابل من الآخرين، قبل أيّ عطاء...وهذا الكلام أقنع "رامي" حتمًا، لأنّه حقائق مستمدّة من أمر واقع، يمكن لـ "رامي" ولأيّ طفل آخر أن يلاحظه، أو يلتفت إليه، وبالتّأكيد سيقتنع به لأنّه لن يستطيع دحضه.

7. التّحفيز على الإبداع. إنّ القصّة تؤدي دورًا أساسيًّا في تحفيز الطّفل على الإبداع، فتوفّر الفرص الكافية لانطلاق الطّاقات الإبداعيّة الكامنة من عقالها. وعلى القصّة، لكي تتمكّن من تأدية دورها هذا، أن تتمتّع بأجواء وافرة من الابتكار والإبداع. و"ليس هناك ابتكار أو إبداع إلّا بالتّجرّؤ على الواقع، بكسر قيوده وتجاوز حدوده وإعادة تركيب العلاقات بين عناصره أو إعادة استخدام أدواته. ولا يتاح ذلك إلّا من خلال الانطلاق في الخيال الخلّاق الّذي يتجاسر على جمود الواقع ويتجاوز صلابته. فللخيال وظيفة مهمّة في نموّ التّعامل الفكريّ مع الحياة ووقائعها، وهو دوما قطب التّعويض في حياة الطّفل. كما هو المدخل للاختراع والتّجديد حيث الابتكار وصناعة المستقبل صنوان"، (سليم، 2001: 45-46)، بشرط ألّا يكون هناك جموح، في هذا الخيال، أو تعقيدات...

والإبداع هو خلق الجديد والتّوق الدّائم لتخطي المألوف، لا تكرار ما فعله أو يفعله الآخرون... هو مفتاح المعرفة والإنجاز والمبادرة والتّغيير والتّحفيز والمتعة. وهو قيمة مضافة إلى أيّ شيء أو عمل، وطاقة مستدامة ومهارة للحياة... وقد بات الإبداع الهدف الأوّل الّذي تسعى إليه المجتمعات اليوم. فالعمليات الابتكاريّة والإبداعيّة تُعتبر صاحبة الفضل في تقدّم الحياة وتطوّرها على مرّ العصور والأجيال، ولهذا فإنّ أصحاب القدرات الابتكاريّة والإبداعيّة يكونون رأس مال قوميّاً وإنسانيّاً، يسهم في إثراء التّراث البشريّ، وتقدُّم الإنسانيّة وازدهارها. ما يوجب تعزيز الإبداع عند الأطفال، وتوفير كلّ ما يمكنه تحقيق هذا الأمر...

ولكي يصبح أطفالنا مبدعين علينا أن نؤهّلهم لهذه الميزة، وأن ندرّبهم على اكتسابها. والأدب، وخصوصًا القصّة، تستطيع أن تساهم في هذا التّدريب إذا توفّرت فيها الشّروط لذلك. وفي أهميّة هذا التّدريب، يقول الفيلسوف "نيتشه" Friedrich Nietzsche "من يرِد تعلّم الطّيران عليه أوّلًا أن يتعلّم الوقوف والسّير والرّكض والتّسلّق والرّقص... لا يمكن لأحد أن يطير فجأة".

وفي عودة إلى القصص محور الدّراسة، يتبيّن لنا أنّ بعضها، وإن كان قليلًا، قد قارب سرديّته ببعض الإبداع المعزّز للخيال، والقادر على أن يحمل الطّفل على جناحيْ هذا الخيال ليصل به إلى الْمُبتغى، وليقدّم له المراد. فعلى سبيل المثال، نرى الكاتبة، في قصّة "رحلة فراشتين"، تأخذ الطّفل في رحلة على جناحي فراشتين، تتمتّع كلّ منهما بشخصيّة مميّزة، ما يجعل الرّحلة ممتعة، ومشوّقة، ومختلفة، وغريبة في بعض الأحيان... فيخوض الطّفل المغامرة معهما، ويتعرّف، من خلال ما تعيشه هاتان الفراشتان، إلى ما قد يفيده في حياته، وبشكل رئيس، إلى العالم المحيط به، بدءًا بالقرية مرورًا بالمدينة، وصولًا إلى الطّبيعة، مغنيًا مخزونه بمفرداته، بطريقة سلسة وعفويّة وغير مباشرة...

كذلك، في قصّة "وأخيرًا فهمت"، نرى الكاتبة قد قاربت موضوع الأمومة بأسلوب غير تقليديّ، إذ نقلت الطّفل إلى عالم الطّبيعة، و جعلته مع "سحر" شخصيّة القصّة الرّئيسة، يقوم بنزهة فيها، ويحاكي عناصرها ويحاورها ويأخذ منها ما يملأ به السّلّة، وهو مجموعة من القيم والمعاني الّتي يمكن استيحاؤها من هذه العناصر ومن دورها في الطّبيعة... وهكذا، وفي نهاية القصّة، ومن خلال عمليّة ربط واستنتاج قامت بها "سحر"، تتوصّل إلى معرفة ما أرادته جدّتها لها، وهو فقه معنى الأمومة الحقيقيّة... كذلك في قصص "يارا تتعلّم" حيث نرى الطّبيعة تتفاعل مع "يارا"، وتتأثّر بسلوكها، فيتوقّف الكلب عن النّباح، وتحزن الشّمس وتغيب، ويتساقط ريش الببّغاء الملوّن بسبب سوء تصرّف هذه الطّفلة... وفي قصّة "وأدرك البيت السّعادة"، نرى تحريك الجامد، وهنا البيت، وتفاعله مع محيطه ليتوصّل إلى إدراك معنى مجرّد (سعادته بأهله الّذين غادروه...)

8. فتح الأفق النّصيّ على التّأويل. يشرح الإمام العلّامة اللّغويّ "أحمد ابن فارس" النّصّ لغويًّا فيقول إنّ "النّون والصّاد أصل صحيح يدلّ على رفع وارتفاع وانتهاء في الشّيء. ومنه قولهم: نصّ الحديث إلى فلان رفعه إليه". وتفيد كتب اللّغة أنّ "للنّصّ عدّة معان أهمّها: الرّفع والارتفاع والظّهور والمنتهى والاكتمال والاستقصاء والاستواء..." (زراقط، 2008: 105) وهذه المعاني كلّها تقودنا إلى أنّ النّصّ لا يمكن أن يكتمل بالاكتفاء بما يقدّمه بشكل مباشر، أو بمعانيه السّطحيّة بل بالارتفاع بهذا النّصّ إلى مستوى آخر. أمّا الفيلسوف الفرنسيّ "رولان بارت" Roland Barthes فيعرّف النّصّ بطريقتين: أولاهما تنطلق من معنى "*texte*" بالفرنسيّة أي ''نسيج، وهو أنّ النّصّ نسيج كلمات يتّخذ بنية ثابتة، لذا فهو مرتبط بالكتابة. وثانيتهما أنّ النّصّ فعاليّة كتابيّة ينضوي تحتها كلّ من المؤلّف الباثّ والقارئ المتلقّي. وبنتيجة التّواصل والمشاركة اللّذين يتمّان بينهما يكون النّصّ جزءًا من كلام موضع في منظور كلاميّ معيّن.'' (زراقط، 2008: 107) وفي تركيزنا على الطّريقة الثّانية في تعريفه للنّصّ نجد انسجامًا مع معنى الارتفاع الّذي سبق وأشرنا إليه، والّذي يتمّ

هنا من خلال عمليّة التّواصل الّتي تحصل بين المؤلّف والقارئ، والّتي تَفترِض، بشكل أو بآخر، عدم الاكتفاء بالمعاني السّطحيّة أو الدّلالات الأولى، بل الانتقال إلى دلالات ثانية ينتجها هذا التّواصل. وهنا نستطيع أن نستحضر ما قاله مؤسّس علم البلاغة "عبد القاهر الجرجانيّ"، قديمًا، في هذا المجال، عن المعنى ومعنى المعنى، معتبرًا أنّ المعنى هو المفهوم من ظاهر اللّفظ والّذي تصل إليه بغير واسطة... فيما معنى المعنى هو أن تعقل من اللّفظ معنى، ثمّ يقضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر.

انطلاقًا من هنا، وضمن إطار كلامنا على أدب الأطفال بعامّة، والقصّة بخاصّة، لا بدّ من العمل على إنتاج قصّة للأطفال، طبعًا الّذين هم في عمر متقدّم (بين الثّانية عشرة والرّابعة عشرة سنة)، قادرة على أن تحمل هذه الدّلالة الثّانية. ويفترض بنا ألّا نتهيّب هذا الأمر ونعتبره صعبًا على الطّفل، طالما هو يتمّ بطريقة محضَّر وممهّد لها منذ سنوات الطّفولة الأولى، بطريقة هادفة، مدروسة، متدرّجة، تتلاءم مع عمر هذا الطّفل وقدراته الاستيعابيّة، بعيدًا عن الغموض والالتباس والتّعقيد. هذا الاقتراح الأدبيّ يضع الطّفل ومن يتعاطون معه في مقارباته الأدبيّة أمام ضرورة أن يتدرّب على التّأويل في قراءته للنّصّ بغية الوصول إلى هذه الدّلالات الثّانية، أمام ضرورة أن نشكّل، عند هذا الطّفل، عقلًا تأويليًّا استفهاميًّا، متحفّزًا للارتقاء والارتفاع بالنّصّ. وكلّ هذا لا يتمّ إلّا في بيئة منتجة لهذا النّوع من الأدب ومعينة على مقاربته، مشجّعة عليه، لا تعمل على قمعه، أو تحاشيه أو الازدراء به...

والتّأويل هو "ضرورة إنسانيّة تقتضيها طبيعة اللّغة والفكر". (كتابات معاصرة، العدد 103: 67) **وهو "أسمى جهد عقليّ، وأرقى فعل فكريّ يخصّ الإنسان ويميّزه عن سواه، وهو ضرورة إنسانيّة واجتماعيّة ثقافيّة وعلميّة."** (كتابات معاصرة-103: 66) ومن هذه الزّاوية يتبدّى التّأويل ممارسة يتوقّف عليها بناء المعرفة الإنسانيّة، كونه "ممارسة فكريّة ونشاط ذهنيّ قصديّ موجّهين نحو موضوع ما، يقع في قلب هذه المعرفة. فهو يرتبط بعمليّات الإدراك والفهم والقراءة والتّفسير وغيرها ممّا يدخل في نطاق التّعالق القائم بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة من جانب، ومسألة الحقيقة من جانب آخر، مثلما يقترن باللّغة وإنتاج المعرفة والدّلالة، أي بعمليّة التّفاعل والتّواصل بين النّاس في المجتمعات الإنسانيّة. الأمر الّذي يجعله نتاجًا للثّقافة وآليّة لإنتاجها في الآن نفسه... فـ "كلّ معرفة تأويل"، أي هي ذات جوهر تأويليّ، وبالتّالي، لا قيمة لها " في ذاتها" وإنّما قيمتها في ما تخضع له من قراءات وتفسيرات وتأويلات وطرح أسئلة جديدة. وهذا ينسجم مع ما يقوله "نيتشه" إنّه " لا توجد حقائق وإنّما هناك فقط تأويلات" . (كتابات معاصرة-103: 66)

وفي مقاربة توضيحيّة للعمليّة التّأويليّة في النّصّ، يمكننا القول إنّ التّأويل هو ذاك "الفهم الخلّاق" للنّصّ، لأنّه يتوخّى الكشف عن المخفي من المعاني في النّصوص، من أجل ملامسة "النّصّ

اللّامنظور الّذي هو دومًا يسري بين السّطور"، (كتابات معاصرة-103: 84) مميّزين، في هذا المجال، ''بين التّفسير الّذي يلتزم بالحدود السّطحيّة والتّأويل الّذي يسعى إلى الفضائيّة والانفتاح''. (كتابات معاصرة-103: 66) والعمليّة التّأويليّة لا تكتفي فقط ببناء المعنى، إنّما تذهب إلى ما هو أبعد، إلى اكتشاف المتلقّي لذاته وإلى تأسيسها. وضمن هذا السّياق، يؤكّد الفيلسوف الفرنسيّ "بول ريكور" Paul Ricœur ، رائد التّاويليّة الفرنسيّة في الزّمن المعاصر، ''أنّ قارئ النّصّ لا يسعى إلى فهم النّصّ وتأويله فحسب، بل توجد في داخله دوافع قويّة لفهم ذاته عبر النّصّ أيضًا''. (كتابات معاصرة-103: 70) فمن خلال التّأويل، يمكن تدريب الطّفل على الخلق وحلّ المشكلات وزرع الاتّجاهات الاجتماعيّة السّليمة لديه... ما يؤدّي إلى صنع الطّفل السّويّ، القويّ، الْمُعَدّ للحياة في عالم الغد، والّذي يمكن أن نراهن عليه ليكون المفكّر العربيّ المعاصر والمؤسّس لمستقبل زاهر.

وهكذا، وانطلاقًا ممّا سبق من تعريف للتّأويل، وتحديدًا من كونه "أسمى جهد عقليّ وأرقى فعل فكريّ"، لا بدّ من التّوقّف عند مهارة التّفكير النّقديّ، "بوصفها عقل العقل" (أيّوب، 2011: 133)، **وبكونها تترافق مع العمليّة التّأويليّة وتشكّل جزءًا مهمًّا منها.** فمنذ بداية القرن الحالي ظهر العديد من النّظريّات الّتي تؤسّس لطرائق التّعليم الّتي تزيد من الاعتماد على التّفكير النّقديّ. وأكثر ما تظهر أهميّة هذه الطّرائق التّعليميّة وفعاليّتها هي في المقاربات الأدبيّة وتحديدًا في أدب الأطفال. والتّفكير النّقديّ، بحسب الفيلسوف وعالم النّفس الأميركيّ "جون ديوي" John Dewey، هو التّمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التّحقّق من الأمر. كذلك بحسب الباحث والنّاقد "أليك فيشر" Alec Fisher الّذي يركّز على الرّغبة القويّة في المعرفة والاستقصاء قبل إصدار الحكم. أمّا، بحسب آخرين، فهو يمثّل أدوات العقل، وهو يتحرّك بفضول محفّز، ويستخدم المنطق للتّقييم واتّخاذ القرارات والأحكام، وبالتّالي، حلّ المشكلات، وذلك من خلال تمييز الحقائق من الآراء، وشرح وجهات النّظر، ووضع فرضيّات تستثير التّفكير والنّقاش، وصياغة أسئلة مفتوحة وتجريبها، واختبار الآراء قبل الوثوق بها، والتّحليل والاستنتاج والاستقراء والاستنباط والتّقييم، وربط المعرفة بالحياة... وهو يتمّ من خلال أبعاد مختلفة كالبعد التّأمّليّ الّذي يتأمّل ويعرف التّحديات، والبعد الإبداعيّ الّذي يُنتج الأفكار ذات الصّلة لمواجهة التّحدّيات، والبعد النّقديّ الّذي يقيّم الأفكار ويقرّر ما هو الأفضل...

بكلام آخر، إنّ التّفكير النّقديّ يدرّب على التّفكير ويعلّم أصوله. وأن يتعلّم الطّفل كيف يفكّر يعني أنّه يكتسب المعرفة كلّها، لا بل يكتسب مهارة للحياة. والفيلسوف "رينيه ديكارت" René Descartes يذهب إلى القول: ''أنا أفكّر إذًا أنا موجود''، جاعلًا الفكر هو السّبيل إلى الوجود، لا بل الوجود بحدّ ذاته. فيما يقول الفيلسوف والحكيم اليونانيّ "سقراط" Socrates: ''ليس

بمقدوري تعليم أيّ فرد أيّ شيء، لكنّني أستطيع تعليم كلّ فرد كلّ شيء: كيف يفكّر، معتبرًا أنّ الحياة الخالية من البحث عن الحقيقة والتّساؤل غير جديرة بأن يحياها المرء!'' (الفكر النّقديّ، 2010: 25) كذلك يقول الفيلسوف الصّينيّ "كونفوشيوس" Kong Qiu ''لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلّا بعد أن يتعلّم كيف يفكّر.'' وقد حدّد الفيلسوف اليونانيّ "أرسطو" Aristotle هذا الميل البشريّ إلى العلم والمعرفة بأنّه من طبيعة العقل كالغريزة في الحيوان. (الفكر النّقديّ، 2010: 66) فالمعرفة ''حالة نقديّة دائمة وحركة تفتيش متواصلة بغية توخي الدّقة وفتح آفاق واسعة.'' (الفكر النّقديّ، 2010: 45) ومهارات التّفكير هي مهارات مهمّة تهدف إلى التّخلّص من الأوهام، والصّنميّة الفكريّة، وعقليّة القطيع السّائدة في مجتمعاتنا، الّتي تجترّ ما ينطق به المهيمن والمسيطر على هذه المجتمعات. يقول رئيس جمهوريّة "البوسنة والهرسك" السّابق "علي عزّت بيغوفيتش": ''عندما نعلّم الإنسان التّفكير نحرّره، وعندما نقدّم له معارف جاهزة نضمّه إلى القطيع.''

والطّفل لديه الكثير ممّا يؤهّله لتعلّم التّفكير ويساعده على اكتساب مهاراتهما... وما تحوُّل الفكر إلى ثلاث: جَمَلًا وأسَدًا وطفلًا في فلسفة "نيتشه" Nietzsche إلّا تأكيدًا على ذلك. فـ "نيتشه" يصف ''كيف تحوّل الإنسان إلى جمل يتحمّل كلّ شيء ويقبل بكلّ شيء ويؤمن بكلّ شيء من دون أيّ مناقشة، حبًّا بالدّين والعقيدة والقائد والمعلّم والإيديولوجيا، إلى أن يطفح الكيل من الضّغط والحرمان، فيرمي بكلّ شيء أرضًا كالأسد الّذي يزأر في الغابة، ويرمي كلّ من يعترض طريقه. والنّضج في فكر "نيتشه" أن يستكين الأسد أي الإنسان ويتحوّل إلى طفل، أي إلى إنسان حرّ من قيود الماضي مصدر شقائه ليخلق خيلًا جديدًا قادرًا على ابتكار قيمه من دون العودة إلى أحد.'' (الفكر النّقديّ، 2010: 44).

وممّا لا شكّ فيه أنّ تعليم الطّفل التّفكير يهدف إلى تسليحه بأدوات لازمة لاستخدام قدراته الفطريّة بشكل أكثر فعاليّة. والباحثون يؤكّدون أنّ مهارات التّفكير يمكن أن تُعلّم، وذلك من خلال ''التّركيز على تعليم الأطفال كيف يتعلّمون بذواتهم، وكيف يفكّرون، وكيف يسعون إلى اكتساب المعلومات والمعارف، وكيف يعملون على تطويرها.'' (الطّفل في الوطن العربيّ، 2011: 166) وقد تبيّن أنّ أسباب تدنّي التّحصيل الدّراسيّ تعود إلى عدم تدريب المتعلّم الطّفل على الأسئلة الّتي تقيس المستويات العليا من التّفكير، واكتفاء عمليّات التّدريب هذه بالتّركيز على المهارات الدّنيا وعلى الجانب المعرفيّ السّطحيّ والبسيط والقائم، في معظمه، على الحفظ والتّكرار...

وهذا ما يجب أن تعمل عليه المقاربات التّعليميّة والمساعي الإنتاجيّة للأدب بعامّة، ولقصّة الأطفال بخاصّة، لأنّ "المجال الحقيقيّ والميدان الفعليّ للمساءلة النّقديّة وللتّفكير النّقديّ هي ثقافة

الشّعوب وآدابها وفنونها"، (الفكر النّقديّ، 2010: 52) وأيضًا، لأنّ الفنّ هو رحلة إلى بلد الأسئلة، بكلّ ما تحمله الأسئلة من دفع إلى التّفكير، ومن توفير أجوبة تُشبع فضول الطّفل، لأنّ الفضول وحبّ التّطلّع هما غريزة ظاهرة عند الطّفل أكثر من غيره... وبهذا النّوع من الأدب تتوفّر للطّفل مادّة هي وساطة للتّفكير، وبيئة محفّزة عليه. فمن غير المقبول، وبحسب الفيلسوف الألمانيّ "هوسرل" Edmund Husserl ، أن يبقى الإنسان أسير التّرثرة والكلام الّذي لا يؤدّي إلى شيء. كما بحسب الفيلسوف الألمانيّ "مارتن هيدغر" Martin Heidegger الّذي أراد أن يشير إلى أنّ ''فكره يجب ألّا يُختزل إلى مجموعة من الأطروحات، بل أن يبقى هذا الفكر قائمًا على التّساؤل الدّائم محافظًا على طابعه كطريق لم يكتمل.'' (الفكر النّقديّ، 2010: 46).

إذًا، على قصّة الأطفال، بالرّغم من بساطتها، أن تفتح آفاقها نحو التّفكير والتّأويل الممكنة مقاربتهما من هذا الطّفل، وأن تتعمّد تضمين صفحاتها ما يثير هذا التّفكير وهذا التّأويل ويحفّز عليهما، كي يحقّق، من خلالهما، فهمًا حقيقيًّا للقصّة، وبالتّالي، لنفسه ولوجوده. وهذا هو الهدف الأسمى من أيّ أدب، بشرط أن يتمّ الأمر بنسب ومستويات تتلاءم، طبعًا، مع قدرات الطّفل المختلفة، ومع ما يمكن أن يكون قد جناه من ثقافة وخبرات وإن كانت متواضعة، سيكون لها، حتمًا، دور كبير في التّأويل والتّفكير المطلوبين. فاكتساب هاتين المهارتين، كسواهما من المهارات، هما عادة حسنة يجب أن ينشأ الطّفل عليهما، كي يؤدّيهما بمرونة وإلفة. وليس هناك أفضل من القصّة سبيلًا لمقاربة الطّفل هاتين المهارتين ولاكتسابهما كعادة... فهذا النّوع من النّصوص، هو ما يحتاج إليه أطفالنا ومراهقونا لكي نعزّز عندهم قدرتهم على التّفكير والتّحليل والتّأويل لتجاوز معاني النّصّ المسطّحة والجاهزة، وسبر أغوار النّص وتفكيك بناه، تمهيدًا لسبر أغوار الوجود، بغية فهمه وفكّ ألغازه، والعيش فيه بمزيد من الإنسانيّة والوعي والإدراك...خصوصًا في هذا الزّمن ذي النّزعة المادّيّة والسّطحيّة الّتي تُغرق الإنسان أكثر فأكثر في دوّامتها، وتحيد به عن كلّ ما هو جوهريّ وعميق، فتُلهيه بالقشور بعيدًا عن اللّبّ، عن الأصل والجوهر... لا بدّ لأطفالنا من هذا النّوع من الأدب الذي يعزّز فيهم فعل التّفكير والتّأويل، وبالتّالي التّساؤل، فـ ''بالتّساؤل المستمرّ تصبح القراءة فعلًا مستمرًّا لا يتوقّف، يبدأ من الحاضر والرّاهن وينطلق إلى الماضي والتّراث، ثمّ يرتدّ إلى الحاضر مرّة أخرى في حركة لا تهدأ ولا يقرّ لها قرار. لكنّها الحركة الّتي تؤكّد الحياة وتنفي سكون الموت، إنّها حركة الوجود والمعرفة في الوقت نفسه''.

ومن بين القصص محور الدّراسة، **يتبيّن لنا، وبكلّ وضوح، أنّ قصص "زكريّا تامر" دون سواها، قد تميّزت بحملها لدلالات ثانية تفتح الآفاق واسعة أمام الطّفل المتلقّي ليخوض تجربة التّفكير**

والتّأويل، ويصل إلى المعاني المقصودة، مشاركًا، بهذا، في عمليّة إنتاج المعنى، محقّقًا أحد مقاصد الأدب المهمّة... يقول النّاقد العربيّ "محمّد قرانيا" ''إنّ الكتابة الجيّدة للطّفل لا تحتاج من الكاتب الموهوب إلّا أن يُحسن الإصغاء إلى الطّفل القابع في داخله... يرى بعينيه، ويسمع بأذنيه، ويفكّر بعقل موصول بحواسّه، ثمّ يكتب بعد ذلك أبسط تجاربه، ولعلّ هذا بالتّحديد هو ما فعله " زكريّا تامر".''

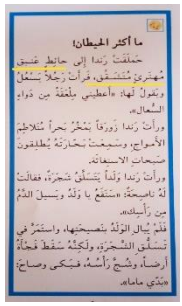
وفي ما يلي بعض من هذه النّماذج:

-قصّة "الحرف الأوّل" من كتاب "أوّل الدّروس" صفحة 2-3، حيث يقف الطّفل المتلقّي أمام الدّلالات التّالية ''سيف عجوز، معركة، شابًّا'' باحثًا عن أبعادها، ساعيًا إلى تأويلها والوقوف عند دلالاتها الثّانية، وهي ضرورة التّحلّي بالنّضال والبطولة والمواجهة بغية الخروج من حالة الموت إلى الحياة...

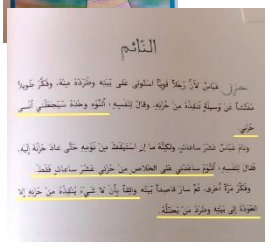
وطن الجياد

-قصّة "وطن الجياد" من كتاب "شمس لا ترى" صفحة ... ، حيث يمكن تأويل "مدينة الجياد" بالمكان الحرّ البعيد عن دنس الإنسان وشرّه وتسلّطه على المخلوقات...

-قصّة "ما أكثر الحيطان" من كتاب المفاجآت صفحة 5-6، حيث سيسعى الطّفل إلى معاينة الدّلالات الثّانية الّتي تحملها بخاصّة العبارتان حائط عتيق مهترئ متشقّق"، "سدّت أذنيها وأغمضت عينيها" واللّتان سيفهم، من خلالهما، دلالة العنوان أيضًا... إذ هما تشيران إلى المفاهيم القديمة بما تشكّله من عوائق تمنع الحياة من أن تكون جميلة وسالمة... وضرورة إزالة هذه الحيطان، وبالتّالي، إلغاء هذه المفاهيم...


ما أكثر الحيطان!

-قصّة "النّائم" من كتاب "لماذا سكت النّهر؟" صفحة 82، حيث يتأطّر النّوم ضمن إطار انعدام الجدوى، إذ هو يحمل دلالة السّكوت على الاحتلال والخضوع والاستسلام له...


النائم

9. تعزيز الأدب الملتزم. كان اليونانيّون القدماء، كما كان "كونفوشيوس" قبلهم في القرن الخامس قبل الميلاد، يولون أهميّة كبيرة للتّعليم ويشدّدون على وجوب أن يكون هذا التّعليم مرغوبًا لنفسه لا للحصول على امتيازات، كما يشدّدون على ضرورة أن تكون

غايته الرّئيسة هي تنشئة الفرد. فـ ''الفلسفات الأخلاقيّة اليونانيّة وضعت الإنسان وعلاقاته الاجتماعيّة في صلب تحليلاتها''. (زيتوني، 2018: 75-76)

ومقاربة الأدب، قراءة وفهمًا وتحليلًا، هي شكل من أشكال التّعلّم والتّعليم الّذي يمكنه، لا بل من واجبه، أن يعمل على تنشئة الفرد ونموّه نموًّا فاعلًا وسليمًا. وأدب الأطفال، والقصّة تحديدًا، يمكنها أن تفعل فعلها في هذا الإطار، كونها وسيلة علاجيّة مهمّة من وسائل العلاج النّفسيّ، بشرط استغلال طاقات هذه الوسيلة الحيويّة استغلالًا صحيحًا، ووضع أطرها في "خدمة الخير العام الّذي هو غاية كلّ علم". (زيتوني، 2018: 35) فالطّبيب النّمساويّ "سيجموند فرويد" Sigmund Freud (1856-1938) يؤكّد أنّ ''الخبرات الّتي تحدث في الطّفولة تؤثّر في ملامح الشّخصيّة طيلة الحياة''. (سليم، 2001: 107) كذلك تقرير للأمم المتّحدة يركّز على أنّ ''الأطفال والشّباب هم أكثر الفئات العمريّة استجابة للتّغيّر الفنّيّ والاجتماعيّ والثّقافيّ''. (الطّفل في الوطن العربيّ، 2011: 148).

ولكي نصل إلى قصّة للأطفال قادرة على التّنشئة والبناء، ينبغي التّوقّف أوّلًا عند كاتب هذه القصّة.فللكاتب دور رئيس في هذا المجال وقدرة على إحداث هذا التّغيير في المجتمع، وبدءًا من الأطفال. فالنّقاد والباحثون والمؤرّخون لطالما عالجوا دور الكتّاب وتأثيرهم في حياة الأمم وتطوّر المجتمعات وتغيّرها، لا بل في المسيرة الإنسانيّة بأكملها على مرّ الزّمن... هذه الحقيقة تفرض الأسئلة التّالية: من هو هذا الكاتب؟ ما هي مواصفاته؟ لماذا يريد أن يكتب؟ وكيف يفترض به أن يكتب؟ أمّا الإجابة عن هذه الأسئلة فقد تأتي، وباختصار، تحت عنوان الكاتب الملتزم، الذّي ''يفوّض إليه فعل بناء العالم''، (كتابات معاصرة-109: 48) والّذي يعمل على تقدّم الجنس البشريّ. وهذه مسؤوليّة كبيرة تُلقى على عاتق الكاتب من دون غيره من العاملين والمبدعين... خصوصًا أنّ رفض الالتزام يراه "سارتر" منضويًا في سلوك أتباع مذهب الفنّ للفنّ، وما يحمله هذا المذهب من تَتْفيه للفنّ بعامّة، وللأدب بخاصّة، وتَسْذيج لهما. وقد أشار "سارتر"، في محاضرة ألقاها عام 1946 في إحدى محاضرات اليونسكو، إلى المسؤوليّة غير المحدودة للكاتب، والّتي تتميّز عن غيرها من المسؤوليّات. أمّا المؤرّخ الفرنسيّ "ميشيل وينوك" Michel Winock فقد ميّز ''المثقّف الأديب من الأديب المثقّف. الأوّل هو مثقّف كغيره من المثقّفين، بينما الثّاني هو ذاك الّذي يؤلّف الكتب بخلفيّة المثقّف، أي هو من تصنّف كتبه ضمن ما يسمّى الأدب الملتزم''. (زيتوني، 2018: 170).

وممّا لا ريب فيه أنّ أهمّ ما يمكن أن يلتزم به الكاتب هو الإنسان بكلّ ما يدور في فلكه من أحوال ومسائل وقضايا... وبالتّالي، المجتمع الّذي يعيش فيه هذا الإنسان، بكلّ قضاياه وهمومه

وانشغالاته وقيمه وفضائله وأخلاقه... وخصوصًا إيديولوجيّاته لأنّ الإيديولوجيا ''مطلب أساسيّ ومهمّ لإحداث التّحوّلات الاجتماعيّة وتوجيه الحركة التّاريخيّة بالاتّجاه الّذي يحقّق هويّة كلّ شعب أو أمّة''. وهذا ما أشار إليه الأديب والنّاقد المصريّ "طه حسين" في محاضرة ألقاها في اليونسكو عام 1952، عندما أضاء على الدّور الاجتماعيّ للكاتب المعاصر. فممّا لا ريب فيه أنّ ''الأثر المكتوب واقعة اجتماعيّة ولا بدّ من أن يكون الكاتب مقتنعًا به عميق الاقتناع حتّى قبل أن يتناول القلم. إنّ عليه بالفعل أن يشعر بمدى مسؤوليّته، فهو مسؤول عن كلّ شيء''. (زيتوني، 2018: 174) وكاتب أدب الأطفال يُفترض به أن يعمل ضمن هذه المسؤوليّة، مُؤَمِّنًا علاقة جيّدة بينه وبين هذا الطّفل، لأنّ هذه العلاقة هي علاقة استمرار للذّات والجنس والحياة. ويقول الدّارس العربيّ "أحمد طعيمه": إنّ أدب الأطفال يمكن أن ''يزوّدهم بفهم لأسباب السّلوك الإنسانيّ. إذ إنّ لكلّ سلوك دوافع ظاهرة وخفيّة، ومن الممكن، عن طريق الأدب، أن يتعرّف الأطفال إلى ما يكمن وراء أشكال السّلوك المختلفة من أسباب، وما يحرّكها من دوافع. كما من الممكن أن يفهم الحاجات الأساسيّة الّتي يشترك فيها الجنس البشريّ في مختلف الأعمار والشّعوب''.(كعب، 2009: 50) فالأدب بخصائصه الذّاتيّة يُكسب الفرد الجمع بين الواقعيّة والمثاليّة...

وفي عودة إلى القصّة، يمكننا أن نقول إنّ القصّة باعتبارها ''خطابًا نوعيًّا، تحاول التقاط اللّحظة وتكثيفها في نسق سرديّ يشتغل على إنتاج جماليّات الخطاب. ولعلّ ما يميّز هذه اللّحظة هو أنّها علامة تستبطن النّفس، وتتوغّل في شاعريّة الذّات وقلقها، وهي تعيش لحظة اختزال الوجود والعالم في هذا القلق الّذي يحفر في "الأنا" والذّاكرة''. (كتابات معاصرة-109: 48) وفي مقاربة حسيّة، يمكننا أن نقول **إنّ ما يفترض التّوقّف عنده، في هذا الإطار، هو موضوع القصّة الّذي يجب أن يكون قيّمًا ومفيدًا وقادرًا على حمل الإيديولوجيّات والقيم الّتي تعكس هدف الكاتب وتكشفه، وخصوصًا تلك القيم الجماعيّة الّتي يحضر المجتمع فيها بكلّ وجوهه**، إذ إنّ ''عمليّات التّنمية المعاصرة أصبحت تؤكّد قيم الجماعة وليس القيم الفرديّة''. (الطّفل في الوطن العربيّ، 2011، ص340) فالقصّة الجيّدة ينبغي أن تنشّط، عند الطّفل، الميل الفطريّ إلى الاستغراب والاستكشاف والاستفسار والتّساؤل، إذ إنّ الأسئلة هي من المفاتيح، وعندما تكون جيّدة، يستخدمها الطّفل لكي تصبح أسئلته الخاصّة الّتي تطوّر معرفته، وتحوّله من مجرّد مستمع سلبيّ إلى كائن فاعل يسعى لـ ''قراءة العالم من خلال الكلمة''، مُخرجًا الأدب من حدود الكتب ليطبّقه في حياته العمليّة والواقعيّة، ويربطه بتجاربه الخاصّة، خالقًا لنفسه الفرص والخيارات... عندما تكون هذه الأسئلة جيّدة تأتي على درجة قصوى من الأهميّة، لأنّها تؤدّي إلى اكتساب طريقة التّفكير الصّحيحة الّتي تُعدّ الطّفل ليفكّر تفكيرًا

علميًّا، منطقيًّا، سديدًا، موضوعيًّا، بعيدًا عن التّعصّب والتّبعيّة أو المصلحة الشّخصيّة والعوامل الذّاتيّة... وليكون النّاقد المستنير الّذي يحسن الحكم على الأمور وتقدير العواقب وابتكار الحلول والّذي يستطيع أن يسير بمجتمعه خطوات إلى الأمام... إنّ القصّة الجيّدة تبعث في نفس الطّفل الرّغبة في مشاركتها العواطف والأحاسيس والمواقف الّتي تَبُثّ، بالتّالي، القيم المنشودة، فتتيح للطّفل النّموّ والارتقاء، وتزوّده باحترام الحياة الإنسانيّة، وتبني فيه الإنسان محاولةً إعطاءه فرصة فهم نفسه بشكل أفضل والقبض على عالم ذاته وتعزيزها. وقد جاء في "لسان العرب" لـ "ابن منظور" أنّ ''ذات الشّيء هي حقيقته وخاصّته''، واصطلاحًا، ''هي الشّعور والوعي بكينونة الفرد، وتتكوّن بنيتها نتيجة للتّفاعل مع البيئة، هي لبّ الشّخصيّة وجوهرها''... (أسلافي و بن أحمد، 2019: 7) وهذا القبض على الذّات يحسّن نوعيّة حياة الطّفل، ويحدث تغيّرًا اجتماعيًّا نوعيًّا.

ومن أبرز القضايا والقيم الّتي يمكن التّوقّف عندها، في قصّة الأطفال، قد يُختصر في "أسئلة الكتابة الجديدة ورهاناتها المرتبطة بأسئلة المجتمع الجديد ومختلف تمثّلاته وقضاياه"، (كتابات معاصرة-109: 49) **والّتي تعزّز الرّصيد الثّقافيّ والقوميّ والإنسانيّ... فثقافة الطّفل ترتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافة المجتمع السّائدة، والمجتمع يعمل على نقل ثقافته السّائدة إلى الطّفل، الّذي "منذ أن يدرك العالم من حوله، تنشأ لديه حاجة مهمّة من حاجاته العقليّة إلى الاستطلاع. إنّه يحبّ أن يتعرّف إلى أشياء كثيرة تحيط به، يؤثّر فيها أحيانا وتؤثّر فيه أخرى"**. (كعب، 2009: 48) وفي هذا الإطار، يمكننا أن نقدّم للطّفل، من خلال القصّة، الحياة كما هي، بكلّ فضائلها ورذائلها، وبكلّ ما فيها من خير وشرّ وظلم وعدل وحقّ واستغلال وألم ومرض وصحّة ووفاء وخيانة... حتّى لا يُخدع هذا الطّفل حين يواجه الحياة بشكل عمليّ. كما يمكننا، ومن خلال قصص شيّقة، جميلة وعميقة، أن نقدّم له ما هو في أمسّ الحاجة إليه في زمننا اليوم، وهو قضايا جوهريّة مرتبطة بالحاضر والمصير، بالحريّة والكرامة والعزّة والمقاومة والانتماء والتّميّز وعدم التّبعيّة... قضايا وطنيّة ووجوديّة مرتبطة بما يحصل حوله وإن كانت سياسيّة أو عسكريّة، كي لا يكون ذاك الكائن المنفصل عن محيطه، المعزول عمّا يجري فيه، العاجز عن فهم ما يدور حوله... قضايا تركّز على ثقافة ديناميّة متغيّرة، إذ لهذه الثّقافة ''دورها البالغ الأهميّة في نموّ الطّفل عقليًّا ومعرفيًّا من خلال تأثّر النّشاط العقليّ بما يستمدّه الطّفل من البيئة الثّقافيّة، وفي نموّه انفعاليًّا واجتماعيًّا من خلال تنمية استجاباته للمواقف المختلفة واكتسابه الاتّجاهات وطرق التّعبير عن انفعالاته... أي في تحويله من كائن بيولوجيّ إلى كائن اجتماعيّ''. (سليم، 2001: 19) فبحسب النّاقدة والأكاديميّة البريطانيّة "كاترين بيلسي" للثّقافة دور في جعلنا بشرًا كما هناك تقاطع بينها وبين الأدب، بوصفهما مفهومين قديمين ومتداخلين. (كتابات معاصرة-109: 34) وكلّ هذا

هو أمور ملحّة من أجل بناء سويّ لذات الطّفل العربيّ وشخصيّته، إنّما يفترض أن يتمّ بطريقة مدروسة وبعيدة عن الوعظ وعن الإملاءات المباشرة والتّوجيهات الحاملة لسلطة البالغين على الأطفال، بطريقة تتلاءم مع واقع الطّفل وعمره وحيثيّاته وقدراته وحاجاته وميوله ورغباته وتطلّعاته... وهذا عمل ليس سهلًا بالتّأكيد، إنّما ضروريّ ولازم.

وفي عودة إلى القصص محور الدّراسة يتكشّف لنا وبكلّ وضوح أنّ عددًا لا بأس به من هذه القصص قد التزم ببعض القيم الخلقيّة والاجتماعيّة الضّروريّة لحياة الطّفل، كالمحبّة العظمى الّتي تترجم بالعطاء من دون مقابل، واللّياقة وحسن التّصرّف بين النّاس، قبول الآخر وعدم التّنمّر عليه، المحافظة على الصّحّة، عدم السّخرية من الآخر، حفاظ الفتاة الصّغيرة على جسدها من أذيّة الآخر... **إلّا أنّنا نستطيع أن نُسند إلى الكاتب "زكريّا تامر"، ومن خلال قصصه الّتي شكّلت جزءًا من القصص محور الدّراسة، لقب الكاتب الملتزم، وذلك بسبب التزامه بأسئلة الكتابة الجديدة ورهاناتها المرتبطة بأسئلة المجتمع الجديد ومختلف تمثّلاته وقضاياه الكبرى، المحدّدة لمصير الإنسان العربيّ، ومشكّلة لوجوده، والّتي على الطّفل العربيّ كفرد من المجتمع العربيّ ونواة مستقبله، أن يعيها ويقاربها ويفكّر فيها ويحلّلها، طالما هو موجود في خضمّها وعالق في دوّامتها**... كـ :

-إفساد الإنسان للأرض في قصّة "وطن الجياد " من كتاب "شمس لا ترى".

-أهميّة البطولة وخوض المعارك من أجل الحقّ في قصّة "الحرف الأوّل" من كتاب "أوّل الدّروس" صفحة 2-3.

-أهميّة القوّة وضرورة تحلّي الضّعفاء بها لأنّها السّبيل الوحيد لحياة كريمة، أبيّة، آمنة... في قصّة "السّيف والمحراث"من كتاب "لماذا سكت النّهر؟" :25- 26

-ضرورة مواجهة القضايا الوجوديّة الكبرى وعدم الاكتفاء بالتّنديد والاستنكار اللّذين اعتاد عليهما الشّعب العربيّ... في قصّة "جاء الجراد" من كتاب "لماذا سكت النّهر؟" : 70-73.

بشاعة الضّعف والهروب والاستسلام، ووجوب عدم مهادنة المحتلّ بل مواجهته وطرده من المكان الّذي احتلّه، في قصّة "النّائم" من كتاب "لماذا سكت النّهر؟" : 82.

وقبل أن نصل إلى الختام، لا بدّ من التوقّف عند نقطة تفيد بأنّه لا يمكن التّأكّد من عمليّة إنتاج أدبيّ، وتحديدًا قصصيّ، صحيح يتمتّع بالمميّزات اللّازمة ويستوفي الشّروط المطلوبة، ويُسهم في العمليّة الإنمائيّة عند الطّفل، إلّا بتفعيل سبل النّقد.

والنّقد، بحسب ما جاء في المعجم "الوسيط"، هو إظهار ما في الأدب من عيب أو حُسن. أمّا إذا رجعنا إلى الكلمة الإنكليزيّة (*critical*) فنجد أنّها مشتقّة من الأصل اللّاتيني (*criticus*) أو اليونانيّ (*Kritikos*) والّذي يعني، ببساطة، القدرة على التّمييز أو إصدار الأحكام. وقد يفسّر هذا المدلول اللّغويّ للكلمة اليونانيّة النّظرة التّقليديّة القديمة للتّفكير الّتي أرسى قواعدها وتبنّاها الفلاسفة الثّلاثة: سقراط (Socrates) وأفلاطون (Plato) وأرسطو (Aristotle)، وتتلخّص هذه النّظرة في أنّ مهارات التّحليل والحُكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة. والنّقد على ما يقول الفيلسوف المتصوّف "أبو حيّان التّوحيدي" هو ''كلام''، و''الكلام على الكلام صعب''، غير أنّ الكلام النّقديّ، بالرّغم من صعوبته، هو في النّهاية ''السّراج الّذي ينير معالم الطّريق''. (الفكر النّقديّ، 2011: 17) ويذهب المخرج والممثّل والمسرحيّ اللّبنانيّ "روجيه عسّاف" إلى ما هو أبعد، فيقول إنّ ''كلّ نقد هو إبداع، إذ إنّه ينتج معرفة جديدة''. وإذا كان النّقد فكرًا في فكر وغوصًا عقليًّا في المعارف، فله، إذًا، مَهَمّة محدّدة: المراجعة والتّقويم والإصلاح بغية الوصول إلى اليقين، فالتّرقي، وبالتّالي، تحقيق الهدف الرّئيس من الأدب بعامّة، ومن القصّة كشكل من أشكاله، بخاصّة. فقد تعيش الأمم من غير فلسفة أو نقد أو فكر نقديّ، إلّا أنّها لا تُعتبر حيّة، ذلك أنّ العيش ليس في ذاته مضمونًا إذا افتُقد الفحوى أو المعنى والجوهر. لذا قال الفيلسوف الفرنسيّ "ديكارت" René Descartes ''إنّ نصيب الأمم من التّرقي والتّهذيب، يزداد بقدر ما يتحسّن تفلسف النّاس فيها''. و"التّفلسف" هنا هو مرادف للنّقد... فـ ''أعظم خير يمكن حصوله في مجتمع أو دولة هو أن يكون فيها فلاسفة أو

نقّاد حقيقيّون"، (الفكر النّقديّ، 2011: 17-18) يعون الواقع، فيرسمون الطّريق ويصوّبون المسار...

وفي إطلالة سريعة على **واقع النّقد الأدبيّ العربيّ نرى تنوّعا في التّعريف به، يتأرجح هذا التّنوّع بين القديم والحديث، متأثّرًا، في معظمه، بالدّراسات الأجنبيّة. ومن أشكال هذا التّنوّع نذكر:**

-نقد تقليديّ قديم يقدّم معلومات عن الأديب وعصره ويشرح ويعلّق تعليقات لغويّة وبلاغيّة...

-نقد انطباعيّ يعبّر عمّا يتركه النّص من تأثير في المتلقي، فيقدّم تعليقات تختلط بمعلومات عن الأديب والنّصّ والعصر والمناسبة...

-نقد يرى إلى الأدب من منظور تاريخيّ...

-نقد اجتماعيّ يُعنى بشروط إنتاج النّصّ، ويتجاوز ذلك إلى تبيّن المضمون والخصائص الجماليّة والوظيفيّة والاجتماعيّة المتمثّلة بالسّعي إلى التّغيير والالتزام (البنيويّة التّكوينيّة) (زراقط، 2008: 98-99)

-نقد نصيّ يدرس النّصّ نفسه بوصفه كائنًا مستقلًّا عن العوامل المؤثّرة والمؤلّف والوظيفة، فيتبيّن في تيّار وصفيّ ألسنيّ المكوّنات ونظام علاقاتها وخصائصها، معتمدًا التّأويليّة والتّفكيكيّة والسّيميائيّة من زوايا نقديّة مختلفة كالنّقد النّفسيّ والنّقد السوسيولوجيّ والنّقد الفلسفيّ الوجوديّ والنّقد الموضوعاتيّ...

في كلّ حال، علينا أن نوجد مساحة واضحة المعالم للنّقد الأدبيّ، وخصوصًا أدب الأطفال، وأن نفعّل هذا النّقد ونعمل على إرساء أسس واضحة ومتينة له، مناسبة لأطفالنا ولأدبهم وثقافتهم وللمجتمع الّذي يعيشون فيه.فالنّقد هو البوصلة الضّروريّة والسّبيل الوحيد لضمان إنتاج أدبيّ قصصيّ سليم، منشود، وقادر على تحقيق الهدف المفترض والمرجوّ منه. وتنوّع المقاربات النّقديّة يضعنا أمام مسؤوليّة اختيار نوع النّقد أو المنهج النّقديّ الّذي يؤدّي هذا الهدف أو الدّور في نقد النّصّ القصصيّ، متّبعين المناهج الحديثة، أو عاملين على ابتكار مناهج جديدة خاصّة بنا وملائمة لحضارتنا.

وفي ما يلي نموذج لمقاربة نقديّة رأينا فيها اعتماد منهج يجمع بين التّأويليّة والسّيميائيّة السّرديّة. والتّأويليّة هي منهج قائم بذاته يتّسع للكثير من المقاربات النّقديّة الّتي تنضوي تحته. وفي التّأويليّة يتمّ "استحضار المقصيّ الغائب، واستنطاق المسكوت عنه، في مكان الاختلاف الّذي يتموضع في منطقة المابين حيث يحدث التّأويل، وذلك لإظهار علاقة الكائنات بالكينونة... فمن الضّروريّ، في التّأويل، جعل المعتّم يضيء لأنّ فيه إشعاع الحقيقة...جعل الخفيّ يظهر..." (أيّوب، 2011: 140) أمّا السّيميائيّة السّرديّة "فتهتمّ بمضمون الحكاية، بما يرويه النّصّ وبتشكيلاته العميقة" (أيّوب، 2011:

32) ومن خلالها سنركّز على العمق المعنويّ التّجريديّ بحسب " غريماس "، وتحديدًا على المستوى الموضوعاتيّ.

وفي هذه المقاربة النّقديّة، سنعاين ما في قصّة "لماذا سكت النّهر؟" لـ "زكريّا تامر"، الموجّهة إلى الشّريحة العمريّة الأخيرة من مرحلة الطّفولة (بين السّنة الثّالثة عشرة والسّنة الخامسة عشرة)، من نقاط قوّة وضعف، وذلك من خلال دراسة المستوى الدّلاليّ، والوقوف على الدّلالات الّتي يحملها النّصّ وعلى الطّريقة الّتي قُدّمت بها.

وفي معالجة المستوى الدّلاليّ، في هذه القصّة، يلفتنا في عنوان النّصّ الاستفهاميّ ورود انزياح دلاليّ، استعان به خيال الكاتب ليبلغنا رسالته، وذلك عندما جعل النّهر يتكلّم ويسكت عن الكلام، وطرح السّؤال حول السّبب: ''لماذا سكت النّهر؟''. ما يستدعي الكشف عن البعد العمقيّ التّجريديّ الّذي يختزل الدّلالة الغائبة الّتي تقنّعت ماديًّا، بغير صورتها وانزاحت، وذلك من خلال الكشف عن الدّلالات الغائبة انطلاقًا من الدّوال الحاضرة في هذا النّصّ.

إنّ تواتر كلمة "نهر" في هذا النّصّ حوالى اثنتي عشرة مرّة، وكلمة "الرّجل" حوالى عشر مرّات، يجعل هذين الطّرفين، أي "النّهر" و "الرّجل" ركنين أساسيّين في هذا النّصّ. أمّا الكلمات الّتي تشكّل الطّرف الثّالث والرّئيس أيضًا في هذه المواجهة، فيتكرّر كلّ منها على الشّكل التّالي: "الأشجار" (ستّ مرّات) و "العصافير" (سبع مرّات)، و"الورد" (ستّ مرّات)، و"القطط" (أربع مرّات)، و"الأطفال" (ثلاث مرّات). وهكذا، ترتسم البنية الدّلاليّة الكبرى لهذا النّصّ من خلال هذه الأطراف الثّلاثة، الّتي يكشف كلّ منها عن دلالته الثّانية أو رمزيّته. وانطلاقًا من هذا التّواتر، يمكننا تقطيع النّصّ إلى ثلاثة أجزاء: يصوّر الأوّل (كان النّهر ⇦ ماء النّهر كلّه) حالة النّهر وأصدقائه حتّى مجيء الرّجل، ويبيّن الثّاني (فلم يأبه الرّجل ⇦ الامتناع عن الكلام) حالتهم جميعًا في أثناء وجود الرّجل، فيما يؤطّر الثّالث (وأقبل فيما بعد ⇦ يملك سيف قاتل) حالتهم بعد رحيل هذا الرّجل. كما يمكننا الاعتماد على هذا المؤوّل المباشر للوصول إلى المؤوّل النّهائيّ، وللكشف عن النّماذج المجرّدة الّتي يوصل إليها النّصّ، والّتي وضعناها ضمن محاور.

محور الحريّة / الاستملاك:

إنّ منح النّهر، في بداية النّصّ، القدرة على الكلام والاستمتاع به، ''كان النّهر في الأيّام القديمة قادرًا على الكلام. وكان يحلو له أن يكلّم الأطفال'' (17)، يربط مفهوم الكلام بمفهوم الحريّة وما يردفها من معاني الفرح والعطاء والكرامة والحياة، والّتي هي نقيض الاستملاك الّذي أتى هنا مترافقًا مع المنع الّذي أدّاه الرّجل والّذي ''منع الأطفال والأشجار والورد والعصافير والقطط من الشّرب من النّهر زاعمًا

أنّ النّهر ملكه وحده'' (18). وما الأفعال الّتي أُسندت إلى النّهر، في بداية النّصّ، والّتي كانت بمعظمها توحي بالحياة والسّعادة، إلّا تأكيدًا على هذا: ''يسقي، يهب ماءه، يدعو إلى الشّرب، يداعب، يرشق بمائه، يضحك بمرح... ''. كذلك ورد الجزء الأوّل من أدوات النّفي ضمن الكلام المعبّر عن هذا المحور، لتشير إلى ما هو إيجابيّ في دور النّهر الحرّ الّذي يعطي الحياة فـ ''يهب ماءه بسخاء للورد كي لا يذبل'' (18)، والّذي يواجه ما استجدّ عليه من تغيير في أحواله، فيرفض أن يكون مُلكًا للرّجل الّذي يملك سيفًا، فيقول له بغضب: ''أنا لست مُلكًا لأحد'' (18)، كما يشير هذا النّفي إلى استغراب العصفور العجوز، أحد أفراد الجماعة أو الطّرف الثّالث، طمع هذا الرّجل ورغبته في استملاك النّهر وحده: ''لا يستطيع مخلوق واحد شرب ماء النّهر كلّه'' (18). وقد رُبط مفهوم الاستملاك، في هذا المحور، كما في النّصّ كلّه، بمفهوم إخافة الآخر والسّلطة والقوّة والمنع، وذلك من خلال الصّفتين اللّتين أُعطيتا للرّجل: الأولى ''متجهّم الوجه''، والثّانية ''يملك سيفًا''.

محور الموت / الحياة:

يشكّل الرّجل مالك السّيف عنصرًا رئيسًا في حبكة هذه الأقصوصة، إذ ساهم في تبديل الوضع ونقله من حالة الفرح والطّمأنينة والحياة إلى حالة الحزن والخوف والموت. وقد استخدم السّيف، هنا، ضمن إطاره التّعيينيّ ودلالته المباشرة كآلة قتل وترويع وتهديد وترهيب... يستعملها صاحبها لتحقيق مآربه. وفي هذا النّصّ استعملها الرّجل تلبية لطمعه ورغبته في الاستئثار بالنّهر، فيما الآخر، أمامها، استسلم ولم يأت حركة منقذة مخلّصة، مع أنّه وصل إلى حالة العطش والموت. فكانت كلّ أفعاله محصورة في إطار المسايرة والاسترضاء: العصافير اقترحت الغناء له بدلًا من إعطائه الذّهب، الأشجار وعدت بإعطائه الأثمار، والورد أجمل وردة، والقطط أرشق الألعاب، فيما الأطفال قدّموا له الطّاعة. وفي هذا الإطار، نرى أنّ مجموعة من الأفعال والصّفات السّلبيّة والعدائيّة قد أسندت إليه: ''صوت خشن صارم، قال ساخرًا، سيفي هو حارسي الوحيد، عضلات قويّة، صوت قاس، شاهرًا سيفه، منع، سخر، لم يسمح بالشّرب...'' وفي هذا الإطار أيضًا، يمكن الوقوف عند الجمل الشّرطيّة الّتي وردت على لسانه والّتي تعبّر عن شروطه وتهديداته وبالتّالي، عمّا يبغيه ويمارسه من قوّة وتسلّط على الآخرين: ''**مَن** يرغب في الشّرب من ماء نهري، يجب أن يدفع لي قطعة من الذّهب...'' (18)، ''**إذا** أردتم أن تشربوا من ماء نهري. ادفعوا لي ما طلبت من الذّهب...''، ''**مَن** يحاول الشّرب من الماء مجّانًا فسيندم، ولا نجاة له من سيفي'' (19). كذلك تؤدّي المجموعة الثّانية من أدوات النّفي الّتي تواترت في الجزء المخصّص لهذا الرّجل، دورها في تأطير الحالة السّلبيّة المتشكّلة جرّاء حضور هذا الرّجل، كما في تأكيد فعل التّسلط والزّجر الّذي مارسه مع الآخرين وإشاعة الموت في المكان: ''**لم** يأبه، **لن** يستطيع أحد

منعي، **لا** أحبّ رؤية القطط، **لا** نفع منكم، **لا** تملكون عضلات قويّة، **لا** يملكون الذّهب، **لا** يستطيعون العيش **من دون** ماء، **لا** نجاة له من سيفي، **لم** يحتمل عذاب العطش، **لم** يسمح لأحد بالشّرب...''. أمّا أداة التّعارض الوحيدة "**لكنّ**"، الموجودة في هذا الجزء من النّصّ فقد كان لها دورها في الإشارة إلى حالة اختراق وحيدة لأوامر الرّجل، قام بها عصفور صغير لم يحتمل العطش، أودت بحياته وزادت الخوف والحزن في المكان. ما أكّد حالة التّسلّط والقوّة المهيمنة على المكان والّتي تسهم في تعزيز الموت الّذي بات راتعًا فيه...

محور الحريّة الحقيقيّة / الحريّة المزيّفة:

بالانتقال إلى الوحدة الثّالثة والأخيرة، في هذا النّصّ، نكتشف أنّ رجالًا يحبّون الأطفال والقطط والورد والأشجار والعصافير أتوا وطردوا الرّجل الّذي يملك سيفًا، وخلّصوا النّهر وأعادوه ''حرًّا يعطي مياهه للجميع من دون مطالبة بثمن، **غير أنّه** ظلّ **لا** يتكلّم، **ولا** تتوقّف مياهه عن الارتجاف خوفًا من عودة رجل يملك سيف قاتل.'' (21) ما يكشف عن علاقة تعارضيّة، أشّرت إليها أداة التّعارض "**غير أنّ**"، بين مفهوم الحرّيّة الّتي حصل عليها هذا النّهر والحالة النّقيضة الّتي ترافقت معها، ما يجعل هذه الحريّة حريّة منقوصة مشوّهة أو غير مألوفة. فالسّكوت والارتجاف لا ينسجمان مع الحريّة لأنّهما يعبّران عن الخوف، والخوف لا يتعايش مع الحريّة الّتي تستوجب جرأة وقدرة على المواجهة والكلام... وبالتّالي، يكون الكاتب قد أخرج الكلام في هذا النّص، وكذلك السّكوت عن مجرّد فعل النّطق ببعض الكلمات أو عدمه، ووضعهما في إطار القوّة والضّعف، أو الحريّة الحقيقيّة والحريّة المزيّفة. وحضور النّفي يستمرّ، أيضًا، في هذه الوحدة النّصّيّة، عبر الأداة "**لا**" المتكرّرة مرّتين، والّتي عمل الكاتب، من خلالها، على تأكيد التّعارض الحاصل بين النّهر الحرّ والنّهر السّاكت والمرتجف خوفًا من إمكانيّة عودة رجل يملك سيف قاتل. وهنا مكمن الدّلالة، إذ يكون النّهر قد تجاوز معناه التّعيينيّ المباشر، كعنصر من عناصر الطّبيعة، ليعيّن الدّلالة المقصودة، فيغدو رمزًا لكلّ من أو ما فقد حالته الأولى، الخيّرة والنّظيفة والفرحة والجريئة، ولم يستطع العودة إليها على الرّغم من جهود الآخر في إعادته إليها... أو رمزًا لكلّ من تُقدَّم له الحريّة من دون أن يسعى لها، أو يناضل لأجلها، أو يدفع الثّمن اللّازم لها، فلا يتنعّم بها، ولا يعيش معانيها كما يجب، فتغدو حريّة منقوصة... النّهر هو رمز للضّعيف غير المستعدّ للمواجهة وللحفاظ على الكيان والوجود الحر... وهذه الدّلالة يمكن الوصول إليها من خلال تأويل الفعل "لا يتكلّم" والمصدر "الارتجاف" اللّذين اختَتَم بهما الكاتب النّصّ، واصفًا حالة النّهر الأخيرة.

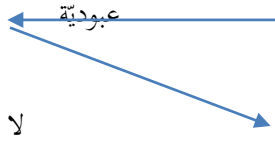
اندماج المحاور:

وهكذا، تتابعت الأحداث وتكاملت عبر وحدات النّصّ الثّلاث، لترسم مشهد السّقوط والسّكوت والخوف أمام سلطة السّلاح والقوّة، والّذي قُدّم بتأرجح بين طرفين اثنين هما الكلام والسّكوت، انطلاقًا من الكلمة المفتاحيّة الّتي وردت في العنوان: ''سكت''، متحقّقًا في بعض الاستبدالات الّتي عبّرت عنه.

كلام		سكوت
القدرة والمزح والبهجة		القسوة والبكاء والغضب والخوف
منح الحياة		نشر العطش والموت
العطاء بسخاء		المنع ووضع الشّروط
عدم وجود الرّجل مالك السّيف		وجود الرّجل مالك السّيف

وهكذا، وانطلاقًا من رمزيّة الكلام والسّكوت في النّصّ، يمكننا أن نقول إنّ الكلمتين المتضادتين اللّتين يقوم عليهما النّصّ هما: الحريّة والعبوديّة، إذ إنّ الحريّة قد ترافقت مع الكلام، وتحديدًا في بداية النّصّ، فيما الاستسلام والخوف والعبوديّة، أو على الأقلّ انعدام الحريّة الحقيقيّة مع السّكوت.

أمّا المربّع السّيميائيّ وحركته فيُرسمان على الشّكل التّالي:



وقد توزّعت الأحداث على المربّع على الشّكل التالي:

-الحريّة: النّهر قادر على الكلام، يهب ماءه بسخاء، والجميع فرح...

-العبوديّة: مجيء الرّجل صاحب السّيف ومنعه الجميع من الشّرب من ماء النّهر، إلّا بعد تنفيذ شرط وهو دفع قطعة من الذّهب. وقد حاول الجميع أمام هذا الواقع استرضاءه وصولًا إلى الاستسلام لمشيئته، حتّى الهروب ومغادرة المكان، بعد موت العصفور الّذي عطش وحاول الشّرب من النّهر...

-لا عبوديّة: مجيء رجال يحبّون الأطفال والقطط والورد والأشجار والعصافير، وطردهم الرّجل الّذي يملك سيفًا، وعودة النّهر حرًّا، لكن من دون كلام أو توقّف عن الارتجاف خوفًا من عودة رجل يملك سيفًا.

لقد أراد "زكريّا تامر" أن تأتي حركة المربّع بهذا الشّكل لكي يوصل إلى المتلقّي رسالة تقضي بضرورة أن يسعى النّاس المستعبَدون إلى تحصيل حرّيتهم بأنفسهم ولو كلّفهم الأمر الثّمن الغالي، وبالتّالي، تحفيزهم

على الثّورة والرّفض والمقاومة، حتّى لو كانوا ضعفاء لا يمتلكون السّلاح... فالنّهر لم يسع بنفسه لاستعادة حرّيته، فجاء العمل منقوصًا، والحرّية غير مكتملة، ما جعله، في خاتمة النّصّ، في موقع اللّاعبوديّة... ما يعني أنّ الحرّية لا يمكن أن تكون طرقها إلّا مخضّبة بالدّماء وهي لا تحصّل بأبخس الأسعار...

وقد يكون هذا النّصّ من أكثر النّصوص تعبيرًا عن واقع الإنسان العربيّ بخاصّة، وإنسان دول العالم الثّالث بعامّة، أكان بالغًا مساهمًا في تشكّل هذا الواقع، أم طفلًا يعاين هذا الواقع ويتأثّر به وينشأ عليه... واقع السّكوت والخضوع المعبّر عن الخوف والاستسلام، الّذي شاءه الآخرون لهذا الإنسان، أو شاءه هو لنفسه، أو رضي به.

وهكذا، وانطلاقًا من هذه الدّلالة الكامنة في هذا النّصّ، يمكننا القول إنّ قصّة "لماذا سكت النّهر؟" هي قصّة ذات أبعاد دلاليّة عميقة ومهمّة وكبيرة ومصيريّة، تحاكي الواقع بكلّ صدق وشفافيّة، وعلى طفلنا العربيّ ألّا يبقى في منأى عن هذه الدّلالات والحقائق والقضايا المصيريّة وكأنّه غير معنيّ بها، بل أن يتعرّض لها، كي يعي واقعه كما يجب، ويستوعب مشكلاته ويحلّلها ويبادر في إيجاد الحلول ويدقّق في مدى جدواها في حياته، كلّ ذلك بما يتناسب مع عمره وطاقاته... وبهذا يمكن أن نقف عند نقاط قوّة واضحة المعالم لهذه القصّة، وذلك بتحلّيها بسمة الأدب الملتزم، كونها تضيء على ما يصبّ في الشّؤون الوجوديّة المصيريّة والتّثقيفيّة الكبيرة والمعاصرة (مسألة الوجود الحرّ وطبيعة الحريّة الحقيقيّة، والصّراع القائم بين الضّعيف والمستبدّ، بين الدّول القويّة والدّول الضّعيفة، ودور السّلاح في هذا الإطار...) الّتي يعيشها بعض دول العالم العربيّ، والّتي يحتاج إليها الطّفل العربيّ، إنسان الغد وركن المستقبل المنشود...

وفي انتقال إلى الأسلوب الّذي اعتمده الكاتب "زكريا تامر" في معالجته للموضوع، يمكننا أن نقف على مزيد من نقاط القوّة لأنّ نصّه هذا، بالإضافة إلى سمة الالتزام الّتي تميّز بها، قد استوفى العديد من السّمات المطلوبة من أجل أن يكون من الأدب الجيّد والمناسب لأطفالنا. فالكاتب، بالإضافة إلى اعتماده لغة صحيحة وفصيحة خالية من الأخطاء ومضبوطة بالشّكل اللّازم، وإلى اختياره الحبكة المشوّقة والسّلسة وغير المعقّدة والخادمة للدّلالة الكبرى، وإلى تبنّيه أسلوبًا إبداعيًّا يمزج بين الواقع والخيال، من خلال الرّموز الّتي أوجدها في النّسيج القصصيّ، وبالتّالي، فتح آفاق هذا النّسيج على التّأويل، من خلال ما ستبثّه هذه الرّموز من دلالات ثانية، هي ستحفّز الطّفل المتلقي، بالتّأكيد، على سبر أغوارها بغية ملامسة المعنى المطلوب، وستحفّزه على التّأويل والتّحليل والاستنتاج، وعلى العبور من سطحيّة النّصّ للولوج إلى أعماقه، إنّما هو يحتاج، حتمًا، إلى من يقودُهُ في هذا العبور.

ختامًا، نستطيع أن نقول، مع الدّكتور "لطيف زيتوني" في كتابه "الرّواية والقيم"، إنّ القرن العشرين قد شهد ''نهاية عصر الشّعب. فقد تحوّل الشّعب إلى جمهور وأضاع هويّته من جديد. فغدا بلا ماض ولا مستقبل، وأضاع ثقافته لأنّ الثّقافات هي خلاصات الماضي وتجاربه، وأضاع قيمه لأنّ القيم هي المبادئ الّتي يتبنّاها الفرد ليكسب تقدير محيطه. وصار لا يشغله سوى حاضره وعيشه اليوميّ، ثمّ ملأ حياته بثقافة جديدة تناسب الإيقاع السّريع الّذي يطبع أيّامه والّذي خلقته سياسات الاستهلاك، وتولّت وسائل الإعلام تعميمه وتحويله إلى ثقافة عصريّة. ثقافة الإعلام هي ثقافة الحاضر الّتي تولد كلّ يوم وتموت كلّ يوم''. هذا الواقع لا يختلف كثيرًا عمّا حاول الأستاذ في معهد العلوم الاجتماعيّة في الجامعة اللّبنانيّة، والعضو في اللّجنة الوطنيّة اللّبنانيّة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو)، "سعود المولى" أن يقوله: ''في حين صرنا نستطيع أن نقول كلّ شيء، أمسينا لا نقول شيئًا. ويكفينا مثال الفضائيّات ومواقع الإنترنيت''. (الفكر النّقديّ، 2010، ص49) ولأنّ اللّغة هي ''مؤسّسة اجتماعيّة واصطلاحيّة لها وظيفة تواصليّة، وهي بالتّالي في أصل كلّ سؤال إنسانيّ... كما هي علامة على أنّ الإنسان مجعول للتّواصل، وعلى أنّ التّواصل هو إنسانيّة الإنسان''، (الفكر النّقديّ، 2010: 50) **فعلينا أن نعيد إلى تواصلنا إنسانيّته وعمقه وثقافته، وأن ننقذه من التّرثرة اليوميّة غير المجدية والمتخبّطة في المتكرّر والمجترّ... والأدب هو واحد من وجوه التّواصل، وهو أحد أبرز السّبل الّتي تفيد في هذا المجال بحكم سماته وما لديه من فعل ودور وأهميّة... أمّا الأطفال فهم أهمّ شريحة اجتماعيّة لأنّهم الرّكيزة الّتي يمكن أن نركن إليها لرفع البنيان الاجتماعيّ، وكسبهم يعني كسب المستقبل لأنّهم جيل الغد المأمول، وإلّا فنحن من الخاسرين.فكيف يمكن لأمّة أن تُنقَذ إنْ لم يُنقَذْ أطفالها؟...**

وأدب الأطفال يعيش واقعًا صعبًا في مجتمع، هو في معظمه، متخبّط، مرتبك، قلق، غير مستقرّ، غارق في الأزمات والصّراعات والحروب، وبالتّالي، هو غير قادر على الالتفات إلى هذه الأمور، الّتي قد تبدو بالنّسبة إليه غير مهمّة أمام مسألة الوجود البيولوجيّ الصّرف وعدم الوجود، أي أمام مسألة الحياة والموت... ومن أبرز ما يجب النّظر فيه من أجل تطوير إنتاج أدب الأطفال، وتحديدًا القصّة، هو، وقبل أيّ أمر، **حثّ الإنسان العربيّ على الإيمان بهذا الأدب وبدوره في بناء الإنسان وتطوير وجوده، ليسعى، بالتّالي، إلى تطويره... كما حثّه على العمل على أن يكون كاتب هذا الأدب شخصًا متخصّصًا بعالَم الطّفل وشؤونه، متيقّنًا من أنّ هذا النّوع من الكتابات يتطلّب موهبة حقيقيّة، ولا تمكن مقاربته باستخفاف وعشوائيّة... كذلك، على هذا الأدب أن يكون أدبًا ملتزمًا بقضايا**

الوجود والمصير، قادرًا على فتح النّصّ على التّأويل، أدبًا تتوفّر فيه المواصفات الفنّيّة واللّغويّة والبنائيّة اللّازمة الّتي تحفّز على الإبداع، والّتي تتوافق مع عمر الطّفل وقدراته الاستيعابيّة...

وفي هذا الإطار، وبغية توفّر الشّروط اللّازمة وضمان ديمومتها، **لا بدّ من أن يدخل أدب الأطفال في التّشريع وأن تُسنّ القوانين لحمايته وحماية الطّفل من الثّقافة الرّديئة، الضّارّة، والمتيسّرة في السّوق العربيّة من مترجَم ومحليّ ... كذلك، لا بدّ من خلق بيئة حاضنة لهذا التّوجّه، مشجّعة له، محافظة ومحفّزة عليه، تقدِّم المبدعين كقدوة، وتعزّز الإبداع، وتشارك في عمليّة التّنمية الاجتماعيّة، وتشجّع النّشر وتراقبه من خلال سياسة نقديّة مدروسة ومتكاملة، وذات مناهج سليمة وتَوَجُّه واعٍ في تقديم القصّة، يُشرف عليها متخصّصون في مجال النّقد والكتابة للأطفال.** ما يفرض ضرورة زيادة الدّراسات والبحوث الميدانيّة والنّظريّة والتّحليليّة، وإقامة المؤتمرات والحلقات الدّراسيّة المتخصّصة والمشاغل والمجالس القوميّة العليا، والّتي تتولّى جميعها عمليّات الإشراف على الإنتاج، وتعمل على التّنسيق والتّنشيط والتّخطيط والحماية...

وكلّ هذا لا يصحّ إلّا بتشجيع القراءة والدّفع بها لكي تكون عادة عند الطّفل، وعند من يعيشون في بيئته ليكونوا مثالًا له يَحتذي بهم. فَخَلْق الطّفل القارئ هدف من أهداف التّربية، لأنّ القراءة عمليّة مكتسبة وليست فطريّة، هي ليست هواية أو موهبة إنّما هي عادة ضروريّة. من هنا وجوب التّشديد على المدارس لكي تعمل بجهد على نشر ثقافة المطالعة وعلى إيلائها الأهميّة القصوى، كما ضرورة توجيه الأسرة قبل الطّفل إلى القراءة، لأنّ أطفال الأسرة القارئة هم قارئون حتمًا، إن لم نقل هم قارئون بنسبة كبيرة. ما يستدعي العمل على تأسيس مكتبات خاصّة بالأطفال ومناسبة لهم ومحاكية لمختلف حاجاتهم وتطلّعاتهم ورغباتهم في المدرسة والبيت وفي كلّ مكان قد يقصده الطّفل... والعمل على أن تكون هذه المطالعة نزهة ممتعة إلى عالم آخر بعيد عن عالم الدّراسة وما فيه من مقاربات ومكتسبات... ذلك أنّ العلاقة الحميمة بين الطّفل والكتاب تعين على اكتساب عادة المطالعة.

والقصّة، قد تكون المادّة الأكثر إقبالًا على المطالعة، خصوصًا عند الطّفل، فهي من أكثر وجوه الأدب حبًّا واستخدامًا عند الطّفل، وهو شديد التّعلّق بها. وتعدّ صالحًة كلّ قصّة تنجح في إقامة علاقة بينها وبين الطّفل وتؤثّر في شخصيّته وتساهم في تشكيل سلوكه. وقد أدرك المربّون أهميّة القصّة في تربية الأطفال وتنشئتهم، فهي تعرّف الأطفال بتراثهم الأدبيّ وتساعدهم على فهم النّفس البشريّة ودوافعها، وتنمّي حواسّهم الإدراكيّة وخيالهم ومهارات الملاحظة والتّأمّل والاكتشاف والمهارات العقليّة كالتّذكّر والتّفكير والتّحليل والاستنتاج والكشف...وقدرتهم على الإبداع والابتكار، وتمكّنهم من تذوّق الجمال، وتُغني محصولهم اللّغويّ، وتوسّع آفاق معرفتهم وروافدهم الثّقافيّة في شتّى الميادين، فضلا عمّا

توفّره لهم من تسلية وترفيه، وما تُنمّي لديهم من قيم وآداب عامّة ومن سلوكيّات إيجابيّة مرغوب فيها من أجل حياة فضلى...

فهل يأخذ كتّاب قصّة الأطفال هذه الأمور كلّها بعين الاعتبار، فيستحضروها وهم يكتبون لمستقبل هذه الأمّة؟ هل تهتمّ دور النّشر بهذه المسائل الأساسيّة قبل الإقدام على تبنّي قصّة معيّنة للأطفال ونشرها؟ هل تعيد المؤسّسات التّربويّة النّظر في الأدب، فتوليه وتولي مطالعته شأنًا أهمّ؟ هل تلتفت الجهات المعنيّة في الحكومات العربيّة لأدب الأطفال، فتقدِّمُ الاهتمام اللّازم من أجل الاستفادة ممّا يمكن لهذا الأدب فعله على صعيد بناء الإنسان أو الطّفل العربيّ السّويّ ونهضة حياته وتطوّر وجوده؟... هذا ما نأمله من أجل تطوير إنتاج أدب الأطفال، والقصّة تحديدًا...

References

Adwan, Rosette (2014). Zeina and the New Shoe. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Al Bitar, Robert (2013). The Arrogant Sanjoub. Beirut, Lebanon: Librairie Samaha.

Al Harthy, Aisha (2017). The Pea Monster. Beirut, Lebanon: Dar AlBanan.

Al Jamlee, Omar (2024). The effectiveness of writing workshops in improving the written production of third-year primary school children. International Journal of Educational and Psychological Studies, Issue 24 March 2024, Democratic Arabic Center, Berlin, Germany.

Al Kazzi, Antoine (2002). A Sailor's Dream. Beirut, Lebanon: Librairie Samaha.

Al Sharouni, Yaaqoub (2019). Children's Literature and Human Development. Egypt: Children Documentation and Research Center, Vol. 2019, Issue 17-18, Pp 185-196.

Anholt, Laurence (2007). Stone Girl, Bone Girl: The Story of Mary Anning. Beirut, Lebanon: Scholastic Publishers.

Aslafi, Mabrouka and Ahmad, Um Elkheir (2019). Children's Literature and Self-formation. Master's Thesis, Algeria: Adrar University, Faculty of Literature and Languages.

Atallah, Salma (2017-2020). Who Wore Sanjoub's Clothes? Finally, I Understand; This is How I Will Love Others; She's With a Thousand Color; A Trip of Two Butterflies; The set of Yara is Learning. Beirut, Lebanon: Academia International.

Ayoub, Nabil (2011). Textual Criticism (2) and Discourse Analysis: Theories and Approaches. Beirut, Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Ayoub, Nabil (2011). The Different Reader's Text (2) and the Semiotics of Critical Discourse. 1st Ed. Beirut, Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Barraj, Samar (2011). My Mother and Smoking. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Bob's Birthday; Why Should I Listen? Safaa's Submarine; My Father is the Strongest. (2009-2015). Beirut, Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Books:

Contemporary Writings, Vol. 26, Issue 103 (June-July 2017), Beirut, Lebanon.

Contemporary Writings, Vol. 28, Issue 109 (December 2018 – January 2019), Beirut, Lebanon.

Critical Thought and Public Life (2010). 1st Ed. Lebanese National Commission for UNESCO. Beirut, Lebanon: Modern Publishing Center.

Deebi, Sabah (2015). And The House Realized Happiness. Beirut, Lebanon: Dar AlBanan.

Dr. Seuss (Trans. By Talhouk, S.) (2011). If. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Fakhoury, Nicola (2013). The Fat Cow. Beirut, Lebanon: Dar Al Maktaba Al Ahlia.

Friedman, Aileen (2018). The King's Commissioners. Beirut, Lebanon: Scholastic Publishers.

Friz, Paolo (2015). I am Trying. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Ghoraby, Elham (2015). The Colors Adventure. Beirut, Lebanon: Dar AlBanan.

Hatem, Kaab (2009). Children's Literature: Its Importance and Role in Meeting the Child's Psychological Needs. Algeria: Journal of Arabic Language Sciences and Literature, Vol. 1, Issue 1, Pp 48-54.

Hussamo, Ola (2015). A White Paper and A Coloring Box. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Jarjour, Maha (2011). My Child… What Shall I Read to Him? Beirut, Lebanon: Ketabouna Publishers.

Jawad, Kathem (2015). What Do I Hear? Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Malty, Samir (2013). Childhood Train. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Mheidly, Nabiha (2017). My Wandering Dreams. Beirut, Lebanon: Dar Al Hadaka.

Muhieddine, Mona (2014). Sinbad's Plane Hijacked. Beirut, Lebanon: Neoline Publishers.

Munsch, Robert (2004). Alligator Baby. Beirut, Lebanon: Dar Al Majani.

Mutlaq, Albert (2001). Tree of Secrets. Beirut, Lebanon: Librairie du Liban Publishers.

Najeeb, Ahmad (1986). The Art of Writing for Children. Egypt: Dar Iqraa.

Najeh, Abdelrrahim (2018). The development of the number of verbal collocations in the written production of primary school teachers. International Journal of Educational and Psychological Studies, Issue 02 July 2018, Democratic Arabic Center, Berlin, Germany.

Najjar, Nizar (1994). In Children's Literature. Damascus, Syria: Publications of the Arab Writers Union.

Naser Eddine, Ghada (2011). Words for Happiness. Beirut, Lebanon: Dar AlBanan.

Online Articles:

Parker, David. (2004). I Can Cooperate. Beirut, Lebanon: Scholastic Publishers.

Radwan, Nour Aneesa (2021). The Emergence of Children's Literature and its Objectives in Modern Arabic Literature. National Conference on the Arabic Language (2021) Issue 7 / http://prosiding.arab-um.com

Rathmann, Piggy (2007). Ruby the Copycat. Beirut, Lebanon: Scholastic Publishers.

Sleem, Maryam (2001). Children's Literature and Culture. 1st Ed. Beirut, Lebanon: Dar Al Nahda Al Arabiah.

Talhouk, Diala (2005). The Cowboy. Beirut, Lebanon: Educart.

Tamer, Zakareyya (2006-2008). A Sun Does Not See; The Surprises; Little Wings; The First Lessons. Beirut, Lebanon: Dar Asala.

Tamer, Zakareyya (2008). Why Did the River Stop? Beirut, Lebanon: Dar Asala.

The child in the Arab World (Reality and Needs). (2011). Several authors, Arab future book series, Beirut, Lebanon: Center for Arab Unity Studies.

Zaraket, Abdel Majid (2008). Literary Text and Its Knowledge. Beirut, Lebanon: Lebanese University Publishes.

Zeitouni, Latif (2018). 1st Ed. Novel and Values. Beirut, Lebanon: Dar Al Farabi.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

The degree to which the students of the third level of the College of Girls at Seiyunu University possess digital competencies from their point of view

Adel Mansour Salem Bajeri*
Faculty of Education, Seiyunu University, Hadramawt - Republic of Yemen
dr.adel.M.B@SEIYUNU.EDU.YE
https://orcid.org/0009-0005-1889-852X
Received: 03/09/2024, **Accepted**: 26/01/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: The study aimed to identify the degree of possession of the third level female students at the College of Girls of digital competencies from their point of view, and whether there is a statistically significant difference in the degree of possession attributed to specialization and training courses, the study followed the descriptive survey method, and used a questionnaire that included (32) paragraphs divided into the three areas of digital competencies (computer and its tools, Internet and its tools, digital education culture). The study sample consisted of (30) female students. The results of the study showed that the degree of possession of the third level of digital competencies by female students was average on the areas of study, and also revealed that there were no statistically significant differences at the level (0.05 =α) in the level of achievement of the areas of digital competencies attributed to specialization and training courses, and the study recommended re-describing the educational technology course and holding training courses to develop digital competencies among female students.

Keywords: Degree, possession, competencies, digital.

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات بجامعة سيئون للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن

عادل منصور سالم باجري*

كلية التربية، جامعة سيئون، حضرموت – الجمهورية اليمنية
dr.adel.M.B@SEIYUNU.EDU.YE
https://orcid.org/0009-0005-1889-852X

تاريخ الاستلام: 2024/09/03 - تاريخ القبول: 2025/01/26 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك الطالبات المستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن، و ما إذا كان هناك فرق دال احصائيا في درجة الامتلاك يعزى للتخصص والدورات التدريبية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات المستوى الثالث تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من كلية البنات –جامعة سيئون ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة اشتملت على (32) فقرة مقسمة مجالات كفايات الرقمية الثلاثة (الحاسب الالي وادواته، الانترنت وأدواته، ثقافة التعليم الرقمي) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطالبات المستوى الثالث للكفايات الرقمية ككل هي درجة متوسطة، وقد جاء في الترتيب الاول كفايات ثقافة التعليم الرقمي، بينما جاءت كفايات الحاسب الالي في الترتيب الثاني وأخيرا جاءت كفايات الانترنت وادواته في الترتيب الثالث وكشفت كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α= 0.05) في مستوى تحقّق مجالات كفايات الرقمية يعزى للتخصص والدورات التدريبية ، وأوصت الدراسة بأعاده توصيف مقرر تكنولوجيا التعليم وعقد دورات تدريبية لتنمية الكفايات الرقمية لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: درجة، امتلاك، كفايات، الرقمية

*المؤلف المرسل

المقدمة:

يشهد العصر الراهن تسابق وصراع تكنولوجي يقاس فيه التقدم بقدر ما يتم احرازه من تقدم على المستوى العلمي، وأن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي مرهون بعوامل عدة يأتي في مقدمتها الاهتمام بالمنظومة التعليمية وجعلها من الأولويات بحكم موقعها في قيادة المجتمع بالفكر والمعرفة من اجل حاضر مضيء ومستقبل زاهر. وقد دفعت هذه التحديات القائمين على النظم التربوية الى التفكير الجدي في تقويم السياسات التربوية بطريقة علمية لكي تكيف نظمها مع التكنولوجيا السائدة في الوقت الراهن؛ لمواكبة معطيات العصر.

ولما كان المعلم يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية اصبح لابد من ايجاد معلم مؤهل قادر على حمل رسالة التغيير والتطوير لمواكبة التطورات بمختلف المجالات اهما المجال الرقمي (أبو عواد وآخرون، 2010).

ومن هذا المنطلق سعت المؤسسات التعليمية في محاولة مواكبة تلك التطورات والتغيرات في التحول الرقمي، وذلك لتزويد المعلمين بالكفايات الرقمية التي تمكنهم من الإبداع والابتكار في العملية التعليمية، تشمل هذه الكفايات القدرة على استخدام الأدوات التكنولوجية بشكل فعال في التدريس والتواصل مع الطلبة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022: 23).

وفي هذا الخصوص تؤدي كليات التربية دوراً محورياً في اعداد الطلبة المعلمين فمن خلاله يتم التعرف على متطلبات مهنة التدريس وخصائص المعلم الناجح، وفيه ايضاً يتم تطبيق الجوانب النظرية والمهارات والكفايات اللازمة لممارسة الاداء التدريسي التي تم اكتسابها نظريا من قبل؛ وفيه ايضاً تنمو لدى الطلبة المعلمين مهارات التخطيط واستخدام طرائق التدريس بالإضافة الى توظيف الكفايات الرقمية في العملية التدريسية والتي تعد من أهم المهارات لممارسة مهنة التعليم والتعلم كما اشار الى ذلك جمعية اعداد المعلمين (Amte,2006).

ولقد تزايدت دعوات أنه يجب ان يمتلك المعلم الكفايات الرقمية التي تعد أحد اهم كفايات التدريس في وقتنا الحاضر؛ لأنها -كما يرى محمد وآخرون (2004) - تعزز من فرص التعلم وتوسعه، وتسهم في تحسين نتائج العملية التعليمية، وتحقق المساواة وتودي الى شمولية التعليم، وتكسب الطلبة مهارات التعامل مع الاجهزة المتنوعة والبرامج الالكترونية. وحول ذلك يؤكد خميس (2003: 20) على أن الكفايات الرقمية بما تمتلكه من خصائص ومميزات تجعلها قادرة على تحقيق العديد من الاهداف المتعلقة بتفريد التعليم، وتسهم في مساعدة المتعلم على التفاعل بنشاط وإيجابية مع المادة التعليمية. وبناءً على ذلك يرى الباحث أنه من الواجب على

المعلمين بمختلف المراحل التعليمية تبني أساليب تدريس تقوم على استخدام الكفايات الرقمية؛ لمساعدة الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين حيث يشعر أنه في مجتمع واسع، وأن في مقدوره التأثير بفاعلية في بناء المجتمعات.

ويشير في هذا السياق (أوزي،2017) الى ان المهارات الضرورية لمهنة التعليم والأكثر فعالية، هي تلك التي تمتلك شكلا واضحا يجمع بين المعارف والكفايات بمختلف انواع بما فيها الكفايات الرقمية، التي ينبغي على المعل في القرن الواحد والعشرين.

وفي هذا الاطار تشير نتائج بعض الدراسات التي تناولت الكفايات الرقمية كدراسة يونس (2021) إلى ان توظيف كفايات الرقمية في العملية التعليمية تساعد على رفع مستوى تحصيل الطلبة، وتعزز من قدرتهم على اكتساب مهارات التفكير وتنويع الخبرات التعليمية وتوفير فرص التعلم الذاتي.

ومما سبق يمكن استخلاص انه لتحقيق التنمية الشاملة في مجال التعليم يتطلب من القائمين على النظم التعليمية في التعليم العالي إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين إعداداً علمياً وتربوياً جيداً ليكون قادرين على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة واستخداماتها في مختلف المجالات.

مشكلة الدراسة:

يعد توظيف الكفايات الرقمية في العملية التعليمية من الادوار التي ينبغي ان يتمكن منها المعلم اثناء ممارسته لمهنة التدريس، ولذا نجد ان برامج اعداد المعلمين قد وضعت اكساب هذا الجانب للطالبات في كلية البنات بجامعة سيئون في قائمة اولوياتها. وتشير التوقعات الى أن التعليم الرقمي سوف يفرض نفسه على الانظمة التعليمية التقليدية، بحيث ستصبح المدرسة هي مصدرا للتعليم وليست مكانا له (حداد، 2019: 6). وقد أوصت دراسة ميسر (2021)) بضرورة الاهتمام بكفايات الرقمية للمعلمين، حيث قدّمت توصيّة بحث وزارة التربية والتعليم على إعداد برامج تطويرية ودورات لتطوير كفايات المعلمين، كذلك أوصت دراسة آل محفوظ (2020) بزيادة الدورات التدريبية للمعلمين للكفايات الرقمية المختلفة واستمرارها طوال خدمة المعلمين، لتواكب تطورات العلم ونظريات التعليم، وتكنولوجيا التعليم، والعمل على زيادة وعي المعلمين بأهمية امتلاك الكفايات الرقمية كأن يقوم المعلم بتطوير نفسه ذاتيًا أو الالتحاق بدورات تدريبية.

وفي السياق ذاته أثبتت العديد من الدراسات الحاجة الى محو الأمية الرقمية مثل دراسة كل من(الموازن، 2022؛ المطيري، 2022؛ Kell &Shereeza,2022).

وبالرغم من أهمية الكفايات الرقمية إلا أن، هناك فجوه بين ما تمتلكه المعلمات من كفايات وبين الكفايات الواجب ان يمتلكها معلمات في عصر التحول الرقمي كما ذكرت دراسة محمد

وعبد اللاه (2017) تدني مستوى المعلمات في كفايات التعلم، ودراسة بعطوط (2019) التي جاء فيها أن درجات الاستخدام والتطبيق في مجال (التطبيقات الرقمية) كانت محصورة ما بين المتوسط والضعيف واوصت دراسة الخطيب، الخطيب (2021) الى نشر ثقافة التعليم الالكتروني والتحول الرقمي في الجامعات اليمنية، الامر الذي يتطلبه الكشف عن مدى امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية.

اسئلة الدراسة:

1 -ما درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن؟

2- هل يوجد فرق دال إحصائيا في درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية تعزى الدورات التدريبية؟

3- هل يوجد فرق دال إحصائيا في درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية تعزى للتخصص؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

1-التعرف على درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات التعليم الالكتروني.

2- معرفة ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً في درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية تعزى للدورات التدريبية.

3- معرفة ما إذا كان هنالك فرق دال إحصائياً في درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية تعزى للتخصص.

أهمية الدراسة:

1- الاسهام في تطوير برامج إعداد المعلمين في الجامعات اليمنية من خلال التوجه نحو اكساب الطالبات الكفايات الرقمية

2-قد تسهم في إعادة النظر في توصيف مقررات تكنولوجيا التعليم ومقدمة في الحاسوب بكلية البنات جامعة سيئون باعتبارها المصدر الأساسي لتزويد الطالبات بالمعارف والمهارات الاساسية لتكنولوجيا التعليم في فترة الاعداد الاكاديمي للتمكن من توظيفها.

3- قد تسهم في توضيح الدور الجديد للمعلم في عصر التكنولوجيا كمصمم تعليمي وموجه ومرشد للمتعلمين.

4- ربما تسهم في تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق في العمل التربوي وذلك من خلال توفير معلومات عن فعالية هذه البرامج على أرض الواقع و لإلقاء الضوء على فعالية الإعداد الأكاديمي.

حدود الدراسة:

1-الحدود الموضوعية: التعرف على درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية في المجالات (الكفايات الحاسوبية العامة، كفايات استخدام شبكة الانترنت، ثقافة التعليم الرقمي).

2-الحدود البشرية: طالبات المستوى الثالث.

3-الحدود المكانية : كلية البنات بجامعة سيئون.

4-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2024/2023م

مصطلحات الدراسة :

الكفايات :يعرفها Sieck (2021) بأنها "القدرة على أداء العمل بمستوى مناسب من الإتقان، أي القدرة على القيام بالشيء بشكل جيد، وأن يكون لديك القدرة على أداء المهام والوظائف بشكل فعال"

ويعرف الباحث الكفاية اجرائيا بأنها: ما ينبغي ما تمتلكه طالبات المستوى الثالث بكلية البنات من المعرفة والمهارة التي تتضح في سلوكهن بمستوى يمكنهن من القيام بدورهن في الموقف التعليمي.

الرقمية: هي "استخدام آليات الاتصال الحديثة في التعليم من الحاسوب وبرامجه وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات ومكتبات إلكترونية وأقراص مدمجة وبرمجيات تعليمية باستخدام الإنترنت" (حمدي، 2015)

الكفايات الرقمية: هي "مجموعة القدرات والمهارات الرقمية التي يمتلكها المعلمون

في مراحل التعليم العام ويمارسونها أثناء العملية التعليمية في مجالات تصميم المواقف التعليمية وتشغيل واستخدام الأجهزة التقنية الحديثة مما يُساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية " (آل بنيان، 2019 : 175)

الكفايات الرقمية: ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة المعارف والمعلومات الرقمية التي يجب أن تمتلكها طالبات المستوى الثالث بمستوى من الفاعلية والكفاءة لمواكبة التحول الرقمي في التعليم وتحدد في هذه الدراسة بثلاث كفايات رقمية رئيسة هي: كفايات الحاسب الالي, كفايات الانترنت، كفايات ثقافة التعليم الرقمي .

الاطار النظري:

مفهوم الكفايات الرقمية:

عرفها القطاوي (2022: 110) بأنها: "مجموعة المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم لممارسة العملية التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني، والتعامل مع الموارد الرقمية كالصور، وملفات البودكاست، ومقاطع الفيديو، وأدوات التقييم الرقمي. "

كما عرف (Gómez-Poyato et al.2022: 2) الكفايات الرقمية بأنها: "مجموعة من المهارات التي تمكن من الاستخدام الآمن وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات والقدرة على تجهيز وتخزين وتقاسم وتطوير المحتوى المتعدد الوسائط".

عرف شحادة والعواودة (2022) الكفاية الرقمية على بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف المطلوبة عند استخدام التقنيات الرقمية لتحسين الحياة اليومية بشكل فعال"

بينما عرفها السحيم (2022) بأنها: "الاستخدام الواثق والناقد والمسؤول للتكنولوجيات الرقمية والتفاعل معها من أجل التعلم والعمل والمشاركة في المجتمع". و تُفهم الكفاية الرقمية - وفق ما ذكر الصاعدي وسمرة (2022) بأنها : "مهارة معرفية وسلوكية وتكنولوجية تساعد على تخفيف العديد من المشكلات والتحديات".

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث الكفايات الرقمية بانها جزء من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تُمكن المعلمات والمعلمين من استخدام الأجهزة الحديثة وتطبيقاتها الرقمية للوصول إلى المعلومات في أي وقت.

أهمية الكفايات الرقمية:

أشار الملحي (2021: 130) إلى أن الكفايات الرقمية أصبحت مهمة، و ضرورية للعمل على المستويين الشخصي والمهني لذا ينبغي أن يكون المعلمون في المستقبل قادرين على تيسير عمليات التعليم والتعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تُتيح تطوير المهارات الرقمية لدى تلاميذهم، كما وضح أن أهمية امتلاك المعلمون للكفايات الرقمية لازمة لأداء مهنة التدريس على اكمل وجه في هذا العصر الرقمي.

كما وحددّت حسن (2020) أهمية تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين في جميع التخصصات، بانها تساعد في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام المواد الرقمية والأدوات التكنولوجية في التعليم، وتساعد المعلمين في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك من خلال تعليم الطلبة بنماذج مختلفة تحاكي تعددّ الحواس القائم على الوسائط المتعدد بالإضافة الى العمل على ابقاء أثر التعلم لدى الطلبة، وكما تساعد في تنمية دافعية الطلبة نحو التعليم، وتحفيزهم للدراسة بالاعتماد على أدوات تكنولوجية حديثة، ومن جهة

اخرى مواكبة التطورات والمستجدّات الرقمية، وتطبيقها في العملية التعليمية، وتطوير الموقف التعليمي وفق نظريات التعليم الحديثة.

وأكدت عديد من الكتابات على أهمية تحديد الكفايات الرقمية الأساسية للمعلمين للأسباب التالية (جودت، 2025):

تعزيز التدريس والتعلم : تمكن الكفايات الرقمية المعلمين على دمج التكنلوجيا بشكل فعال في ممارستهم التعليمية؛ مما يعز تجربة التعلم للطلبة.

مواكبة التقدم التكنلوجي: تساعد التكنولوجيا المعلمين على مواكبة أحدث الأدوات والاتجاهات الرقمية، مما يساعدهم على فهم المهارات والمعرفة. وهذه يضمن قدرة المعلمين على مواكبة التقدم التكنلوجي وتوفير التعليم المناسب والحديث لطلابهم.

تعزيز المواطنة الرقمية : وهو الاستخدام المسؤول والأخلاقي للتكنلوجيا مما يساعد المعلمين بان يكون لهم دورا حاسما في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلابهم.

تسهيل التطوير المهني: يساعد في تصميم برامج التطوير المهني المستهدفة وذلك من خلال فهم المهارات المحددة ومجالات المعرفة التي يحتاج المعلمون الى تطويرها. وهذا يمكن المعلمين من تعزيز مهاراتهم الرقمية، ودمج التكنلوجيا بشكل فعال، وتحسين ممارستهم التعليمية بشكل فعال.

تلبية متطلبات القوى العاملة المستقبلية: في العصر الرقمي الحالي، يتزايد الطلب على المهارات الرقمية في سوق العمل، ويشمل ذلك مهارات محو الأمية الرقمية، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والابداع.

ويستخلص الباحث ان الكفايات الرقمية أصبحت جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، اذا تلعب دورا حيويا في نجاح الافراد والمؤسسات من خلال تطوير هذه المهارات ومراجعتها بشكل دوري.

الدراسات السابقة: رجع الباحث الى عدد من الدراسات السابقة في المجال وقاما بترتيبها من الاحدث الى الاقدم وهي كالاتي:

1-دراسة خطاطبة (2024): هدف البحث التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات الرقمية في جامعة فلسطين التقنية من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تكونت من (22) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وطبقت على عينة مكونة من (63) مشاركا، أظهرت النتائج النهائية أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات الرقمية جاءت بدرجة "مرتفعة"، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات الرقمية تبعا لمتغيرات (الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية). وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات

أهمها: إعداد برامج تدريبية لتحسين الكفاءات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس، خاصة في مجالات "إنشاء المحتوى الرقمي" و"السلامة"، وإجراء المزيد من الأبحاث حول الكفاءات الرقمية.

2- دراسة الشمري والحلو (2024): هدف البحث إلى التعرف على واقع امتلاك معلمات الصفوف الأولية بمدينة حائل للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، و بلغ عدد العينة (300) معلمة، حيث تم استخدام أداة الاستبانة وقد أظهرت النتائج أن امتلاك المعلمات للكفايات الرقمية جاءت بدرجة كبيرة، كما جاءت التحديات التي تحول دون امتلاك المعلمات للكفايات الرقمية على درجة متوسط، كما أن لا توجد فروق ذات داله إحصائية بين افراد العينة وفق لمتغير (المؤهل، الخدمة، الدورات التدريبية)، وفي ضوء النتائج أوصى البحث بالتالي: توفير دعم فني أو متخصص بالتقنيات لمعالجة أي مشكلة تحدث عند استخدام التقنيات في المدارس، توفير و تطوير الوسائل، والأدوات المناسبة للكفايات الرقمية داخل الفصول الدراسية، استمرار ورش العمل والدورات التي تعزز توظيف و استخدام الكفايات الرقمية بالعملية التعليمية.

3- دراسة هبة (2024): هدفت هذه الدراسة الى استقصاء درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي. وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (405) معلمًا ومعلمة و (112) مديرا ومديره وقد تمَّ استخدام استبيانين أحدهما لمديري المدارس والآخر للمعلمين لجمع البيانات بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج أن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس. كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الأقل خبره. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس لدى مديري المدارس الأساسية حيث جاءت الفروق لصالح الاناث، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المسمى الوظيفي (معلم، مدير) وقد خلصت الدراسة الى مجموعة من التوصيات أهمها عقد المزيد من الدورات والورش التدريبية تركز على الكفايات الرقمية.

4- دراسة الامام والمرغني (2023): هدفت الدراسة إلى الكشف على درجة امتلاك الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الملك فيصل للمهارات الرقمية، والاتجاه نحو التقنيات الرقمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق ادوات الدراسة على العينة والتي بلغ عددها (١٧٣) طالبة، وأظهرت الدراسة النتائج

الأتية: أن درجة امتلاك الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك فيصل لمهارات استخدام التقنيات الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، وجاء اتجاه الطالبات المعلمات نحو التقنيات الرقمية بدرجة كبيرة، أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التقنيات الرقمية لطالبات قسم رياض الأطفال في ضوء متطلبات العصر الرقمي وتوعية طالبات ومعلمات رياض الأطفال بأهمية إدارة منظومة تقنيات التعليم بمرحلة رياض الأطفال لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

5- دراسة شاكر (2023) : هدف البحث التعرف على درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومعوقات استخدامها في التعليم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من(45) فقرة تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكون عينة البحث من (120)عضوا وكان من أبرز نتائج البحث ما يلي: حصل محور الكفايات الرقمية أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية على درجة توفر مرتفعة وجاءت المعوقات التي تعيق أعضاء هيئة التدريس من استخدام الكفايات الرقمية التعليم بدرجة مرتفعة، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند حول درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومعوقات استخدامها في التعليم تبعاً لمتغير الجنس، ومتغير الدرجة الأكاديمية، بينما توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية

6- دراسة عبدالظاهر (2022): هدف البحث تعرف الكفايات الرقمية لدى طلبة كليات التربية، تكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية جامعة واس، وبلغت عينة البحث (300) طالب وطالبة، واستعملت الباحثة المنهج الوصفي، قامت الباحثة ببناء استبانة الكفايات الرقمية بالاعتماد عمى الكفايات الخمسة التي حددها إطار الكفاءات الرقمية الأوروبية وبناء عليها صاغت الباحثة فقرات المجالات وتحققت من الخصائص القياسية للاستبانة وتوصل البحث الى عدة نتائج : تمتع طلبة كمية التربية بالكفايات الرقمية بنحو عام و حسب الفقرات و المجالات .

7- دراسة العاصمي (2022): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين بالجمهورية اليمنية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (72) معلما ومعلمة من معلمي مدارس المتفوقين في أمانة العاصمة صنعاء، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة تكونت من (37) مهارة موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط للتدريس الرقمي، تنفيذ التدريس رقمياً، تقويم التدريس الرقمي). وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص (إنساني، علمي).

8-دراسة (Yang et al,2022): هدفت الدراسة إلى العوامل الديموغرافية الاجتماعية التي تؤثر على مستوى الكفاءة الرقمية لمعلمي التعليم الابتدائي و الثانوي قبل وأثناء الخدمة في الصين، تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تكونت العينة كم (250) معلما قبل الخدمة و (248) معلما أثناء الخدمة، واستخدم أداة الاستبانة عبر الانترنت وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمون يتمتعون بوعي واتجاهات جيدة اتجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل اليومي ولكن ممارستهم التعليمية ضعيفة، كما يتمتع معلمين اثناء الخدمة بكفاءة رقمية اعلى من معلمين قبل الخدمة، كما توجد فروق ذات دالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الرقمية و العمر و سنوات الخبرة لدى معلمين اثناء الخدمة.

9- دراسة المرادات (2021): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الدورات الحاسوبية في تنمية مهارات المعلمين التكنولوجية، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطوير استبانة لجمع البيانات وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة التي ضمت (333) مُعلمًا ومعلمة من معلمي مدارس لواء الأغوار الجنوبية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي مدارس الأغوار الجنوبية للمهارات التكنولوجية جاءت بدرجة متوسطة، كما أن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدورات الحاسوبية بجميع أبعادها (المادة التدريبية، المدرب، الأنشطة) في تنمية مهارات المعلمين التكنولوجية.

10- دراسة راما مندو (2016): هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة معلمي الصف في محافظة حماة لكفايات تكنولوجيا التعليم، وتكون عينة الدراسة من (85) معلم ومعلمة الصف في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة حماة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة تكونت من (59) كفاية موزعة على خمسة مجالات وهي (التصميم، الاختيار، الاستخدام، الانتاج، والتقويم) وقد اظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة معلمي الصف لكفايات تكنولوجيا التعليم .

11- دراسة كيرت وآخرون (Kurt et al,2008): هدفت الدراسة الى تقييم أساسيات مهارات تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المبتدئين في جامعة الأناضول والعوامل المؤثرة في مهاراتهم المبدئية، توصلت الاستبانة إلى أن مستوى امتلاك الطلاب المبتدئين لمهارات تكنولوجيا التعليم

كانت متوسطة، والأسباب المؤثرة في امتلاكهم لها كانت سهولة الوصول إلى الشبكة العنكبوتية من خلال أجهزة الحاسوب الخاصة بهم، وأن مستوى تعليم الأم كان له أثر في امتلاكهم المهارات الأساسية في جامعة الأناضول.

تعقيب على الدراسات السابقة:

1- يتبين من الدراسات السابقة أن هناك تفاوتاً في نتائجها تجاه مستوى درجة امتلاك الكفايات الرقمية، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات ان مستوى درجة امتلاك مرتفعة مثل دراسة كل من (الشمري والحلو،2024؛ شاكر، 2023) بينما ظهرت نتائج بعض الدراسات درجة متوسطة في درجة امتلاك متوسطة (هبة، 2024؛ الامام، 2023؛ Kurt et al,2008) وظهرت نتائج دراسة كل من (yang et al.2022 ؛ راما مندو، 2016) مستوى ضعيف في درجة امتلاك الكفايات الرقمية.

2- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية وخاصة التربوية منها.

3- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء أداة الدراسة وتحديد مجالاتها، وأهم المتغيرات، وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات.

4- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في انها تناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية ويصف هذا المنهج واقع الاستخدام عن طريق جمع المعلومات والبيانات الكافية عنه، كما أنه يحلل ويفسر ويقارن النتائج أملاً في الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات.

أداة الدراسة: بعد قراءة في الأدب السابق والرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات علاقة مثل دراسة كل من (الشمري والحلو، 2024؛ شاكر، 2023) وبعض الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم ومنها: خميس (2003)، الطوبجي (2000)، الحيلة (2004)، جاد (2006) قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من قسمين وهما:

القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة عن أفراد العينة, وهي (التخصص والدورات التدريبية).

القسم الثاني: ويتضمن مجالات البحث, وعددها ثلاثة مجالات, وهي:

مجال كفايات الحاسوبية العامة وبلغ عدد فقراتها (11).

مجال كفايات استخدام شبكة الانترنت وبلغ عدد فقراتها (9).

مجال ثقافة التعليم الرقمي وبلغ عدد فقراتها (12).

صدق الاداة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها - في صورتها الأولية - على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) في مجال تكنولوجيا التعليم وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس، وبناء على نتائج التحكيم تم إجراء بعض التعديلات على بعض البنود وحذف وإضافة بنود أخرى بناء على ما اتفق عليه الجميع . وللتحقق من ثبات الأداة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل، ولكل مجال من المجالات الخمسة؛ حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكونة من (15) طالبة وباستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) تبين أن معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل كان (0.87) وهو معامل يمكن الوثوق به والاعتماد عليه في صدق الأداة لإجراء الدراسة، والجدول (1) يبين معاملات الاتساق لكل مجال من مجالات الأداة الخمسة.

جدول (1) معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) الأداة حسب مجالات الدراسة

مجالات الدراسة	معامل الاتساق
كفايات الحاسب الالي	0.88
كفايات الانترنت وادواته	0.83
ثقافة التعليم الرقمي	0.91
الدرجة الكلية	0.87

ويلاحظ من الجدول رقم (1) أن قيمة معامل الاتساق الداخلي الاستبانة ككل (0.87)، أما محاور الاستبانة فيتراوح معامل الاتساق الداخلي بين (0.83- 0.91)، وكلها مؤشرات عالية علي الصدق الداخلي لمجالات تكنولوجيا التعليم بكافة محاورها بنسب تجعلها مقبولة لأغراض البحث، وصلاحيتها للتطبيق.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى الثالث بكلية البنات – جامعة سيئون) وعددهم (73) .

جدول (2) توزيع مفردات مجتمع الدراسة وفقا متغيرات الدراسة

المتغير (التخصص)	التكرار	النسبة المئوية
دراسات اسلامية	23	%32
رياض الاطفال	26	%35
اللغة الانجليزية	24	%34
الكلي	73	%100

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة تم اختيارهن عشوائيا.

جدول (3) توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
دراسات اسلامية	8	%26
رياض الاطفال	11	%37
اللغة الانجليزية	11	%37
الكلي	30	%100

تصحيح الأداة:

كانت إجابة الطالبات على بدائل فقرات الاداة موزعة حسب التالي (بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة مرتفعة)، وأعطيت الدرجات (3,2,1) على التوالي للفقرات وبناء على ذلك فقد تم اعتماد معيار تصحيح الأداة.

بدرجة قليلة: إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح ما بين (1-1,66) درجة.

بدرجة متوسطة : إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح ما بين (1,67-2,33) درجة.

بدرجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح ما بين (2,34-3) درجة

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة:

- درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث لكفايات الرقمية

ب- المتغيرات التابعة:

-التخصص - الدورات التدريبية

إجراءات الدراسة: تمت إجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- تحديد مشكلة الدراسة ووضع مخطط لها.

2- إعداد أداءه الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.

3- أخذ الموافقة على تطبيق الدراسة بالتنسيق مع الجهات المعنية :

4- قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسة الثاني للعام الدراسي 2024/2023م، وبعد ذلك جمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة، وتم بعدها تحليل البيانات واستخراج النتائج باستخدام الحاسوب والرزم لإحصائية SPSS.

المعالجات الاحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الرتب.
- للإجابة عن السؤال الثاني استخدم الباحث اختبار ت (T-Test).
- للإجابة عن السؤال الثالث استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **" ما درجة امتلاك الطالبات المستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات كفايات التعليم الالكتروني، موضحة بالمهارات الفرعية لكل مجال من وجهة نظر الطالبات.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	رقم المجال	مجال كفايات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	1	كفايات الحاسوبية العامة	2.21	.455	متوسطة
2	3	كفايات استخدام شبكة الانترنت	2.09	.460	متوسطة
3	2	ثقافة التعليم الرقمي	2.19	.434	متوسطة
الدرجة الكلية			2.16	.449	متوسطة

يكشف الجدول رقم (4) أن مستوى درجة امتلاك طالبات مستوى الثالث بكلية البنات للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن على المجالات الثلاثة مجتمعة، جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجالات (**2.16**)، في حين جاءت المتوسطات الحسابية لكل مجال على النحو الآتي: كفايات الحاسب الالي وادواته (2.21) في المرتبة الاولى وكفايات ثقافة التعليم الرقمية (2.19) في المرتبة الثانية، وكفايات الانترنت وادواته (2.09) في المرتبة الثالثة، ويمكن يعزو الباحث هذه النتيجة الى أن الظروف العالمية بشكل عام وجائحة كورونا بشكل خاص كانت سببا رئيسيا في الانتقال الى الرقمية، فتحول التعامل الوجاهي الى التعامل عن بعد ما تسبب في إحداث نقلة نوعية في هذا المجال، وقد أدى الى تحسن مستوى كفايات الرقمية التي كانت تتصف بالضعف قبل الجائحة وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من هبة (2024) و الامام (2023) بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شاكر (2023) ودراسة العامري ونجم الدين (2022). كما يمكن استعراض النتائج حسب كل مجال كمايلي:

1-كفايات الحاسوبية العامة والجدول رقم (5) يوضح النتائج

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك كفايات الحاسوبية العامة

رقم الفقرة	الرتبة	المحور الاول : كفايات الحاسوبية العامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	1	أمتلك مهارة التشغيل الأساسية لنظام نوافذ (Windows).	2.67	.661	مرتفعة
2	3	لدي القدرة على تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسوب كالطابعة والماسح الضوئي وآلة التصوير وغيرها.	2.37	.718	مرتفعة
3	8	لدي القدرة على إدارة الملفات وتنظيمها من إنشاء وحفظ ونسخ ومسح وتعديل.	1.70	.596	متوسطة
4	4	استطيع استخدام برامج office مثل (الوورد –بوربوينت – اكسل – اكسس)	2.33	.661	متوسطة
5	4	أتغلب على المشكلات الفنية البسيطة التي تحدث أثناء استخدام الحاسوب وبرامجه.	2.33	.661	متوسطة
6	9	لدي القدرة على إزالة الفايروسات وتفحص برامج الحماية.	1.63	.669	قليلة
7	6	أمتلك مهارة استخدام برامج الوسائط المتعددة(تحرير الصور، والصوت، والألوان .. الخ)	2.13	.819	متوسطة
8	4	أمتلك مهارة تصميم الوسائل التعليمية باستخدام الحاسوب.	2.33	.758	متوسطة
9	2	أمتلك القدرة على ضغط الملفات وفكها باستخدام احد برامج فك الضغط.	2.63	.615	مرتفعة
10	5	أتمكن من التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة لأداء أكثر من مهمة في نفس الوقت.	2.20	.714	متوسطة
11	7	أتمكن من تثبيت البرامج المختلفة وإزالتها على الحاسوب.	1.93	.740	متوسطة
أجمالي درجة توظيف المحور			2.21	.455	متوسطة

يتبين من الجدول (5) أن درجة امتلاك الطالبات لكفايات الحاسب الالي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (455.).

- وقد حصلت الفقرة (1) ونصها " أمتلك مهارة التشغيل الأساسية لنظام نوافذ .(Windows " على الترتيب الاول وبدرجة امتلاك مرتفعة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (611.)، بينما حصلت الفقرة (1) ونصها " لدي القدرة على إزالة الفايروسات وتفحص برامج الحماية" على الترتيب التاسع وبدرجة امتلاك قليلة بمتوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري (669.)

ويمكن يعزو الباحث هذه النتيجة بان الطالبات ربما استفدن من مقرر مقدمة في الحاسوب التي تعطى لهن كمقرر في السنة الثانية بصورة بسطة لمعرفة اساسيات استخدام الحاسوب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (هبة، 2024؛ الامام، 2023). وتختلف مع نتائج دراسة (الشمري والحلو، 2024؛ شاكر، 2023).

2-كفايات استخدام شبكة الانترنت والجدول رقم (6) يوضح النتائج التالية:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك كفايات استخدام شبكة الانترنت

رقم الفقرة	الرتبة	المجال الثاني :كفايات استخدام شبكة الانترنت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	5	أتمكن من توصيل الحاسب الآلي بشبكة الانترنت.	1.93	.828	متوسطة
2	3	أمتلك مهارة تحديد الكلمات المفتاحية المناسبة للوصول إلى المعلومات التي احتاجها عبر الشبكة.	2.13	.776	متوسطة
3	7	أتمكن من استخدام محركات البحث(Google,Yahoo) المختلفة مثل للوصول إلى المعلومات التي احتاجها.	1.63	.669	قليلة
4	6	لدي القدرة على تأسيس بريد إلكتروني والتعامل معه.	1.80	.887	متوسطة
5	3	أطلع على الكتب والمراجع والأبحاث المتوفرة عبر الشبكة للاستفادة منها في التخصص.	2.13	.681	متوسطة
6	1	أشارك في المنتديات التعليمية الالكترونية.	2.67	.606	مرتفعة
7	4	أوظف مواقع التواصل الاجتماعي في عملية التعليم .	2.03	.615	متوسطة
8	2	أتابع الإصدارات العلمية والبرمجيات الحديثة المتعلقة بالتخصص اجل توظيفها في التعليم.	2.37	.669	مرتفعة
9	3	أتمكن من التواصل مع الآخرين بالصوت والصورة عبر الشبكة.	2.13	.776	متوسطة
اجمالي درجة توظيف المحور			2.09	.460	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن درجة امتلاك الطالبات لكفايات الانترنت وادواته جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (460.) وقد حصلت الفقرة (6) ونصها " أشارك في المنتديات التعليمية الالكترونية." على الترتيب الاول وبدرجة امتلاك مرتفعة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (606.)، بينما حصلت الفقرة (3) ونصها "أتمكن من استخدام محركات البحث (Google,Yahoo) على الترتيب السابع وبدرجة امتلاك قليلة بمتوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري (669.)، ويعزو الباحث هذه النتيجة من حيث ان الانترنت اصبح متاح للجميع واستخدامه بكل سهولة وخصوصا عن طريق الجوال وتتفق هذه

النتيجة مع دراسة كل من (هبة، 2024؛ الامام، 2023). وتختلف مع نتائج دراسة (الشمري والحلو، 2024؛ شاكر، 2023).

3-كفايات ثقافة التعليم الرقمي والجدول رقم (7) يوضح النتائج التالية:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لامتلاك كفايات ثقافة التعليم الرقمي

رقم الفقرة	الرتبة	المحور الثالث: ثقافة التعليم الرقمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	8	امتلك المعرفة الجيدة بماهية التعليم الرقمي.	2.10	.662	متوسطة
2	8	لدي معرفة جيدة بخصائص التعليم الرقمي.	2.10	.607	متوسطة
3	5	امتلك القدرة على تحديد أهداف التعليم الرقمي.	2.23	.568	متوسطة
4	4	لدي معرفة جيدة بأنماط التعليم الرقمي.	2.30	.750	متوسطة
5	9	لدي معرفة جيدة بفوائد التعليم الرقمي.	2.03	.669	متوسطة
6	10	لدي معرفة بسلبيات التعليم الرقمي.	2.00	.743	متوسطة
7	6	امتلك المعرفة الخاصة بمهام وادوار المعلم في التعليم الرقمي.	2.20	.664	متوسطة
8	1	الإلمام بصفات الطالب المتعلم رقميا.	2.40	.675	مرتفعة
9	7	معرفة الإجراءات اللازمة للتحول من التعليم التقليدي إلى الرقمي.	2.14	.693	متوسطة
10	10	لدي القدرة على التفريق بين التعليم الرقمي التعليم والتعلم عن بعد.	2.00	.743	متوسطة
11	2	لدي معرفة بمواصفات الأجهزة والبرامج في التعليم.	2.37	.556	مرتفعة
12	2	امتلك القدرة على تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق واستخدام التعليم الرقمي	2.37	.765	مرتفعة
أجمالي درجة توظيف المحور			2.19	.434	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن درجة امتلاك الطالبات لكفايات ثقافة التعليم الرقمي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (434.)، وقد حصلت الفقرة (8) ونصها " الإلمام بصفات الطالب المتعلم الكترونياً" على الترتيب الاول وبدرجة امتلاك مرتفعة بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (675.)، بينما حصلت الفقرة (6) ونصها " لدي معرفة بسلبيات التعليم الإلكتروني." على الترتيب العاشر وبدرجة امتلاك متوسطة بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (743.) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (هبة، 2024؛ الامام، 2023). وتختلف مع نتائج دراسة (الشمري والحلو، 2024؛ شاكر، 2023).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فرق دال إحصائيا في درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية تعزى للدورات التدريبية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك طالبات المستوى الثالث للكفايات الرقمية، ولبيان الفروق الاحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار " T-test " والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) نتائج اختبار " T-test " لأثر تقدير الطالبات على درجة امتلاك كفايات تعزى لدورات التدريبية

المجال	الدورة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الحاسب الالي وأدواته	نعم	6	2.03	.473	-1.059-	28	.299	لا توجد فروق
	لا	24	2.25	.450				
الانترنت وادواته	نعم	6	2.04	.495	-.326-	28	.747	لا توجد فروق
	لا	24	2.11	.460				
ثقافة التعليم الرقمي	نعم	6	2.23	.240	.256	28	.800	لا توجد فروق
	لا	24	2.18	.474				

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق دال احصائيا عند مستوى (α = 0.05) بين تقدير درجة امتلاك طالبات المستوى للكفايات الرقمية حيث كانت قيمة (ت =2.868) بمستوى دلالة إحصائية (0.165) ويتضح من الجدول تقارب متوسط تقديرات الطالبات، مما أدى إلى عدم وجود فرق دال في تقديرات الطرفين، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الى اغلب عينة البحث لم يدخلن أي دورة تدريبية في الكفايات الرقمية، مما ادى الى عدم وجود فروق في درجة امتلاك الكفايات الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بعطوط، 2020؛ الشمري والحلو، 2024). وتختلف مع دراسة المدارات (2021).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فرق دال إحصائيا في درجة امتلاك طالبات المستوى الثالث بكلية البنات لكفايات الرقمية تعزى للتخصص؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدرجة امتلاك طالبات المستوى الثالث للكفايات الرقمية تعزى للتخصص والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة امتلاك طالبات المستوى الثالث لكفايات الرقمية حسب متغير التخصص

المتغير	المجالات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
التخصص	كفايات الحاسوبية العامة	بين المجموعات	0.610	2	0.305	1.523	0.236	غير دالة
		داخل المجموعات	5.405	27	0.200			
		المجموع الكلي	6.015	29				
	كفايات استخدام شبكة الانترنت	بين المجموعات	0.420	2	0.210	0.993	0.384	غير دالة
		داخل المجموعات	5.706	27	0.211			
		المجموع الكلي	6.126	29				
	ثقافة التعليم الرقمي	بين المجموعات	0.251	2	0.126	0.651	0.530	غير داله
		داخل المجموعات	5.208	27	0.193			
		المجموع	5.459	29				

يبين جدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطالبات عينة الدراسة على درجة امتلاك الكفايات الرقمية حسب متغير (التخصص) حيث بلغت قيم (ف) اكبر من مستوى الدلالة (0.05) أي غير داله إحصائيا. بمعنى لا يوجد تأثير للتخصص التي حصلن عليها في استجاباتهن على درجة امتلاك كفايات الرقمية وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات على مختلف تخصصاتهن الدراسية يعشن ظروفاً تعليمية متشابهة، بالإضافة إلى البيئة الجامعية التي تكاد تكون متشابهة في طبيعتها ومقوماتها، مما يجعلهن يتشابهن في درجة امتلاك كفايات الرقمية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الغزو وعليمات (2017) ودراسة (2015) في عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التخصص، وتختلف مع نتائج دراسة شاكر (2023) والتي اشارت إلى وجود أثر لمتغير التخصص على استجابات عينة الدراسة حول درجة امتلاك الطالبات لكفايات الرقمية.

التوصيات والمقترحات:

1- إعادة توصيف مقرر تكنولوجيا التعليم وفقاً لمعايير الجودة لإكساب الطالبات المفاهيم والمعارف الحديثة في التعليم الرقمي وكذا مهارات دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

2- عقد ورش عمل لتعريف الطالبات المعلمات بمفهوم الكفايات الرقمية بصورة صحيحة وتدريبهن على كيفية توظيف مجالاته في عملية التدريس والاهتمام بالمهارات الأساسية لهذا التوظيف.

4- ايجاد بنية تحتية تتوفر فيها جميع متطلبات العملية التعليمية, لكي تساعد المعلم توظيف كفايات الرقمية بشكل جيد.

5- تفعيل التدريس المصغر في الكليات لتدريب الطالبات على توظيف الكفايات الرقمية.

6-إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، في كليات اخرى لإعداد المعلمين وفي بيئات تعليمية مختلفة

References

Abdul-Z, Khamayel. (2022). Digital competencies among students of colleges of education. Journal of Educational and Psychological Sciences, (149). 385-414.

Abu Awwad, F ؛ Al-Shalabi, I Mohammed, Abd, Iman & Asha, Intisar . (2010). The impact of active learning strategy on the development of decision-making skills and motivation to learn among female students of the Faculty of Educational Sciences of UNRWA. Zarqa Journal for Research and Human Studies, 10 (1), 23-50.

Al-Asimi, F. (2022). The degree to which teachers of outstanding students in the Republic of Yemen possess digital teaching skills from their point of view. International Journal of Research in Educational Sciences, 5(3). 262-298.

Al-Bunyan, N. (2019). The extent of the availability of technical competencies among science teachers at the intermediate stage and the degree of their practices from their point of view. Faculty of Education Journal, 9 (35), 167-207.

Al-Imam, J & Asmaa, M. (2023). The degree of possession and employment of digital technology skills and the trend towards them at the Department of Kindergarten, Faculty of Education, King Faisal University. Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences. 3(4) . 246 – 283.

Al-Khatib, Y & Al-Khatib, K. (2021). Challenges of digital transformation in university education in the Republic of Yemen and ways to overcome them, Journal of Educational Sciences and Human Studies, 8(19). 55-83.

Al-Mahfouz, M. (2020). The degree to which teachers of Islamic education at the primary stage possess the necessary teaching competencies from the point of view of educational supervisors and school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies. 28(1).

Almozan, A. (2022). Exploring the role of university websites in the Kingdom of Saudi Arabia in promoting digital literacy skills and evaluating them for their employees. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology 19(3). 17- 57.

Al-Muhtaseb, Abdel-Moneim & Mohammed, Ali. (2006). Educational technology and teaching aids. Cairo: Dar Al-Bishri for Printing and Publishing.

Al-Muradat, O. (2021) The impact of computer courses on the development of teachers' technological skills from the point of view of teachers of the southern Jordan Valley schools. Journal of Educational and Psychological Sciences. 5(46) . 123-107.

Almutairi, F. (2022). A proposed program for digital literacy among the elderly as one of the requirements of family development in light of some international experiences. Majmaah University. Publishing and Translation Center. (26) . 205-227.

Al-Qatawi, Musab Naji (2020). The competencies required for teachers of electronic platforms from the perspective of students and teachers.(Master's thesis) Middle East University.

Al-Samadi, A . (2019). The degree to which secondary mathematics teachers in Ajloun Governorate possess

technological competencies from their point of view. Arab Journal of Science and Research Publishing. 3(8), 54-64.

Al-Shammari, L & Al-Halou, N . (2024). The reality of the possession of digital competencies by primary grade teachers in the Hail region in light of the digital transformation. Journal of University Studies for Comprehensive Research. 11(25). 12710-12744.

Al-Suhaim, A . (2022). The competencies required for computer teachers to teach in e-learning environments from their point of view in light of some variables. Saudi Journal of Educational Sciences, 8(1), 15-32.

Al-Tweissi, A. (2012). Effects of Prevocational Education on the Vocational Knowledge and Attitudes of Students-Teachers in Jordan. Journal of Education and Vocational Research,31, 1-8.

Arab Center for Educational Research for the Gulf States. (2022). Digital competencies for teachers. Educational receivers. P(6) Mg(5) . p. 3-150.

Awad, H. (2024). The degree of availability of digital competencies among teachers and principals of basic schools in the light of digital transformation. Unpublished Master's Thesis. Faculty of Arts and Educational Sciences. Middle East University. Amman . Jordan.

Baatout, S. (2019). A proposed conceptualization of digital technical competencies and the requirements of the twenty-first century for art education teachers in light of their training needs. North Journal of Human Sciences. 5(1) .207-235.

Gawdat, M. (2024). The digital competence of teachers in the era of artificial intelligence. Education Technology Portal.

Gómez-Poyato, M. J., Eito-Mateo, A., Mira-Tamayo, D. C., & Matías-Solanilla, A. (2022). Digital skills, ICTs and students' needs: A case study in social work degree, University of Zaragoza (Aragón- Spain). Education Sciences, 12(7), 443.

Hassan, H. (2020). A program in technological competencies based on digital learning objects to develop the skills of producing and using them in teaching geography among general diploma students. Educational Journal, c(77).26-49.

Hindawi, W., Ibrahim, H. & Mahmoud, E. (2009). Educational technology and technological innovations (I1).

Jawdat, M. (2024). Digital Competence of Teachers in the Age of Artificial Intelligence. Education Technology Portal.https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/17747 Retrieved 1/2/2025.

Jad, Mona. (2006). Educational technology and its uses. Cairo : Dar Al-Huda for Printing and Publishing.

Janus, A. (2001). Educational Technology: The Development of a Concept. Englewood, USA: Libraries Unlimited, Inc. Retrieved from:

Keith, Wood .(2000). The Experience of learning to Teach changing student teachers ways of Understanding teaching. Teaching and teacher Education. 32(1) 75-93.

Kelli, E.& Shereeza, M. (2022). Digital Literacy Skills Instruction and Increased Skills Proficiency. International Journal of Technology in Education and Science, 6(2), 323-332.

Khamis, M . (2003). Educational Technology Products. Cairo: Dar Al-Hikma.

Khatateh, S. (2024). The degree of practicing digital competencies: (A field study from the point of view of faculty members at Palestine Technical University - Kadoorie / Ramallah Branch). Journal of Educational Sciences and Humanities. (32). 203 -182.

Kurt, A ؛ Koclar, A؛ Kilicer, K. & Yildirim, Y. (2008). Evaluation of the Skills of K-12 Students Regarding the National Educational Technology Standards for Students

(NETS*S) in Turkey. Turkish Online Journal of Educational Technology.

Malhi, Khalid bin Mutlaq (2021). Measuring the levels of digital competencies of general education teachers in the field of digital transformation. Educational Journal, (87), 1353-1301.

Masir, M . (2021). Communication skills of history teachers at the intermediate level and their relationship with their educational competencies. Journal of the College of Basic Education, 110 (27,) 1097 - 11

Mendo, R. (2016). The degree to which classroom teachers in Hama governorate practice educational technology competencies. Al-Baath University Journal. 38(10), 45-75.

Mohammad, M؛ Mahmoud, H ؛ Younis, I ؛ Sweidan, A & Al-Jazzar, M . (2004). Educational Technology : Concepts and applications. Amman : Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Shaker, A. (2024). The degree of availability of digital competencies among faculty members in colleges of education in Yemeni universities in light of the digital transformation. Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, 72(10). 91-118.

Shehadeh, F & Al-Awouda, D . (2022). The degree of availability of digital competencies among science teachers in the Qweisma Brigade in light of the Corona pandemic from their point of view. Palestinian Journal of Open Education and E-Learning, 1(16). 14-27.

Sieck, w. (2021). What is Competence and Why is - it Important? Retrieved 6 6, 2024, from: https://www.globalcognition.org/what-is competence

Younis, S . (2021). The impact of different types of e-training in developing teachers' digital competencies according to lste standards. International Journal of E-Learning. Egypt. p(2). Mg(3). pp. 1-87.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

A Prospective Vision for Developing Admission Criteria in Faculties of Education at Yemeni Universities in Light of Regional and Global Standards

Mohammed Saleh Hasan Al-Batri*
Assistant Professor of Education Principles at the Faculty of Education, of Sada University, Modern Specialized University -Yemen Republic
mshalbatry@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1849-9554
Received: 21/11/2024, **Accepted**: 27/01/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: The study aimed to propose a vision for developing the admission criteria in Faculties of Education at Yemeni universities in light of international standards. This objective was pursued through a thorough examination of the admission prerequisites for Faculties of Education in both Arab and global contexts, involving a detailed analysis and comparison of these criteria. To fulfill these aims, the researcher utilized a theoretical documentary approach, supplemented by individual observations and a comparative analysis methodology. The findings indicated that globally, there are stringent, well-defined, and varied criteria for admission, which typically include high secondary school grades, a range of academic and aptitude assessments, and readiness evaluations, culminating in personal interviews, physical fitness tests, and behavioral standards for student selection in Faculties of Education. In stark contrast, the admission process in Yemeni Faculties of Education predominantly hinges on a minimal requirement of 50% in high school grades, which is often the only criterion considered across most specializations, thereby neglecting other significant factors. This practice results in the acceptance of students with subpar to average academic performance. The study concluded with a proposed framework for refining the admission criteria for Yemeni Faculties of Education, along with several recommendations.

Keywords: Admission Criteria, Faculties of Education, Yemeni Universities

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

رؤية مستقبلية لتطوير معايير القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية في ضوء معايير القبول عربيًا وعالميًا

محمد صالح حسن البطري*

كلية التربية، جامعة صعدة الجامعة التخصصية الحديثة– الجمهورية اليمنية

mshalbatry@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-1849-9554

تاريخ الاستلام: **2024/11/21** - تاريخ القبول: **2025/01/27** - تاريخ النشر : **2025/03/10**

ملخص: هدفت الدراسة إلى صياغة رؤية مقترحة لتطوير معايير القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية في ضوء المعايير الدولية، وذلك من خلال التعرف على شروط القبول في كليات التربية عربيا وعالميا، وتحليل ومقارنة تلك الشروط. ولتحقيق تلك الأهداف استخدم الباحث المنهج النظري الوثائقي، مع استخدام الملاحظة الفردية، وكذا منهج التحليل المقارن. واظهرت النتائج وجود شروط صارمة ودقيقة ومتنوعة بداءً بمعدلات عالية للثانوية ومرورا بالاختبارات المتعددة التحصيلية والقدرات العامة والاستعدادات وصولا إلى المقابلة الشخصية واللياقة البدنية والسلوكية لاختيار الطلاب بكليات التربية عالمياً، بينما تعتمد كليات التربية اليمنية على الثانوية العامة في حدودها الدنيا50% كشرط وحيد في معظم التخصصات دون الاهتمام بالمعايير الأخرى ما يعني قبول الطلاب ذات المستويات الضعيفة والمتوسطة. وخلصت الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة لتطوير شروط القبول بكليات التربية اليمنية وعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: معايير القبول، كليات التربية، الجامعات اليمنية.

*المؤلف المرسل

مقدمة:

تُعد قضية اختيار وإعداد الطالب المعلم بكليات التربية من أهم القضايا التي تجمع عليها العديد من المنظمات الدولية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة باعتبارها المدخل الأساسي لمواجهة التعليم في عالمنا المعاصر، وفي سبيل ذلك عقدت العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل، فعلى سبيل المثال لا الحصر نظمت الجامعة العربية عام1957 حلقة عن إعداد المعلم في بيروت، وفي العام 1972 قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتنظيم مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في القاهرة، وفي العام 1984 عقدت في قطر ندوة إعداد المعلم بدول الخليج، وفي العام 1995 عقد بالقاهرة المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995: 2)، والمؤتمر العلمي السابع لعام 1999 بشأن تطوير نظام إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة، والمؤتمر الدولي لعام 2004 تحت عنوان "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" في مسقط(المخلافي، 2008، 164)، يضاف إلى هذا العديد من الدراسات التي لا يتسع المقام لحصرها(الجامعة العربية المفتوحة، 2016: 1).

ولأهمية المعلم ودوره في التغلب على أزمة التعليم ومشكلاته في عالم اليوم اتجهت الكثير من النظم التعليمية والجامعات في مختلف بلدان العالم إلى التركيز على سياسات اختيار الطالب/ المعلم بكليات التربية بطريقة تؤكد على اختيار أفضل الطلاب المتقدمين ممن تتوفر لديه القدرة العلمية والرغبة والميول نحو مهنة التدريس والسمات الشخصية المناسبة بأسلوب علمي ناجح وذلك لأن مهنة التدريس من أعظم المهن التي تسهم في بناء الفرد والأجيال لمواجهة المستقبل ومتغيراته(هاشم وعباس ، 2019: 453)؛ ولهذا فإن أعادة النظر في سياسات القبول وربطها بخطط التنمية وحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل ومتطلباته والطاقة الاستيعابية لكليات التربية وما يرتبط منها بواقع المجتمع وتقدير إمكانياته الاقتصادية والبشرية وأوضاع مؤسساته التعليمية أصبحت من الأمور التي لا يمكن اهمالها أو المناص منها(حميدات، 2011: 9-21).

ومن هناء جاء تركيز النظم التعليمية والجامعات في مختلف دول العالم المتقدمة منها والنامية على انتقاء واختيار أفضل الطلاب المتقدمين لكليات التربية ممن تتوفر لديهم القدرة العلمية والرغبة والميول نحو مهنة التدريس، والقدرات المعرفية، والسمات الشخصية المناسبة، من منطلق أن مهنة التدريس من

أعظم المهن لبناء الفرد والاجيال لمواجهة المستقبل وتطوراته، حيث ان المعلم الكفء والمتمكن يستطيع أن يعمل بنجاح في مختلف الظروف في حين المعلم الضعيف يفشل حتى في حال توفر الظروف الجيدة والمناسبة(ابو حراره، 2019: 165). وهذا يعني **أن** نجاح معلم المستقبل يعتمد بدرجة رئيسية على جودة العناصر البشرية المزمع ترشيحها للالتحاق بمهنة التعليم، وما تتمتع به هذه العناصر من مواصفات على مختلف الجوانب الشخصية والخلقية والاجتماعية والتعليمية والقيادية.

ولأهمية هذا الجانب تناولت دراسات وأبحاث عديدة سياسات ومعايير وشروط القبول في كليات التربية، ومن تلك الدراسات دراسة أبو زاهرة، والحارثي، وجود، وطلحي (2022) التي هدفت إلى المقارنة بين برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية واليابان وسنغافورة وفنلندا، وبيان أو جه التشابه والاختلاف فيما بينها باستخدام منهج التحليل المقارن. ومن أهم النتائج أشارتها إلى وجود العديد من النواحي التي تتشابه فيها برامج إعداد المعلم في المملكة مع دول المقارنة خاصة ما يتعلق منها في نظام الدراسة والقبول، إلا أن دول المقارنة تتميز باهتمامها بإعداد المعلم الباحث، والحرص على حصول المعلم على الماجستير، وخلصت بوضع عدد من التوصيات. بينما دراسة هاشم وعباس (2019) هدفت إلى التعرف على النظم والمعايير العالمية في اختيار وإعداد المعلمين، وبرامج إعدادهم وتدريبهم في كلية التربية الأساسية، وصولا إلى تقديم رؤية مستقبلية لنظام اختيار المعلمين في كلية التربية الأساسية، وتحقيقًا لذلك تم استخدم المنهج الوصفي القائم على التحليل والتفسير، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج والتوصيات التي أكدت فيها على ضرورة إجراء اختبارات قبول مقننة لقياس المهارات اللغوية والشخصية، والثقافية، والعلمية، والإملائية.
وأجرت ابوحراره (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على شروط اختيار الطلاب في كليات التربية بالجامعات العالمية، وبناء تصور مقترح لشروط اختيار طلاب كليات التربية بليبيا وفقا لمعايير القبول العالمية، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة قائمة بالشروط العالمية طبقت على عينة تكونت من(49) عضو هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة الاهتمام المتزايد للجامعات في العالم بشروط اختيار طلاب كليات التربية، حيث تنوعت الشروط وفق فلسفة ورؤية ورسالة تلك الكليات، واقترحت الدراسة تصور محددا لشروط اختيار طلاب كليات التربية التي يمكن تطبيقها بليبيا.

كما أجر دراسة ت القرني (2018) دراسة هدفت إلى تقديم تصور لتطوير سياسة القبول في الجامعات السعودية لتحقيق القدرة التنافسية في ضوء التجارب العالمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والوثائقي، والاستبانة كأداة مكونة من(37) عبارة موزعة على محورين وجهت لمجتمع

وعينة الدراسة المكون من جميع القيادات من عمداء ووكلاء ومسؤولين وأصحاب القرار في الجامعات الحكومية البالغ عددها(28) جامعة، وقد حصلت الدراسة على استجابة (50) فردا، وبتحليلها توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج لعل أهمها: حصول واقع سياسة القبول في الجامعات السعودية على متوسط حسابي(2.33من3) بدرجة عالية، وحصلت المتطلبات اللازمة لتوفرها لتحقيق القدرة التنافسية في ضوء التجارب الدولية على (2.44 من3) بدرجة عالية، وخلصت الدراسة بتقديم تصور مقترح للتطوير، وأوصت بضرورة إعادة النظر في سياسة القبول وربطها بخطط التنمية وحاجات المجتمع.

وقام أبوشاقور بدراسة(2016) هدفت إلى التعرف على سياسة قبول بكليات التربية، والوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتنميتهم مهنيًا أثناءها، وحول نظام لدراسة وبرامجها بكليات التربية للخروج بتوصيات مقترحة حول سياسة القبول بكليات التربية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات وجهت لعدد من أعضاء هيئة الدريس بكليات التربية في ليبيا، وخرجت الدراسة بعدد م التوصيات أكدت فيها على تكثيف الجهود على الاستفادة من الاتجاهات العالمية في مجال إعداد المعلم وتدريبه، وفي انتقاء طلاب كليات التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل العناصر المتقدمة.

واهتمت دراسة السلخي (2012) ببناء تصور مقترح لشروط القبول بكليات التربية في الجامعات الأردنية في ضوء المعايير العالمية من خلال تحليل الوضع الراهن لنظام شروط القبول بكليات التربية في الجامعات الأردنية، والتعرف على بعض الخبرات والتجارب العالمية في الاختيار والقبول بكليات التربية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقائمة بشروط القبول طبقت على عينة تكونت من(68) عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية، وقد أظهرت نتائج البحث الاهتمام المتزايد للجامعات العالمية بشروط اختيار الطلبة في كليات التربية، حيث تنوعت الشروط وفق فلسفة ورؤية ورسالة تلك الكليات، ووفقًا لذلك خرجت الدراسة بتصور مقترح لشروط القبول يمكن تحقيقها في كليات التربية الأردنية تمثلت في الفحص الطبي، المقابلة الشخصية، وقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، واجتياز اختبار القدرات العامة بالدرجة التي تحددها الكلية أو القسم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

وبناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن ملاحظة أن تلك الدراسات جاءت متنوعة ما بين النظرية المكتبية كدراسة أبو زاهرة، والحارثي، وجود، وطلحي دراسة(2022)، ودراسة هاشم

وعباس(2019) والدراسات الميدانية كدراسة ابو حراره (2019) ودراسة القرني(2018) ودراسة أبوشاقور(2016) ودراسة السلخي(2012)، وقد سارت الدراسة الحالية وفق المنهج النوعي النظري الوثائقي على غرار بعض الدراسات السابقة، **وتتشابه** الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوعية طبيعة مجال الدراسة ذات الصلة بشروط اختيار الطلاب المتقدمين بكليات التربية، **إلا أنها تختلف** عنها من حيث الزمان والمكان كون هذه الدراسة معنية بشروط ومعايير اختيار المتقدمين بكليات التربية في الجامعات اليمنية، وقد **أفادت** الدراسات السابقة الدراسة الحالية من عدة زوايا خاصة ما يتعلق بتوجيه الباحث نحو بعض المصادر وكذا الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات والذى تم توظيف بعضها في خدم الدراسة الحالية.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء على معايير وشروط اختيار الطلاب المتقدمين على كليات التربية في بعض الجامعات العربية والعالمية وإمكانية الاستفادة منها في تقديم رؤية مقترحة ملاءمة لشروط ومعايير القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لاشك أن نجاح كليات التربية في إعداد معلم المستقبل يعتمد بشكل كبير على جودة ونوعية الطلبة الملتحقين وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم نحو مهنة التدريس، وهذا يمثل نقصًا واضحًا في سياسات القبول بكليات التربية وخصوصًا في اليمن حيث تتسم هذه السياسات بالضعف والقصور وعد م الفعالية مما اثر سلبا على المخرجات(العازمي وآخرون، 2016: 52).كما تواجه كليات التربية في الجامعات اليمنية مشكلات عميقة تتمثل في ضعف معايير القبول التي غالبًا ما تقصر على الحصول على الحد الأدنى من الدرجات في شهادة الثانوية العامة وبمعدل50% في معظم التخصصات بحسب خطة القبول لعام 2025/2024م، دون الاهتمام بالكفاءات والمهارات اللازمة للمعلم الناجح، علاوة على ذلك، تفتقر هذه الكليات إلى معايير الجودة، مما يؤدي قبول الطلاب من ذوي المستويات المتوسطة والضعيفة، وبالتالي قبول طلاب لا يمتلكون الميول والاستعدادات والقدرات المطلوبة لمهنة التدريس (الشميري، 2220: 352)، وهذا الوضع يتناقض مع معايير القبول المعتمدة في كليات التربية الناجحة على مستوى العالم، والتي تركز على انتقاء الطلاب وفق معايير دقيقة تشمل مستويات عالية من المعرفية والأداء الأكاديمي ، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شخصية دقيقة وصارمة، بما في ذلك تركز هذه المعايير على تقديم اختبارات متنوعة تقيم القدرات العامة والاستعدادات التربوية

والنفسية والميول والرغبات، إلى جانب القدرة على التعامل مع الآخر، واللياقة البدنية والصحية، وذلك لتحديد ملاءمة المتقدمين لمهنة التدريس(السلخي، 2012: 19-24).

ومعظم هذه المعايير تفتقر إليها كليات التربية اليمنية مما أدى إلى ضعف مخرجاتها، وبالتالي التأثير السلبي على العملية التعليمية بشكل عام، نتيجة لذلك، هناك عزوف ملحوظ من الطلاب المتميزين، بالإضافة إلى تسرب وانخفاض معدلات القبول، وقد أكدت البيانات الإحصائية في الفترة من 2014م- 2020م هذا الاتجاه حيث تراجعت معدلات القبول من(89925) طالبة وطالبة عام 2014 إلى(38607) في عام 2020، (وزارة التخطيط والتعاون الدولي،2020: 70،351). والذي ربما يعزا إلى؛ ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين والظروف المجتمعية السياسية والاقتصادية الصعبة وغير المستقرة، كما أن تدني مرتبات المعلمين وعدم تقدير مهنة التدريس من قبل المجتمع مقارنة بالمهن الأخرى كطب والهندسة(المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2014 :61-72)، ناهيك عن توقف المرتبات بالكلية منذ عام 2016 وحت اليوم بفعل الحروب والصراعات يعتبر من العوامل المؤثرة.

وبناءً على شعور واحساس الباحث لكل تلك المشكلات بما في ذلك ملاحظته للضعف المعرفي والثقافي والمهني والاجتماعي بين غالبية الطلاب المسجلين في كليات التربية شكلت دافعًا كبيراً لإجراء هذه الدراسة بقصد معالجة تلك الاختلالات في سياسات القبول بكليات التربية اليمنية، ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في شروط القبول الراهنة وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات العصر، من خلال وضع رؤية لتطوير شروط القبول في الجامعات اليمنية بالاستناد إلى أفضل الممارسات العربية والعالمية بهدف تحسين وتجويد شروط القبول، وبالتالي تحسين العملية التعليمية لذا، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **كيف يمكن تطوير شروط القبول بكليات التربية اليمنية في ضوء اتجاهات معايير القبول عربيًا وعالميًا؟**

وتنبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الأتية:

1. ما واقع اتجاهات وتحارب شروط ومعايير القبول بكليات التربية على المستويين العربي والعالمي؟
2. ما واقع معايير وشروط القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية على المستويين النظري والتطبيقي؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف في شروط ومعايير القبول بكليات محلياً وعالميًا؟

4. ما الرؤية المقترحة لتطوير شروط القبول بكليات التربية اليمنية في ضوء اتجاهات شروط ومعايير القبول عربيًا وعالميًا؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على واقع اتجاهات شروط ومعايير القبول بكليات التربية على المستويين العربي والعالمي.
2. التعرف على واقع شروط القبول بكليات التربية اليمنية على المستويين النظري والتطبيقي.
3. بيان أوجه الشبه والاختلاف في شروط ومعايير القبول بكليات محلياً وعالمياً.
4. بناء رؤية مقترحة لتطوير شروط القبول بكليات التربية اليمنية في ضوء اتجاهات شروط ومعايير القبول عربيًا وعالميًا؟

أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية بالغة الأثر لما لها من انعكاسات إيجابية على مختلف المستويات النظرية والعملية:

الأهمية النظرية:

1. تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذ تتناوله. وندرة الدراسات المعنية بسياسات القبول بكليات التربية عربياً وانعدامها محلياً ما يعني أنها قد تكون الأولى من نوعها على المستوى المحلي على حد علم الباحث.
2. ستضيف الدراسة قيمة معرفية للمكتبة اليمنية والعربية في مجال تطوير شروط القبول بكليات التربية.
3. قد تساهم الدراسة في تقديم حلول علمية مناسبة لتحسين شروط القبول في كليات التربية اليمنية، بناءً على خبرات ومعايير عالمية ناجحة.

الأهمية العملية:

1. قد تساعد الدراسة في إعداد معلمين مؤهلين تأهيلاً عاليًا، قادرين على مواكبة التطورات في مجال التعليم، وتوفير فرص عمل نوعية للمعلمين، وبالتالي تحسين مستوى المعيشة للأفراد والمجتمع ككل.
2. قد تساعد هذه الدراسة الجهات المعنية في كليات التربية والجامعات ووزارة التربية والتعليم للوقوف عن قرب من أهم المعايير العالمية لاختيار المتقدمين بكليات التربية، وإمكانية الاستفادة منها محليا بما يساعد على تهيئة الفرص لاختيار أفضل العناصر.

3. كما تبرز أهمية الدراسة في اختيار الطلاب بكليات التربية وفق أسس ومعايير مصممة ودقيقة لما ذلك من أثر إيجابي في الارتقاء بالعملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على تطوير شروط ومعايير القبول بكليات التربية اليمينة

الحد المكاني: كليات التربية اليمنية.

الحد الزماني: تم تنفيذ الدراسة في الفترة من5/23 -11/25/ 2024.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج "الوصفي النوعي" من واقع البحوث والدراسات والأدبيات والتقارير ذات الصلة لوصف وتفسير وتحليل واقع شروط القبول بكليات التربية على المستوى المحلي والمستويين العربي والعالمي ، كما استخدمت الدراسة" منهج التحليل المقارن" لبيان أوجه الشبه والاختلاف في شروط ومعايير القبول بين كليات التربية اليمنية وكليات العربية والعالمية. وبالتالي فإن أدوات جمع المعلومات تمثلت في الملاحظة الفردية، وفي الادبيات ذات الصلة وعددها(27)، ومجتمع الدراسة وعينته تمثل في كليات التربية اليمنية المنتشرة في مختلف محافظات ومناطق الجمهورية اليمنية البالغ غددها (40) كلية.

مصطلحات الدراسة"

شروط القبول لغة واصطلاحًا:

اصطلاحيا: يعرفها بوليسل وفرمان(Polesel & Freeman, 2015: 5) أنها " مجموعة من النظم المحددة من قبل الجامعة والتي يتم بناءً على اساسها اختبار الطلاب"(القرني، 2018، 3)

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث شروط القبول إجرائيا "بأنه الاسس والمعايير التي يتم من خلالها قبول الطلبة في كليات التربية بالجامعات اليمنية"

كليات التربية: هي مجموعة من المؤسسات التعليمية الجامعية التي تقبل الطلاب بعد المرحلة الثانوية العامة أو ما يعادلها ومدة الدراسة بها اربع سنوات وتؤهل الطلبة لمهنة التعليم في مراحل التعليم العام"(الشال، 2021: 16) (Al-shal, 202116). 192 : Saraira,2017).

الجامعات اليمنية: وفق منطوق المادة(2) من اللائحة التنفيذية لقانون الجامعات اليمنية تعرف بأنها" كل جامعة خاضعة لأحكام القانون"(وزارة الشؤون القانونية، 2007، المادة2).

قيما يعرف الباحث الجامعات اليمنية إجرائياً بأنها: المؤسسات الأكاديمية اليمنية المعنية بإعداد المعلمين لمدة اربع سنوات بعد الحصول على الثانوية العامة.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

تسير الدراسة بعد الإطار المنهجي وفق الخطوات والمحاور والإجراءات الأتية:

-رصد واقع اتجاهات شروط ومعايير القبول في بعض كليات التربية على المستويين العربي والعالمي بالاستناد إلى الوثائق والدراسات والأبحاث ذات الصلة.
-تحليل معايير القبول بكليات التربية اليمنية بالاستناد إلى الدراسات والوثائق والتقارير من الجهات ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم والمجلس العالي لتخطيط التعليم واللوائح الصادرة من كليات التربية اليمنية والملاحظة الفردية للباحث باعتباره احد أعضاء هيئة التدريس في واحدة من كليات التربية الحكومية.
-عمل تحليل مقارن لبيان أوجه الشبه والاختلاف في شروط القبول بكليات التربية اليمنية وكليات التربية في دول المقارنة عربيًا وعالميًا.
-صياغة رؤية مقترحة لتطوير شروط القبول بكليات التربية اليمنية في ضوء اتجاهات معايير القبول عالميًا ومن منطلق ما توصلت إلية الدراسة من نتائج.

أولاً: اتجاهات معايير وشروط قبول المعلمين المحتملين بكليات التربية عربيًا وعالميًا:

هذا المحور يهتم بالإجابة على السؤال الأول ونصه: **ما واقع اتجاهات وتحارب شروط ومعايير القبول بكليات التربية على المستويين العربي والعالمي؟**

من منطلق الأهمية الكبيرة الملقاة على عاتق المعلمين وأدوارهم الجديدة والمتجددة التي تعدت الدور التقليدي المرتكز على التعليم القائم على التلقين والتحفيظ، إلى مرحلة أوسع وأشمل تتلاءم مع متغيرات العصر في بعدها الثقافي والسياسي والاقتصادي والتكنولوجي، علاوة على نظريات إعداد المعلم لما لكل ذلك من تأثير وانعكاسات كبيرة وفاعلة على مهنة التعليم، لذا لابد ان يكون معلم المستقبل منفتح على كل المسارات المجتمعية وراق في أداه التربوي والتعليمي، وهو ما يتطلب الاهتمام المسبق

بموصفات معلم المستقبل، ولهذا بدأت الأنظمة التعليمة في الجامعات لا على عمليات التطوير والتدريب والتأهيل فحسب، بل باختيار المعلمين المحتملين بكليات التربية وفق معايير وشروط محددة تراعي مواصفات المعلم الشخصية والمهنية(هاشم وعباس، 2019: 472-473).

ولهذا سيتم التركيز في هذا المحور على بعض نماذج لمعايير وشروط والقبول في كليات التربية في عدد من الجامعات العربية والعالمية، وسوف تقتصر الدراسة على بعض الإجراءات المتبعة في الولايات المتحدة وفنلندا وفرنسا وانجلترا كنماذج غربية، واليابان وماليزيا وسنغافورة كنماذج أسيوية، والسعودية والكويت والأردن والعراق كنماذج عربية.

معايير القبول بكليات التربية في بعض دول أمريكا والقارة الأوربية كنماذج غربية:

ففي **الولايات المتحدة الأمريكية** يخضع نظام القبول والالتحاق بكليات التربية لعدد من المعايير والشروط أهمها: الثانوية العامة بتقديرات عالية فبعض الجامعات تشترط ثلاثة من أربعة وبعضها يشترط أثنين ونصف من خمسة. الحصول على درجات عالية في الاختبارات التي تقدم على مستوى الدولة المعروفة(SAT) و(ACT). والاختبارات التي تقدم على مستوى الولاية أو الجامعة أو الكلية أو القسم، وهي نوعان: نوع يعني بقياس القدرات والاستعدادات، ونوع ثاني يهتم بقياس التحصيل(المجيدل، 2016: 20). المقابلات الشخصية. شهادة حسن السيرة والسلوك. شهادة خلو من الأمراض المعدية والنفسية. خطاب توصية من معلمين، وفي بعض الكليات يشترط: إكمال عامين دراسيين بالكلية وتحرير استمارة طلب الالتحاق قبل بدء الدراسة بأربعة أسابيع. وتوقيع على عقد مع عميد الكلية بالالتزام باستكمال المناهج المقررة. والحصول على 2.5 من 4 وفقا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية. ويتطلب من المتخرج الحصول على شهادة أو تصريح من المجلس القومي للمعلم للعمل في المراحل الأولية والثانوية قبل السماح له بالتدريس(عبد العظيم و عبد الفتاح، 2017: 50- 53).

وإذا ما اتجهنا صوب القارة الأوروبية لمعرفة نظام وشروط القبول بكليات التربية انطلاقا من **فنلندا** التي تعتبر أن مهنة التعليم الألمع من بين المهن الأخرى، والقادرون على تحقيق هذه المهنة هم الأفضل في فنلندا فعلى سبيل المثال يتم قبول(100) طالب فقط من إجمالي عدد المتقدمين لبرنامج إعداد المعلمين بجامعة هلسنكي(1000)، ويتم ذلك الاختيار وفق معايير عالمية، فاختيار المعلمين المحتملين للمرحلة الابتدائية تبدا بتحديد مجموعة من المرشحين بناء على نتائج اختبارات الثانوية العامة، وملف الإنجاز

المدرسي، وبعدها يخوض جميع المرشحين اختبار تحريري في بعض كتب التربية، واختبار مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي وذلك عن طريق ممارسة نشاطات مشابهة لما يحدث داخل جدران المدرسة، لينقل ممن اجتازوا هذه المرحلة إلى مرحلة المقابلات الشخصية لمعرفة ميولهم نحو مهنة التدريس وجوانب أخرى متعلقة بالشخصية(أبو زاهرة وأخرون، 2022: 118) و(Shalberg.2010)، ويتطلب من معلم المرحلة الابتدائية دراسة مقررات فرعية في مناهج المرحلة الابتدائية اثناء دراسة البكالوريوس، كما يتطلب من معلم المرحلة الثانوية دراسة مقررات التخصص في المادة التي سيدرسها عند مزاولة المهنة، الماجستير شرط اساسي لمزاولة مهنة التدريس(المركز الإقليمي لليونسكو للجودة والتميز في التعليم، 2017: 25)

وفي فرنسا تقوم شروط القبول على اساس اجتياز امتحان الجدارة المدرسية، **و**عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداد الطالب للعمل في المهنة، وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية **و**التأكد من وجود عدد من الموصفات التي ينبغي توافرها في معلم المستقبل، ويتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العليا لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية او ما يعادلها، ويتم تأهيل الطالب للمرحلة الثانوية بعد حصوله على درجة البكالوريا، ثم التحاقه بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، او لمدة اربع سنوات وتحصله على شهادة القدرة على التعليم للمرحلة الثانوية، أو المعاهد التقنية، او المعاهد الرياضية(أبو شاقور، 2016: 1228).

وفي المملكة المتحدة البريطانية كنموذج آخر تقو شروط القبول بكليات التربية على أساس حصول المتقدم على شهادة الثانوية العامة، واجتياز المستوى المتقدم من الثانوية العامة(A- Level)، وتقديرات الأساتذة وخطاب التوصية بما في ذلك اجتياز الاختبارات المعنية بالقبول والاختبارات الوطنية التنافسية، واختبارات القدرات، وإجراء المقابلة الشخصية، على أن يكون المعلم من حملة دبلوم تأهيل المعلمين بعد إكمال الدراسة الجامعية، ويتأهل المعلمون لهذا الدبلوم بعد اجتياز دورات معترف بها.(المركز الإقليمي لليونسكو للجودة والتميز في التعليم، 2017: 24).

وفي ضوء العرض السابق لشروط القبول المتبعة في كليات التربية في عدد من الجامعات الأمريكية والأوروبية في كل من فنلندا وفرنسا وبريطانيا يلاحظ اتفاق جميع كليات التربية في الدول المذكورة على شرط الحصول على الثانوية العامة وتختلف حول المعدل المطلوب، بما في ذلك التأكيد على شرط اللياقة البدنية والصحية وخلو الطالب من العيوب الجسمية والسمعية والبصرية، علاوة على شرط المقابلة

الشخصية المقننة والدقيقة، بالإضافة إلى دراسة الطالب بعض المقرات المبدئية في السنة الأولى بكلية التربية، واجتياز الاختبار الذي يقدمه القسم المختص، مع شرط تمتع الطالب المتقدم بحسن السيرة والسلوك، واجتياز اختبارات القبول مثل : الاختبارات التي تستهدف قياس القدرات والاستعدادات للعمل في مهنة التدريس، واختبارات المهارات الدراسية في اللغة، والرياضيات ، والعلوم الطبيعية، ومهارات الاتصال والماجستير شرطًا أساسيا لمزاولة المهنة كما في فنلندا.

معايير القبول بكليات التربية في بعض دول القارة الأسيوية المتطورة:

اليابان كنموذج أول تقوم معايير القبول فيه على شهادة استكمال الثانوية العامة، **و**لمقابلة شخصية، اللياقة البدنية والصحية اللازمة لمهنة التدريس، بما في ذلك شهادة حسن السبرة والسلوك والخلق من المدرسة التي كان يدرس بها ، مع ملف أكاديمي عن الطالب يتضمن معدله الدراسي التراكمي في المراحل التعليمية السابقة إضافة إلى خلو الطالب من العاهات البدنية والسمعية والبصرية مع اتصافه بخصائص شخصية جيدة مثل الفطنة والذكاء والفراسة، كما يشترط خضوع الطالب لاختبارات تحريرية تعقدها كليات التربية سواء في التربية العامة أو التخصص ومن أهمها: اختبارات القبول التحصيلية تحت اشراف المركز القومي لامتحانات القبول، واختبارات القبول الخاصة بكليات التربية والتي تقيس قدرات واستعدادات وميول واهتمامات الطلبة من زوايا مختلفة، واختبارات المهارات العملية بهدف تحديد مهارات الطلبة وقدراتهم العملية ومهاراتهم اللازمة للعمل في التعليم، واختبارات المقال، حيث يتطلب من الطلاب مقالات متنوعة في موضوعات مختلفة للتعرف على مستوى التفكير وطريقة الكتابة، واختبارات الدقة للتعرف على مستوى الإتقان لدى الطلبة في اللعة اليابانية وبعض اللغات الأخرى(عبد العظيم و عبد الفتاح، 2017: 47).

وفي **ماليزيا** تبنى معايير القبول على حسن السيرة والسلوك خلال فترة الدراسة السابقة، وحصول الطالب على أكثر من (50%) في نهاية كل فصل دراسي والاختبارات النهائية والوجبات والانشطة المصاحبة للمنهج والتدريبات العملية، والحصول على متوسط(2فأكثر) من درجات الاختبارات السابقة، وكذا الحصول على دبلوم الدراسات العليا(ما بعد التخرج) لمدة سنة للحاصلين على شهادات جامعية، ويخضع المرشحون الحاصلون على بكالوريوس في التربية للمقابلة الشخصية لقياس قدراتهم اللازمة(العوجري، 2023: 165).

أما **سنغافورة** فيتم انتقاء الطلبة المتقدمين لكليات التربية من الثلث الأعلى من خريجي الثانوية العامة، ويقبل واحد فقط من كل ثمانية متقدمين للقبول، وبمجرد ان يستوفي المؤهلات الأكاديمية يتم إدراجهم في قوائم المقابلات الشخصية الصارمة بهدف معرفة ميول الطالب نحو مهنة التدريس، وقدرته على التواصل مع الأخرين، والصفات القيادية، وبعض الإجراءات الأخرى المرتكزة على الميزات الشخصية(أبو زاهرة وأخرون، 2022: 118)، بالإضافة إلى مذكر بسجلهم الأكاديمي، ومساهمتهم تجاه مؤسستهم ومجتمعهم (المركز الإقليمي لليونسكو للجودة والتميز في التعليم، 2017: 27).

معايير القبول بكليات التربية في بعض الدول العربية:

والبداية من المملكة العربية السعودية لمعرفة شروط القبول العامة والخاصة بكليات التربية والتي تبين اللوائح المتعلقة بهذا الشأن أن شروط القبول تقوم على اساس حصول المتقدم على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها وبما لا يزيد عمرها عن خمس سنوات، وان يجتاز المتقدم أي اختبار أو مقابلة يراها مجلس الكلية، مع شرط تمتع المتقدم باللياقة الصحية والبدنية التي تثبت خلوه لو من أي مشاكل صحية تعوقه عن ممارسة المهنة، وأن لا يكون المتقدم قد مفصل من أي جامعة أو مؤسسة تعليمية لأسباب أكاديمية أو سلوكية، وحصول المتقدم على نتيجة اختبارات القدرات العامة كمتطلب اساسي لجميع المتقدمين، شرط أن لا تقل نسبة الثانوية العامة واختبارات القدرات عن 70% للقسم الطفولة بكلية التربية و80% فما فوق لتأهيل لثانوية، ولا يقبل من هو على رأس العمل إلا بقرار إيفاد من جهة عمله(جامعة شقراء دليل لمرحلة البكالوريوس والدبلوم، 1444: 4،9).

وفي الكويت يشترط التسجيل في كلية التربية الأساسية أن يكون المتقدم كويتي الجنسية أو من أم كويتية، وأن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة من القسم المؤهل للتخصص المطلوب بمعدل لا يقل عن80%، وألا تزيد مدة الحصول عليها عن سنتين، واجتياز جميع اختبارات القبول والمقابلات الشخصية للتخصصات التي تتطلب ذلك، كما يجب أن يكون الطالب متفرغًا للدراسة أو يحصل على موافقة من جهة عمله، مع شرط تمتع المتقدم باللياقة الصحية المطلوبة للتخصص المطلوب(https://arabimix.com-7-11-2024)

أما في الأردن فتعتمد كليات التربية وأقسامها على شرط حصول الطالب على الثانوية العامة بمعدل65% في الجامعات الرسمية و60 % في الجامعات الخاصة، بالإضافة إلى اختبار القدرات الخاص بطبيعة التخصص الذي يتقدم الطالب للالتحاق فيه، بحيث يكون تنافسياً للمتقدمين حيث

تمنح 50% لمعدل الثانوية العامة و50% لاختبار القدرات في مادة التخصص(القرني، 2018: 13).و (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردن، 2024: 4، 5).

وفي العراق تقوم الشروط العامة للقبول في الجامعات العراقية على اساس شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها شرط أن لا يكون قد مر عليها أكثر من خمس سنوات، إضافة إلى الشهادة الصحية التي تثبت خلوه من الأمراض، مع شرط التفرغ للدراسة ولا يجوز الجمع بين العمل والدراسة ويجوز لهم الحصول على إجازة دراسية من دوائرهم، وأن يخضع الطالب المتقدم لكليات التربية لشروط القبول العامة ويتم قبوله بمعدل لا يقل عن 60%.(وزارة التعليم والبحث العلمي العراقية، 2024: 6).

ومن استعراض شروط القبول في كليات التربية بالجامعات العربية المذكرة لاسيما في السعودية والكويت والأردن والعراق يلاحظ اجماع تلك الدول على شرط الحصول على الثانوية العامة مع تفاوت المعدل ما بين 60- 80% لكل منها، وكذا اجماعها على شرط السلوك، كما أن بعض كليات التربية اكدت على شرط اللياقة الصحية، و شرط اجتياز المقابلة الشخصية واختبار القدرات العامة. بينما اقتصرت البعض منها على شرط الثانوية العامة والشهادة الصحية كما هو حال كليات التربية في العراق، وعلى الثانوية العامة واختبارات القدرات التنافسية في الأردن.

وحتى تكتمل صورة طبيعة ونوعية سياسات القبول المتبعة بكليات التربية في الجامعات العربية والعالمية، تتطلب الضرورة هنا عرضاً ملخصًا لأهم شروط ومعايير القبول المعمول ، وبحسب ما يوضحها الجدول(1) في الآتي:

جدول(1): ملخص لأهم شروط القبول بكليات التربية في بعض الجامعات العربية والعالمية

الشروط / الدولة	معدلات الثانوية العامة	المقابلة الشخصية	الاختبارات			اللياقة البدنية والصحية	السلوك والأخلاق
			التحصيلية	القدرات العامة	الاستعدادات		
الولايات المتحدة	√	√	√	√	√	√	√
فنلندا	√		√				
بريطانيا	√	√	√	√	√		√
فرنسا	√	√	√	√	√		
اليابان	√	√	√	√	√	√	√
ماليزيا	√	√	√				√
سنغافورة	√	√	√				√
السعودية	√	√	√	√		√	√
الكويت	√	√	√	√		√	
الأردن	√			√			
العراق	√		√				

المصدر: من إعداد الباحث بالاستناد إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.

يتضح من الجدول(1) الموضح أعلاه أن كليات التربية في عدد من الجامعات العربية والعالمية تبنت العديد من المعايير وإن جاءت في بعضها لصالح الدول المتقدمة لاسيما الولايات المتحدة وبريطانيا واليابان ، والتي يمكن الاستفادة منها عند بناء وصياغة الرؤية المقترحة لتطوير شروط القبول بكلية التربية في الجامعات اليمنية.

ثانيًا: شروط القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية:

وهذا المحور سيهتم بمناقشة وتحليل شروط القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية على المستويين النظري والتطبيقي من خلال الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه: **ما واقع معايير وشروط القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية على المستويين النظري والتطبيقي؟**

على المستوى النظري: تتحدد سياسات القبول وفق منطوق المادة(4) من قرار مجلس الوزراء رقم(284) لسنة(2008) بشان النظام الموحد لشؤون الطلاب بالجامعات اليمنية، بما يخدم حاجة الجمهورية اليمنية من الكوادر في مختلف التخصصات مع الالتزام بالدور المعرفي والتنويري للجامعة وتكافؤ الفرص التعليمية، ويحدد نظام المفاضلة والقبول العامة وفق منطوق المادتان(6، 7) لذات القرار عدد من المعايير تتمثل في : النسبة المئوية في الثانوية العامة، واختبارات القبول العامة أو الجزئية في مواد مختارة، والمقابلة الشخصية، والمزج بين أي من هذه المعايير للوصول إلى نظام افضل يفضي إلى تحقيق العدالة والمساواة بين جميع المتقدمين، مع مراعاة شروط ومتطلبات القبول الخاصة بكل كلية واحكام هذا النظام. ويتحكم قبول الطالب بإحدى كليات الجامعة عدد من الشروط هي: حصول الطالب على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، وأن يكون عام الحصول على الثانوية ضمن الأعوام المسموح، وبما لا يزيد عن خمس سنوات، وأن يستوفي الطالب شروط التنسيق والقبول المحدد بالجامعة، واجتياز نظام المفاضلة في الكليات والتخصصات والمراكز التي تتطلب إجراء المفاضلة(لائحة شؤون الطلاب بالجامعات اليمنية، قرار مجلس الوزراء رقم(284) لسنة2008: المواد6،4، 7).

وفيما يخص كليات التربية فإن شروط القبول بها تنطلق من ذات نصوص اللائحة الموحدة لشؤون الطلاب التي تؤكد وفق نص المادتان السادسة والسابعة على معدل الثانوية العامة بحسب ما يحددها المجلس الأعلى للجامعات كل عام جامعي، واختبارات القبول العامة أو الجزئية في مواد مختارة في التخصصات والمسارات التي تتطلب إجراء اختبار المفاضلة، والمقابلة الشخصية، والمزج بين أي من هذه المعايير للوصول إلى نظام أفضل، كما يشترط في شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها أن لا يتجاوز عمرها عن خمسة أعوام.(قرار مجلس الوزراء، 2008: المادتان 6، 7).

على المستوى التطبيقي: رغم أن هذه السياسات والشروط تتوافق مع بعض سياسات القبول في كثير من البلدان المشار إليها في المحاور السابقة من هذه الدراسة، إلا أن تطبيقها في كليات التربية في الجامعات اليمنية تسير بصورة شكلية وغالبا ما يقبل جميع الطلبة الملتحقين، كون شرط نسب الثانوية

العامة تكون أقل من نسب القبول في الكليات الأخرى حيث تتراوح ما بين 60-70% لعام 2025/2024، الأمر الذي يحرم كليات التربية من الطلبة المتوفقين في المرحلة الثانوية العامة وذلك بسبب عدم رغبتهم بمهنة التعليم ويفضلون أمتهان مهن اخرى، وربما يعود ذلك إلى انخفاض الأجور، والنظرة المجتمعية التي تعلو من شأن المهن الأخرى على مهنة التعليم كمهنة الطب والهندسة وغيرها(الأغبري،2012: https://journals.misuratau.edu.ly/edu/9).

وبحسب خبرة وملاحظة الباحث باعتباره احد أعضاء هيئة التدريس في أحد كليات التربية يرى بأن سياسة القبول في كليات التربية لا تراعي معايير الجودة ولا قواعد وشروط الصحة وللياقة البدنية، ولا ترتبط بميول الطلبة ورغباتهم كما هو معمول به في أغلب البلدان وهذا يعني أن الهوة لازالت كبيرة بين النظرية والتطبيق للوائح من جهة وبين ما هو معمول به في كليات الجامعات العالمية من جهة أخرى، الأمر الذي يحتم إعادة النظر في شروط القبول بكليات التربية اليمنية بما يضمن استقطاب المتفوقين عبر تقديم الدعم المادي والعيني والسكن الملائم وتطوير البنية التحتية وتزويدها بالتجهيزات التقنية والتكنولوجية لجعلها بيئة محفزة ومرغوبه ، ومن ثم رفع معدلات القبول في الثانوية العامة، وإجراء الاختبارات الشفهية والتحريرية بما في ذلك المقابلات الشخصية لقياس ميول ورغبات الطلبة الملتحقين.

ثالثا: تحليل مقارن لبيان أوجه التشابه والاختلاف في شروط القبول محلياً وعالميًا.

وهذا المحور معني بدراسة وتحليل مقارن لشروط القبول محليًا وعالميًا من خلال الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه: **ما أوجه التشابه والاختلاف في شروط ومعايير القبول بكليات محلياً وعالميًا؟**

ينطلق التحليل المقارن لشروط القبول بكليات التربية محليًا وعالميًا بناءً على ما تم تناوله في المحاور السابقة، وما توصلت إليه الدراسة من مستخلصات للأدب النظري، وفي ضوء خبرة الباحث وملاحظاته باعتباره عضو هيئة تدريس في احد كليات التربية في اليمن، وسوف يتم التركيز على عدد من المعايير لعل أهمها: معيار الثانوية العامة، معيار المقابلة الشخصية، ومعيار اختبارات القدرات العامة والقبول، ومعيار اللياقة البدنية والصحية، والمعيار السلوكي والأخلاقي، وهي على النحو الآتي:

المعايير المتعلقة بالثانوية العامة: يلاحظ أن هناك إجماع على شرط حصول المتقدم على الثانوية العامة أو ما يعادلها كشرط للالتحاق بكليات التربية في مختلف جامعات العالم بما في ذلك دول المقارنة مع

تأكيد البعض منها على مجموع ما تحصل عليه في جميع سنوات الدراسة بالمرحلة الثانوية، وفي الوقت الذي تتطلب فيه كليات التربية العالمية درجات عالية في الثانوية أو السنوات السابقة نجد كليات التربية في اليمن تقبل الطلاب في الحدود الدنيا من معدلات الثانوية العامة لتصل في بعض التخصصات والاقسام إلى50%، وهذا يعني قبول الطلاب ذات المستويات الضعيفة والمتوسطة، وهذا بدوره يؤثر سلبا على عملية التأهيل وعلى مراحل التعليم السابقة والنظام التعليمي بشكل عام، الأمر الذي يحتم على الجهات المعنية بالتعليم إعادة النظر في معدلات الثانوية العامة ورفع النسبة بما يساعد على قبول الطلاب من ذوي المستويات المتوسطة والمرتفعة مع وضع لمعالجات الكفيلة والشجعة على جذب الطلاب المتفوقين نحو كليات التربية.

المعايير المتعلقة بالجوانب المهنية: يلاحظ على جميع كليات التربية لدول المقارنة في بلدان العالم المتقدم غربا وشرقًا أنها تعطي أهمية لميول الطلاب المتقدمين على كليات التربية واستعداداتهم ورغباتهم الايجابية نحو مهنة التدريس باستثناء كليات التربية في العراق واليمن الذي لا تعير هذا الجانب أي اهتمام وتقبل جميع المتقدمين بغض النظر عن مدى استعداداتهم الايجابية نحو مهنة التدريس من عدمه.

المعايير المتعلقة باللياقة البدنية والصحية: تتفق جميع كليات التربية في دول المقارنة العربية منها والعالمية بما فيها المحلية على شرط اللياقة الصحية والبدنية وخلو المتقدمين من المشكل والعاهات الجسمية والسمعية والبصرية والنفسية والحركية المعيقة عن ممارسة مهنة التدريس باستثناء الأردن التي لم تشر صراحة إلى هذا المعيار، مع التسليم بتفاوت درجة تنفيذ هذا المعيار فيما بين البلدان العربية والعالمية، ورغم نص اللائحة الموحدة لشؤون الطلاب في اليمن على هذا المعيا، إلا أن التطبيق الفعلي يكاد يكون شكلي ومنعدم في معظم كليات التربية بحسب ملاحظات وخبرة الباحث .

المعايير المتعلقة باللياقة بالمقابلة الشخصية: تجمع كليات التربية في معظم دول المقارنة بما فيها كليات التربية المحلية على معيار وشرط اجتياز المقابلة الشخصية باستثناء الأردن والعراق، وذلك لما للمقابلة الشخصية من أهمية في الكشف عن جوانب شخصية الطالب المتقدم، إلا أن درجة تنفيذ المقابلة تتفاوت بين البلدان محل المقارنة حيث تكون على درجة عالية من الاهتمام والدقة والتقنين في كليات التربية في الدول المتقدمة، ومع أن اللوائح المنظمة لشؤون الطلاب في اليمن تنص على إجراء المقابلة كشرط إلا أنه لا يتم تفعيل هذا المعيار في جميع كليات التربية المحلية.

المعايير المتعلقة بالجوانب السلوكية والأخلاقية: تشرط كليات التربية في السعودية واليابان وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية على حصول المتقدم عل شهادة حسن السبرة والسلوك والخلق من المدرسة التي كان يدرس بها، وأن لا يكون المتقدم مفصولا لأسباب أكاديمية أو سلوكية من أي جامعة أو أي مؤسسة تعليمية، في حين أغفلت هذا الشرط بقية دول المقارنة بما فيها كليات التربية في اليمن.

المعايير المتعلقة باختبارات القدرات العامة: وهي اختبارات تقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، وهي تركز على مدى قابليته للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معين، وهذا الشرط يعمل به في بعض كليات التربية في دول المقارنة لاسيما كليات التربية في السعودية واليابان وانجلترا والولايات المتحدة، بينما هذا الشرط لم يكن ضمن الشروط والمعايير المتعلقة بكليات التربية في بقية دول المقارن بما فيها كليات التربية في الجامعات اليمنية.

المعايير المتعلقة باختبارات بالاستعدادات: وهي اختبارات لقياس مدى استعداد الطالب المتقدم للعمل في مهنة التدريس ودرجة ميوله للتعامل مع الطلاب بمختلف مراحل التعليم، وهذا المعيار تشترطه بعض دول المقارنة خاصة كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وفرنسا واليابان وسنغافورة والكويت، في حين هذا المعيار لم يكن هذا محل اهتمام كليات التربية في الجامعات اليمينة بشقيها النظري والتطبيقي.

اختبارات القبول والمفاضلة: تركز معظم كليات التربية في مختلف جامعات العالم بما فيها بعض كليات دول المقارنة على اختبارات القدرات والاستعدادات المشار إليها سابقاً، واختبارات المهارات الدراسية في في اللغة، والرياضيات والعلوم الطبيعية ومهارات الاتصال، واختبارات تجريها معظم الجامعات الأمريكية واهمها اختباري(ACT. SAT)، في حين يقتصر هذا المعيار على الجانب المعرفي دون غيره من الجوانب الأخرى والذي يفعل في بعض كليات التربية وبعض الاقسام التي تتطلب اختبارات في مواد مختارة وفقًا لطبيعة ونوعية التخصص، وقد يقبل فيها جميع الطلاب المتقدمين نظرا لتراجع معدلات الالتحاق ولكون والكون القدرة الاستيعابية اكبر من عدد المتقدمين، ولكون الاختبار لا يشرط حصول الطالب على نسبة معينة لاجتيازه الاختبار بل على العدد المطلوب من المتقدمين في القسم والتخصص.

وبناءً على ما سبق يلاحظ أن الفجوة لاتزال كبيرة فيما بين شروط القبول في كليات التربية مجال المقارنة لاسيما في الدول المتقدمة، وأن ما يتم تنفيذه من شروط في كليات التربية في الجامعات اليمنية

غير كافية ومحدودة جداً مرتكزة بدرجة اساسية على شرط حصول الطالب على الثانوية العامة أو ما يعادلها وفي حدود معدلاتها الدنيا بحيث تقبل الطلاب ذات المستويات الضعيفة والمتوسطة، وقبول جميع المتقدمين في كثير من الحالات لمعظم التخصصات نظر الانخفاض عدد المتقدمين في السنوات الأخيرة، والعزوف الطلاب المتفوقين عن الالتحاق بهذه الكليات، والذي ربما يرجع إلى عوامل اجتماعية واقتصادية وتعليمية بما في ذلك الظروف السياسة الغير مستقرة، الأمر الذ يتطلب مع كل ذلك إعادة النظر في شروط الالتحاق بكليات التربية في الجامعات اليمنية بما يضمن ملاءمتها مع شروط القبول المعمول بها في معظم كليات التربية في جامعات العالم ودول المقارنة، وبما يساعد على استقطاب المتوفقين من خلال تحسين البنية التحتية ومعالجات المشكلات التي تواجه المعلم وضمان استيعابهم ضمن القوى العاملة بعد التخرج.

رابعا: خلاصة النتائج والرؤية المقترحة لتطوير شروط القبول في الجامعات اليمنية في ضوء معايير القبول العالمية:

هذا المحور يتكون من جزأين، الجزء الأول يتعلق بخلاصة لنتائج التي توصلت إليها الدراسة، فيما يهتم الجزء الثاني بعرض ملامح الرؤية المقترحة مشتملة عدد من الأبعاد.

الجزء الأول: خلاصة نتائج الدراسة:

في ضوء عرض وتحليل ما تناولته الدراسة افي محاورها السابقة تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1. تتزايد اهتمام الجامعات في العالم والدول المتقدمة مجال الدراسة بشروط اختيار الطلاب بكليات التربية، حيث تنوعت تلك الشروط ما بين المتطلبات المعرفية، والمهنية والصحية والنفسية والاجتماعية بما في ذلك قياس ميول الطلاب الإيجابية نحو مهنة التدريس.
2. ضعف شروط القبول المتبعة في كليات التربية اليمنية مقارنة بشروط القبول المعمول بها في كليات التربية بجامعات الدول العالمية من حيث الدقة والصرامة بما في ذلك شرط الثانوية العامة الذي يتطلب معدلات عالية. .
3. اقتصار معظم كليات التربية اليمنية على الثانوية العامة كشرط وحيد وفي حدود المعدلات الدنيا ما بين 50-65% وحتى لو وجدت اختبارات مفاضلة في بعض التخصصات، فتكون غير مقننة ولا يعتد

بها ولا يستبعد أي طالب بناء عليها نظرا لقلة المتقدمين ولعدم وجود معيار يحدد درجة معينة كشرط لاجتياز الاختبار.

4. لا توجد اختبارات مقننة لقياس القدرات العامة والاستعدادات للطلاب المتقدمين بكليات التربية اليمنية.

5. إغفال كليات التربية اليمنية ميول ورغبات الطلاب نحو مهنة التدريس كشرط للقبول.

6. عدم تفعيل ما جاء في اللائحة الموحدة لشؤون الطلاب من شروط أفرغها من مضمونها لاسيما ما يتصل منها بشرط المقابلة الشخصية وشرط اللياقة البدنية والصحية.

7. شروط القبول المعمول بها بكليات التربية في الجامعات اليمنية يغلب عليها الطابع الشكلي وتقبل الطلاب من ذوى المستويات الضعيفة والمتوسطة.

الجزء الثاني: ملامح والرؤية المقترحة لتطوير شروط القبول في الجامعات اليمنية في ضوء معايير القبول العالمية:

وهذا الجزء معني بالإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ونصه: **ما الرؤية المقترحة لتطوير شروط القبول بكليات التربية اليمنية في ضوء اتجاهات شروط ومعايير القبول عربيًا وعالميًا؟**

ويتضمن هذا المحور فلسفة وأهداف ومنطلقات الرؤية وإجراءاتها، ومتطلبات نجاحها وتنفيذها، مع التوصيات وبعض المقترحات لدراسات مماثلة، وهي على النحو الآتي:

فلسفة الرؤية المقرحة:

تنبثق فلسفة الرؤية المقترحة من أهمية ومكانه المعلم وأدواره المتحددة في العملية التعليمية والارتقاء بها وكذا من احتياجات الفرد ومتطلبات المجتمع واحتياجات السوق والتنمية الشاملة باعتبار المعلم يمثل نقطة التحول والمحور الأهم في بناء جيل المستقبل.

منطلقات الرؤية المقترحة:

تنطلق الرؤية المقترحة من منطلق ما تناولته الدراسة في محاورها السابقة والذي يمكن بلورتها في النقاط الآتية:

1. الإفادة من التجارب العالمية والعربية المتعلقة بشروط ومعايير القبول بكليات التربية في دول المقارنة.
2. واقع شروط القبول في كليات التربية في الجامعات اليمنية على المستويين النظري والتطبيقي.
3. الاستنتاجات التي توصلت اليها الدراسة في التحليل المقارن.
4. انتقاء الطلاب المتفوقين للدراسة في كليات التربية لما لذلك من انعكاسات إيجابية على مستقبل التعليم في المراحل السابقة.

أهداف الرؤية المقترحة:

تهدف الرؤية المقترحة إلى تحقيق الأهداف الأتية:

1. انتقاء أفضل المتقدمين والأكثر استعداداً لمهنة التدريس
2. إيجاد آليات جديدة لمعايير وشروط القبول بكليات التربية في الجامعات اليمنية في ضوء المعايير العالمية.
3. ربط شروط قبول الطلبة بكليات التربية بالاحتياجات الفردية والمجتمعية وسوق العمل.
4. تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية والخلقية والصحية والنفسية والحركية للمتقدمين وقدراتهم.

إجراءات الرؤية المقترحة:

من اجل تجويد وتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية والارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية في المراحل السابقة، ينبغي أن تتخذ بعض التدابير والإجراءات التي من شأنها تطوير وتعديل معايير وشروط اختيار الطلاب بكليات التربية بدرجة عالية من الدقة، ولتحقيق ذلك يمكن اقتراح الإجراءات الآتية:

1. تفعيل المقابلات الشخصية الصارمة لجميع المتقدمين وفي كل التخصصات لمعرفة شخصية المتقدم ومدى ملاءمتها لمهنة التعليم ولكشف مهارات تفاعله مع الأخرين، وقدراته المعرفية والمهنية، من قبل لجان متخصصة ومحترفة في العلوم التربوية والنفسية والتخصصية.
2. العمل على تنفيذ عدة اختبارات لطلاب المتقدمين كاختبارات الكفاءة الأساسية في الكتابة والقراءة والرياضيات والعلوم الطبيعية، واختبارات الجدارة والتفوق في موضوعات معينة تتناسب مع متطلبات مزاولة المهنة، واختبارات القدرات والاستعدادات.

3. ضرورة حصول المتقدمين على الشهادة الصحية والبدنية التي تثبت خلوهم من المشكلات الجسمية والسمعية والبصرية والحركية والنفسية وسلامة النطق لتأكد من مناسبتهم للممارسة مهنة التدريس عبر لجان طبية متخصصة تشكل بكل كلية لهذ الغرض.

4. وضع معايير مقننة لقياس الميول الايجابي للطالب المتقدم نحو مهنة التدريس.

5. أن يكون المتقدم حاصلا على حسن سيرة وسلوك تؤكد على قدرته على الصبر والمرونة وعلى تقبل أخطاء الأخرين والعدل في أحكامه من المؤسسات التعليمية السابقة أو المعاهد والكليات الأخرى التي سبق أن التحق بها مشفوعة بخطاب توصية من ذات المؤسسات.

متطلبات نجاح الرؤية:

1. توفر الإرادة لدى القائمين على الكليات والجامعات ووزارة التربية والتعليم والبحث العلمي والمجلس الأعلى لتخطيط التعليم الجامعي بضرورة إعادة النظر في سياسات القبول بكليات التربية بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية.

2. ضرورة وضع الإجراءات والسياسات الكفيلة باستقطاب الطلاب المتوفقين مقرونة بضمان استيعابهم ضمن القوى العاملة بعد التخرج كنوع من التشجيع.

3. تطوير البنية التحتية للكليات وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية لتصبح الكليات مكان محفز ومشجع لاستقطاب الطلاب وفق معاير مقننة ودقية لهذا الغرض.

التوصيات:

1. العمل على تحسين سياسات القبول بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية بما يساعد على استقطاب العناصر المتميزة المتمتعين بالقدرات العامة والاستعدادات الإيجابية نحو مهنة التدريس.

2. ضرورة رفع معدلات الثانوية العامة إلى 70% كحد أدنى لكل التخصصات لضمان استقطاب الطلاب المتوفقين، ونجاخ عملية التأهيل والعملية التربوية والتعليمية في المراحل السابقة.

3. ضرورة خضوع الطلاب المتقدمين لاختبارات مقننة، ومقابلات شخصية جادة، وكشف طبي، تحدد مدى مناسبهم وصلاحيتهم لمهنة التدريس.

4. ضرورة وجود أدوات قياس معتمد تمكن لجان القبول بكليات التربية من الحكم على أهلية ومناسبة المتقدم لمهنة التدريس بالاستفادة من الدول المتقدمة مجال الدراسة.

5. الاستفادة من نماذج القبول بكليات التربية في دول المقارنة مجال الدراسة لاسيما الدول المتقدمة منها.

6. ينبغي أن تجرى المفاضلة بين الطلاب المتقدمين بناءً على قدراتهم المعرفية والتحصيلية ومهاراتهم المهنية والاجتماعية ودرجة مناسبتهم الصحية وميولهم نحو مهنة التدريس.

7. أن يمتلك لطالب المتقدم على كليات التربية قدرة على التعامل مع أجهزة وبرامج وأدوات الحاسوب.

8. ضرورة وضع بعض الإجراءات الضامنة لنزاهة وشفافية عملية قبول الطلاب.

9. العمل على ضرورة تناسب أعداد المقبولين مع القدرة الاستيعابية للكليات وفقًا لإمكانياتها المادية والبشرية.

مقترحات لدراسات:

1. إجراء مزيد من الدراسات الوصفية الميدانية للعوامل المؤثرة في شروط القبول بكليات التربية.
2. إجراء دراسات لواقع شروط القبول بكليات التربية في ضوء المتغيرات المجمعية والعالمية.
3. إجراء دراسات تاريخية لشروط القبول بكليات التربية وعلاقاتها بالأهداف.
4. إجراء دراسة لشروط القبول بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

References;

Abdul-Azim, S.& Abdel-Fattah, R. T. (2017). Teacher Preparation in Light of International Experiences. Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Abu Harara, D. M. M. (2019). A Proposed Framework for Selecting Students for Education Colleges in Libya Based on Global Admission Standards. Paper presented at the Second International Conference on Education in Libya, March 2019, Misrata. *Journal of the Faculty of Arts*, Special Issue(2), Vol(1): 164-168.

Abu Shagur, N. M. (2016). Contemporary Global Trends in Teacher College Admission Policies. Regional Conference: *Preparing the Arab Teacher Academically and Professionally*, November 29-30, 2016, Dead Sea, Jordan.

Abu Zahra, N. O,& Al-Harithi, R. K,& Al-Hamoud, S. A. & Al-Talhi, A. F. (2022). A Comparative Study of Teacher Preparation in Saudi Arabia, the United States, Japan, Singapore, and Finland. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Vol(6), Issue(31): 104-127.

Admission Requirements for the Basic Education College in Kuwait. Available at: https://arabimix.com-7-11-2024.

Al-Aghbari, B. (2012). A Proposed Framework for Restructuring Education Colleges in Yemeni Universities. Accessed on 2/1/2024. https://journals.misuratau.edu.ly/edu/141/2409

Al-Awjari, M. S. (2023). A Proposed Framework for Developing Teacher Programs in Education Colleges at Libyan Universities in Light of International Experiences: A Descriptive Study. *Journal of the Faculty of Education, Sirte University*, Vol(2), Issue(3): 154-174.

Al-Azmi, B. H.& Al-Ajmi, N. M.& Al-Rashidi, H. M. (2016). A Proposed Framework for Developing General Education Teacher Preparation Systems in the Arab World to Address Local and Global Changes. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, Vol(27), Issue(108): 1-98.

Al-Makhlafi, M. A. (2008). A Proposed Framework for Developing Teacher Preparation and Training Programs in Yemeni University Education Colleges Based on Quality Standards. *The University Researcher Journal*, Issue(18): 163-190.

Al-Qarni, H.M.A. (2018). Developing Admission Policies in Saudi Universities to Achieve Competitiveness Based on Global Experiences: A Proposed Framework. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Issue(20), Vol(2): 1-33. Available at: https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/download/339/303/601

Al-Salkhi, M. J. (2012). A Proposed Framework for Selecting Students in Education Colleges in Jordanian Universities Based on Global Admission Standards. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies*, Issue(26), Vol(2): 315-354.

Al-Shal, M. M. M. (1425 AH). Toward a Five-Year Education College Project: Diagnosis, Challenges, and Developmental Pillars Based on International Experiences. *Journal of Humanities and Social Sciences*, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Issue (31): 56-142.

Al-Shamry, M. H. (2022). Developing Teacher Preparation Programs in Yemeni University Education Colleges in Light of Contemporary Global Trends. *Journal of Ibn Khaldun for Studies and Research*, Vol(2), Issue(12).

Al-Wahabi, A.& Al-Marihi, R& Al-Zahrani, G. (2020). Developing Teacher Preparation in Saudi Arabia in Light of

Experiences from the USA, Singapore, and Malaysia. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, Vol(44), Issue(4): 267-328.

Arab Open University. (2016). Regional Conference on Preparing the Arab Teacher Academically and Professionally, November 29-30, 2016. E-book Series, Jordan.

Arab Organization for Education, Culture, and Science. (1995). Strategy for Developing Arab Education. Tunisia.

Change in Finland? New York, USA: Teachers College in Columbia Polesel, J. & Freeman, B. (2015). Australian University Admission Policies and Their Impact on Schools. UNESCO Bangkok Office, UNESCO.

Hamidat, A. Z. (2011). Evaluation and Development of the Student Admission System in Palestinian Universities in Light of Contemporary Trends. Unpublished Ph.D. dissertation. Faculty of Educational and Psychological Sciences, Arab University of Amman.

Hashim, M. A.& Abbas, H. J. (2019). Standards for Selecting and Preparing Teachers in Basic Education Colleges. *Journal of Basic Education College*, Special Issue, Proceedings of the 19th Scientific Conference, pp. 450-462.

Higher Council for Educational Planning. (2014). Education Indicators in Yemen: Stages and Types, 2008/2009. Sana'a.

Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2024). General Policy for Admitting Jordanian Students to Bachelor Programs for the Academic Year 2023/2024. Jordan.

Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2024). Student Admission Guide for 2023/2024. Republic of Iraq, Department of Studies, Planning, and Monitoring.

Ministry of Legal Affairs. (2007). Executive Regulations for Yemeni Universities Law (2007). Sana'a.

Ministry of Planning and International Cooperation. (2020). Annual Statistical Yearbook 2020. Sana'a: Central Statistics Agency.

Shalberg, P. (2010). Finish Lessons: What Can the World Leard from Educational University

Shaqra University. (1444). Admission Guide for Bachelor's and Diploma Programs, Academic Year 1444. Deanship of Admission and Registration, Saudi Arabia.

UNESCO Regional Center for Quality and Excellence in Education. (2017). Report on the Reality of Teacher Preparation Programs in the Arab World.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

Development of management information systems curricula in the knowledge age in Sudanese universities: Case Study University of Al-butana

Hassan Bashier Hassan Mohammed*
University Of Albutana-Sudan
Fezzan University -libya
Dr.hassanmis@gmail.com
https://orcid.org/0009000257086266
Mohammedzean Elabdeen Mohammed Yousif
University Of Albutana– Sudan
Mz124100070@gmail.com
https://orcid.org/0009000582561462
Husham Obeid Adam Awad Elkarim
University Of Albutana –Sudan
Hushamadam2@gmail.com
https://orcid.org/0009000820104356

Received: 11/12/2024, **Accepted**: 28/01/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: The study aimed to explore curriculum development methods in the Management Information Systems (MIS) Department at the University of Al Butana, with a focus on defining the concepts of curriculum development, including its elements and methodologies. The central research question revolved around the extent to which the MIS department's curriculum has evolved. The study employed an analytical approach to scientifically and objectively analyze and interpret the results, in addition to a historical approach to review relevant literature. The study concluded that modern educational curriculum development methods are comprehensive processes that begin with the curriculum's philosophy and objectives and culminate in its evaluation. The results also revealed that the MIS department's curriculum for the year 2019 has become more integrated, combining administrative, economic, and technological sciences. Practical and applied aspects such as system analysis and design, programming, databases, business process reengineering, project management, and information systems auditing have been emphasized. Furthermore, the study identified the key elements of the educational curriculum as: objectives, learners, content, learning experiences, assessment, and teaching methods. Finally, the department adopted a benchmarking methodology to align labor market requirements with the academic experiences of similar departments locally, regionally, and globally. The study recommends considering educational, administrative, economic, and technological changes when developing curricula. It also suggests adopting the 2019 MIS curriculum at the University of Al-Butana as a model curriculum for Sudanese universities.

Keywords: Curriculum Development; management information systems; Benchmarking; knowledge age; Sudanese universities; University of Al-butana.

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

تطوير مناهج نظم المعلومات الادارية في عصر المعرفة بالجامعات السودانية دراسة حالة: جامعة البطانة 2024م

حسن بشير حسن محمد*
جامعة البطانة– السودان/جامعة فزان – ليبيا
Dr.hassanmis@gmail.com
https://orcid.org/0009000257086266
محمد زين العابدين محمد يوسف
جامعة البطانة– السودان
Mz124100070@gmail.com
https://orcid.org/0009000582561462
هشام عبيد آدم عوض الكريم
جامعة البطانة – السودان
Hushamadam2@gmail.com
https://orcid.org/0009000820104356

تاريخ الاستلام: 2024/12/11 - تاريخ القبول: 2025/01/28 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: هدفت الدراسة إلى استكشاف أساليب تطوير المناهج في قسم نظم المعلومات الإدارية بجامعة البطانة، مع التركيز على تعريف مفاهيم تطوير المناهج، بما في ذلك عناصرها وأساليبها. تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل عن مدى تطور مناهج قسم نظم المعلومات الإدارية. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي لتحليل النتائج وتفسيرها بشكل علمي وموضوعي، بالإضافة إلى المنهج التاريخي لاستعراض الأدبيات ذات الصلة. توصلت الدراسة إلى أن أساليب تطوير المناهج التعليمية الحديثة هي عمليات شاملة تبدأ من فلسفة المنهج وأهدافه وتنتهي بعملية تقييمه. كما أظهرت النتائج أن منهج قسم نظم المعلومات الإدارية للعام 2019م أصبح أكثر تكاملاً بين العلوم الإدارية والاقتصادية والتكنولوجية، حيث ظهرت فيه الجوانب العملية والتطبيقية مثل تحليل وتصميم النظم، البرمجة، قواعد البيانات، أعادة هندسة العمليات، إدارة المشاريع، وتدقيق نظم المعلومات، كما توصلت الى أن اهم عناصر المنهج التعليمي هي الهدف، المتعلم، المحتوى، الخبرات التعلمية، التقويم، وسائل التدريس، وأخيراً اعتمد القسم على منهجية المقارنة المرجعية في ربط متطلبات سوق العمل بالتجارب العلمية للأقسام المماثلة محليًا وإقليميًا وعالميًا. توصي الدراسة بضرورة مراعاة التغييرات التربوية والادارية والاقتصادية والتكنولوجية عند تطوير المناهج التعليمية، وأخيرا نوصي باعتماد منهج قسم نظم المعلومات الإدارية بجامعة البطانة للعام 2019م منهجاً نموذجياً بالجامعات السودانية.

الكلمات المفتاحية: تطوير المناهج، نظم المعلومات الادارية، المقارنة المرجعية، عصر المعرفة، الجامعات السودانية، جامعة البطانة.

*المؤلف المرسل

مقدمة:

تُعتبر المناهج التعليمية في مجالات الإدارة والاقتصاد من الركائز الأساسية التي تُبنى عليها العملية التعليمية في الكليات التي تهتم بالعلوم الادارية والاقتصادية .فهي ليست مجرد أدوات لنقل المعرفة، بل تُعد وسيلة استراتيجية لترجمة الأهداف التربوية والفلسفات التعليمية إلى واقع ملموس، يتوافق مع التطورات المعرفية والتقنية المتسارعة. كما تسهم هذه المناهج في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات المستقبلية، والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة، بما يتلاءم مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تشهدها المجتمعات.

ونظرًا لهذه الأهمية، أصبح تطوير المناهج التعليمية محط اهتمام الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم، خاصة في الدول النامية، حيث تُعد المناهج مصدرًا رئيسيًا للمعرفة للطلاب، ومرجعًا للمعلمين وأولياء الأمور، فضلًا عن كونها أداةً أساسية للباحثين والمشرفين على العملية التعليمية .هذا ما دفع العديد من الأنظمة التعليمية إلى إعادة تقييم مناهجها بشكل دوري، لضمان مواكبتها للتطورات العلمية والتربوية، وتحقيق أهدافها التربوية في إطار التغيرات العالمية المتسارعة.

يُعرّف تطوير المنهج الدراسي بأنه عملية منهجية تهدف إلى إدخال تحسينات على عنصر أو أكثر من عناصر المنهج القائم، بما يتوافق مع المستجدات العلمية والتربوية، ويستجيب للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من حيث الموارد البشرية والمالية والزمنية.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعليم أحد أهم ركائز تقدم الأمم ونهضتها، حيث تولي الدول المتقدمة اهتمامًا كبيرًا بإصلاح نظم التعليم وتطوير مناهجها لمواكبة متطلبات العصر .وفي هذا السياق، يُعتبر التعليم في السودان من الأولويات الوطنية، باعتباره المحرك الأساسي لتحقيق التنمية المستدامة .ومن هذا المنطلق، تسعى جامعة البطانة إلى مراجعة مناهجها وعملياتها التدريسية بشكل دوري، لتتوافق مع تحديات العصر ومتطلبات العولمة، التي أحدثت تغييرات جذرية في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم الإلكتروني وإدارة الأعمال عن بُعد.

تكمن مشكلة الدراسة في عدم وجود منهج نموذجي متكامل لتخصص نظم المعلومات الإدارية، وذلك بسبب حداثة هذا التخصص وندرة الكوادر الأكاديمية المؤهلة في هذا المجال، بالإضافة إلى التطور التكنولوجي السريع في مجالات الحوسبة وقواعد البيانات الضخمة. كما أن البرامج التعليمية في

هذا التخصص لا تزال في مراحلها الأولى على مستوى الوطن العربي والسودان، مما يستدعي تحسينًا مستمرًا للمناهج بناءً على ملاحظات الأساتذة والخبراء.

لذلك، تهدف الدراسة إلى تحليل الأقسام المماثلة محليًا وعربيًا وعالميًا، والاستفادة من مفهوم المقارنة المرجعية (Benchmarking) لتطوير المناهج المحلية، مع التركيز على تجربة جامعة البطانة كحالة دراسية .ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي ما مدى تطور مناهج نظم المعلومات الإدارية في عصر المعرفة بالجامعات السودانية؟ وتسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما هو مفهوم تطوير المناهج التعليمية.
2. ما هي عناصر المنهج التعليمي.
3. ما هي عملية تطوير المناهج التعليمية.
4. ما هي أساليب تطوير المنهج التعليمي.
5. كيف يمكن تطوير مناهج نظم المعلومات الإدارية بجامعة البطانة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعريف بأساليب تطوير المناهج في عصر المعرفة، مع التركيز على قسم نظم المعلومات الإدارية بجامعة البطانة كنموذج.

-توضيح مفهوم تطوير المناهج التعليمية وأهميته في تحقيق الأهداف التربوية.

-تحديد عناصر المنهج التعليمي وفهم دور كل عنصر في العملية التعليمية.

-تحليل عملية تطوير المناهج التعليمية ومراحلها المختلفة.

-استعراض أساليب تطوير المناهج التعليمية وأفضل الممارسات العالمية في هذا المجال.

-تقديم توصيات عملية لتحسين عملية تطوير مناهج نظم المعلومات الإدارية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في بعدين رئيسيين:

الأهمية العلمية:

تكمن في ندرة الدراسات التي تناولت موضوع تطوير مناهج نظم المعلومات الإدارية، خاصة في المكتبات العربية والسودانية، مما يجعل هذه الدراسة إضافة نوعية للمعرفة في هذا المجال .كما تسهم في سد الفجوة البحثية المتعلقة بتطوير المناهج في التخصصات الحديثة.

الأهمية العملية:

تسهم الدراسة في تقديم نموذج عملي لتطوير مناهج نظم المعلومات الإدارية في عصر المعرفة، مع التركيز على دور هذه النظم في تطوير الأعمال، وإبراز الميزة التنافسية التي يضيفها قسم نظم المعلومات الإدارية لجامعة البطانة .كما تُقدم توصيات قابلة للتطبيق لتحسين جودة المناهج ومواكبتها للتطورات العالمية.

منهج لدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها بطريقة علمية وموضوعية، وكذلك المنهج التاريخي لاستعراض ادبيات الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: ولاية الجزيرة – السودان

الحدود الزمانية: 2024م

الدراسات السابقة

دراسة (الجابري ،2021) بعنوان تطوير المناهج التعليمية والتنمية المستدامة في ظل رؤية عُمان 2040 هدف البحث الى التعرف على اهم ملامح تحديث وتطوير المناهج الدراسية وفقاً لمتطلبات التنمية المستدامة في ظل رؤية عُمان 2040 من وجهة نظر القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان وذلك باستخدام المنهج النوعي، وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج ومن اهمها :وضع مقترح لتطوير اوتحديث المناهج الدراسية لمنظومة مستدامة في ظل الأبعاد الإستراتيجية لرؤية عُمان 2040. تحديد اهم تحديات تطوير المناهج الدراسية في ظل متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر القيادات العليا والتي يمكن قياسها في ضوء معايير ومؤشرات التعليم.كما أوصت الدراسة ببعض التوصيات من اهمها: التوسع في الأبحاث العلمية المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية ودمج التكنولوجيا بالتعليم والتنمية المستدامة ، وتقنيات البيانات الضخمة. انشاء مراكز بحوث تربوية متخصصة يكون من صميم عملها الاشراف على تحديث وتطوير المناهج الدراسية.

دراسة (الخزاعله وجراح،2023)، بعنوان دور سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية وسبل الارتقاء بها

هدفت الدراسة التعرف إلى دور سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية وسبل الارتقاء بها. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ استخدام استبانة تكونت من مجال واحد هو " سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية، حيث انضوى تحت هذا المجال (32) فقره، كما تم استخدام سؤال مفتوح، ونصه" ما سبل الارتقاء

في تطوير المناهج في كليات التربية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتم استخدام الخصائص السيكومترية للاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (170) عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية. أظهرت النتائج أنَّ تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية لدور سياسات الجامعة في تطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية لدور السياسات في تطوير المناهج والخطط الدراسية الجامعية تبعاً لمتغيرات (الجنس، الرتبة، الخبرة). كما وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود (10) سبل تم الاتفاق عليها من خلال افراد العينة لتطوير المناهج والخطط الدراسية في كليات التربية بالجامعات الأردنية.

العنوان: العيمش، محمد. (2022). تطوير المناهج وعلاقتها بالتعليمية في زمن التكنولوجيا الحديثة

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية تطوير المناهج التعليمية في ظل التحديات التي تفرضها العولمة والتكنولوجيا الحديثة. كما تهدف إلى اقتراح حلول وتوصيات لتحديث المناهج بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث، مع الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل الأدبيات السابقة والمصادر المتعلقة بتطوير المناهج التعليمية. كما تمت مناقشة الإشكاليات المتعلقة بالعلاقة بين التعليمية وتطوير المناهج في ظل التكنولوجيا الحديثة، مع طرح فرضيات وأسئلة بحثية لتوجيه الدراسة.أظهرت الدراسة أن تطوير المناهج التعليمية أصبح ضرورة ملحة لمواكبة التطورات التكنولوجية والعولمة، كذلك يجب أن يراعي تطوير المناهج الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع مع دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وأخيراً هناك حاجة إلى إعادة النظر في أهداف المناهج وطرق التدريس والأنشطة التعليمية لضمان مواكبتها للتحديات المعاصرة. وتوصي بضرورة إسناد مهمة تطوير المناهج إلى مختصين في المجال التربوي والتعليمي، كذلك توفير التكوين المستمر للمعلمين لتمكينهم من استخدام التقنيات الحديثة في التدريس،واخيرا ضرورة تعزيز التعلم الذاتي وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداع لدى الطلاب.

دراسة (حسبو،2023) بعنوان رؤية حول أسباب وآليات وأساليب تطوير المناهج الدراسية بكلية التربية جامعة النيل الأزرق في السودان

هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب وآليات وأساليب تطوير المناهج الدراسية بكلية التربية جامعة النيل الأزرق في السودان. كما سعت إلى تقييم عملية تطوير المناهج وتقديم توصيات لتحسينها. ومن أهداف الدراسة الرئيسية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات مع رؤساء الأقسام بالكلية. تم تحليل البيانات النوعية لتحديد الأسباب والآليات والأساليب المستخدمة في تطوير المناهج، وكذلك لتقييم مدى فعاليتها.توصلت الدراسة إلى عدة نتائج رئيسية: تمثلت الأسباب الرئيسية لتطوير المناهج في مواكبة سوق العمل، والتطور المعرفي، ووجود أخطاء في المناهج الحالية، بالإضافة إلى حاجات الطلاب ونقص الساعات المعتمدة. وكذلك تم استخدام لجان التطوير وجلب مقررات دراسية من الكليات النظيرة كآليات رئيسية في عملية التطوير، أخيراً سعت عملية التطوير إلى تحقيق أهداف مثل مواكبة التطور المعرفي، وتلبية حاجات الطلاب، واشباع سوق العمل. قدمت الدراسة عدة توصيات لتحسين عملية تطوير المناهج، منها: تشكيل لجان متخصصة لتحديد الحاجات والأهداف الجديدة للتطوير، إجراء دراسات مسحية لتحديد الاتجاهات والحاجات الداعية للتطوير، وأخيراً وضع خطة منهجية لعملية التطوير تشمل آليات وأساليب حديثة.

دراسة (عبد اللطيف، د.ن) بعنوان تطوير المناهج الدراسية في عصر العولمة

يعد التعليم من ركائز نهضة الأمم؛ حيث إن الدول المتقدمة تهتم بإصلاح نظام التعليم وخططه وأهدافه ومناهجه؛ وتجعله على رأس الأولويات باعتباره القاطرة التي تعبر به في أمان إلى المستقبل؛ وبيان ذلك: أن التعليم هو ثروة وقيمة ثقافية في حد ذاته؛ وهو ركيزة لدفع عجلة التنمية والتطور، ووسيلة للحراك والتغير الاجتماعي والتميز والتفوق والإبداع العلمي ومواجهة تحديات العصر والعولمة؛ وإن الوقوف على المناهج الدراسية كفيل بتحقيق الاتزان؛ باعتبارها وسيلة للتعليم لتحقيق أهدافه وخططه؛ وهو بحق الترجمة الفعلية والعملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه:

-تطوير المناهج: جميع الدراسات، بما فيها الدراسة الحالية، تؤكد على أهمية تطوير المناهج لمواكبة التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية.

-مواكبة سوق العمل: هناك تركيز مشترك على ضرورة ربط المناهج بمتطلبات سوق العمل، مع استخدام أدوات مثل المقارنة المرجعية.

-المنهجية العلمية: جميع الدراسات اعتمدت على منهجيات علمية (تحليلية، وصفية، تاريخية) لتحليل البيانات وتقديم التوصيات.

-دور التكنولوجيا: تم التأكيد على أهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية لتحسين جودة المناهج.

أوجه الاختلاف:

-التركيز الجغرافي والمؤسسي: الدراسة الحالية ركزت على جامعة البطانة في السودان، بينما الدراسات الأخرى تناولت سياقات مختلفة مثل عُمان (الجابري، 2021) ،الأردن (الخزاعله وجراح، 2023)،والسودان(حسبو،2023) .

-التخصص الأكاديمي: الدراسة الحالية تناولت نظم المعلومات الإدارية، بينما دراسات أخرى ركزت على تخصصات مثل التربية (حسبو، 2023) أو المناهج بشكل عام (الجابري، 2021).

-المنهجية: اختلفت المنهجيات المستخدمة بين الدراسات، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج التحليلي والتاريخي، بينما استخدمت دراسات أخرى المنهج الوصفي المسحي أو التحليلي.

-التوصيات: اختلفت التوصيات بناءً على السياق، حيث ركزت الدراسة الحالية على التغييرات التربوية والاقتصادية، بينما ركزت دراسات أخرى على إنشاء مراكز بحوث أو تشكيل لجان متخصصة.

وبشكل عام الدراسة الحالية تضيف قيمة من خلال تركيزها على نظم المعلومات الإدارية في جامعة البطانة، مع استخدام منهجية المقارنة المرجعية لتلبية متطلبات سوق العمل.

الخلاصة:

جميع الدراسات تتفق على أهمية تطوير المناهج لمواكبة التغيرات التكنولوجية والاقتصادية، مع اختلافات في التركيز الجغرافي والتخصص الأكاديمي والمنهجية. الدراسة الحالية تقدم رؤية عملية لتطوير مناهج نظم المعلومات الإدارية، مع توصيات يمكن تعميمها على سياقات أخرى.

اولاً: مفهوم المناهج التعليمية

أ.المفهوم التقليدي للمناهج التعليمية

فالكلمة مأخوذة في اللغة العربية من الفعل " نهج، ينهج، نهجاً " وقد ورد في المعجم الوجيز (مادة نهج) نهج الطريق – نهجاً: وضح واستبان، ونهج الطريق: بينه وسلكه، ونهج نهج فلان: سلك مسلكه، واستنهج سبيل فلان: سلك مسلكهوالمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه منهاج الدارسة، ومنهاج التعليم ونحوهما والمنهاج (ج) مناهج.(مجاور والديب،2000)

والمناهج هي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياةوتنمية قدارتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلاميذ من مجالات مختلفة، علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية.(الوكيل والمفتي،1999) أو هي مجموعة نظامية محدودة من الدروس الأكاديمية (حقائق

ومعارف) مطلوب إيصالها إلى أذهان المتعلمين في حقل من الحقول الدراسية. هدفه الاهتمام بالجانب العقلي، وبالذات عملية الحفظ والتذكر فقط، وطريقته مقصورة على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلمبواسطة الإلقاء والتلقين دون أي فاعلية ايجابية من المتعلم، ومحتواه مجموعة من الكتب والمقررات الممتلئة بالحقائق والمعارف النظرية، دون اهتمام يذكر للأنشطة الصفية واللاصفية، كذلك عملية التقويم؛ فإنها تهدف إلى معرفة ما تم حفظه من المعلومات عن طريق الاختبارات الفصلية النهائية (الخليفة،2005: 100).

في العصر الحديث، أصبحت المناهج التعليمية أكثر مرونة وتفاعلية، حيث يتم دمج التكنولوجيا بشكل كبير في العملية التعليمية. على سبيل المثال، أصبحت منصات التعلم الإلكتروني مثل Moodle وBlackboard و w3schools و google App أدوات أساسية في تقديم المحتوى التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، يتم استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتقديم توصيات شخصية لتحسين تعلمهم. كما أن المناهج الحديثة تركز على المهارات الناعمة مثل التفكير النقدي، العمل الجماعي، وحل المشكلات، والتي تعتبر ضرورية في سوق العمل الحالي.

ب. المفهوم الحديث للمناهج التعليمية

لقد ظهر المفهوم الحديث للمناهج التعليمية نتيجة العديد من المتغيرات، أهمها ظهور العلوم الحديثة، وبزوغ نجم المنهجالعلمي في الكثير من العلوم الإنسانية والتجريبية،خصوصاً في علم النفسالذي اهتم بدارسة السلوك الإنساني فضلاًعن التطورات الاجتماعية والصناعية التي حدثت في المجتمعات الحديثة، إذ نجم عن تأثير تلك المتغيرات السابقة تغير جذري في النظرة إلى طبيعتها، ونورد مجموعة من التعاريف الحديثة للمناهجمنها:

– منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية

– مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدارتهم (بشارة،1983: 10).

– مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافها قصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم(الحيلة والمرعي،2000: 25).

ويتبين من التعاريف السابقة أن المناهج التعليمية لم تعد مرادفة لا للبرامج الدراسية، ولا للمقررات الدراسية، ولا للخطة الدراسية، ولا للمواد الدراسية، ولا للمحتويات الدراسية والتي هي بالضرورة جزءا منها، بل أصبحت تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتويات واستراتيجيات التدريس وأساليب تنظيم مختلف النشاطات المدرسية المختلفة والتقويم تماشيا والظروف المتغيرة والإمكانات المتاحة الهادفة إلى اكتمال النمو الشامل لكل تلميذ الذي يؤدي إلى تعديل محصلة السلوك ويمكن من التفاعل الايجابي الفعال مع البيئة والمجتمع(محمد ورحموني،ت.ن).

ثانياً: عناصر المنهج التعليمي

تشمل عناصر المنهج الاتي(الرويلي،1990):

1. **المتعلم** : هو مركز المنهج، وله الدور الرئيسي في عملية التعلم، فعليه القيام بكافة الواجبات التعليمية(حلمي،1999: 6). وبالتالي جودة المنهج بالكلية يجذب المتعلمين أصحاب الهمم العالية.
2. **الهدف**: تعد الاهداف نقطة الانطلاقة في اي عمل يقوم به الفرد، فالعملية التعليمية لها اهدافها تسعى لتحقيقها؛توسيع المعرفة، تغيير السلوك،تنمية المهارات. وتاتي الاهداف في مقدمة مكوانات العمليةالتعليمية وعلى اساسها تحدد باقي المكونات (المحتوى، طرق التدريس، الخبرات التعليمية، التقويم،) وكل هذه المكونات تتفاعل مع بعضها البعض وترتبط مع بعضها ارتباطاً قوياً لتحقيق اهداف المنهج ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية. (محمد، 2006)
3. **المحتوى**: يقصد بالمحتوى المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات والتي توضع في ضوء أهداف محددةبقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم. (محمد، 2006)
4. **الخبرات التعلمية**: تحدث الخبرات التعلمية الايجابية للمتعلم من خلال تفاعل جوانب المنهج الانفعالية والمعرفية، حيث يكتسب المتعلم خبرات تعلمية مختلفة أثناء تعامله مع بدائل متنوعة للسلوك ونتائجه.
5. **التقويم**: عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصيد الايجابيات والسلبيات والبحث عن الاسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج. (فريد،1989:446)وكذلك يهتم التقويم بقياس مدى التطور في المجالات العقلية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم، أي معرفة مدى تحصيل المتعلم.
6. **وسائل التدريس**: التدريس علم وفن فه علم له اصوله ومبائه ونظرياته التي ينبغي أن يدرسها كل من يريد ان يقوم بالتدريس على أسس علمي سليم، وه فن لان له مهارات أدائية وهذا لابد ان يكسبها الممارس قبل مزاولة التدريس. (نوالدين،2023: 73)

في المناهج الحديثة، أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يتم تصميم المناهج لتلبية احتياجاتهم الفردية. على سبيل المثال، يتم استخدام تحليل البيانات لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب وتخصيص المحتوى وفقًا لذلك. بالإضافة إلى ذلك، أصبحت الخبرات التعليمية أكثر تفاعلية، حيث يتم استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية وتطبيقات جوجل لتوفير تجارب تعليمية غامرة. كما أن التقويم أصبح أكثر شمولية، حيث يتم تقييم الطلاب ليس فقط بناءً على الاختبارات التقليدية، ولكن أيضًا من خلال المشاريع العملية والعروض التقديمية.

ثالثاً: تطوير المناهج التعليمية

أ.مفهوم تطوير المناهج الدراسية

يعرف تطوير المنهج الدراسي بأنه العملية التي تحدث من خلالها مجموعة من التغييرات في عنصر واحد أو أكثر من عناصر المنهاج القائمة بهدف تحسينها، والقدرة على مجاراة المستجدات والتغييرات العلمية والتربوية الحاصلة، والتغييرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بطريقة تلبي حاجات المجتمع والأفراد، ويجب مراعاة الإمكانات المتوفرة من الجهد والوقت والتكلفة(مجاور والديب،2000). ويأخذ تطوير المنهج: إحدى العمليتين التاليتين أوكليهما معاً وهما(عبداللطيف،ت.ن):

أ. إدخال منهج جديد أو بناء منهج لم يكن موجوداً من قبل في صف دراسي معين أو مرحلة دراسية معينة؛ مثل : إدخال منهج القيم والأخلاق، والتربية الوطنية، والحاسب الآلي، والمكتبة والبحث، والنشاط.

ب. تحسين المنهج الحالي وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر مناسبة ووفاء للظروف والمتغيرات وتحقيقاً للأهداف المرجوة.

بما أن المنهج يتأثر بعدة عوامل: فإن عملية تطوير المنهج من وقت لأخر تصبح أمراً ضرورياً ويجب بذل الجهود لتطويره علي أفضل وجه، وينبغي أن يتم التطوير علي أساس دراسة الواقع بجميع أبعاده وجوانبه وتحديد إمكانياته ومشكلاته ومتطلباته.

ومن أهم الأسباب والمبررات التي توجهبضرورة اهتمام ادارة الكلية بالمناهج وتطويرها وإعادة النظر هي ظاهرة الاقتصاد الكوني واقتصاديات المعرفة.

ب. أسباب تطوير المنهج

1. الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة.
2. مواكبة التغيّرات والمستجدّات التي طرأت في مجال العلوم .

3. الاستجابة لمتطلّبات التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة.
4. الرغبة في الارتقاء بواقع العمليّة التعليمية.(مصطفى،2000: 171)

ج. أسس تطوير المنهج

في تطوير المناهج علينا الاستناد إلى أسس مهمة منها:

1. الاستناد إلى فلسفة تعليمية تنبثّق عن أهداف وطموحات المجتمع والبيئة المحيطة.
2. الاعتماد على أهداف تطويريّة محددة وواضحة.
3. اشتمال التطوير على أسس المنهج، ومكوناته، وأساليب منفذيه، وكفاياتهم التربويّة، والأكاديميّة، وأساليب التقويم وأدواته، وطرق تحليل نتائجه(محمد،1422هـ:122).
4. اتّسام التطوير بالروح التعاونيّة؛ وذلك بإشراك كل المعنيين بالعملية التعليمية.
5. اتّسام التطوير بالتحسين المستمر
6. أن يتبع المنهجية العلمية في التطوير.
7. القياس المقارنللمناهج سواء المحلية أم الأجنبية.

وبشكل عام تطوير المناهج التعليمية في العصر الحديث يتطلب مراعاة التغيرات السريعة في التكنولوجيا وسوق العمل. على سبيل المثال، يتم الآن دمج مهارات البرمجة وتحليل البيانات وتطوير الاعمال في المناهج الدراسية لضمان أن الخريجين لديهم المهارات المطلوبة في سوق العمل. بالإضافة إلى ذلك، يتم تطوير المناهج لتعزيز التعلم مدى الحياة، حيث يتم تشجيع الطلاب على مواصلة التعلم بعد التخرج من خلال الدورات التدريبية عبر الإنترنت والشهادات المهنية. كما أن التطوير الحديث للمناهج يركز على الاستدامة، حيث يتم إدراج مفاهيم مثل؛ اعادة هندسة الاعمال، الاتمتة، قواعد البيانات ، لغات البرمجة، الجودة الشاملة، وغيرها في المناهج الدراسية.

رابعاً: أساليب تطوير المنهج :

تطوير المنهج هو إجراء تعديلات على بعض مكونات المنهج بهدف التحسين والتجويد. ويمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى:

أ.أساليب التطوير التقليديّة، ومنها:

-الحذف والإضافة وتهدف هذا الطريقة الى حذف موضوع أو جزء منه أو مادة بأكملها، وكذل كإضافة معلومات معيّنة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو مادة دراسية كاملة(سرحان،1985: 206).

-التقديم والتأخير حيث يعدل تنظيم مادة، فتقدّم بعض الموضوعات، ويؤخّر بعضها الآخر.

-التنقيح ويعن تصحيح بعض المنهج من الاخطأ الطباعية أو العلمية التي علقت به.

-الاستبدال والتعديل ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدثة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة(لبيب ومينا،1993: 249).

ب. أساليب التطوير الحديثة :

وهذه الطريقة ترى في التطوير عمليّة شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاءاً بعملية تقويمه.

وعليه فإنّ خطّة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير

الأهداف: بمعنى تحديدهاً وصياغتها وتنويعهاً.

المحتوى: بمعنى تحديد أساليب تنظيمه بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة.

اختيار طرائق التدريس: بمعنى اختيار وأساليب التعلّم التي قد تتغيّر بعض الشيء عن الأساليب القديمة، نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليميّة.

القياس والتقويم : بمعنى تطويرأساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمّ الذي حققه كل متعلم في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية(الخليفة،2005: 298).

ج.خطوات تطوير المنهج

-تطوير المنهج عملية منهجية تتطلب اتباع خطوات محددة لضمان فعالية التغييرات المطلوبة وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. فيما يلي الخطوات الرئيسية لتطوير المنهج :

-تحديد الحاجة إلى التطوير: يتم في هذه المرحلة تحديد الأسباب التي تدعو إلى تطوير المنهج، مثل التغيرات في سوق العمل، التطورات المعرفية، أو وجود قصور في المنهج الحالي.(حسبو،2023)

-تشكيل لجان التطوير:يتم تشكيل لجان متخصصة تضم خبراء في المناهج وطرق التدريس، وأساتذة متخصصين في المواد الدراسية، بالإضافة إلى ممثلين عن الطلاب وأصحاب المصلحة.(الوكيل، 2004)

-إجراء الدراسات والبحوث:يتم إجراء دراسات مسحية وتحليلية لتحديد الاتجاهات الحديثة في المجال، وتقييم المناهج الحالية، والوقوف على نقاط القوة والضعف. (حسبو، 2023)

-وضع الأهداف التعليمية:يتم تحديد الأهداف الجديدة للمنهج بناءً على نتائج الدراسات والبحوث، مع مراعاة حاجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل. (سعادة، 2014).

-تصميم المحتوى التعليمي: يتم تصميم المحتوى التعليمي الجديد بناءً على الأهداف المحددة، مع مراعاة التكامل بين المواد الدراسية واستخدام أساليب تدريس حديثة. (الوكيل، 2004).

-تنفيذ المنهج الجديد: يتم تطبيق المنهج الجديد في الفصول الدراسية، مع توفير التدريب اللازم للمعلمين لضمان فهمهم للمنهج الجديد وقدرتهم على تطبيقه بشكل فعال. (حسبو،2023)

-التقييم والمراجعة:يتم تقييم فعالية المنهج الجديد من خلال جمع الملاحظات من المعلمين والطلاب، وإجراء اختبارات لتقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية.(سعادة و ابراهيم، 2014)

-التعديل والتحسين:بناءً على نتائج التقييم، يتم إجراء التعديلات اللازمة على المنهج لتحسينه وتطويره بشكل مستمر.(الوكيل، 2004)

في أساليب التطوير الحديثة، يتم استخدام التكنولوجيا لتحسين عملية التطوير. على سبيل المثال، يمكن استخدام تحليل البيانات الكبيرة لتحديد الاتجاهات التعليمية واحتياجات سوق العمل، مما يساعد في تصميم مناهج أكثر فعالية. بالإضافة إلى ذلك، يتم استخدام التعلم الآلي لتحليل أداء الطلاب وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. كما أن التطوير الحديث يركز على التعلم القائم على المعامل الافتراضية (تطبيقات الحوسبة السحابية موقع w3schools نموذجاً) ، حيث يتم تعليم الطلاب من خلال العمل على مشاريع واقعية تعكس التحديات التي يواجهونها في سوق العمل، كذلك يتم استخدام التقييم المستمر بشكل متكرر لتوفير تغذية راجعة مستمرة، وأخيرًا تحسين عملية التعليم والتعلم بالاعتماد على عملية المقارنة المرجعية المستمرة.

خامساً: تطوير مناهج نظم المعلومات الادارية / جامعة البطانة

أ.نبذ عن كلية علوم الادارة والاقتصاد:

تأسست كلية علوم الادارة والاقتصاد في العام 2001م وكانت تتبع لجامعة الجزيرة ثم انتقلت الكلية لجامعة البطانة في العام 2010م، وتضم الكلية أربعة أقسام هي قسم المحاسبة والادارة المالية، قسم إدارة الاعمال، قسم الاقتصاد وقسم نظم المعلومات الادارية. تقوم كلية علوم الإدارة والاقتصاد بتنفيذ عدد من البرامج الأكاديمية في كل التخصصات الموجودة بها، بجانب البكالوريوس (العام ودرجة الشرف)، وهي: برنامج الدبلوم التقني، وبرامج للدراسات العليا (الدبلوم العالي، والماجستير بالبحث، والماجستير بالمقررات والبحث التكميلي، والدكتوراه بالبحث). وفيما يخص برنامج البكالوريوس، فقد قامت الكلية حتى الآن بتدريس وتخريج تسعة دفعات تحت مظلة جامعة الجزيرة (من الدفعة 24 إلى الدفعة 32)، وتخريج خمسة دفعات تحت مظلة جامعة البطانة. وفي أثناء هذه المسيرة، تطورت الكلية بشكل ملحوظ، وزادت أعداد الطلاب المقبولين بها، حتى وصلت في قبول الدفعة التاسعة إلى أكثر من (3000) طالب وطالبة لكل من برامج البكالوريوس والدبلوم التقني والانتساب.

تأتي أهمية تطوير المناهج لمواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة في قطاع التعليم، ولاسيما أن الارتقاء بالمستوى التعليمي بات مصدر اهتمام القيادة الرشيدة للدولة وعلى رأس أولوياتها، فضلاً عن بناء أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة، تسطيع أن تعول عليهم في مجابهة تحديات المستقبل، وتحقيق التنافسية العالمية في القطاعات كافة.

أن حدوث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على المستوى المحلي والإقليمي والدوليةيتطلب تطوير المناهج بصورة تلائم هذه التغييرات، كما أن التجاوب مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتنمية البشرية تهدف إلى أن تكون منسجمة مع الاتجاهات التربوية الحديثة، بحيث يكون التعلم من خلال الورش والتدريب والاهتمام بالأنشطة العملية واستخدام التكنولوجيا، وتحويل الاهتمام من الكمية إلى الكيفية. فمن الضرورة بمكان، العمل على تطوير المناهج الدراسية لقسم الاقتصاد خلال التركيز على تطويرها لتكون ذات محتويات مهنية تؤدي إلى مخرجات عمل يحتاجها سوق العمل العام والخاص، خاصة بزيادة أهمية القطاع الاقتصادي في الحياة البشرية.

ب. المنهج المتبع في تطوير المناهج التعليمية بقسم نظم المعلومات الادارية

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على منهجية المقارنة المرجعية (Benchmarking) من خلال تحليل المناهج التعليمية لتخصص نظم المعلومات الإدارية في الأقسام المماثلة داخل السودان وخارجه، مع التركيز

على التجارب العربية والعالمية. سيتم جمع البيانات من خلال مراجعة الأدبيات والمناهج الحالية، وإجراء مقابلات مع الأساتذة والخبراء في هذا المجال. بعد ذلك، سيتم تحليل البيانات لتحديد الفجوات والفرص التحسينية، ووضع تصور لتطوير المناهج بما يتوافق مع التطورات التقنية الحديثة واحتياجات سوق العمل. أخيرًا، سيتم تقديم توصيات عملية لتحسين المناهج بناءً على النتائج المستخلصة، مع تسليط الضوء على تجربة جامعة البطانة كنموذج يمكن الاستفادة منه

ت. النموذج المتبع في التطوير:

نموذج ويلر Wheeler's Model هو أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء المناهج المدرسية وهو يتسم بالمرونة والاستمرار، حيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات ثم يتم الاتصال ببقية العناصر. وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية. وهذا يعني أن ويلر قد حاول التغلب على الأخطاء التي وقع فيها تايلور، حيث جعل تايلور التقويم آخر مرحلة في نموذجه. وهذا النموذج يتميز بما يلي:

– أن العملية التعليمية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض.

– أن المحتوى ينتقى ويختار في ضوء الأهداف.

– أن هناك اتساقًا وتكاملاً بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية

– أن التقويم لا يعتبر نهائيًا، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى.

ويأتي نموذج ويلر في خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري، وهي كما يلي:

– **تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة**. فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويندرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعة في ضوء المبادئ التي ترتكز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع. أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقل عمومية من الغايات وأقصر منها مدى. ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية. وأخيرًا فالأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

– **اختيار الخبرات التعليمية:** وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة.

– **اختيار المحتوى** ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم.

– **تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى:** وهذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة.

– اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم: وهذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ.

فالتقويم لا يعتبر نهاية المطاف، بل لابد أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية.

ث. الأهداف العامة:

يهدف برنامج نظم المعلومات الإدارية إلى:

– إعداد كوادر متميزين بالمعرفة والمهارات العلمية والقيادية التي تؤهلهم للانخراط في سوق العمل بمختلف مجالات نظم المعلومات الإدارية.

–إكساب الطلبة المهارات اللازمة لتطوير الأعمال.

– إكساب الطلبة المهارات اللازمة لتحليل وإعداد التطبيقات الحاسوبية في المجالات الإداريةالمختلفة.

– تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للجمع بين الإدارة و تقانة المعلومات لكي يكونوا قادرين على استخدام نظم المعلومات فيالعمليات الإداريةالمختلفة

– تدريب الطلبة على أساليب حل المشكلات بالطرق العلمية وعلى التطبيقات الحاسوبية المختلفة التي تؤدي إلى مساعدة الإدارة في اتخاذ القرارات السليمة .

–تشجيع أعضاء هيئة التدريس للقيام بالأبحاث التي تساهم في زيادة دور القسم في تقديم خدمة تلبي رغبات الطلبة وتستجيب لاحتياجات الأعمال المحلية والقومية والإقليمية.

– تقديم الاستشارات المتعلقة بتحليل وتصميم وإدارة نظم المعلومات الإدارية والخدمات المهنية لمؤسسات الأعمال.

ج. الأهداف الخاص:

تخريج كادر يمتلك مهارات تطوير الاعمال وإدارة مشاريع نظم المعلومات الإدارية بصورة ممتازة

تم تصميم هذا البرنامج لتمكين الخريجين لشغل عدد من الوظائف بما في ذلك:

–مطور أعمال (التحسين المستمر للعمليات، إعادة هندسة العمليات، أتمتة المكاتب، إدارة التغيير،ادارة جودة شاملة)

–محلل نظم المعلومات (تحليل وتصميم النظم1، تحليل وتصميم النظم2، التحليل والتصميم الموجه)

-مطور برامج نظم المعلومات (مقدمة في البرمجة، اساليب البرمجة، البرمجة المرئية، مقدمة في قواعد البيانات، نظم ادارة قواعد البيانات، تطبيقات قواعد البيانات في الاعمال، الشبكات، تصميم مواقع الانترنت)

-مدير مشاريع نظم المعلومات (إدارة المشروعات التقنية، ادارة الجودة الشاملة،ادارة المعرفة، ادارة علاقات العملاء، ادارة التغيير)

-مدقق نظم المعلومات (مراجعة، تدقيق نظم المعلومات،أمن وسلامة النظم، مبادئ محاسبة، محاسبة متوسطة)

أ. مكونات منهج نظم المعلومات الادارية

يبين الجدول رقم (1) نسب تركيز مجالات المعرفة في مكونات منهج نظم المعلومات الادارية

الجدول رقم (1) نسب تركيز مجالات المعرفة في مناهج نظم المعلومات الادارية للاعوام 2002م، 2011م، و 2019م.

		2019م		2011م		2002م	
م	مجال المعرفة	الساعات المعتمدة	النسبة المئوية	الساعات المعتمدة	النسبة المئوية	الساعات المعتمدة	النسبة المئوية
1	متطلبات التعليم العالي	23	%13	23	%13	23	%13
2	علوم رياضية	15	%7	18	%10	15	%8
3	علم الاقتصاد	9	%5	18	%10	27	%15
4	علم المحاسبة	15	%8	27	%15	30	%17
5	ادارة الاعمال والتطوير الاداري	36	%20	33	%18	42	%22
6	مفاهيم نظم المعلومات	49	%27	36	%20	27	%15
7	اتخاذ القرار	0	%0	0	%0	12	7%
8	تحليل وتصميم النظم	9	%5	9	%5	0	%0
9	بناء وادارة النظم	27	%15	18	%10	6	%3
المجمـــــــوع		183	%100	182	%100	182	%100

المصدر الباحثون 2024

يلاحظ من جدول رقم (1) أن قسم نظم المعلومات الإدارية شهد تطورًا ملحوظًا في تصميم المناهج الدراسية بين الأعوام 2002 و2011 و2019. هذا التطور يأتي استجابة للتغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا ومتطلبات سوق العمل، بالإضافة إلى التطورات في العلوم الإدارية ونظم المعلومات .

كما يلاحظ أن المنهج لعام 2002م : ركز بشكل كبير على المفاهيم الأساسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، مع إدخال بعض المقررات المتعلقة بعلوم الحاسوب. وكان الهدف الرئيسي هو توفير

المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية، وكانت نسب التركيز هي؛ متطلبات التعليم العالي 13%، علوم رياضية 8%، علم الاقتصاد 15%، علم المحاسبة 17%، ادارة الاعمال 22%، نظم المعلومات 15%، اتخاذ القرار 7%، بناء وادارة النظم 3.%

وعليه يمكن القول ان المنهج كان تقليديًا إلى حد ما، حيث ركز على نقل المعرفة النظرية دون التركيز الكافي على الجوانب العملية والتطبيقية. وكانت نسبة التركيز على نظم المعلومات مرتفعة نسبيًا، لكنها كانت محدودة في نطاقها.

كما يلاحظ أن المنهج لعام 2011م: تم فيه إدخال تحسينات على المنهج لمواكبة التطورات التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل، حيث تم التركيز بشكل أكبر على بناء وإدارة نظم المعلومات الإدارية، مع زيادة نسبة التركيز على إدارة الأعمال والمحاسبة، وكانت نسب التركيز؛ متطلبات التعليم العالي 13%، علوم رياضية 8%، علم الاقتصاد 15%، علم المحاسبة 17%، ادارة الاعمال 22%، نظم المعلومات 15%، اتخاذ القرار 7%، بناء وادارة النظم 3 .%

وعليه يمكن القول أن نسبة التركيز على مفاهيم نظم المعلومات قلت مقارنة بعام 2002م، ولكن تم تعويض ذلك بزيادة التركيز على إدارة الأعمال والمحاسبة، وهذا يعكس توجهًا نحو تكامل المعرفة بين الإدارة والتكنولوجيا. ومع ذلك، لا يزال هناك نقص في التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية الحديثة مثل تحليل البيانات والبرمجة.

كما يلاحظ أن المنهج لعام 2019م، شهد المنهج تطورًا كبيرًا نحو التكامل بين الإدارة وتكنولوجيا المعلومات، حيث تم إدخال مقررات جديدة تركز على تطوير الأعمال، تحليل نظم المعلومات، تصميم النظم، إدارة المشاريع،اعادة هندسة العمليات، التحسين المستمر للعمليات، ادارة علاقات العملاء، ادارة الجودة الشاملة، قواعد البيانات، الشبكات، لغات البرمجة، وتدقيق نظم المعلومات، وكانت نسبة التركيز؛ متطلبات التعليم العالي 13%، علوم رياضية 7%، علم الاقتصاد 5%، علم المحاسبة 8%، ادارة الاعمال والتطوير الاداري 20%، نظم المعلومات 27%، تحليل وتصميم النظم 5%، بناء وادارة النظم 15 .%

وعليه يمكن القول أن نسبة التركيز على مفاهيم نظم المعلومات قلت بشكل أكبر مقارنة بمناهج عام 2002م وعام 2011م، ولكن تم تعويض ذلك بزيادة التركيز على إدارة الأعمال والتطوير الاداري، علم المحاسبة، علم الاقتصاد، و بناء وادارة النظم. وهذا يعكس توجهًا نحو تكامل المعرفة بين الإدارة والتكنولوجيا.

الخلاصة:

-أن تصميم منهج قسم نظم المعلومات الإدارية في العام 2002م ركز على نقل المعرفة النظرية دون التركيز الكافي على الجوانب العملية والتطبيقية، وبناءاً عليه يصنف منهجاً تقليديًا.

- أن منهج قسم نظم المعلومات الإدارية للعام 2011م شهد تحسينات من خلال زيادة التركيز على إدارة الأعمال وعلم المحاسبة، ولكن يعاب عليه وجود نقص في التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية الحديثة.

-أن منهج قسم نظم المعلومات الإدارية للعام 2019م أصبح أكثر تكاملاً بين العلوم الإدارية والاقتصادية والتكنولوجية، حيث ظهرت فيه الجوانب العملية والتطبيقية مثل تحليل وتصميم النظم، البرمجة، قواعد البيانات، أعادة هندسة العمليات، إدارة المشاريع، وتدقيق نظم المعلومات.

بشكل عام، يعكس التطور في المنهج الاستجابة للتغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا ومتطلبات سوق العمل، مع التركيز على تكامل المعرفة بين العلوم الإدارية والاقتصادية والتكنولوجية (الجوانب النظرية والتطبيقية).

نتائج الدراسة:

-أن تصميم منهج قسم نظم المعلومات الإدارية في العام 2002م ركز على نقل المعرفة النظرية دون التركيز الكافي على الجوانب العملية والتطبيقية، وبناءاً عليه يصنف منهجاً تقليديًا.

-أن منهج قسم نظم المعلومات الإدارية للعام 2011م شهد تحسينات من خلال زيادة التركيز على إدارة الأعمال وعلم المحاسبة، ولكن يعاب عليه وجود نقص في التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية الحديثة.

-أن منهج قسم نظم المعلومات الإدارية للعام 2019م أصبح أكثر تكاملاً بين العلوم الإدارية والاقتصادية والتكنولوجية، حيث ظهرت فيه الجوانب العملية والتطبيقية مثل تحليل وتصميم النظم، البرمجة، قواعد البيانات، أعادة هندسة العمليات، إدارة المشاريع، وتدقيق نظم المعلومات

-توصلت الدراسة الى أن اهم عناصر المنهج التعليمي هى؛ الهدف، المتعلم،المحتوى،الخبرات التعلمية، التقويم، وسائل التدريس.

-عملية تطوير المناهج التعليمية تحسين المنهج الحالي وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر مناسبة ووفاء للظروف والمتغيرات وتحقيقاً للأهداف المرجوة.

-ان عملية تطوير المناهج التعليمية الاخيرة كانت جذرية ومواكبة للتغيرات والمستجدات التي طرأت في مجال العلوم الاقتصاديّة والاجتماعية.

-إن أساليب تطوير المناهج التعليمية التقليدية تشكل أساليب التطوير التقليديّة؛ الحذف والإضافة، التقديم والتأخير، الاستبدال والتعديل، والتنقيح.

- إن أساليب تطوير المناهج التعليمية الحديثة هى عمليّة شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاءاً بعملية تقويمه.

- إن منهج قسم نظم المعلومات الادارية -جامعة البطانة يغطي موضوعات؛ تطوير أعمال، تحليل نظم المعلومات، تمصميم نظم المعلومات، تطوير برامج نظم المعلومات، ادارة مشاريع أنظمة المعلومات، تدقيق نظم المعلومات.

التوصيات

يوصي الباحثون بضرورة:

-مراعاة التغييرات التربوية والادارية والاقتصادية والتكنولوجية عند تطوير مناهج نظم المعومات الادارية بالجامعات السودانية.

-ضرورة اعتماد المقارنة المرجعية كمنهجية علمية لدراسة تجارب الاقسام المماثلة المحلية والإقليمية والعالمية عند تطوير مناهج نظم المعومات الادارية بالجامعات السودانية.

-ضرورة اعتماد منهج قسم نظم المعلومات الإدارية بجامعة البطانة للعام 2019م منهجاً نموذجياً بالجامعات السودانية.

-ضرورة اجراء مزيد من الدراسات حول تطوير المناهج بشكل عام.

الخاتمة

في الختام، يمكننا القول إن تطوير مناهج نظم المعلومات الإدارية في عصر المعرفة يعد أمرًا حيويًا لمواكبة التغيرات السريعة في المجالات التكنولوجية والادارية والاقتصادية والاجتماعية. الدراسة أظهرت أن التكامل بين العلوم الإدارية والتكنولوجيا أصبح ضرورة لضمان إعداد كوادر قادرة على مواجهة تحديات سوق العمل الحديث. من خلال تحليل تطور المناهج في جامعة البطانة، تبين أن التوجه نحو الجوانب العملية والتطبيقية مثل تحليل النظم، واعادة هندسة العمليات، وقواعد البيانات وإدارة المشاريع، وتدقيق نظم المعلومات قد عزز من جودة التعليم وقدرة الخريجين على المنافسة.

لذا، نوصي بضرورة استمرار تطوير المناهج لاقسام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات السودانية بالاعتماد على المقارنة المرجعية كمنهجية علمية لدراسة تجارب الاقسام المماثلة المحلية والإقليمية والعالمية، مع التركيز على دمج التكنولوجيا الحديثة وتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداع لدى الطلاب، وكذلك نوصي باعتماد منهج قسم نظم المعلومات الإدارية بجامعة البطانة للعام 2019م

منهجاً نموذجياً بالجامعات السودانية. بهذه الطريقة، يمكن للجامعات السودانية أن تسهم بشكل فعال في تحقيق التنمية المستدامة ومواكبة متطلبات عصر المعرفة.

الملاحق

توزيع الساعات المعتمدة على الفصول الدراسية كما يلي:

Course Name	اسم المقرر
Islamic Knowledge Sources	**ثقافة اسلامية1**
Arabic Language 1	**اللغة العربية 1**
English Language1	**اللغة الإنجليزية1**
Basics of Computer	**أساسيات الحاسوب**
Introduction To Economic	**مقدمة في الاقتصاد**
Principle Management	**مبادئ الإدارة**
Basic mathematic 1	**رياضيات اساسية1**
Basics of Accounting	**أساسيات المحاسبة**
Islamic Cultural-(2)	**ثقافة اسلامية1**
Arabic Language 2	**اللغة العربية 2**
English Language-2	**اللغة الإنجليزية2**
Sudanese Studies	**دراسات سودانية**
Financial Accounting	**المحاسبة المالية**
Basic mathematic 2	**رياضيات اساسية2**
Management Functions	**وظائف الإدارة**
Application of Computer	**تطبيقات الحاسوب**
Islamic Cultural-(3)	**ثقافة اسلامية1**
Arabic Language 3	**اللغة العربية 3**
English Language-3	**اللغة الانجليزية3**
Principle of Management Information System	**أساسيات نظم المعلومات الإدارية**
Descriptive Statistics	**الإحصاء الوصفي**
File Management	**إدارة الملفات**
Programming basic	**اساسيات البرمجة**
System Analysis and Design1	**تحليل وتصميم النظم 1**
Database basic	**أساسيات قواعد البيانات**

Programming Methods	أساليب البرمجة
Statistics inference	الإحصاء الاستدلالي
Cost and Management Accounting	التكاليف والمحاسبة الادارية
Economic theory	النظرية الاقتصادية
Organizational Behavior	السلوك التنظيمي
Computer Networks	شبكات الحاسوب
Supply Chain Management	إدارة سلسلة الإمداد
Marketing Management	إدارة التسويق
Human Resources Management	إدارة الموارد البشرية
System Analysis and Design2	تحليل وتصميم النظم-2
Database Management Systems	نظم إدارة قواعد البيانات
Management Information Systems	نظم المعلومات الإدارية
Customer relationship management	إدارة علاقات العملاء
Operations Management	إدارة العمليات
Internet webs design and Management	تصميم وإدارة مواقع الانترنت
Financial Management	الإدارة المالية
Office Automation	أتمتة المكاتب
Object Oriented Design	التصميم الموجه
Visual Programming	البرمجة المرئية
Audit	المراجعة
Methods of Programming	بحوث العمليات
Electronic Law	القانون الإلكتروني
Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
E-Accounting	المحاسبة الإلكترونية
Object Oriented programming	البرمجة الكائنية
Systems Safety and Security	أمن وسلامة النظم
Enterprise resource planning	نظم تخطيط موارد المنشاة
Knowledge Management	إدارة المعرفة
Continuous improvement of operations	التحسين المستمر للعمليات
Information Systems Auditor	تدقيق نظم المعلومات

Business Process Reengineering	إعادة هندسة العمليات الإدارية
Research Methodology	مناهج البحث
E- Concepts	مفاهيم الكترونية
Electronic Commerce	التجارة الالكترونية
Project Management	إدارة المشروعات
Decision support and Expert Systems	الذكاء الاصطناعي والنظم الخبير
Data Bases Applications	تطبيقات قواعد البيانات
Decision Support Systems	نظم دعم القرار
Information Systems Strategy	نظم المعلومات الإستراتيجية
Modern Trends in management Information Systems	موضوعات حديثة في نظم المعلومات الإدارية
Organizational change management	إدارة التغيير المؤسسي
Graduation Research	مشروع التخرج

References

Abdul Latif, Bougandel, D. C), Curriculum Development in the Era of Globalization, Oran University.

Ahmed, et al., 2006, Curriculum Building and Planning, Dar al-Thakr Amman, Jordan.

Al-Aimish, Muhammad. (2022). Curriculum development and its relationship to education in the age of modern technology. Al-Kalam Magazine, Ibn Khaldun University, Shalala Palace Annex, Tiaret, Volume 7, Issue 1, Algeria

Al-Khaza'ala ،Mohammed Salman & Jarrah ،Hani Yousif ،2023 ،The role of university policies in developing curricula and study plans in the faculties of education in Jordanian universities and ways to improve them ،Humanities & Natural Sciences Journal-،Vo: 4, No: 2

Al-Ruwaili, OK Fawaz, 1990, Analytical Study on How to Address School Curriculum Theories for its Components, King Saud University Journal, Educational Sciences, Riyadh

Al-Wakil, H. A., and Al-Mufti, M. A. (2004). Curricula: concept, elements, foundations, organizations, development. Anglo-Egyptian Library.

BOUKENADEL Abdellatif, n . d, Curriculum development in the era of globalization, Université Oran-1-Ahmed Ben Bella.

Fred Haji et al. 1989, Principles of Measurement and Evaluation in Education, House of Thought for Publishing and Distribution, Jordan.

Gabriel Bashara, 1983, educational curriculum, T1, Al-Raid Al-Arabi House, Beirut, Lebanon.

Halmi Ahmed Al-Wakil, Mohammed Amin Al-Mufti - 1999 - Curricula, Concept, Elements, Foundations of Organizations, Development, Anglo-Egyptian Library, Cairo.

Happiness, J. A., and Ibrahim, A. M. (2014). The contemporary school curriculum: its foundations, elements, planning, and future challenges. Dar Al Fikr Publishers and Distributors

Hasabo, I. M. A. (2023). Insights on the reasons, mechanisms and methods of developing curricula at the Faculty of Education, Blue Nile University (Evaluation study). *Arab Journal for Humanities and Social Sciences*, 17(2), 1-34.

Hassan Jaafar al-Khalifa (2005): Contemporary school curriculum, Riyadh, Al-Rashid Library.

Hassan Jafar Al-Khalifa -2005 - Contemporary School Curriculum, T2, Dar Al-Shorouk, Amman.

Hilmi, Ahmed Al-Wakil 1999, Curriculum Development, Arab Thought House, Cairo, Egypt.

Maha bint Mohammed (1422 AH), curriculum founded, components, organizations, educational applications, Al-Ahsa College, Damasz 122.

Mahmoud Al-Hayla, Tawfiq Marei, 2000, Modern Pedagogical Curriculum, T1, Al-Masirah Publishing House, Distribution, Amman, Jordan, P 25.

Mohammed Salah al-Din is a neighbour, and Fathi Abdul Maksoud al-Deeb (2000): school curriculum, its foundations and educational applications, Ta '10, Kuwait, Dar al-Qalam.

Mohammed Salah al-Din Jawar, Fathi Abdul Maksoud al-Deeb, 2000, school curriculum, educational foundations and applications, T1, Dar al-Qalam, Kuwait

Mohammed, Prue, Rahmouni Delilah (d. Educational curricula between developments and future challenges, University of Algeria

Nwaldin, Ben-Taher 2023, Quality of educational curriculum and its role in activating the educational process, Journal of Women and Community Sciences, vol. 6, No. 2, pp. 79-90, Algeria.

Rushdie Labib, Wfayez Mena (1993): Curriculum is a system of educational content, Cairo, Anglo Egyptian Library.

Salah Abdul Hamid Mustafa (2000), curriculum, components, foundations, and applications, Riyadh, Marykh House.

Sirhan, Damardash Abdul Majid (1985): Contemporary Curriculum, Kuwait, Al-Falah Library.

Waleed ،mohammed hamed Aljabri 2021،EDUCATIONAL CURRICULA AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN LIGHT OF OMAN 2040 VISION- Journal of Huma Development and Education for specialized Research ،Vo: 7, No: 1, 2021

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 08 / Issue 28 / March 2025
ISSN 2569-930X

The effectiveness of a proposed program based on nanotechnology concepts in Developing twenty-first century skills among chemistry students at the College of Applied and Educational Sciences

Abdo Mohammed Saleh Ahmed Abdu lKarim*
Professor of Assistant Education Technologies at the College of Applied and Educational Sciences - Rare, Ibb University-Yemen Republic
Abdoabdulkarim1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-8884-3650

Received: 29/03/2024, **Accepted**: 11/02/2025, **Published:** 10/03/2025

Abstract: The research aims to reveal the effectiveness of a proposed program based on nanotechnology concepts in developing twenty-first century skills among chemistry students at the College of Applied and Educational Sciences.
To achieve the goal of the research, the descriptive analytical and quasi-experimental method with one experimental group was used, through the use of the (pre-post) application of the experimental group's performance before and after exposure to the experiment, relying on the research tool: (the twenty-first century skills scale), which was applied to an exploratory sample. From the students of the Chemistry Department, consisting of (28) male and female students, and after ensuring its validity and reliability, the experiment was applied to the experimental group, and to reach the research results, some non-parametric statistical methods were used, which are:
Arithmetic means and standard deviations, a one-sample T-test, and the eta squared equation (η2) to calculate the effect size and Haridi's timed gain effectiveness.
The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between the average scores of the experimental group students in the post-application on the twenty-first century skills scale related to the concepts of nanotechnology, in favor of the post-application, as measured by Haridi's timed earning effectiveness ratio, and the presence of a large effect size. statistically significant; The effectiveness of the proposed program in developing twenty-first century skills among the students in the research sample is attributed.
The researchers recommended the necessity of including nanotechnology concepts in university education curricula for the branches of science (physics, biology, chemistry), with these curricula being reconsidered, evaluated, and developed in light of nanotechnology concepts.

Keywords: proposed program, nanotechnology, Twenty – first century Skills, chemistry students.

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 08 العدد 28 مارس 2025
ISSN 2569-930X

فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية

عبده محمد صالح أحمد عبدالكريم*

كلية العلوم التطبيقية والتربوية، النادرة، جامعة إب– اليمن

Abdoabdulkarim1@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-8884-3650

تاريخ الاستلام: 2024/03/29 - تاريخ القبول: 2025/02/11 - تاريخ النشر: 2025/03/10

ملخص: هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية.

ولتحقيق هدف البحث أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وذلك من خلال استخدام التطبيق (القبلي – البعدي) لأداء المجموعة التجريبية قبل تعرضها للتجربة وبعدها، بالاعتماد على أداة البحث: (مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين)، حيث طُبّقت على عينة استطلاعية من طلبة قسم الكيمياء مكونة من (28) طالباً وطالبة وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية، وللوصول إلى نتائج البحث أُستخدمت بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار **(T–test)** لعينة واحدة، ومعادلة إيتا تربيع **(η2)** لحساب حجم الأثر، وفاعلية الكسب الموقوتة لهريدي.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بمفاهيم النانو تكنولوجي ولصالح التطبيق البعدي، كما تقاس بنسبة فاعلية الكسب الموقوتة لهريدي، ووجود حجم أثر كبير ذي دلالة إحصائية؛ يُعزى لفاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة عينة البحث.

وقد أوصى الباحث بضرورة تضمين مفاهيم النانو تكنولوجي في مناهج التعليم الجامعي الخاصة بفروع العلوم (الفيزياء – الأحياء – الكيمياء)، مع إعادة النظر لهذه المناهج وتقويمها وتطويرها في ضوء مفاهيم النانو تكنولوجي

الكلمات المفتاحية: البرنامج المقترح، النانو تكنولوجي، مهارات القرن الحادي والعشرين، طلبة الكيمياء

*المؤلف المرسل

المقدمة:

يشهد العصر الحالي ثورة تغيرات علمية وتكنولوجية كثيرة وعديدة ومتسارعة في جميع المجالات، "حيث بدأ ظهور علوم حديثة انبثقت عن العلوم المعروفة، لكن في صورة نانوية مثل: النانو بيولوجي، والفيزياء النانوية، والكيمياء النانوية، والحاسبات النانوية" (صبري وآخرون، 2019: 214).

ويذكر (الصالحي؛ والضويان، 2007: 22) أنه لا يمكن تحديد عصر أو حقبة معينة لبروز تقنية النانو، ولكن من الواضح أن من أوائل الناس الذين استخدموا هذه التقنية بدون أن يدركوا ماهيتها هم صانعو الزجاج في العصور الوسطى، حيث كانوا يستخدمون حبيبات الذهب النانوية الغروية للتلوين.

وتُعد علوم النانو تكنولوجي من أحدث ما يدور في العالم من تطور علمي وتقدم تكنولوجي، فعلى مدى السنوات القليلة السابقة احتلت تكنولوجيا النانو مكانة مرموقة في حياة مختلف الشعوب، وأصبحت تؤثر بصورة مباشرة في التنمية الشاملة لكل المجتمعات، فالتقنية الواعدة تبشر بقفزة هائلة في شتى فروع العلم (عبدالرحمن، أحمد عوف،2013: 11).

ومع التطور الهائل في العلوم كماً وكيفاً، كان لابد من دور بارز للمؤسسات التعليمية والتربوية في عملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية وإثرائها، حتى لا يشعر المتعلمون بفجوة بين الواقع الذي يعيشونه وما تقدمه لهم المدرسة والجامعات، فهم يتعاملون مع الهواتف النقالة النانوية، ومن أجل ذلك عُقدت العديد من المؤتمرات التي نادت بضرورة تضمين مفاهيم تقنية النانو في المناهج الدراسية في المدارس والجامعات (لُبّد، أمل، 2013: 2- 4).

وتُشير (غياضة، هديل، 2016: 6) إلى أهمية الحاجة الماسة لإعداد منهج عصري يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية والفكرية في القرن الحادي والعشرين، من خلال بناء قائمة لمتطلبات النانو تكنولوجي الواجب تضمينها في المناهج، منها كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية، ومعرفة مدى اكتساب الطلبة لها مع مراعاة التكامل بين مناهج العلوم والتكنولوجيا.

ويضيف (دراز، 2023: 4-5) أن مفاهيم النانو وتطبيقاتها التكنولوجية تمثل ثورة في القرن الحادي والعشرين، ونقلة معرفية كبيرة؛ فوجودها يُقسم العالم إلى دول متقدمة وأخرى نامية، وقد اهتم العالم بهذه التقنية بشكل كبير؛ لأنها تدخل في العديد من المجالات، مثل: الفيزياء والكيمياء والبيولوجي، والهندسة والإلكترونيات والبتروكيماويات، والزراعة، والطب وغيرها. ولذلك لابد من دور بارز لمؤسسات التعليم، بصفة عامة، وكليات التربية، بصفة خاصة، في إعداد معلم الفيزياء القادر على إكساب الطلاب المعرفة المرتبطة بمفاهيم النانو تكنولوجي، وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو توظيف تلك التقنية في حياتهم العملية، حتى لا يشعر الطالب المعلم بفجوة بين الواقع الذي يعيشه، وما يدرسه في برنامج إعداد معلم الفيزياء داخل كلية التربية، فهو يتعامل مع الهواتف النقالة النانوية، ويسمع ويرى ويقرأ على شاشات التلفاز وشبكات الإنترنت عن منتجات تمت معالجتها بتقنية النانو، وتارة يسمع عن المنتجات الذكية من أجهزة إلكترونية، وملابس، ومبانٍ، دون أن يدرك ماهيتها.

وترى (شلبي، 2014: 42) أن تمكن الطالب من مهارات القرن الحادي والعشرين يمكنه من الوصول إلى مستويات عليا من التحصيل في المواد والمقررات الدراسية، كما أن هذه المهارات توفر إطاراً منظماً يضمن انخراط الطلبة في عملية التعلم، ويساعدهم على بناء الثقة بأنفسهم، ويعدهم للابتكار والقيادة والمشاركة بفاعلية في الحياة المدنية.

ونظراً للانفجار المعرفي أصبح التنبؤ بمهارات المستقبل هو التحدي الأكبر أمام العالم، حيث يُعد الاهتمام بتنمية مهارات هذا القرن من الاتجاهات الحديثة التي نالت اهتماماً كبيراً، بهدف إعداد الطلبة معلمي العلوم للنجاح في العمل والحياة، حيث تشتمل على: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، ومهارات الحياة والمهنة (حسن، شيماء، 2015: 299).

وذكرت (العيد، سمية، 2019: 2) أن القرن الحادي والعشرين يتسم بتطورات علمية سريعة ومتجددة أثرت على كل مجالات الحياة، مما يضع تحديات أمام المجتمعات المختلفة؛ ومنها المجتمعات العربية للتعامل مع معطيات هذه الثورة والاستجابة لمتطلباتها، ومواكبتها لتحيا تلك المجتمعات حياة آمنة في القرن الحادي والعشرين.

ونظراً لأهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي المستقبل، ومن بينهم معلمي الكيمياء؛ فقد استهدفت العديد من الدراسات السابقة الحديثة تنميتها كدراسات (جاد المولى، 2021)، (العيد، 2021)، (موسى، 2021)، (أبو كميل، 2020).

ولأننا في اليمن جزء لا يتجزأ من هذا العالم، فلابد من مواكبة هذه التغيرات لتحقيق تناغم إيجابي مما يستدعي مزيداً من الجهود من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية التي تتطلع إلى التغيير وقيادته، وأن تسعى لتزويد الطلبة وتمكينهم من مهارات القرن الحادي والعشرين واتخاذ القرار التي ترقى بهم؛ ليعيشوا بشكل إيجابي في هذا المجتمع، وتعدهم للمنافسة على المستويين المحلي والإقليمي والعالمي في سوق العمل.

لذلك فقد أصبح من الضروري إدخال بعض المتغيرات في محتوى مناهج ومقررات مجال العلوم: (فيزياء-كيمياء-أحياء) في الجمهورية اليمنية، وذلك كي تتواكب مع ثورة النانو تكنولوجي. ومن هذه التغيرات محاولة الباحث في البحث الحالي بناء برنامج يتضمن مفاهيم النانو تكنولوجي. ومن مبررات إدخال مثل هذه التغيرات ما يأتي:

-نتائج الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال والتي أُجريت عربياً ودولياً، كدراسة (غياضة، هديل، 2016)، ودراسة (لُبّد، أمل، 2013)، ودراستا (شلبي، نوال، 2012)، ودراسة (السايح وهاني، 2009).
-توصيات الندوات والمجلات والمؤتمرات العلمية التي دعت إلى عملية تطوير وإثراء المناهج الدراسية بمفاهيم النانو تكنولوجي ومنها: المؤتمر الدولي لتقنيات النانو، بعنوان: (الفرص والتحديات) بالمملكة العربية السعودية (2008)، والمؤتمر الدولي الفلسطيني الأول حول النانو تكنولوجي وعلم المواد (2012: 1-33).
ونتيجةً لذلك فقد انبثقت مشكلة هذا البحث من خلال متابعة الباحث لعلوم التكنولوجيا المستحدثة والمتواصلة، ولاحظ اهتماماً متزايداً – بشكل ملفت للنظر – بتقنية النانو. ولقد كانت ظاهرة انتشار المنتجات النانوية في كل ما يحيط بنا هي النواة الأولى التي أوجدت الرغبة لدى الباحث في إجراء دراسة في هذا السياق، وهي رغبة استمدت نضجها مع الأيام بفعل عدة عوامل أهمها:

الجهود المتزايدة التي تُبذل في السنوات الأخيرة بغرض إدخال مفاهيم تقنية النانو في المناهج الدراسية.

ومما زاد إحساس الباحث بأهمية المشكلة قيامه بعملية تحليل محتوى مقررات قسم الكيمياء في المستوى الرابع لمعرفة مدى تناولها لمفاهيم النانو. وقد لاحظ الباحث قصوراً واضحاً في محتوى تلك المقررات، وعطفاً على ما سبق فقد رأى الباحث أهمية إجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

-ما فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مفاهيم النانو تكنولوجي الواجب توافرها في برنامج إعداد الطلبة معلمي الكيمياء؟
2- ما مدى تناول محتوى مقررات قسم الكيمياء المستوى الرابع لمفاهيم النانو تكنولوجي؟
3- ما مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب تنميتها للطلبة معلمي الكيمياء؟
4- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد مفاهيم النانو تكنولوجي التي ينبغي أن تتوفر لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية.
2- التعرف على مدى تناول محتوى مقررات قسم الكيمياء المستوى الرابع لمفاهيم النانو تكنولوجي.
3- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها لدى الطلبة معلمي الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة.

4- قياس أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية.

فرضيتا البحث:

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ولصالح التطبيق البعدي.

2- يحقق البرنامج فاعلية وحجم تأثير كبير أعلى من القيمة (0.14) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث نظرياً من العلاقة الوطيدة بين مناهج العلوم ومجالات النانو تكنولوجي، كما أنها تنطلق من التوجهات العالمية والمحلية نحو ضرورة تعليم وتدريب الطلبة على التقنيات الحديثة كمتطلب للحياة في القرن الحادي والعشرين، في حين تتحدد أهمية البحث الحالي بالآتي:

1- تقديم برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي الواجب توافرها في برنامج إعداد الطلبة معلمي الكيمياء.

2- إلقاء الضوء على برنامج إعداد معلم الكيمياء ومدى توفر مفاهيم النانو تكنولوجي فيه.

3- تقديم برنامج مقترح بمفاهيم النانو تكنولوجي، قد يستفاد منه في تطوير برنامج إعداد معلمي الكيمياء.

4- تقديم مقياس لمهارات القرن الحادي والعشرين قد يفيد في تقويم أداء الطلبة المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، كما قد يفيد في دراسات وأبحاث أخرى.

5- تقديم برنامج لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة المعلمين قد يفيد مؤسسات إعداد المعلمين على إعدادهم وتدريبهم ورفع كفاءتهم.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

1- تحليل محتوى مقررات قسم الكيمياء المستوى الرابع في كلية العلوم التطبيقية والتربوية وهي: (طرق الفصل، النفط والغاز، تشخيص المركبات العضوية، الكيمياء الحركية).
2- قياس بعض مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: (التعلم والإبداع، تكنولوجيا المعلومات، الحياة والمهنة، العصر الرقمي).
3- فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية.
4- تطبيق البرنامج على طلبة المستوى الرابع قسم الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2023/2022م.

مصطلحات البحث:

تُعد عملية تحديد المصطلحات من الأمور المهمة التي تساعد الباحث على التحليل الدقيق لمعاني المصطلحات التربوية التي تناولتها الدراسة وهي على النحو الآتي:

الفاعلية (Effectiveness): لغةً: مشتقة من الفعل: فَعَلَ، والفاعلية مقدرة الشيء على التأثير (عمر، 2008: 287).

اصطلاحاً: هي العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج (الكيلاني، ماجد، 2005: 21).

الفاعلية: تُعرف في البحث الحالي بأنها: التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج المقترح على طلبة المستوى الرابع كيمياء، ويقاس هذا التأثير من خلال تحليل استجابات الطلبة على الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين.

البرنامج المقترح (Suggested Program): هو طريقة تربوية منهجية تقوم على أسس تجريبية تستهدف وضع نظام في عرض المعلومات والمفاهيم مع توفير الأنشطة المناسبة لضمان نجاح البرنامج (إبراهيم، 2009: 195).

البرنامج المقترح: يُعرف في البحث الحالي بأنه: نسق من الإجراءات والممارسات التعليمية التي تقوم على إعداد خطة تعليمية بكافة عناصرها، بما تتضمنه من أسس، وأهداف، ومحتوى، وأساليب تدريس، ووسائل وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم، وتستند في ذلك إلى مفاهيم النانو تكنولوجي بهدف تنمية التحصيل لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية.

النانو تكنولوجي (Nanotechnology): هو مجال تطبيقي يُعنى بدراسة وتصنيع مواد وأجهزة وأنظمة لها بُعد/ أبعاد نانوية، ولها خواص جديدة ومختلفة" (شلبي، نوال، 2012 أ: 13).

وتعرفها سلامة، صفات، 2009: 17) بأنها: "تكنولوجيا مستحدثة ومشتقة من النانو. وكلمة نانو هي في الأصل كلمة يونانية تعني القزم، وتستعمل في الرياضيات للتعبير عن الجزء من المليار من وحدة القياس".

بينما يعرفها الإسكندراني، 2010: 52) بأنها: "التكنولوجيا المتقدمة القائمة على فهم ودراسة العلوم النانوية فهماً عقلانياً وإبداعياً مع توافر المقدرة التكنولوجية على تخليق مواد النانو والتحكم في بنيتها الداخلية وإعادة هيكلة وترتيب الذرات والجزيئات المكونة لها بهدف الحصول على منتجات متميزة تستخدم في المجالات المختلفة.

مهارات القرن الحادي والعشرين (Twenty – first century Skills):

هي المهارات التي تُمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين مثل: مهارات التفكير بأنماطها المتعددة وتحمل المسئولية والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع المتغيرات ومهارات تنمية القيم والاتجاهات وأوجه التقدير (ترلينج؛ وفادل، 2013: 43).

مهارات القرن الحادي والعشرين: تُعرف في البحث الحالي بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ معلم العلوم (الكيمياء) المستجيب على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين الذي أعده الباحث.

الطلبة معلمي الكيمياء: هم الطلبة الدارسين في المستوى الرابع في كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة في قسم الكيمياء.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة في قسمين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: الإطار النظري:

يتكون الإطار النظري للبحث من محورين، ويتناول هذا القسم عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بمفاهيم النانو تكنولوجي، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

تُعدُّ ثورة النانو تكنولوجي من المجالات الحديثة التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين، والتي يرى البعض بأنها ستغير وجه البشرية في السنوات القليلة المقبلة, وذلك بحل المشكلات التي تواجه البشرية في مجالات متعددة؛ ولذا تسعى التربية لإجراء خطوات استباقية لمساعدة المتعلمين للإلمام بلغة النانو تكنولوجي، وحيث أن مناهج العلوم بفروعها: (فيزياء-كيمياء-أحياء) إحدى المجالات التي تخدم النانو تكنولوجي؛ لذا يهدف هذا الجزء من البحث الحالي لعرض أدبياته من خلال معالجة المحاور الرئيسة فيه والتي تتمثل بمفاهيم النانو تكنولوجي، والتحصيل، وفيما يلي عرض لهذين المحورين وهي:

المحور الأول: النانو تكنولوجي (Nanotechnology) :

تعتمد النانو تكنولوجي على مبدأ المكونات الأساسية للمادة المتمثلة في الذرات والجزيئات، فالذرات هي الأجسام البنائية لكل شيء في الكون، وتتجمع الذرات والجزيئات مع بعضها البعض لتشكيل مواد جديدة.

وتُعدُّ ثورة النانو تكنولوجي البوابة الرئيسية لدخول عصر التقدم العلمي والتكنولوجي في القرن الحادي والعشرين. ومن أجل الدخول الناجح والفاعل لهذه التكنولوجيا لابد من نشر ثقافة الوعي بها بين المجتمعات وإعداد العنصر البشري عبر التعليم والتدريب.

وللتعرف على مفهوم النانو تكنولوجي فلقد عرفه (السايح؛ وهاني، 2009: 212) بأنه: "معالجة وملاحظة المواد بمقياس النانومتر، وهو بحث وتطوير تكنولوجي على المستوى الذري والجزيئي عند مستوى (1- 100) نانومتر، بهدف إعطاء تفسير جوهري للظاهرة والمواد في

مجـال النـانو، وأيضـاً لإنشـاء واسـتخدام المـواد والأدوات ذات الوظـائف والخصـائص الجديـدة المتناسبة مع حجمها الصغير".

بينمـا تعرفـه (شـلبي، نـوال، 2012 ب: 16) بأنـه: "علـم يخـتص بهندسـة الأشـياء أصـغر مـن 100 نانـومتر، وكـذلك البحـث والسـيطرة والـتحكم في المـادة ذات البعـدين الـذري والجزيئـي، ويتعامـل مـع بـنى أحجامهـا الـتي تقـع بـين (1- 100) نانـومتر بهـدف تصـنيعها ومراقبتهـا وقيـاس ودراسة خصائصها".

ومن أجل توضيح مفهوم النانو تكنولوجي سيتناول الباحث المفهوم بقسمين هما:

أولاً: النانو(Nano): ولتوضيح النانو يتم توضيحه من عدة جوانب هي:

النـانو مصـطلحاً: إن كلمة نانو Nano يونانية الأصل، وهي تعني: القزم (Dwarf) وتسـتخدم في الرياضـيات للتعبـير عـن جـزء مـن مليـار مـن وحـدة القيـاس أي أن النـانومتر الواحـد هو جزء من مليار جزء من المتر الواحد (سلامة، 2009: 17).

يعرفـه (الإسـكندراني، 2010: 20) بأنـه: "بادئـة منحوتـة مـن اللغـة اليونانيـة القديمـة وتعـني قزم (Nanos) وفي مجال العلوم يعني جزءاً من مليار".

-وعرفه (الدوسري، 2011: 62) بأنه: "بادئة تدخل على أي وحدة قياس لكمية ما".

يتضـح ممـا سـبق أن كلمـة نانـو تعـني: الشـيء المتنـاهي في الصـغر وتسـتخدم في بدايـة المقـاييس أو الأشياء كالنانومتر.

النـانو مقياسـاً: "وهـو جـزء مـن البليـون مـن المـتر، وجـزء مـن الألـف مـن المـايكرومتر ولتقريـب هـذا التعريـف إلى الواقـع، فـإن قُطـر شـعرة الـرأس يسـاوي تقريبـاً 75000 نانـومتر" (الصـالحي وعبـد الله، 2007: 20) .

النـانو علمـاً: هـو ذلـك العلـم الـذي يعتـني بدراسـة مـواد النـانو، وتوصـيفها، وتعيـين خواصـها، وخصائصـها: الكيميائيـة، الفيزيائيـة، والميكانيكيـة، مـع دراسـة الظـواهر المرتبطـة الناشـئة عـن تصغير أحجامها" (الإسكندراني، 2010: 25) .

"ويشير علم النانو إلى دراسة الهياكل النانوية والميكانيكا النانوية التي تشغل (1- 100) من الأبعاد النانوية (Ramani, 2014: 4) ".

ثانياً: التكنولوجيا(Technology)

إن كلمة تكنولوجيا كلمة قديمة أصلها إغريقي، وهي تعني: تنظيم المهارة الفنية، حيث إنها مشتقة من كلمتين(Techne) ومعناها: المهارة الفنية، و (Logos)ومعناها: دراسة (لبد، 2013: 19).

وعرفها (الإسكندراني، 2010: 24) بأنها: "مجموعة المهارات والتقنيات الهادفة لتطويع النظريات وتطبيق نتائج البحوث العلمية في سبيل وضع حلول فريدة ومتميزة لمشكلة ما، أو الحصول على منتجات حديثة أساسها النتاج العقلي والذهني للإنسان".

تعريف قاموس كامبردج للتكنولوجيا هو: "دراسة ومعرفة الاستخدام العملي، وخاصة الاستخدام الصناعي للاكتشافات العلمية، أي: التطبيقات والصناعات المنتجة المقدمة للمستهلك، مثل: الأدوات النانوية والمواد النانوية" (**Ramani**, **2014**: **4**).

أهمية تعليم وتعلم النانو تكنولوجي:

حددت (شلبي، 2012أ: 14-15) أهمية تعليم وتعلم النانو تكنولوجي في النقاط الآتية:

1- الإلمام بلغة النانو تكنولوجي عن طريق تعلم المفاهيم المرتبطة بالتطبيقات الحياتية للنانو تكنولوجي.
2- تعلم المهارات الأساسية المتطلبة للحياة بنجاح في ضوء الاختيارات المتاحة والمخاطر التي يسببها نتيجة الإفراط في استخدام تطبيقاتها.
3- تعلم المفاهيم المرتبطة بتطبيقات النانو تكنولوجي يشجع المتعلمين لاختيار مسارات أكاديمية في مجال النانو تكنولوجي.
4- يتم التغلب على المفاهيم الخاطئة في مجال النانو تكنولوجي من خلال دراسة مفاهيم النانو بشكل متكامل مع المفاهيم العلمية.

5- من خلال انتشار تطبيقات النانو تكنولوجي في جميع المجالات، مثل: الطب، والزراعة، والصناعة، والطاقة، والبيئة، والإلكترونيات؛ يجعل من الضرورة على سوق العمل والمؤسسات التعليمية.

6- تخريج متخصصين وأيادٍ عاملة للقيام بالمهن المرتبطة بهذا المجال، ولا يتم ذلك إلا بدمج مفاهيم النانو بالمناهج الحالية في المدارس والجامعات، وخاصة مناهج العلوم لمختلف المراحل التعليمية.

وقد لخصت (غياضة، 2016: 19) أهمية وفوائد النانو تكنولوجي على النحو الآتي:

1- تكمن أهمية النانو تكنولوجي بالدرجة الأولى في اعتمادها على خواص المواد النانوية المتميزة والتي تختلف في الخصائص بشكل كامل عن خصائصها في الحجم الاعتيادي.

2- دقة المواد والمنتجات النانوية أكبر من المواد والمنتجات المصنوعة بطريقة تقليدية.

3- دخولها في كافة المجالات الطبية، والزراعية، والإلكترونية، والحاسوبية، والمعلوماتية، والبتروكيميائية، والعسكرية، والحيوية، وغيرها.

4- تعدد أساس النانو، فمبادئه تعتمد على: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والهندسة الكهربائية، والكيميائية، وتخصص الصيدلة أيضاً.

تضمين تقنية النانو تكنولوجي في المناهج:

إن تقنية النانو تكنولوجي تمثل تحدياً حقيقًا للأنظمة التعليمية بما يجعل الحاجة إلى تطوير المناهج وإصلاح التعليم أولوية قصوى لمقاومة الإدراك المتأني لما يحدث من تطورات غيرت مجرى حياة الأمم بتضمين التكنولوجيا المعاصرة بالمناهج؛ لتخطى أزمة التعليم الحالية، ونشر الثقافة العلمية على أوسع نطاق، ودمج التكنولوجيا المتطورة في التعليم والحياة العامة، وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وتربية أجيال حديثة قادرة على تطوير المجتمع، وحل مشكلاته بطريقة علمية مستنيرة، ولقد أصبح إنتاج جيلٍ جديدٍ من العلماء والمهندسين والعمال المهرة ضرورة ويكون هذا الجيل متسماً بالمهارات العامة ومهارات القرن الحادي والعشرين، ويتسم أيضاً بالمرونة، جيلًا متعدد التخصصات لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وخلق استراتيجية وطنية للريادة العلمية، والتقدم العلمي جيل يسعي لرقي الأمة، وذلك من خلال تضافر جهود الدولة في وضع معايير وطنية لمناهج متعددة التخصصات، ليس فقط مناهج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا التي تتناول تقنية النانو (nanotechnology)

في مرحلة رياض الأطفال حتى الثاني عشر(K-12) ، التعليم الغير النظامي، والتعليم الفني والمتخصص من خلال المراحل الجامعية والدراسات العليا والتشجيع على التعليم المستمر وتعليم العلوم غير الرسمية، والتثقيف الشخصي، وعمليات التدريب والتطوير المهني (الملاح وخضر، 2017: 294-295).

النانو تكنولوجي وتدريس العلوم:

يعتمد نجاح أي نظام تعليمي على نوعية الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، وفى الوقت الراهن يعيش العالم جملة من المستحدثات التكنولوجية والتغيرات المتلاحقة في الحياة؛ مما يحتم على التربويين إعادة النظر في المنظومة التعليمية، بحيث تتواكب مع هذا التطور وخاصة النانو تكنولوجي، ذلك العلم الجديد الذي فتح الآفاق أمام كثير من العلماء، ولذلك بعد تزويد المعلم بقدر من الثقافة العلمية التي تمكنه ومن ثم تمكن تلاميذه من التعامل بفاعلية مع المعرفة العلمية وتطبيقاتها الحديثة إحدى الغايات المنشودة للعملية التعليمية (محمد، 2017: 15).

وأكدت نتائج دراسة طه (2014) إلى ضرورة الاهتمام بمعلمي العلوم قبل الخدمة بالمفاهيم والمعارف المرتبطة بالنانو تكنولوجي، مما ينعكس بالإيجاب على الأهداف المرجوة من التربية.

وأوصت دراسة أحمد (2015) بضرورة العمل على تنمية معلومات ومهارات واتجاهات الطلاب المعلمين بالنانو تكنولوجي وتطبيقاتها من خلال إدراج هذه المفاهيم وتطبيقاتها بالبرامج الأكاديمية لإعدادهم في كليات التربية.

وانطلاقاً من أهمية إدخال النانو تكنولوجي في المناهج الدراسية بوجه عام وتدريس العلوم بوجه خاص، فقد أشارت بعض البحوث والأدبيات التربوية بعض الاقتراحات التي يمكن من خلالها تفعيل وزيادة أثر النانو تكنولوجي في العملية التعليمية على النحو الآتي:

1- إعداد مقررات وبرامج تختص في موضوعات النانو تكنولوجي لإدخالها في برامج إعداد المعلمين، وكذلك استقطاب المختصين لتدريس هذه الموضوعات وتوفير المعامل والتقنيات الحديثة.

2- تطوير وإصلاح التعليم لمواكبة مجال النانو تكنولوجي بداية من مخططي المناهج، والمعلمين والمعلمات .

رفع مستوى الوعي العام وثقافة المجتمع بما في ذلك النانو تكنولوجي.

3- تجهيز البيئة التعليمية لتواكب تطوير المقررات في ضوء تقنية مستقبل النانو تكنولوجي، بالإضافة لتوفير الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة.

4- تسهيل الاتصال بمراكز علوم وأبحاث النانو تكنولوجي التي يتوفر لديها جهات متخصصة بتوفير المعلومات الصحيحة والسليمة عن النانو.

5- إدخال مقررات متكاملة لعلوم النانو تكنولوجي من خلال مناهج مكتوبة أو معدة بشكل برامج حاسوبية، بتجاربها وتطبيقاتها في كليات التربية والعلوم والهندسة، (عليان والعرفج، 2015)، (محمد، 2017).

دور معلم العلوم تجاه مناهج النانو تكنولوجي:

نظراً للاهتمام العالمي والمحلى بثورة المعلومات وتكنولوجيا المواد متناهية الصغر، فقد بدأ إعداد المعلم ورفع مستوى أدائه علمياً ومهنياً باعتباره أحد الأعمدة الأساسية في العملية التعليمية، وتوظيف قدراته وتوجيه مهاراته لمساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم، وبصفة خاصة معلمي العلوم حيث يقع عليهم الدور الكبير وتحمل مسؤولية تدريس النانو تكنولوجي وتطبيقاتها، لأنها امتداد لهذه التطورات العلمية والتقنية (طه، 2014: 427-428)، (Lin, Show-Yu et al, 2015: 25).

ويضيف (الملاح وخضر، 2017: 299): ينبغي إعداد معلمين يمتلكون قدراً كافياً من المعرفة عن النانو تكنولوجي، وذلك في أثناء برنامج إعداده أكاديمياً قبل الخدمة واتِّباع ذلك ببرامج تنمية مهنية في أثناء وبعد الخدمة لرفع كفاءته وإكسابه المهارات اللازمة لتدريس المناهج المتضمنة لتقنية النانو تكنولوجي.

ويمكن توضيح أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم لتحقيق دور فعال في تدعيم مناهج النانو تكنولوجي على النحو الآتي:

(**Simonneaux**) ,(**273–272** :**2012**،**Ghattas& Carver**, **2013**: **23–78**).

1- أن يتبع مهارات تدريسية تهتم بالاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتعلمين.

2- أن يطور فهماً عملياً للنانو تكنولوجي، مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.

3- أن يعمل بكفاءة مرشداً وموجهاً للمحتوى التعليمي.

4- تشجيع المتعلمين على الدقة في الملاحظة وشمولها لتفاصيل أكثر أهمية.

5- تقديم تغذية راجعة بناءة وواضحة وبصورة متكررة حتى يستطيع المتعلمين معرفة قدراتهم وجهودهم والسعي من أجل تحسينها.

6- **علاقة النانو تكنولوجي بالعلوم الأخرى:**

تعد النانو تكنولوجي من أهم التقنيات في يومنا هذا وفى المستقبل وأصبحت في طليعة المجالات الأكثر أهمية في كل مجالات العلم، لما لها من أهمية في تحسين المنتجات وعلاج الأمراض وخدمة البشرية في مجالات الحياة جميعها، بالإضافة إلى أنها تعطى أملاً كبيراً للثورات العلمية في المستقبل الفيزياء والكيمياء، والأحياء، والهندسة وغيرها (غياضة، 2016: 27).

وقد وصفت (سلامة، 2009: 31) وضع النانو تكنولوجي الحالي بالنسبة للعلوم الأخرى ذات العلاقة الوثيقة بها، فهي ترى أن النانو تكنولوجي علم هجين يعتمد على التداخل بين مختلف العلوم الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والميكانيكية والإلكترونية، وعلوم المواد الهندسية، وتقنية المعلومات؛ بهدف دراسة الهياكل البنائية للمادة؛ فالذرات والجزيئات تنجذب لبعضها، والأشكال متسمة لأشكال أخرى؛ بسبب الشحنات المتجاذبة تماماً كالمغناطيس، فالأيون موجب الشحنة ينجذب للأيون سالب الشحنة، فإذا انجذبت ملايين من الذرات إلى بعضها البعض بواسطة آلات نانوية سوف يتكون منتج جديد له شكله الخاص بمواصفات جديدة.

ومن الدراسات التي تناولت النانو تكنولوجي دراسة دراز (2023)، ودراسة الكامل (2023)، ودراسة القباطي والحكيمي (2022)، ودراسة جاد (2022)، ودراسة أحمد، سامية (2020)، ودراسة الباوي وآخرين (2020)، ودراسة غياضة، هديل (2016)،

ودراسة لبد، أمل (2013)، ودراستا شلبي، نوال (2012)، ودراسة السايح؛ وهاني (2009).

المحور الثاني: مهارات القرن الحادي والعشرين (Twenty – first century Skills):

كانت المهارات الأساسية المطلوبة للقرن الماضي التي ينبغي للأفراد اكتسابها هي مهارات القراءة والكتابة والحساب، ولكن في ظل معطيات القرن الحادي والعشرين فقد لوحظ تنوع وتطور وسائل المعرفة والمعلومات الذي جعلها متاحة للجميع في أي زمان ومكان (ترلينج؛ وفادل، 2013: 72).

وأشارت (شلبي، 2014أ: 4) أن أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين تكمن في أنها تُمكن المتعلم من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية لمستويات عليا، كما توفر إطاراً منظماً يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم، وتساعدهم على بناء الثقة، وتعدهم للابتكار والقيادة والمشاركة بفعالية في الحياة المدنية.

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين وفقاً لمنظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى: "مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل".

وعرفها (خميس، 2018: 152) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تماشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين".

وترى (شلبي، 2014: 6) بأنها: "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين"

وتعرفها (تفيدة، 2016: 11) بأنها: "المهارات اللازمة للنجاح في العمل، الدراسة، الحياة، وتشمل المحتوى المعرفي والمهارات الخاصة، والخبرة، والثقافات المختلفة، أي مدى واسع من

المعرفة والقدرات وعادات العمل، مثل: التفكير الإبداعي، الناقد، وحل المشكلات، ومهارات التجديد والإبداع والتواصل، التعاون، مهارات الإنتاجية والقيادة والمسئولية".

وتعرف أيضاً بأنها: "مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء شخصية الفرد وفقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتضمن مهارات تعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام، ومهارات حياتية ومهنية" (ترلينج وفادل، 2013: 47-48).

مما سبق يرى الباحث أن مهارات القرن الحادي والعشرون هي مهارات تمكن الفرد من الإبداع والتفكير والتواصل والتعاون من خلال الاعتماد الذاتي والجماعي وتطوير النمو المهني والعملي والاستخدام الأمثل للتقنية.

مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين:

كما ذكرها القبيلات (2019: 346-347) وخميس (2018: 152-154) و(ترلينج وفادل، 2013: 23-33):

أولاً: مهارات التعلم والابتكار (Learning and innovation skills):

- الإبداع والابتكار وهو توليد أفكار جديدة وتطبيقها، واستخدام طرائق مختلفة لإبداع الأفكار كالعصف الذهني.
- التفكير الناقد وهو النفاذ إلى الأفكار المبتكرة والتدقيق في صدق معلوماتها، وصحة أسس تحليلها وتفسيرها وتلخيصها، وإدراك صحة نتائجها وتقويمها، واستخدام أدوات تفكيرية غير مألوفة، وتحليل المنظومات وتركيبها، وتقويم الأفكار والحجج، وتحقيق أنواع مختلفة من الاستنباط (الاستقراء والاستدلال...) بما يناسب الموقف التعليمي بفاعلية، يتخذون الأحكام والقرارات، ويفسرون المعلومات ويبنون استنتاجات على أفضل تحليل، يتأملون نقدياً بخبرات وعمليات تعلمهم.
- حل المشكلات وهي صياغة المشكلة وتشخيصها وتفسيرها، واستخلاصالنتائج والحلول الإبداعية الجديدة، ويحددون ويطرحون أسئلة مهمة توضح وجهات نظر متنوعة، وتؤدي إلى حلول أفضل.
- التواصل وهو القدرة على التعبير عن الأفكار الجديدة، وعرضها بوضوح وبصورة مقنعة باستخدام مدى واسع من مهارات التواصل اللفظي وغيراللفظي.

– التشارك وهو العمل مع الفرق المختلفة للوصول إلى أفكار جديدة مبتكرة، والوصول للتوافقات فيها وتثمين المساهمات الفردية في إطار العمل التشاركي.

ثانياً: مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية (IT skills and media):

– الثقافة المعلوماتية: وهي الثقافة التي تخص الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وبفاعلية المصدر، واستخدامها وتكاملها وإدارتها وتقويمها.

– ثقافة الوسائط الإعلامية: وهي الثقافة التي تخص الرسالة الإعلامية الإبداعية، وفهمها وبنائها وغاياتها، والقضايا الأخلاقية والقانونية التي يلتزم بها.

– ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال: وهي التطبيق الفعال للتكنولوجيا باستخدام التكنولوجيا كأداة بحث ووصول للمعلومات، مثل: استخدام محركات البحث، وأدوات التصفح، والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، مثل: الحواسيب، وأجهزة المشاهدة، والاستماع الرقمي، والهواتف الذكية.

ثالثًا: مهارات الحياة والعمل (lsLife and work skil):

– المرونة والتكيف: فلابد أن تكون لديهم القدرة على أن يتكيفوا لأدوار ومسؤوليات وجداول وسياسات متنوعة ويعملوا بفاعلية في جو الغموض وتغيير الأولويات، وأن يتصفوا بالمرونة ليستثمرو التغذية الراجعة بفاعلية، وأن يتعاملوا إيجابياً مع الثناء والمعوقات والنقد بشكل إيجابي، وأن يفهموا وجهات نظر واعتقادات متنوعة والتفاوض بشأنها وتقييمها للوصول إلى حلول عملية خصوصاً في بيئات متعددة الثقافات.

– المبادرة والتوجيه الذاتي: وهي القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس، واختيار الأولويات والقيام بمبادرات في تطوير العمل، والقدرة على التأمل بطريقة ناقدة لخبراتهم الماضية لتوجيه تقدمهم في المستقبل.

– المهارات الاجتماعية: وهي القدرة على التفاعل مع الآخرين على نحو فعال، يعرفوا متى يكون الإصغاء ملائماً ومتى يكون التحدث ملائماً، والتعامل مع الاختلافات الثقافية والأفكار المختلفة.

– القيادة والمسؤولية: وهي العمل على تحقيق هدف مشترك، واستخدام التواصل الفردي لتدريب الآخرين على اكتساب المهارات، القدرة على استخداممهارات اتصال شخصية ومهارات حل المشكلة للتأثير بالآخرين وتوجيههم نحو الهدف.

– الإنتاجية والمساءلة: وهي القدرة على الوصول إلى الأهداف، وإنجاز العمل ضمن

جداول زمنية محددة، ومقارنة العمل في ضوء معايير محددة، والقدرة على إنتاج معرفة ثقافية أو مادية تخدم الأهداف، والالتزام بالتعلم من أجل العمل مدى الحياة.

من خلال قراءة الباحث في العديد من المراجع والدراسات في الموضوع يرى أن مهارات القرن الحادي والعشرين ترتكز على العديد من المرتكزات وهي:

- التعاون - التعلم الذاتي.
- التفكير الناقد. -المعرفة الرقمية.
- الابتكار والإبداع.- التواصل الرقمي.
- المهارات الاجتماعية.

وكما يوضح الشكل (1) أنه تتجه أربعة قوى للالتقاء وتقودنا نحو طرق جديدة للتعلم في القرن الحادي والعشرين وهي: (ترلينج وفادل، 2013: 23-33)

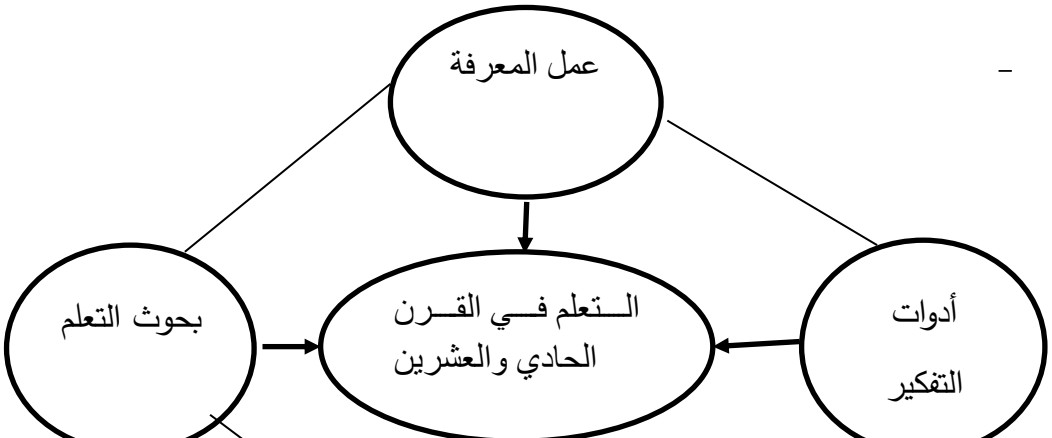
- عمل المعرفة: وكما لوحظ فقد جاء القرن الحادي والعشرون لعالم العمل بتغيرات تاريخية، ويتطلب عصر المعرفةإمدادًا ثابتًا من العمال المدربين جيدًا، وعمالًا يستخدمون القدرات العقلية والأدوات الرقمية في تطبيق مهارات معرفة جيدة في عملهم اليومي.

- أدوات التفكير: ربما تكون التقنية والأدوات والخدمات الرقمية التي تملأ حقيبة عامل المعرفة، وهي القوى الأكثر فاعلية في القرن الحادي والعشرين، وتساعدنا هذه الأدوات على التعلم والعمل والإبداع.

- أنماط الحياة الرقمية: سواء سميتهم "المواطنين الرقميين" أو "أجيال النت"، فإن من الواضح أنهم أعضاء الجيل الأول الذين يترعرعون في ظل الوسائل الرقمية.

- بحوث التعلم: أحدثت العقود الثلاثة الماضية ثورة مهمة في فهمنا حول الطريقة التي يتعلم بها الناس، ومن المفاجئ أن التعلم الجديد يتسق مع التوقعات الجديدة لطلاب جيل النت والمتطلبات الجديدة لعصر المعرفة، فإنه يمكن استخدام نتائج من البحث في علم التعلم لتوجيه جهودنا لإعادة تشكيل التعلم لمقابلة حاجات زمننا.

-



الشكل (1) التعلم في القرن الحادي والعشرين

أهداف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وتدريس العلوم:

لا شك أن العصر الذي نعيشه الآن هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، وأن المنافسة الاقتصادية بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر، مما أدى إلى اختلاف متطلبات القوى العاملة التي تضطلع بهذا الاقتصاد، وإلى ضرورة أن يمتلك الطلاب مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، حيث يحل التعاون محل التنافس، ويعتمد التواصل الفعال مع الآخرين على التكنولوجيا، كما زادت الحاجة إلى امتلاك مهارات حل المشكلات غير النمطية والوصول إلى حلول إبداعية لهذه المشكلات، فكل هذا يتطلب من التربية إعادة النظر في المهارات التي يحتاجها الطلاب لإعدادهم إعداداً مناسباً للحياة والعمل في هذا العصر (شلبي، 2014: 2)، الأمر الذي ألقى على التربية مسئولية كبيرة في إعداد الطالب الناجح والقادر على مواجهة تحديات هذا العصر.

مظاهر الحاجة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين: (الشاعر، 2012: 23-24) (التوبي والفواعير، 2016: 20-27):

- المنافسة والصراع من أجل البقاء.
- تغير متطلبات سوق العمل والتوظيف، وتضمنها الحرص على البقاء والتنمية المستدامة.
- ظهور قنوات جديدة للاتصال أثرت على التعاملات والتوظيف الإلكتروني.
- التحول إلى عالم قائم على المعرفة وغير محدود بأطر.

– اختلاف شكل ومضمون المؤسسة التعليمية.

– الآثار الإيجابية والسلبية المرتبطة بهيمنة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على التعاملات.

– تعدد مصادر المعرفة.

– تغير أطراف العملية التعليمية ومصادرها شكلاً ومضموناً بظهور أنماط جديدة من التعليم، كالتعليم الافتراضي، وظهور أدوار جديدة مثل المدرب الإلكتروني.

التحديات التي تواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين:

يمتاز القرن الحادي والعشرون بتطورات كثيرة وسريعة في جميع جوانب الحياة الإنسانية، شملت المعرفة والتكنولوجيا والتعليم، بالإضافة إلى مهارات الحياة، وهذه التطورات تنعكس بطريقة أو بأخرى على النظام التربوي الذي يعتبر من لبنات المجتمعات المتحضرة، فأصبح أداة من أدوات التغيير وكسب المهارات التي تعمل على تنمية وعي الأفراد بما يدور حولهم وكسب المهارات التي تؤهلهم للدخول لعالم المعرفة وتشجيعهم على التعلم بشتى أنواعه وإتاحة الفرصة لهم للاتصال بمصادر التعلم المختلفة. كما أن عالم اليوم بالعديد من التغيرات والتحديات التي غيرت ولا تزال تغير من التعليم حيث يؤكد أهمية أن يعمل النظام التعليمي على تهيئة الطالب لمواجهتها، والتعامل معها من خلال إكسابه مهارات القرن الحادي والعشرين بجملها (روفائيل ويوسف 2001: 19-26)، و(سبحي، 2016: 17-18): على النحو التالي:

1– التحدي الثقافي والفكري والقيمي في عصر العولمة: تعد الثقافة واجهة الأمة التي ترسم شخصيتها وتضبط اتجاهات سيرها، وتحدد أهدافها المستقبلية، وفي الوقت الحالي أخذ الصراع الثقافي شكلاً بارزًا، حيث إن القادم الجديد يحمل قيماً ومفاهيم ومتغيرات ثقافية تفرض نفسها بالقوة، فالنظام العالمي وعصر الحداثة وتزايد المعلومات وتسارعها وانفصال التعليم عن القيم أثر في الإنسان وتعلمه، وأصبحت البشرية تواجه تحولات عالمية اجتماعية وثقافية تفرض معطياتها على النسيج الاجتماعي الوطني ومنظومة القيم الإنسانية، مما يؤدي إلى شعور المجتمع بالتمزق وفقدان الهوية ومن ثم استسلامه لتيارات غريبة عن أصالته، مما يؤدي إلى شعوره بالسلبية والضياع وتشتت الانتماء.

2– نمطية وتقليدية التعليم: يتمثل هذا بالتحديات والتطورات التي جعلت التعليم عاجزاً عن مواكبة تطلعات القرن الحادي والعشرين، مما جعله يعاني من أزمات مثل: تقليدية

المناهج، والمخرجات غير مناسبة لسوق العمل، والطفرة في تقنيات المعرفة والاتصال، وعدم وضوح معايير تمهين التعليم أو عدم تطبيقها بالشكل الصحيح، والازدياد الهائل في المعرفة، والطلب المتزايد على التعليم.

3– التربية المستدامة: إن التربية لهذا القرن تتأكد استمراريتها مدى الحياة، وهي تربية تمتاز بالمرونة والتنوع وبسهولة الحصول عليها في أوقات متنوعة وأماكن متعددة، فلن يقف التعليم عند حدود أسوار المدرسة العربية ولن ينتهي بانتهاء اليوم الدراسي، وتعتبر مفتاح النجاح في القرن الحادي والعشرين.

4– الثورة التكنولوجية: وتعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة، كما تعتمد على العقل البشري، والإلكترونيات الدقيقة، والكمبيوتر وإنتاج المعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها والحصول عليها بسرعة متناهية.

5– التغير الاجتماعي المتسارع: وهذا يعني أن العلاقات الاجتماعية بما تتضمنه من القيم والميول والاتجاهات والعادات والتقاليد ستكون عرضه للتغير والتحول، بما يستلزم على الفرد والمجتمع أن يكونا سريعي التأقلم والتكيف، ولا يمكن لهما ذلك إلا إذا كانا مسلحين بالتفكير والمعرفة.

6– تحدي العنف والتطرف والإرهاب: تظهر هذه الظاهرة في عقول الأفراد قبل أن تظهر على الساحة، نتيجة التأثير على عقول النشء وتلقينهم أمورًا مغلوطة ومشوهة، لذا فالتحدي هو كيفية مواجهة النظم التعليمية لهذه الظاهرة.

7– زيادة حدة المشكلات العالمية: وتظهر في العديد من المشكلات التي انتشرت مؤخرًا، وتفاقمت آثارها عالميًا، مثل: الأزمات البيئية – الانفجار السكاني – نقص الغذاء – الحروب.

8– الصراع بين الأصالة والمعاصرة: في ظل قلة التفاهم بين المسؤولين والمفكرين حول المسائل المرتبطة بالأصالة والمعاصرة، ظهرت بعض الآراء المتباينة: يرى بعضهم أن بناء المشروع التربوي مشروط بالعودة إلى التراث التربوي الإسلامي الخالد، ويرى البعض الآخر أن تحديث التربية يستوجب تقليد التربية الغربية جملةً وتفصيلاً.

معلم القرن الحادي والعشرين:

إن معلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يمتلك خصائص معينة، هذه الخصائص تشير إلى مجموعة السمات الشخصية، والمهنية التي ينبغي للمعلم امتلاكها حتى تمكنه من مواكبة

تحديات القرن الحادي والعشرين، وقد قدمت منظمة (Origami-Educational) المهتمة بالتعليم القائم على دمج المعرفة بالتكنولوجيا والتواصل تحديدًا لأهم خصائص معلم القرن الحادي والعشرين، والتي تمثلت فيما يأتي (المومني، 2016: 189):

- متفادي المخاطر (The Risk Taker): يتفادى المعلم مصادر المخاطر المتمثلة في فقد المتعلمين لمعنى التعلم أو عدم تعلمهم بالكلية، أو عدم مراعاة تباين قدرات المتعلمين، أو عدم تناسب الخبرات التعليمية التي يقدمها المعلم مع الأهداف المقصودة.
- المتضامن (The Collaborator): يتحمل المعلم المسؤولية التضامنية معالمتعلمين، ومؤسسة العمل كاملة، فيتحقيق الأهداف دون النظرة الجزئية لأداء مهام العمل الروتينية التي تكفيه شر العقوبات.
- النموذجي (The Model): يكون المعلم قدوة لزملائه في العمل المخلص،لتقديم تعليم يتميز بالجودة، كما يمثل المعلم نموذجاً لطلابه في القيم الخلقية والمثابرة العلمية.
- القائد (The Leader): المعلم قائد يدبر طلابه من حيث قدراتهم، وأنماطهم المختلفة، ومكوناتهم الثقافية المتباينة إلى الدرجة التي تجعل الطالب متحدًا مع معلمه.
- المستبصر (The Visionary): أي إنه يمتلك رؤيا تطويرية لذاته المهنية، ولمؤسسة العمل كلها، وهو قادر على توضيح تلك الرؤية، والعمل على تحقيقها قدر المستطاع دون الاكتفاء بتنفيذ الأوامر أو الاعتراض عليها جزئيًا أو كليًا.
- المتعلم (The Learner): يعمل على تطوير كفاياته المهنية، والأكاديمية بصورة ذاتية، أو نظامية حسب البدائل الممكنة، وكذلك الالتحاق بالبرامج التدريبية المختلفة.
- المحاور (The Communicator): يناقش المعلم طلابه، ويحاورهم، ويشجع روح المبادرة والتلقائية.
- المهيئ (The Adaptor): يعمل على تهيئة بيئة التعلم، والمتعلمين، والخبرات التعليمية، وأدوات التقييم بصورة نظامية قابلة للانسجام التلقائي بين عناصرها لتحقيق الأهداف المقصودة.

ويؤكد (خميس، 2018: 159) على أنه يمكن إكساب الطالب المعلم هذه المهارات من خلال تحديد مخرجات التعلم لبرامج إعداد المعلمين التي تضمن اضطلاعهم بمهامهم بكفاءة ومهنية، وذلك بامتلاك الخريج القدرة على أن:

1. يقدم نموذجاً تعليمياً لجميع مواد المحتوى الأكاديمي المعرفي، ويظهر فهما للموضوعات

البيئية، إلى جانب امتلاكه مهارات القرن الحادي والعشرين.

2. يستخدم مدىً واسعاً من استراتيجيات التقييم لتقويم معرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين.

3. يعمل ميسراً للتعلم بوضع المتعلمين في بؤرة الاهتمام، باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة (بما فيها الاستخدام الملائم للتقنية)، والتي تمكن المتعلمين من العمل في مجموعات، واتخاذ القرارات الجماعية، والوصول إلى اتفاق جماعي في الرأي والعمل معاً لتحقيق الأهداف التي تم الاتفاق عليها.

4. يتابع فرص التطوير المهني لمهارات القرن الحادي والعشرين في أثناء العمل، ويعمل زميلاً مدرباً وموجهاً للمعلمين المبتدئين.

5. يتكيف بمرونة ومسؤولية وكفاءة؛ بناءً على معرفته بالعوامل المؤثرة على البيئة والصحة والاقتصاد، واندماجه مع متطلبات المجتمع المدني والعالم.

6. يستخدم التقنية بمهارة وسلاسة وبطرق ملائمة للتدريس في جميع أنواع المحتوى المعرفي، في الممارسات اليومية.

كما أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يتطلب معلماً مثقفاً، ومبدعاً، ومتأملاً؛ إذ أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يتمركز حول الطالب ويهتم بالتوجيه والإرشاد والبيئة الصفية، والتقييم والتكنولوجيا. لذلك وجب أن تصبح هذه المهارات جزءاً من سلوك المعلم وتدريسه اليومي. إن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو القرن الحادي والعشرين في ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية تتمثل في: تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات الطلاب، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم (حفني، 2015: 294).

صفات المعلم في القرن الحادي والعشرين:

أشار (موسى، ومحمد، 2020: 136) إلى أنه يمكن تحديد الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم بوجه عام في القرن الحادي والعشرين وهي على النحو الآتي:

1- ممتلك لرؤية نقدية تؤسس على أطر نقدية صحيحة.

2- متمكن من مهارات إبداعية تمكنه من تطوير أفكاره وأفكار الآخرين إلى صور تطبيقية

جديدة.

3- منتج لأفكار جديدة حول ما يتناول من قضايا تتسم بالحداثة والأصالة.

4- متخذ لقرارات صحيحة تتعلق بمهنته في ضوء تحليل المعطيات التي يطلع عليها.

5- متمكن من أدوات ومصادر البحث والمعلومات المتعلقة بمهنته واهتمامه.

6- مستخدم لتكنولوجيا المعلومات وموظف لها في خدمة أغراضه المعلوماتية والمهنية.

7- متواصل جيد مع الآخرين يجيد الحوار والمناقشة حول القضايا المختلفة.

8- موظف لتكنولوجيا الاتصال في إقامة علاقات مهنية ومعلوماتية تفيده في حل المشكلات، وتسهم في اتخاذ القرارات الصحيحة لما يواجه من مواقف.

9- ممتلك لمهارات القيادة وتوجيه الآخرين لتحقيق أهدافه الخاصة والمهنية والمجتمعية.

10- واعٍ بمسؤولياته الفردية والمجتمعية.

11- مقيم لعلاقات اجتماعية جيدة في محيطه الخاص والعام، ومستثمر لها في حياته بجوانبها المختلفة.

12- متمكن من المهارات المهنية التي تؤهله لسوق العمل في إطار تخصصه.

13- مقدر لقيم مجتمعه ومحافظ عليها وناشر لها في ضوء ما يمتلك من قدرات اتصالية وتواصلية حديثة.

التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين:

وضَعَ التقدمُ العلمي المعلمَ أمام تحديات كبيرة فالثورة الإلكترونية وانفجار المعرفة والمعلومات وتضخمها بشكل متسارع فرضت على أنظمة التعليم إعادة النظر في تكوين المعلمين من جهة، وفي أساليب التعليم من جهة أخرى، من تلك التحديات كما أوردها كلٍ من (العمري، 2019: 32)، و (**Faulkner & Latham, 2016: 137**):

1- أن يراعي المعلم حاجة المجتمع بشكل عام وبيئته المدرسية خاصة في ظل ما أفرزه العلم والتقنية، ويمنحه الأهمية المناسبة في تدريسها.

2- أن يهتم بمعاونة طلبته في تحصيل العلوم الحديثة ويخلق معارف جديدة من خلال التواصل والتعاون بفعالية مع الآخرين في صنع القرار المشترك.

3- أن يمتلك عقلية فذة متطورة تتناسب مع التغييرات التي تحدث في عمليةالتعلم بحيث يكون قادراً على استغلال التقدم التقني وتوظيف أدواته في إثراء العملية التعليمية، سواء من خلال تقديم خبراته في المنهج أم استخدامه كتقنية مساعدة على تقديم خبرات بقية

المواد الدراسية.

4- أن يضع استراتيجيات للتعامل مع المعارف الجديدة وبنائها بما يشمل مجال واسع من أنشطة الحياة وذلك لتهيئته لمجاراة التغير الذي أضحى سمة للعصر الحاضر والمستقبل.

5- أن يقوم بتطوير مهارات طرق الاستفادة من المعلومات من أجل حل المشكلات المعقدة.

صفات وخصائص متعلم القرن الحادي والعشرين:

- قادر على الإحساس والتفكير في الآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكر.
- يستخدم القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.
- يكون قادراً على أن يعبر عن الأفكار والآراء بشكل فعال باستخدام مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية فيمجموعات متنوعة، ويستمع بفاعلية إلىالآخرين للوصول الى المعنى.
- يكون قادراً على العمل بفاعلية واحترام مع مجموعات متنوعة ويبدي مرونة ورغبة في أن يكون متعاوناً، ويقدم التنازلات الضرورية لتحقيق هدف نهائي لفريق العمل، ويقدر تشارك المسئولية في العمل الجماعي.
- يستخدم التكنولوجيا بمسئولية ووعي ويوظفها لتحسين البيئة الواقعية.
- يثري المحتوى الرقمي بأعمال ذات أهمية.
- يكون مكتسباً لمهارات المواطنة الرقمية (العتيبي، 2020: 342).

تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين:

أولاً: تصنيف المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي لمهارات القرن الحادي والعشرين (**NCREL**, **2003**) (North Central Regional Educational laboratory) فقد صنفها في أربع فئات رئيسة كما ذكرها (راشد، 2017: 228):

أ- مهارات العصر الرقمي (Digital Age Literacy): هي المقدرة على استخدام التقنية الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها وإنتاجها للعمل في مجتمع المعرفة.

ب- مهارات التفكير الإبداعي (Inventive Thinking): يقصد بها مهارات التكيّف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.

ج- مهارات الاتصال الفعّال (Communication Effective):تشمل مهارات

العمل في فريق، والمهارات الشخصية والاجتماعية والاتصال التفاعلي.

د– مهارات الإنتاجية العالية (High Productivity): تشمل مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات التقنية في العالم الواقعي.

ثانياً: تصنيف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)

وتشير إلى أن التعلم في القرن الحادي والعشرين يجب أن يرتكز على أربع دعائم رئيسة:

أ– التعلم للمعرفة (Learning to Know) أي: توفير الأدوات المعرفية اللازمة لفهم العالم، والجمع بين الثقافة العامة، وإمكانية البحث المتعمق في عدد من المواد، والإفادة من الفرص التي تتيحها التربية مدى الحياة.

ب– التعلم للعمل (Learning to Do) أي: توفير المهارات التي من شأنها تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعّال في الاقتصاد والمجتمع.

ج– التعلم للعيش مع الآخرين (Learning to Live together):وتهتم بتوجيه الأفراد نحو القيم التي تنطوي عليها حقوق الإنسان والمبادئ الديمقراطية، والتفاهم والاحترام بين الثقافات، والسلام بين جميع مستويات المجتمع، وذلك لتمكين الأفراد والمجتمعات من العيش بسلام.

د– التعلم لإثبات الذات (Learning to Be) أي: إتاحة القدرة علىالتحليل الذاتي وتوفير المهارات الاجتماعيةلتمكين الأفراد من تنمية أكبر قدر من إمكاناتهم في النواحي النفسية والاجتماعية والعاطفية والمادية، بحيثيصبح الفرد متكاملاً ومتوازناً من جميع النواحي.

ثالثاً: تصنيف مشروع تقويم وتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين:

The Assessmentand Teaching of 21st Century Skills Progect, ATC)
(st21

وقد قسمت هذه المهارات إلى أربع مجالات تضم عشر مهارات رئيسة، كما أوردتها (Suto, 2013: 11):

أ– طرق التفكير (Ways of Thinking): ويضم ثلاث مهارات، هي: الإبداع والتجديد والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار. وتعلم كيفيةالتعلم، وما وراء المعرفة.

ب– طرق العمل (Ways of Working): ويضم مهارتين، هما: الاتصال والمشاركة (فرق العمل).

ج- أدوات العمل (Tools of Working): ويضم مهارتين، هما: الثقافة المعلوماتية، وتقنية الاتصال والمعلومات.

د- مهارات العيش في العالم (Living in the word): ويضم ثلاثمهارات، هي: المواطنة المحلية والعالمية، والحياة والمهنة، والمسؤولية الفرديةوالجماعية.

رابعاً: تصنيف الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم:

حددت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم مجموعة من المهارات الهامة لبناء المتعلم في القرن الحادي والعشرين على النحو الآتي (آل كاسي وآخرون، 2018: 92)، (Suto, 2013: 4-7):

أ- مهارات الإبداع والابتكار: وتتضمن مهارات التفكير الإبداعي في بناء المعرفة وإنتاجها، وتطوير العمليات والمنتجات باستخدام وسائل التكنولوجيا.

ب- مهارات الاتصال والتعاون: وتتضمن توظيف وسائل الاتصال الرقمية للتواصل والعمل والتعلم التعاوني.

ج- مهارات البحوث وتدفق المعلومات: وتتضمن استخدام الأدوات التكنولوجية في جمع وتقييم واستخدام المعلومات.

د- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار: وتتضمن استخدام مهارات التفكير الناقد لتخطيط وإجراء وإدارة المشاريع وحل المشكلات، واتخاذ قرارات ناجحة باستخدام الأدوات والموارد الرقمية المناسبة.

هـ- مهارات المواطنة الرقمية: وتتضمن فهم القضايا الثقافية والمجتمعية المتعلقة بالتكنولوجيا، وممارسة السلوك القانوني والأخلاقي القويم المرتبط بهذه القضايا.

و- مهارات عمليات ومفاهيم التكنولوجيا: وتتضمن الفهم السليم للتكنولوجيا ونظمها وعملياتها.

خامساً: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" (Arab League fic Organization, Educational Cultural and Scienti ALECSO) يمكن تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجالات رئيسة وفقاً لما جاء في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو، 2014)، (الحربي والجبر، 2016: 28):

أ- مهارات التفكير المتقدمة: وتضم أربع مهارات، هي: التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والذكاء اللفظي.

ب- المهارات الشخصية: وتضم اثنتي عشرة مهارة، هي: مهارات التواصل،والعمل الجماعي والتعاون، والقيادة ومهارة اتخاذ القرار، والتكييف مع التغير، والإدارة الذاتية، والثقة بالنفس، والذكاء العاطفي، وإدارة الوقت، والمظهر الخارجي والمهني، وأخلاقيات العمل، والدافعية نحو العمل والروح الإيجابية، وتقدير التنوع في بيئة العمل.

ج- مهارات تكنولوجيا المعلومات: وتضم ست مهارات، هي: محو الأمية الحاسوبية، والطباعة، ومهارات استخدام الإنترنت، ومهارات استخدام مايكروسوفت أوفيس، ومحو الأمية المعلوماتية، ومحو أمية وسائل الإعلام.

سادساً: تصنيف إطار مهارات القرن الحادي والعشرين للشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century Skills) وقد قسمت هذه المهارات إلى ثلاث مجالات وكل مجال يتضمن مجموعة من المهارات الرئيسة، وكل مهارة رئيسة تشتمل على مجموعة فرعية من المهارات. وقد أوردت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين هذه المهارات على النحو الآتي (ترلينج وفادل، 2013: 177)، (Farisi, 2016: 21-23)، (P21, 2015):

أ- مهارات التعلم والابتكار (ovation SkillsLearning and Inn): وهي المهارات التي تعمل على تنمية قدرات المتعلمين في النجاح المهني والشخصي في القرن الحادي والعشرين، وهي مفاتيح أبواب التعلم مدى الحياة، والتعلم الابتكاري، ويتطلب الاقتصاد العالمي للقرن الحادي والعشرين مستويات عالية من التخيل والابتكارية والإبداع من أجل اختراع خدمات ومنتجات جديدة أفضل للسوق الكوني. وفيما يلي تفصيل لهذه المهارات:

-مهارات الإبداع والابتكار: وهي استخدام المعرفة والفهم لخلق طرق جديدة للتفكير ولإيجاد حلول جديدة للمشكلات، ولخلق أفكار ومنتجات وخدمات جديدة، من خلال تطبيق النظريات في مواقف العالم الحقيقي، للوصول إلىالابتكارية العلمية والتكنولوجية.

-مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات: وهو تطبيق مهارات التفكير العليا على مشكلات وقضايا جديدة باستخدام طرق تفكير مناسبة فعّالة لتحليل المشكلة واتخاذ

القرارات حول أكثر الطرق فاعلية لحل المشكلة.

-مهارات التواصل والتعاون، ويقصد بالتعاون: إبراز روح العمل الجماعي والقيادة، والتكيف مع مختلف الأدوار والمسؤوليات، والعمل بشكل مثمر معالآخرين واحترام وجهات النظر المختلفة، والتعاون في العمل مع الآخرين باحترام وفاعلية.

ب- مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام (Information, Media and Technology Skills): فيما يأتي تفصيل لهذه المهارات، كما أوردها (التوبي والفواعير، 2016: 4):

-مهارات الثقافة المعلوماتية: مجموعة قدرات تمكن المتعلمين من تحديداحتياجاتهم من المعلومات والوصول إليها وتقييمها، ومن ثم استخدامها بالكفاءة المطلوبة. وتتضمن مهارات ثقافة المعلومات المهارات الفرعية الآتية: مهارات الوصول إلى المعلومات وتقييمها، واستخدام المعلومات وإدارتها، ومراعاة الجوانب الأخلاقية في الحصول على المعلومات واستخدامها.

-مهارة ثقافة وسائل الإعلام: في ضوء التأثير الكبير لوسائل الإعلام وتعددها قد يظهر اختلاف في تفسيرات المعلومات العلمية لوسائل الإعلام تختلف عن تفسير المجتمع العلمي لنفس المعلومة، فيجب تنمية مهارات المتعلمين المتعلقة باستقبال المعلومات، وتحليلها ونقدها، وتفنيدها؛ للوصول إلى الفهم الصحيح. وتتضمن مهارات ثقافة وسائل الإعلام المهارات الفرعية الآتية: مهارة تحليل الإعلام، ومهارة ابتكار منتجات إعلامية.

-مهارات ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هي أشكال مختلفة من المعرفة الرقمية التي تتجاوز مهارات الحاسوب الأساسية للمشاركة في العديد من مجالات الحياة بنجاح. وتتضمن مهارات ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المهارات الفرعية الآتية: مهارة تطبيق التكنولوجيا بفاعلية، واستخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات التواصل وشبكات التواصل الاجتماعي بنجاح للوصول إلى إدارة وتكامل وتقييم المعلومات للعمل بنجاح في اقتصاد المعرفة.

ج- مهارات الحياة والمهنة (Life and Career Skills)

ويقصد بها تنمية مهارات المتعلم ليصبح موجهاً ذاتياً، ومستقلاً وقادراً على التكيّف مع التغير، وإدارة المشروعات، وتحمل المسؤولية، وقيادة الآخرين للوصول إلى النتائج. وتتكون هذه المجموعة من المهارات الرئيسة الآتية:

-مهارات المرونة والقدرة على التكيف: وهي القدرة والرغبة في التعامل مع كل ما هو جديد

ومتغير بما في ذلك سرعة التغير، والتكيّف مع الظروف سريعة التغير في الحياة والعمل، والاستجابة بفاعلية للطوارئ أو المواقف الحرجة، والتعامل مع الضغوطات، والتكيّف مع مختلف الشخصيات، وأنماط التواصل والثقافات،والتكيّف مع مختلف بيئات العمل.

-مهارات المبادرة والتوجه الذاتي: وتعني القدرة على وضع أهداف تتعلق بعملية التعلم، والتخطيط لتحقيق تلك الأهداف وإدارة الوقت والجهد وتقييم جودةالتعلم بشكل مستقل. وتتضمن مهارة المبادرة والتوجه الذاتي المهارات الفرعيةالآتية: مهارة إدارة الأهداف والوقت، والعمل باستقلالية.

-مهارات اجتماعية ومهارات عبر الثقافات، وتعني: العمل بشكل مناسبومثمر مع الآخرين والاستفادة من الذكاء الجمعي للمجموعات. وتتضمنالمهارات الاجتماعية ومهارات عبر الثقافات المهارات الفرعية الآتية: مهارة التفاعل مع الآخرين بفاعلية، والعمل بفاعلية في فرق متنوعة.

-مهارات الإنتاجية والمساءلة: وهي القدرة على الأداء والابتكار وتحديد الأهداف وتحقيقها، وتحديد الاحتياجات وترتيب الأولويات وإدارة الوقت والتعاون. ويتضمن ذلك تحمل المسؤولية والمتابعة من خلال إدارة فعّالة للوقت، وتخصيص الموارد المناسبة، والمساءلة الشخصية، والمراجعة الذاتية لتلبية مطالب الإنتاج.

-مهارات القيادة والمسؤولية: وتعني قدرة المتعلم على العمل مع وضع مصلحة المجتمع الأكبر في الاعتبار، والقدرة على إلهام الآخرين بالقدوة، والاستفادة من نقاط القوة في الآخرين؛ لتحقيق هدف مشترك. وتتضمن مهارات القيادة والمسؤولية المهارات الفرعية الآتية: مهارة قيادة الآخرين وتوجيههم، ومهارة تحمل المسؤولية تجاه الآخرين.

أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المنهج: إن المناهج الدراسية هي الإطار العام والمرجع الأساسي في العملية التعليمية الذي يتم في ضوئه تأهيل المتعلمين بالمعارف والمفاهيم والحقائق، والقيم والأنماط السلوكية، والمهارات اللازمة للحياة وليكونوا مواطنين يمتلكون شخصيات فعالة؛ حيث يعتبر المنهاج هو الأداة الفعالة التي تستخدم لتحقيق الأهداف المجتمعية والدولية، وتحقيق التنمية الشاملة. وإن دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج يؤدي إلى إنجاز العديد من الأهداف المهمة التي يطمح الخبراء في تحقيقها لدى الطلاب حيث أنها تمكنهم من المساهمة في عالم العمل والحياة المدنية والمشاركة في المجتمع، وحل المشكلات بأسلوب علمي وتساعد في فهم المواد الدراسية وتنمية التفكير

وبنـاء أفكـار جديـدة، يسـاعد في اسـتخدام أدوات المعرفـة والتقنيـة لمواصـلة الـتعلم مـدى الحيـاة (الحربي وجبر، 2016: 26).

ولقـد وضـعت شـراكة مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين مجموعـة مـن التوصـيات الخاصـة بتطـوير المناهج لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ذكرتها الباز (2013: 197-196) وهي:

- ضـرورة تصـميم المنـاهج للفهـم الواسـع والتطبيـق الحقيقـي لمهـارات القـرن الحـادي والعشـرين وينبغـي أن تشـمل المنـاهج نمـاذج الأنشـطة الـتعلم المناسـبة الـتي تحققمخرجـات مهـارات القـرن الحادي والعشرين.

- اسـتخدام المعـابير لتوضـيح المفـاهيم الأساسـية ومهـارات القـرن الحـادي والعشـرين المتضـمنة بها.

- بنـاء اتفـاق في الآراء وإشـراك المعلمـين علـى جميـع المسـتويات لضـمان تـدعيموفهم الأفكـار والأسئلة الأساسية التي تؤكد على مهارات القرن الحادي والعشرين.

- تصـميم وتنفيـذ اسـتخدام المـنهج الـدمجي والتقـويم القـائم علـى الأداء الـذي يتكامـل ويتوافـق مع نظام المساءلة.

- ربـط عمليـات تصـميم منـاهج القـرن الحـادي والعشـرين بعمليـات التأمـل والمراجعـة للمنـاهج بهدف تحسين تعليم وتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين مع مرورالوقت.

ولقـد حـددت (شـلبي، 2014: 15) أسـس دمـج مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين في المنهـاج وهي على النحو الآتي:

- ربـط الجانـب المعـرفي للمحتـوى بتطبيقـات مـن العـالم الحقيقـي وذلـك مـن خـلال مواقـف تعـرض مشـكلات حقيقـة تمكـن المتعلمـين مـن رؤيـة كيـف يـرتبط تعلمهـم بحيـاتهم وبالعـالم مـن حـولهم فالعمـل الـذي يطلـب مـنهم القيـام بـه يجـب أن يكـون أصـيلاً ومرتبطـاً بالحيـاة الواقعيـة ويعكسها.

- التأكيـد علـى الفهـم العميـق للمحتـوى، وذلـك بالتركيـز علـى مشـروعات ومشـكلات تتطلـب مـن الطـلاب اسـتخدام معلومـاتهم بطـرق جديـدة ومبتكـرة وتوسـيع فهمهـم مـن خـلال التعـاون مع آخرين.

– مساعدة المتعلمين على فهم عمليات التفكير التي يستخدمونها والسيطرة عليها ضمن أنشطة معرفية تعكس استراتيجيات التفكير التي يستخدمونها، وتوضح مدى فاعليتها في تحقيق الهدف منها.

– استخدام التكنولوجيا لمساعدة المتعلمين على الوصول للمعلومات، وتحليلها وتنظيمها ومشاركتها مع الآخرين، والسماح لهم بشكل مستقل بتحديد الأدوات التكنولوجية المناسبة للمهام التي يقومون بها.

– توفير فرص للمتعلمين ليصبحوا منتجين للمعرفة، بالإضافة لكونهم مستهلكين لها، وذلك بتوفير الفرص لبناء ونشر معرفتهم على مواقع تسمح للآخرين بتقييمها وتسمح لهم بتقييم مساهمات الآخرين.

– انخراط المتعلمين في حل مشكلات معقدة تتطلب مهارات تفكير عليا، يطبقون فيها ما تعلموه وصولاً إلى منظورات وحلول جديدة للمشكلات.

– توفير الفرص للمتعلمين للعمل في جمع المعلومات حل المشكلات، تشارك الأفكار، وخلق أفكار جديدة.

– توفير الفرص للمتعلمين ليصبحوا متعلمين ذاتيين يتحملون المسئولية عن تعلمهم ويتعلمون كيفية العمل الفعال مع الأخرى لتنمية مهارات الحياة والعمل.

– مساعدة المتعلمين على عمل روابط بين المواد الدراسية المختلفة، وروابط بين أفكارهم وأفكار الآخرين داخل الفصل وخارجه.

ومن الدراسات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين دراسة الذراحي (2023)، ودراسة محمد وملكاوي (2023)، ودراسة قبقب وصوفان (2023)، ودراسة عبدالرب والعطاب (2022)، ودراسة السيد، محمد (2019)، ودراسة العيد، سمية (2019)، ودراسة علي، كريمة (2019)، ودراسة حسن، شيماء (2015)، ودراسة شلبي، نوال (2014).

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتناول هذا القسم أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي، حيث تم استعراض أهم العناصر التي تفيد الدراسة، كالأهداف، والمنهجية المستخدمة، والأداة، والعينة، والأساليب الإحصائية، وأهم النتائج، وفيما يأتي عرض تلك الدراسات في محورين هما:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالنانو تكنولوجي:

الدراسات العربية:

دراسة دراز (2023): هدفت إلى التعرف على فاعلية مقرر مقترح لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لفيزياء النانو وتطبيقاتها التكنولوجية، والاتجاه نحوها لدى طلبة شعبة الفيزياء بكلية التربية؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على الاختبارين القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (64) طالباً وطالبة في الفرقة الرابعة شعبة الفيزياء بكلية التربية جامعة دمنهور، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (32) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة (32) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية المقرر المقترح في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لفيزياء النانو والاتجاه نحوها، وقد أوصى الباحث بدمج المقرر المقترح ضمن برامج إعداد معلم الفيزياء بكليات التربية، وعقد دورات تدريبية لمعلمي الفيزياء لتنمية الاستيعاب المفاهيمي لديهم حول مفاهيم فيزياء النانو وتطبيقاتها التكنولوجية.

دراسة الكامل(2023): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على هندسة الفركتال في تنمية مفاهيم النانو تكنولوجي والتفكير الهندسي لدى طلبة الرياضيات بكلية التربية – جامعة صنعاء، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبة في المستوى الثاني بقسم الرياضيات في كلية التربية جامعة صنعاء، وزعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (23) طالباً وطالبة مجموعة تجريبية، و (20) طالباً وطالبة مجموعة ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس مفاهيم النانو تكنولوجي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المستخدم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المستخدم، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين العملية التعليمية مفاهيم حديثة، كهندسة الفركتال والنانو تكنولوجي وغيرها؛ مما يجعل المتعلمين منفتحين على معطيات العالم المعاصر ومستجداته.

دراسة القباطي، غيداء والحكيمي، إشراق(2022): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تضمن كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في الجمهورية اليمنية على مفاهيم تكنولوجيا النانو، وتمثلت عينتها من جميع موضوعات الكتاب بجزأيه الأول والثاني والبالغة (53) موضوعاً، موزعة على (16) وحدة دراسية. ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدمت الباحثتان أداة تكونت من قائمة بمفاهيم تكنولوجيا النانو، تضمنت (30) مفهوماً، شملت مجالات العلوم الثلاثة: (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء)، وقد أُعدّت بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة ثم معرفة صدقها، وتم تحويلها إلى استمارة تحليل بعد معرفة الخصائص السيكومترية لها، وذلك بغرض تحليل محتوى الكتاب وجمع البيانات على ضوئها، وفق المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وأسفرت النتائج عن كتاب العلوم للمفاهيم بنسبة ضئيلة جداً، حيث بلغت ما نسبته (30%) بشكل صريح وضمني، وتعتبر نسبة غير مقبولة تربوياً. وأوصت الباحثتان بضرورة تضمين مفاهيم تكنولوجيا النانو في مناهج التعليم الأساسي مع إعادة النظر في محتوى مناهج التعليم العام الخاصة بفروع العلوم الأساسية: (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء)، وإثرائها وتطويرها على ضوء مفاهيم تكنولوجيا النانو. وبناء على نتائج عملية التحليل قامت الباحثتان بوضع خطة تصور مقترح لتضمين مفاهيم تكنولوجيا النانو في محتوى مناهج العلوم، وخاصة منهج الصف التاسع.

دراسة جاد، إيمان (2022): هدف البحث إلى إعداد برنامج مقترح في تكنولوجيا النانو البيئية والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم بيولوجية وجيولوجية وبيئية، وتكونت عينة البحث من (53) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة علوم بيولوجية وجيولوجية وبيئية بكلية التربية جامعة أسيوط، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية والتفكير الاستراتيجي، وأوصى البحث بتضمين موضوعات تكنولوجيا النانو البيئية المقترحة في مقررات العلوم البيئية التي يدرسها الطلاب المعلمين شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية والبيئية.

دراسة عبداللطيف، ندى(2021): هدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي باستخدام وحدة تعليمية مقترحة قائمة

علـى تكنولوجيـا النـانو، وقـد اعتمـدت الباحثـة علـى المنهجـين الآتيـين: المـنهج الوصـفي التحليلي، والمـنهج التجـريبي ذي المجموعـة الواحـدة، وقـد تكونـت عينـة البحـث مـن (30) طالبـة بمدرسـة الشـهيد مصـطفى أبـو زيـد الثانويـة للبنـات بمحافظـة الجيـزة، وتوصـلت الباحثـة إلى وجـود فـرق دال إحصـائياً بـين متوسـطي درجـات طالبـات المجموعـة التجريبيـة ولصـالح التطبيـق البعـدي، كمـا أثبتـت النتـائج أن للوحـدة المقترحـة فاعليـة وحجـم تأثـير كبـير في تنميـة مهـارات التفكـير الإبداعي للطالبات.

دراسـة أحمـد، سـامية(2020): هـدف البحـث إلى تقصـي فاعليـة وحـدة مقترحـة في النـانو تكنولـوجي قائمـة علـى اسـتراتيجيات التعلـيم المتمـايز لتنميـة الثقافـة العلميـة والدافعيـة نحـو تعلـم العلـوم لـدى تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة ذوي أسـاليب الـتعلم المختلفـة، وتكونـت مجموعـة البحـث مـن (58) تلميـذاً وتلميـذة مـن تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي بمدرسـة الجعـافرة الإعداديـة المشـتركة بحـري التابعـة لإدارة دوار التعليميـة بمحافظـة أسـوان؛ لتطبيـق تجربـة البحـث في الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسـي 2020/2019م، وتحـددت مشـكلة البحـث في انخفـاض مسـتوى الثقافـة العلميـة المتعلقـة بتقنيـة النـانو تكنولـوجي، والدافعيـة نحـو تعلـم العلـوم لـدى تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي، واعتمـد البحـث علـى المـنهج الوصـفي، والمـنهج التجـريبي، وتوصـلت الدراسـة إلى نتـائج مؤداهـا وجـود فـرق دال إحصـائياً عنـد مسـتوى (0.05) بـين متوسـطي درجـات تلاميـذ مجموعـة البحـث في التطبيـق البعـدي لاختبـاري الثقافـة العلميـة المرتبطـة بتقنيـة النـانو تكنولـوجي، ومقيـاس الدافعيـة نحـو تعلـم العلـوم، لصـالح التطبيـق البعـدي، ونسـبة الكسـب المعـدل لـبلاك كانـت مقبولـة بالنسـبة لنمـو الثقافـة العلميـة المرتبطـة بتقنيـة النـانو تكنولـوجي، والدافعيـة نحـو تعلـم العلـوم، وحجـم تأثـير الاسـتراتيجية مرتفعـاً بصـفة عامـة في كـل مـن: الثقافـة العلميـة، والدافعيـة نحـو تعلـم العلـوم، وبنـاءً علـى نتـائج البحـث أوصـت الباحثـة بضـرورة إعـادة صـياغة وتنظـيم وحـدات مـنهج العلـوم بالصـف الأول الإعـدادي وفقـاً لـ "اسـتراتيجيات التعلـيم المتمـايز"، وتضـمين وحـدة النـانو تكنولـوجي المقترحـة في محتـوى مـنهج العلـوم بالصـف الأول الإعـدادي، وعقـد بـرامج تدريبيـة لمعلمـي العلـوم بالمرحلـة الإعداديـة بهـدف إكسـابهم المهـارات والكفـايات اللازمـة لاسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـيم المتمـايز بنجـاح في التـدريس، وتبـني اسـتراتيجية واضـحة مـن قبـل الدولـة؛ لنشـر الـوعي بالقضـايا المرتبطـة بعلـم وتكنولوجيـا النـانو، مـن

خلال تكثيف البرامج التدريبية ذات الصلة والنشرات التوعوية، والبرامج والإعلانات المطبوعة والمسموعة والمرئية.

دراسة الباوي، ماجدة وآخرين(2020): هدف البحث إلى الكشف عن مفاهيم النانو تكنولوجي المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثات أداة لتحليل الكتب على وفق هذه المفاهيم تكونت الأداة من أربعة محاور أساسية كل محور أساسي تكون من محاور فرعية (مفاهيم النانو تكنولوجي) مجموعها (29) مفهوماً، شمل مجتمع البحث كتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية، وعينة البحث هي كتب الفيزياء للصفوف الرابع العلمي والخامس التطبيقي والسادس التطبيقي) للكتب المعتمدة سنة (2020/2019)، وبعد إجراء عملية البحث تبين أن كتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية لا تتضمن مفاهيم عن النانو تكنولوجي سوى نسبة ضئيلة ذكر فيها مقياس النانو.

دراسة خليل، عمر وآخرين(2017): هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج في كيمياء النانو في تنمية تحصيل الطالب المعلم، وتكونت مجموعة الدراسة من (39) طالباً في الفرقة الرابعة شعبة الكيمياء بكلية التربية – جامعة أسيوط، وتطلبت الدراسة إعداد برنامج في كيمياء النانو وتم إخراجه في صورة كتاب للطالب المعلم، ودليل لتدريس موضوعات البرنامج الموجودة في كتاب الطالب وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس التفكير التأملي. وقد تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التفكير التأملي قبلياً على مجموعة الدراسة، ثم تدريس موضوعات البرنامج، وأخيراً تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس التفكير التأملي بعدياً على مجموعة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج ذو فاعلية في تنمية التحصيل، ومهارات التفكير التأملي للطالب المعلم شعبة الكيمياء، حيث أشارت نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة للاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير التأملي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي، وتلك النتائج أكدتها قيم الكسب المعدل، وحجم الأثر التي تم حسابها في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملي.

دراسة غياضة، هديل (2016): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمن محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية لمتطلبات النانو تكنولوجي، ومعرفة مدى اكتساب طلبة

الصف الحادي عشر لها، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (339) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمديرية غرب غزة مقسم إلى(171) طالبة و (168) طالباً وقد توصلت الدراسة إلى عدم وصول مستوى طلبة الصف الحادي عشر في اكتساب متطلبات النانو تكنولوجي لمستوى الإتقان (75%)، كما أكدت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

دراسة لبد، أمل(2013): هدفت هذه الدراسة إلى إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانو تكنولوجي، ومن ثمّ قياس أثره على مستوى الثقافة العلمية لطالبات الصف الحادي عشر، وقد اتبعت الباحثة المنهج البنائي لإعداد المادة الإثرائية المتضمنة لتطبيقات النانو تكنولوجي، كما اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتدريس المنهج المثرى لعينة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر علوم إنسانية، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة العلمية للطالبات وصل إلى (73.75%) وهي أعلى من المعدل الافتراضي(70%) والذي حُدد كمعدل مقبول تربوياً وهذا يُعزى إلى المادة الإثرائية.

دراسة شلبي، نوال (2012 أ): هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمقرر النانو تكنولوجي لطلاب المرحلة الثانوية، قائم على المدخل البيني، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مفاهيم العلوم ذات العلاقة بتكنولوجيا النانو.

دراسة شلبي، نوال (2012 ب): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس الوحدة المقترحة على تنمية المفاهيم النانو تكنولوجية ومهارات التفكير البيني، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتطبيق الدراسة عينة مكونة من (64) طالبة مقسمة على مجموعتين كل منها (32) طالبة، وقد أكدت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المقترحة على المجموعة الضابطة في استيعاب مفاهيم النانو تكنولوجي.

دراسة السايح وهاني(2009): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة متضمنة بعض مفاهيم النانو تكنولوجي في التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو النانو

تكنولـوجي، وقـد اسـتخدم الباحثـان المـنهج الوصـفي لتحديـد ووصـف مفـاهيم النـانو تكنولـوجي المسـتخدمة في تقـويم مـنهج العلـوم، كمـا اسـتخدما المـنهج التجـريبي لتجريـب الوحـدة المقترحـة، وكانـت عينـة الدراسـة (90) تلميـذاً مـن الصـف الثـاني الإعـدادي، وأكـدت النتـائج فاعليـة الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو النانو تكنولوجي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة:(2015) Shaimaa, Selim, et.al هـدفت هـذه الدراسـة إلى تضـمين مفـاهيم وتطبيقـات تقنيـة النـانو في منـاهج الفيـزياء للمرحلـة الثانويـة، نظـراً لافتقـار مـنهج الفيـزياء لهـذه المفـاهيم الـتي تـدخل في صـناعات كثـيرة تُسـهم في إنتـاج مـواد جديـدة في ميـادين الطـب والهندسـة والزراعـة والعقـاقير والاتصـالات والـدفاع والفضـاء، وفي ضـوء ذلـك تحـاول هـذه الدراسـة الإجابـة عـن السـؤال: مـا المفـاهيم النانويـة الـتي يجـب تضـمينها في مـنهج الفيـزياء للمرحلـة الثانويـة في مصـر؟ مـن أجـل ذلـك قـام البـاحثون بتحليـل منـاهج الفيـزياء (عينـة الدراسـة) في بعـض البلـدان وفي الثلاثـة الصـفوف للتعلـيم الثـانوي في مصـر، وجهـزوا قائمـة بـ (52) مفهومـاً لإدخالهـا في منـاهج الفيـزياء للمرحلـة الثانويـة، ووُزعـت هـذه المفـاهيم علـى خمـس وحـدات أساسـية حيـث اشـتملت: الوحـدة الأولى علـى (20) مفهومـاً، والثانيـة (11) مفهومـاً، والثالثـة (8) مفاهيم، والرابعة (8) مفاهيم، أما الخامسة فقد اشتملت على (5) مفاهيم.

دراسة:(2015) Dimitris, S. et. Al أدركت هـذه الدراسـة الفوائـد الكامنـة لتقنيـة النـانو نظـراً لإسـهاماتها في محـو الأميـة العلميـة لأجيـال المسـتقبل، وقـد حـدد البـاحثون تسـعة أفكـار كبـيرة جـديرة بتدريسـها لفهـم القضـايا المتعلقـة بتقنيـة النـانو، وبنـاءً علـى تلـك الأفكـار طـوَّرت رؤيـة تعلُّميـة تعلُّيميـة لطـلاب المسـتوى الأدنى (ثامـن)، حيـث تركَّـز علـى المفـاهيم الأساسـية لتقنيـة النـانو، والـتي دُرِّسـت في صـف يتكـون مـن (15) طالبـاً مـن طلبـة الصـف الثـامن والـذين تـتراوح أعمـارهم بـين (14،15) سـنة. بسـبع جلسـات تعليميـة حيـث اسـتمرت كـل جلسـة لمـدة (90) دقيقـة، وقـد جُمعـت البيـانات مـن خـلال: (اسـتبيانات، ومقـابلات، وملاحظـات ميدانيـة، وأوراق الطـلاب) وأظهـرت النتـائج مؤشـرات مشـجعة لتـدريس مواضـيع تقنية النانو حتى في المستويات الدنيا من مراحل التعليم في اليونان.

دراسة:(2012) Abdulwahab, M, et.al قامت هذه الدراسة بإجراء مقارنة لمحتوى تقنية النانو في الجامعات الماليزية، وجامعات أخرى في: (أمريكا – المملكة المتحدة – سنغافورة – أستراليا)، ومن خلال المقارنة اتضح أن منهج الهندسة في الجامعات الماليزية ما زال متأخراً في تقديم تقنية النانو في بعض مواد برنامج البكالوريوس. وعليه فإنه من الأهمية تدريس تقنية النانو لطلاب البكالوريوس في الهندسة، لإعدادهم للمهن التي تتطلب هذه التقنية كمادة عامة مختارة لطلاب المستوى الثالث والرابع والتي يجب أخذها في الاعتبار من قبل جميع طلاب الهندسة لفهم أساسيات علم النانو من حيث المواد ذات الأهمية في (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) لمرحلة ما قبل الجامعة. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، منها: أنه يجب تدريس تقنية النانو من خلال إيجاد بيئات تتمركز حول المعرفة والتعليم داخل غرفة الصف وخارجها نظراً لأن هذه التقنية تتطور بسرعة، وتتطلب الكثير من الأفكار الإبداعية بالإضافة إلى فهم مفاهيمها. كما ينبغي إعادة تدريب المحاضرين في هذا المجال لاستخدام تقنية النانو في أعمالهم البحثية.

دراسة:(2010) Emel E., Nurettin S. هدفت هذه الدراسة للتعرف على مفاهيم مُدرسيّ العلوم والتكنولوجيا، وكذلك المعلمين المرشحين (الطلبة المعلمين) حول تكنولوجيا النانو، لما لها من تأثير على المنحى المتبع من قبلهم لتدريس مواضيع العلم والتكنولوجيا وعلى سلوكياتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (171) منها (88 إناث بنسبة 51.5 %، و83 من الذكور بنسبة 48.5 %)، وشملت العينة (ن = 24) من معلمي العلوم والتكنولوجيا ذوي الخبرة الذين يعملون في المدارس الابتدائية في مدينة Mugla بتركيا، وكذلك (ن = 147) من المعلمين المرشحين (الطلبة المعلمين) المسجلين في قسم التربية العلمية بجامعةMugla ، وتم في هذه الدراسة استخدم استبيان خاص بتكنولوجيا النانو يتألف من (9) فقرات تقيس معارفهم الأساسية وآرءَهم وتصوراتهم حول تكنولوجيا النانو ومخاطرها. ولتحليل البيانات وأُستخدمتْ الأساليب الإحصائية الوصفية والتفسيرية. وقد أشارت نتائج الدراسة بشكل عام، إلى أن عينة الدراسة لديهم معلومات "معتدلة" حول تكنولوجيا النانو والتي تم تعلمها في الغالب مما سمع حولها في الإذاعة أو التلفزيون أو من خلال الإنترنت، وتبين كذلك أن قاعدة معارفهم غير كافية. وفي الوقت الذي تبين فيه أن لدى المشاركين مواقف إيجابية تجاه تكنولوجيا النانو. تبين أيضاً أن لديهم

بعض المخاوف بشأن ما إذا كانت التدابير اللازمة ستتخذ للحد من المخاطر المحتملة للتطبيقات ذات الصلة بتكنولوجيا النانو. وقد أظهرت الدراسة أن أفراد العينة من الطلبة المعلمين لديهم مخاوف أكبر مما لدى المعلمين ذوي الخبرة. حول مخاطر تكنولوجيا النانو. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، قدمت بعض الاقتراحات لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تكنولوجيا النانو وتدريس المواضيع المتعلقة بها والمتضمنة في المناهج الوطنية للعلوم والتكنولوجيا.

دراسة:(2008) Stevens, Shawn هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحصيل الطلاب لمفاهيم النانو وتقنية النانو في مجال الكيمياء بأستراليا، وقد تكونت العينة من (17) تلميذاً من المرحلة المتوسطة, و(36) طالباً من المرحلة الثانوية، حيث شملت عملية التقويم لمنهج الكيمياء التعرف على مدى تضمين مفاهيم علم النانو وتقنية النانو في بعض مواضيع الكيمياء, وقد أظهرت النتائج أن طلاب المرحلة الثانوية أكثر فهماً للمفاهيم الكيميائية من تلاميذ المرحلة المتوسطة لكنهم يفتقرون إلى مفاهيم علم النانو وتقنية النانو، حيث يتساوون في ذلك مع تلاميذ المرحلة المتوسطة.

دراسة(2007) Alford et. al هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مناهج تقنية النانو لطلاب المرحلة الثانوية في أستراليا من خلال تزويد الطلاب الذين يبحثون عن أعمال في صناعة تقنية النانو الصاعدة ببرنامج لتعليم تقنية النانو للمرحلة الثانوية، وكذلك دراسة تطبيقات النانو وأثرها على المجتمع، وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر في المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحثون المنهج التجريبي من خلال تقديم عروض البوربوينت والفيديوهات التعليمية في أستراليا، حيث ركز البرنامج على ما يأتي:

-تطبيقات تقنية النانو.

-مشاركة الصناعيين في تعليم تقنية النانو.

-التوسع في دراسة تطبيقات النانو وأثرها على المجتمع.

وقد أظهرت النتائج فاعلية تطوير مناهج تقنية النانو في زيادة التحصيل لدى طلاب الصف العاشر بالمرحلة الثانوية، من خلال استخدام البرنامج الذي صُمم لتدريس هذه المناهج المطورة.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين:

الدراسات العربية:

دراسة الذراحي (2023): هدف البحث إلى تصنيف كفايات الطالب للقرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجموعات، هي: مجموعة الحياة والمهنة، ومجموعة التعلم والإبداع، ومجموعة الثقافة الرقمية. بحيث تشمل كل كفاية على عدد كبير من المؤشرات التي تدل على تطبيق تلك الكفاية، كما صُنِّفت بعض الكفايات إلى مهاراتها الفرعية، مثل: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي؛ ليعطي ميزة نوعية لهذا الكتاب.

دراسة محمد وملكاوي (2023): هدفت الدراسة إلى التحقق من تضمين موضوعات القرن الحادي والعشرين العلمية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في قطر، حيث أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء أداة لتحليل المحتوى لقياس درجة توافر الموضوعات العلمية، وكشفت النتائج عن درجة تضمين متوسطة لهذه الموضوعات في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، حيث بلغ مجموع متوسطات نسب توافر هذه الموضوعات 42.8%، وأن أكثر هذه الموضوعات توافراً في كتب العلوم هي: الثقافة الصحية بنسبة 19.8%، ثم الثقافة البيئية بنسبة 15.1%، أما بقية الموضوعات فجاء تضمينها بدرجة ضعيفة جداً، ولم يرد أي تضمين لموضوعات الثقافة المالية، والاقتصادية، والتجارية، وريادة الأعمال، وأوصت الدراسة بتضمين كتب العلوم للمرحلة الابتدائية لمواضيع الثقافة المالية والاقتصادية والتجارية وريادة الأعمال، وزيادة الوزن النسبي لتضمين مواضيع الثقافة المدنية، والوعي العالمي وتناولها من خلال موضوعات العلوم المناسبة، وبما يتناسب مع الفئة العمرية للمرحلة الابتدائية.

دراسة قبقب، محمد وصوفان، نزيهة (2023): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى باستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي أعدها الباحثان وشملت الأداة على ثلاث مهارات رئيسة من مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة

الرقمية ومهارات الحياة والمهنة، وسبع مهارات فرعية اشتملت على (17) مؤشراً، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وبلغ معامل هولستي Holsti (96)، ولتحليل البيانات أُستخدمت التكرارات والنسب المئوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي كان متفاوتاً بين عال ومنخفض، إذ كان مستوى تضمين مهارات التعلم والإبداع عال وبنسبة بلغت (82,63%). وجاءت مهارات الحياة والمهنة بمستوى تضمين منخفض، وبنسبة بلغت (81.8%)، في حين كانت مهارات الثقافة الرقمية الأقل تضمناً وبمستوى تضمين منخفض، وبنسبة بلغت (54.8%)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة ضرورة الاهتمام بمهارات الثقافة الرقمية، ومهارات السيئة والحياة في كتب الأحياء، وتدريب الطلبة المعلمين بكلية التربية على مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة عبدالرب، عبدالله والعطاب، نادية (2022): هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من محتوى مناهج الفيزياء لهذه الصفوف، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين مكونة من (31) مهارة فرعية موزعة على ست مهارات رئيسة، واستخدم المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من الأهداف، وفقرات المحتوى، والأنشطة العلمية، وأسئلة التقويم، وأظهرت نتيجة الدراسة أن توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج الفيزياء للصفوف (3-1) من مرحلة التعليم الثانوي جاء متفاوتاً؛ إذ حصلت مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على المرتبة الأولى بدرجة توافر عالية جداً، تليها مهارة الثقافة المعلوماتية بدرجة توافر عالية جداً، تليها مهارة التواصل والعمل في فريق والقيادة بدرجة توافر عالية جداً، ثم مهارة الابتكار والإبداع بدرجة توافر منخفضة، ثم مهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات بدرجة توافر منخفضة، وأخيراً كانت مهارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات غير متوافرة، كما أظهرت الدراسة عدد من النتائج أهمها: تدني تضمنين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين وهي التفكير الناقد وحل المشكلات وثقافة المعرفة والتواصل والتكنولوجيا، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والقيادة والمسؤولية.

دراسة السيد، محمد (2019): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين المقترح تنميتها من خلال دمج التقنية في التعليم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة باستخدام استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة والتي تكونت من (147) عضو هيئة تدريس، وأثبتت النتائج أن الدراسة توصلت إلى ضرورة دمج التقنية في التعليم والاستفادة من مميزاتها في تحسين نواتج التعلم، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ولدى طلابهم.

دراسة العيد (2019): هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تمثلت عينة الدراسة في كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية للصفوف (9-5) في فلسطين، وكذلك (466) طالباً وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتساق في نتائج التحليل بين كتب التكنولوجيا من حيث تقارب النسب المئوية، حيث بلغ متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب التكنولوجيا (20%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة).

دراسة علي، كريمة (2019): هدفت الدراسة إلى معرفة درجة احتواء كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى امتلاك معلمي العلوم لتلك المهارات في محافظة رام الله والبيرة، كما هدفت إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات، مثل: الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخدمة، والتخصص، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ومن أجل جمع البيانات اللازمة أُعدت استبانة لقياس مهارات القرن الواحد والعشرين، حيث تم قياس صدقها وثباتها بالطرق المناسبة. عينة الدراسة هي عينة طبقية عشوائية بلغ عددها (103) معلماً ومعلمة. جُمعت البيانات ورُمّزت وأُدخلت إلى الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ثم جرى فحص فرضيات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت متوافرة بدرجة متوسطة بالإجمال في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، حيث بلغت النسبة الكلية لتوافر المهارات في الكتاب (9.96%). وفيما يتعلق بمدى امتلاك معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي في محافظة رام

الله والبيرة لمهارات القرن الحادي والعشرين، فقد كانت كبيرة، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين على جميع الفقرات لجميع المجالات (4.09)، أما بالنسبة لترتيب المجالات، فقد حصل مجال مهارات الحياة والمهنة على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، بينما حصل مجال مهارات التعلم والابتكار على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (4.16)، وحصل مجال تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي بلغ (3.81). وأشارت نتائج فحص الفرضيات إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغيرات نوع المدرسة، وسنوات الخدمة، وتخصص المعلم، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة وضع معايير لبناء منهج العلوم للصف الرابع الأساسي، بحيث يتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي مقصود يحقق التكامل في كتب العلوم، مع التركيز على تضمين مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام في الكتاب لما لها من أهمية بالغة في اكتساب بقية المهارات.

دراسة حسن، شيماء (2015): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (80) تلميذاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس التصور المقترح، والأخرى ضابطة تدرس الكتاب المقرر، وأثبتت النتائج فاعلية التصور المقترح في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى عينة الدراسة.

دراسة شلبي، نوال (2014): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى إطار مقترح لمهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم.

الدراسات الأجنبية:

دراسة Peters–Burton & Stehle (2019): هدفت إلى متابعة مدى تشجيع معلمي مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات الثانوية (STEM) لطلابه على ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث استخدم الباحثان منهجين هما: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي للحصول على المعلومات ذات العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين من (7) مدارس (STEM) الثانوية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنه من بين (67) خطة درسية جُمعت من مدارس الثانوية الشاملة، تضمنت (50) درساً مهارات القرن الحادي والعشرين، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام المعلمين سلالم تصميم التعلم المعتمد على مهارات القرن الحادي والعشرين، وإجراء دراسات تتناول أسباب عدم دمج المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين بشكل متكرر في التدريس.

دراسة Abualrob (2019): هدفت إلى قياس الدور الفعلي لمعلمي العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة الابتدائية في فلسطين، حيث أُستخدم المنهج الوصفي من خلال اختبار (48) ممارسة في (8) فئات رئيسية: مهارات (التفكير النقدي، التعاون، الاتصال، الابتكار، التوجيه الذاتي، الاتصال العالمي، الاتصال المحلي، والتكنولوجيا كأداة للتعلم)، وتكونت عينة الدراسة من (560) معلماً ومعلمة. تم اختيارهم عشوائياً، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم في المدارس الابتدائية في الضفة الغربية وغزة لا يعززون بشكل فعال تنمية كفاءات القرن الحادي والعشرين، إذ إنهم يركزون بوضوح على تقديم المعرفة العامة بدلاً من بناء المهارات، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مكثفة لتحديد طبيعة تلك المهارات، وضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم الأساسية.

دراسة Anagun (2018): هدفت إلى فحص العلاقة بين تصورات معلمي المدارس الابتدائية للكفاءة من حيث مهارات القرن الحادي والعشرين وتصوراتهم لإدارة بيئات التعلم البناءة، واستخدم الباحث مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ومقياس البيئة التعليمية البنائية للمعلمين لجمع المعلومات المتعلقة بتصوراتهم، وتكونت عينة الدراسة من (88) معلماً و(184) معلمة، من سبع مدارس ابتدائية في محافظة اسكي شهر التركية، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات القرن الحاديوالعشرين مرتبطة بشكل إيجابي بتصورات المعلمين المتعلقة بالبيئة التعليمية البنائية، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات جديدة لفحص هذه الارتباطات

في سياقات مختلفة وبعينات مختلفة.

دراسة Hall (2018): هدفت الدراسة إلى تقييم إدماج مهارات القرن الحادي والعشرين، خصوصاً مهارات التواصل والتعاون في البيئة التعليمية المعتمدة بشكل كبير على التكنولوجيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (55) معلماً من المدرسة الكاثوليكية الثانوية في ولايةنيوجيرسي بأمريكا، حيث جُمعت المعلومات من خلال الاستبانات والمقابلات، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يعتقدون أن مهارات القرن الحادي والعشرين يتم تطبيقها، خاصة مهارة التعاون بين الطلبة، وأن التكنولوجيا تعزز استخدام هذه المهارات. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن المعلمين يؤكدون على ضرورة التنمية المهنية الإضافية ومشاركة مهارات الإدماج لكي يتم تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بفعالية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني ثقافة التغيير لتعزيز تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين وتبني ثقافة تدعيم، مهارتي التواصل والتعاون كمهارات من القرن الحادي والعشرين، كما وأوصت بضرورة الالتزام بالتطوير المهني والمشاركة فيه.

دراسة Osman & Soh & Arsad (2010): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين واتجاهات وتصورات الطلاب تجاه مادة الفيزياء، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة تحليل المحتوى، واستبانة الاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (760) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في ولاية سيلان جور (Selangor)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب نحو الفيزياء كانت على مستوى عالٍ، ولكن تصورات الطلاب علي تعليم وتعلم الفيزياء كانت على مستوى محدود، حيث أظهر تحليل معامل وارتباط بيرسون أن هناك علاقة إيجابية كبيرة وقوية بين مهارات القرن الحادي والعشرين واتجاهات الطلاب نحو الفيزياء، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بالنانو تكنولوجي: من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بالنانو تكنولوجي لوحظ أنها قد اتفقت في جوانب واختلفت في جوانب أخرى وذلك على النحو الآتي:

من حيث الهدف: لقد تباينت الدراسات التي تناولت النانو تكنولوجي من حيث هدفها في محاولة الكشف عن فاعلية برامج ومقررات مقترحة قائمة على مفاهيم النانو تكنولوجي، كدراسة دراز (2023)، ودراسة الكامل (2023)، ودراسة جاد (2022)، ودراسة عبداللطيف (2021) على متغيرات تابعة مختلفة، وهناك دراسات وأبحاث أخرى قامت بتحليل المناهج والمقررات الدراسية في ضوء مفاهيم النانو تكنولوجي، كدراسة القباطي والحكيمي (2022)، ودراسة الباوي وآخرين (2021)، ودراسة غياضة (2016)، ودراسة(2015) Shaimaa, Selim، وعليه فإن البحث الحالي قد اتفق مع الدراسات السابقة من حيث متغير النانو تكنولوجي باعتباره متغيراً مستقلاً، بينما اختلف مع دراسة الكامل (2023) التي استخدمت النانو تكنولوجي متغيراً تابعاً.

من حيث المنهج: اتفق البحث الحالي مع دراستي جاد (2022)، وعبداللطيف (2021) في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واستخدمت دراسة كلٍ من القباطي والحكيمي (2022)، والباوي وآخرين (2020) المنهج الوصفي.

من حيث العينة: طُبقت دراسات كلٍ من عبداللطيف (2021)، وأحمد، سامية (2020)، والباوي وآخرين (2020)، ولبد (2013)، وشلبي، نوال (2021)، والسايح وهاني (2009) على عينة من طلبة المراحل الدراسية والثانوية، والأساسية، بينما طُبقت دراسة كلٍ من الكامل (2023)، وجاد (2022)، وخليل وآخرين (2017) على عينة من طلبة المرحلة الجامعية، وبذلك فقد اتفق البحث الحالي مع دراسات الكامل وجاد وخليل في المرحلة التعليمية للعينة.

من حيث النتائج: أشارت دراسات كلٍ من دراز (2023)، وجاد (2022)، وعبداللطيف (2021)، وأحمد، سامية (2020)، وخليل وآخرين (2017) إلى فاعلية البرامج والمقررات (الوحدات) المقترحة في تنمية المتغير التابع وهو مفاهيم النانو تكنولوجي، وهي بذلك تتفق مع البحث الحالي في فاعلية البرنامج المقترح.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في هذا المحور تحديد مفاهيم النانو تكنولوجي، وإعداد قائمة تمثل تلك المفاهيم، كما استفاد من نتائجها وتوصياتها؛ ليكون البحث الحالي مكملاً لما سبقه من دراسات.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين: من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين لوحظ أنها قد اتفقت في جوانب واختلفت في جوانب أخرى وذلك على النحو الآتي:

من حيث الهدف: لقد تباينت الدراسات التي تناولت النانو تكنولوجي من حيث هدفها في تصنيف كفايات الطالب للقرن الحادي والعشرين، والتحقق من تضمن موضوعات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة كدراسة الذراحي (2023)، ودراسة محمد وملكاوي (2023)، ودراسة قبقب وصوفان (2023)، ودراسة عبدالرب والعطاب (2022)، ودراسة السيد (2019)، ودراسة العيد (2019)، ودراسة علي، كريمة (2019)، ودراسة حسن، شيماء (2015)، ودراسة شلبي، نوال (2014)، بينماهدفت دراسة Abualrob (2019) إلى قياس دور معلمي العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة الابتدائية في فلسطين، وعليه فإن البحث الحالي قد اختلف في هدفه مع الدراسات السابقة، لكنه اتفق مع دراسة Abualrob (2019) في الهدف من الدراسة.

من حيث المنهج: اتفق البحث الحالي مع دراسة حسن، شيماء (2015)، في استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين، واستخدمت دراسة كلٍ من الذراحي (2023)، ودراسة محمد وملكاوي (2023)، ودراسة قبقب وصوفان (2023)، ودراسة عبدالرب والعطاب (2022)، ودراسة السيد (2019)، ودراسة العيد (2019)، ودراسة علي، كريمة (2019)، ودراسة حسن، شيماء (2015)، ودراسة شلبي، نوال (2014) المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث العينة: طُبقت بعض الدراسات على عينة من كتب المنهج الدراسية بمراحلها المختلفة مثل كتب الفيزياء، والأحياء بالجمهورية اليمنية، وكتب العلوم للمرحلة الابتدائية في قطر وفلسطين، ومصر، وكتب الرياضيات، كدراسات محمد وملكاوي (2023)، وقبقب وصوفان (2023)، عبدالرب والعطاب (2022)، والعيد (2019)، وعلي، كريمة (2019)، وحسن، شيماء (2015)، بينما طُبقت دراسة السيد (2019) على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والمصرية.

من حيث النتائج: أشارت دراسات كلٍ من الذراحي (2023)، ومحمد وملكاوي (

2023)، وقبقب وصوفان (2023)، وعبدالرب والعطاب (2022)، والعيد (2019)، وعلي، كريمة (2019)، وشلبي، نوال (2014) إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين تتوافر في المناهج والمقررات الدراسية بدرجة ضعيفة ومتوسطة، وأثبتت دراسة حسن، شيماء (2015) فاعلية التصور في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى عينة الدراسة، وهي بذلك تتفق مع البحث الحالي في فاعلية البرنامج المقترح.

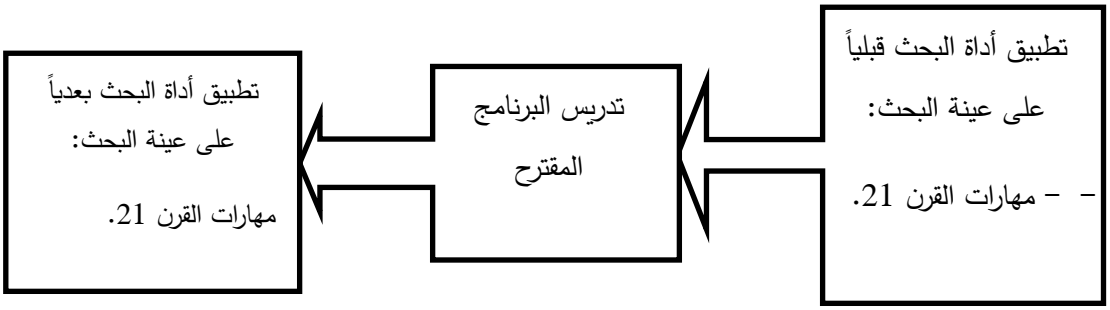
واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في هذا المحور تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين للبحث الحالي، وإعداد قائمة تمثل تلك المهارات، كما استفاد من نتائجها وتوصياتها؛ ليكون البحث الحالي مكملاً لما سبقه من دراسات.

منهجية البحث وإجراءاته: يتناول هذا الجزء الدراسة الميدانية وإجراءاتها، بما في ذلك منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، ومواده وأدواته، وعرض المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، من أجل تحقيق هدف البحث الحالي، والإجابة على أسئلته، والتحقق من صحة فرضياته، تم استخدام الإجراءات المنهجية الآتية :

أولاً: منهج البحث وتصميمه: يستهدف البحث الحالي قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية، لتحقيق فرضياته باستخدام المنهجين الآتيين:

المنهج الوصفي التحليلي: استخدم الباحث هذا المنهج عند استقراء البحوث والدراسات السابقة وأدبيات المجال، وتحليل بعض مقررات قسم الكيمياء المستوى الرابع، وكذا في بناء أدوات الدراسة من خلال استخدام المراجع ذات الصلة بعنوان البحث وتخصصه.

المنهج شبه التجريبي: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة (التجريبية) الواحدة القائم على القياس القبلي والبعدي للمجموعة وذلك من خلال تطبيق البرنامج المقترح، والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة عينة البحث.



شكل (2) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من طلبة قسم الكيمياء بمستوياته الأربعة في كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – جامعة إب وعددهم (73) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023/2022م.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من طلبة المستوى الرابع قسم الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية، وقد تم اختيارها بطريقة قصدية للأسباب والمبررات الآتية:

1- انخفاض أعداد الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية الأخرى في الكلية (فيزياء-رياضيات) في المستوى الرابع.

2- تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة من البرنامج المقترح تم اختيار طلبة المستوى الرابع كيمياء، لأنهم أكثر عدداً.

3- الطلبة في المستويين الأول والثاني أعدادهم قليلة جداً.

4- طلبة المستوى الرابع لديهم القدرة على فهم التركيب الذري والجزيئي للمواد النانوية واختلاف خواصها الكيميائية والفيزيائية عن تلك المواد الكبيرة الموازنة لها، والتي درسوها خلال سنوات دراستهم في الكلية، مما يساعد على تنمية بعض مفاهيم النانو تكنولوجي لديهم.

5- تعاون عمادة الكلية ورئاسة قسمي الكيمياء، والعلوم التربوية والنفسية مع الباحث.

6- عدم وجود طلبة في كلية التربية إب في أقسام (الرياضيات – الفيزياء – الكيمياء).

جدول (1) يوضح مجتمع وعينة البحث

مجتمع البحث	عينة البحث
(73) طالباً وطالبة	(26) طالباً وطالبة

ثالثـاً: إعـداد قائمـة مفـاهيم النـانو تكنولـوجي: تم إعـداد قائمـة مفـاهيم النـانو تكنولـوجي الواجب توافرها في برنامج إعداد الطلبة معلمي الكيمياء وفقاً للخطوات الآتية:

1- الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
2- عـرض القائمـة المتمثلـة بالموديـولات التعليميـة علـى مجموعـة مـن المحكمـين، حيـث قـدموا بعـض المقترحـات، وقـد عـدّل الباحـث في ضـوء المقترحـات الـتي أبـداها المحكمـون وأصـبحت القائمـة في صـورتها النهائيـة مكونـة مـن خمسـة موديـولات تعليميـة تحتـوي علـى (25) مفهومـاً، وبـذلك يكـون الباحـث قـد أجـاب عـن السـؤال الأول والـذي ينص علـى مـا يأتي: **مـا مفـاهيم النانو تكنولوجي الواجب توافرها في برنامج إعداد الطلبة معلمي الكيمياء؟**

رابعاً: تحليل بعض مقررات قسم الكيمياء المستوى الرابع:

مـن أجـل تحقيـق أهـداف البحـث الـتي تمثلـت في التعـرف علـى فاعليـة بـرنامج مقـترح قـائم علـى مفـاهيم النـانو تكنولـوجي في تنميـة مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين لـدى طلبـة الكيميـاء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية، قام الباحث بالآتي:

تحليل محتوى أربعة مقررات لمستوى رابع كيمياء في الفصل الدراسي الثاني.

أداة تحليـل المحتـوى: يقصـد بتحليـل المحتـوى: الأسـلوب المسـتخدم لتقـويم المنـاهج مـن أجـل تطويرهـا، وتحليـل المحتـوى هـو أحـد المنـاهج المسـتخدمة في دراسـة محتـوى المـادة العلميـة، حيـث يـتم اختيـار عينـة المـادة موضـع التحليـل وتحليلهـا كمـاً ونوعـاً علـى أسـس منهجيـة منظمـة. وقـد التـزم الباحـث بمضـمون محتـوى المقـررات الـتي تم تحليلهـا للعـام الجـامعي 2023/2022م، حيث حلل الباحث المقررات وفقاً للخطوات الآتية:

هـدف التحليـل: الهـدف مـن التحليـل هـو إعـداد قائمـة بالمفـاهيم النـانو تكنولوجيـة الـلازم تضمينها في برنامج إعداد معلمي الكيمياء في الكليات التربوية.

عينة التحليل: أربعة مقررات لمستوى رابع كيمياء من الفصل الثاني للعام الجامعي 2023/2022م، والجدول التالي يوضح عينة التحليل:

جدول (2) يوضح عينة التحليل

المقررات التي تم تحليلها			
طرق الفصل الكيميائي	النفط والغاز	تشخيص عضوي	كيمياء حركية

ثبات التحليل: قام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل من خلال مقارنة تحليله مع تحليل زميل آخر في المجال نفسه، ومن ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "كوبر" الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{نقاط الاتفاق}}{\text{نقاط الاتفاق} + \text{نقاط الإختلاف}} \times 100$$

والجدول التالي يوضح نتائج ثبات التحليل:

جدول (3) يوضح نسبة الاتفاق لعملية تحليل مقررات رابع كيمياء الفصل الثاني

عملية التحليل / المقررات التي تم تحليلها	تحليل الباحثون	تحليل زميل آخر	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق
طرق الفصل الكيميائي	13	16	13	3	%81.25
النفط والغاز	16	16	16	0	%100
تشخيص عضوي	16	15	15	1	%93.75
كيمياء حركية	13	16	13	3	%81.25
المجموع	58	63	57	7	%89.063
نسبة الاتفاق (الثبات)					%89.063

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات التحليل الكلي لمحتوى تلك المقررات (89.063%) وهي قيمة مرتفعة يطمئن لها الباحث وتدل على أن أداة التحليل تتمتع

بقدرٍ عالٍ من الثبات، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني الذي ينص على ما يأتي: **ما مدى تناول مقررات قسم الكيمياء المستوى الرابع لمفاهيم النانو تكنولوجي؟**

خامساً: مواد وأداة البحث:

مواد البحث: إعداد البرنامج المقترح القائم على مفاهيم النانو تكنولوجي على شكل موديولات تعليمية (كتاب الطالب):

تم إعداد البرنامج المقترح وفقاً للخطوات الآتية:

فلسفة البرنامج: إن التربية في ظل مستحدثات النانو تكنولوجي ومتطلبات القرن الحادي والعشرين للمتعلمين بصفة عامة، وللطلبة المعلمين بكليات التربية بصفة خاصة، تحتاج لتواصل واستمرارية في أهدافها وبرامجها، الأمر الذي يستفاد منه في تقديم المفاهيم النانوية مدمجة ببرامج التعليم، وقد يحتاج ذلك إلى تقديم برنامج مستقل متخصص يعتمد على الانتقاء للمفاهيم النانوية الأهم في نظر المستفيدين.

هدف البرنامج: إن الهدف العام من البرنامج هو تزويد الطلبة عينة الدراسة ببعض مفاهيم النانو تكنولوجي، والتعرف على أثر ذلك في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتحصيل لديهم.

أسس بناء البرنامج: في ضوء الدراسة النظرية لمحاور البحث الحالي ودراسة الأدبيات المرتبطة به تم استخلاص عدد من الأسس لبناء البرنامج المقترح وهي:

أ- حاجات وطبيعة المجتمع اليمني في العصر الحديث:

إن المجتمع اليوم يعيش في عصر التطورات العلمية والمستحدثات التكنولوجية؛ لهذا فإن المجتمع بحاجة ماسة لأفراد لديهم القدرة على مواجهة تحديات هذا القرن، وذلك من خلال معلم مُعد إعداداً جيداً قبل وأثناء الخدمة يساعد طلابه على مواجهة المجتمع بكفاءة وفاعلية.

ب- متطلبات إعداد معلم العلوم:

إن الغاية من إعداد معلم العلوم لمراحل التعليم العامة يمكن أن توجه إلى مساعدته على:

-اكتساب المفاهيم الأساسية في مجال العلوم العامة ومجال تخصصه وتوظيفها في حياته العملية.

-اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

جـ- طبيعة تدريس العلوم:

يتحدد ذلك من خلال إلمام معلمي العلوم بالآتي:

-المعلومات والمعارف بصورة وظيفية.

-مهارات التفكير.

—الثقافة العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

د- علوم النانو تكنولوجي.

تنظيم محتوى البرنامج المقترح بشكل موديولات تعليمية:

- تحديد محتوى البرنامج.
- إعادة صياغة المحتوى بما يتناسب مع أهداف البرنامج، وأهداف الدراسة.
- تحديد آلية تنفيذ البرنامج: (الطرق – الأساليب – الاستراتيجيات).

ضبط البرنامج المقترح والتأكد من صلاحيته: بعد الانتهاء من بناء الإطار العام للبرنامج المقترح تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين الخبراء المتخصصين في مجال الكيمياء والنانو تكنولوجي ومناهج وطرائق التدريس، وذلك لضبطه واستطلاع رأيهم حول مناسبة عناصره لعينة الدراسة، وصلاحية محتوى البرنامج للتطبيق، وبعد إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون أصبح البرنامج المقترح (كتاب الطالب).

إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح:

أ- تحديد الأهداف العامة للدليل.

ب- إعداد الدليل بناءً على محتوى البرنامج المقترح وعرضه في صورته الأولية على المشرفين، ومجموعة من المحكمين المختصين في هذا المجال لإبداء آرائهم حوله.

جـ- إجراء التعديلات المقترحة في الدليل من قبل المحكمين.

وبعد إجراء التعديلات التي أبداها المحكمون أصبح الدليل بصورته النهائية، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع الذي ينص على ما يلي: ما صورة البرنامج المقترح القائم على مفاهيم النانو تكنولوجي؟

أداة البحث: إعداد مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي الحديث وبعض المقاييس والتصنيفات الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين المتصلة بالتطورات والمستحدثات النانو تكنولوجية، ولبناء مقياس هذه المهارات فقد اعتمد الباحث على تصنيف إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك لمناسبة هذا التصنيف لموضوع البحث، حيث تم بناء المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مدى اكتساب الطلبة معلمي الكيمياء لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ب- تحديد أبعاد (محاور) المقياس.

ج- صياغة فقرات المقياس وفقاً لمهارات القرن الحادي والعشرين المحددة والمقصودة في هذا البرنامج.

د- صياغة تعليمات المقياس.

هـ- تحديد زمن الاستجابة على المقياس من خلال حساب زمن إجابة أول طالب، وزمن إجابة آخر طالب وقسمتهما على 2.

و- تجريب المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع البحث مكونة من (28) طالباً وطالبة من طلبة قسم الكيمياء.

صدق المقياس: يقصد به أن يقيس المقياس ما وضع لقياسه، وقد استخدم الباحث ثلاثة أنواع من الصدق، حيث أنها تفي بالغرض، وهي: صدق المحكمين، والصدق الذاتي للمقياس، وصدق الاتساق الداخلي.

(أ): صدق المحكمين: بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وطلب الباحث منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس من حيث: -

1 – مدى ملاءمة بنود المقياس لمستوى طلبة قسم الكيمياء.

2 – السلامة اللغوية لبنود المقياس.

3 – إمكانية الحذف والإضافة والتعديل.

وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات على المقياس منها:

- إعادة صياغة بعض الفقرات.- حذف بعض الفقرات.

وبعد إجراء التعديلات على المقياس أصبح في صورته النهائية مكوناً من (35) فقرة موزعة على أربع محاور، وهي:

المحور الأول: مهارات التعلم والإبداع: تكون من (9) فقرات.

المحور الثاني: مهارات تكنولوجيا المعلومات: تكون من (8) فقرات.

المحور الثالث: مهارات الحياة والمهنة: تكون من (9) فقرات.

المحور الرابع: مهارات الثقافة الرقمية: تكون من (9) فقرات.

(ب): الصدق الذاتي للمقياس: هو قياس المقياس لما وضع لقياسه ويساوي الجذر التربيعي لثبات المقياس؛ أي: إن:

الصدق الذاتي =الثبات= $\sqrt{0.91}$ = 0.95

(جـ): صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالباً وطالبة، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

ثبات المقياس: يقصد به الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد المقياس نفسه في الظروف

نفسها، ويحسب بعدة طرق، وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا كرونباخ.

طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وكان ثبات المقياس ككل هو (0.91) وهذا الثبات يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة تربوياً يطمئن الباحث إلى تطبيق المقياس على عينة البحث، والجدول الآتي يوضح ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ بحسب المحاور وللمقياس ككل.

جدول (4) قيم الثبات حسب ألفا كرونباخ لمحاور مقياس المهارات

م	المحاور	عدد الفقرات	ثبات ألفا كرونباخ
1	المحور الأول	9	0.70
2	المحور الثاني	8	0.65
3	المحور الثالث	9	0.78
4	المحور الرابع	9	0.80
	الكلي	35	0.91

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث الذي ينص على ما يأتي: **ما مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب تنميتها للطلبة معلمي الكيمياء؟**

سادساً: متغيرات البحث: تتمثل متغيرات البحث بالآتي:

المتغير المستقل: برنامج قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي.

المتغير التابع: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، والتحقق من فرضياته، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية اللابارامترية لمناسبتها لهذا البحث، وهي:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأداة البحث.

2- اختبار (T-test) لتحديد الفرق بين متوسطي درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي لأداة البحث.

3- معادلة الكسب الموقوتة لهريدي لتحديد فاعلية البرنامج.

4- معادلة مربع إيتا (η2) لحساب حجم الأثر للبرنامج، وتفسير نسبة تباين المتغيرات التابعة التي ترجع إلى المتغير المستقل.

خطوات البحث: لتحقيق النتائج التي يرجوها الباحث اتبع الخطوات الآتية :

1- الاطلاع على الأدب التربوي من كتب ودراسات وأبحاث، وكل ما يستطيع الباحث الوصول إليه.

2- تحديد جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

3- إعداد البرنامج المقترح لمفاهيم النانو تكنولوجي، وعرضه على المختصين والخبراء للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

4- إعداد مواد أداة البحث وتحكيمها.

5- تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها.

6- تطبيق أداة البحث قبلياً على المجموعة التجريبية للبحث.

7- تنفيذ البرنامج المقترح على مجموعة البحث التجريبية.

8- تطبيق أداة البحث بعدياً على المجموعة التجريبية للبحث.

9- جمع الأدوات لإدخال البيانات في برنامج (SPSS) وتجهيزها وتحليلها.

10- مناقشة النتائج وتفسيرها.

11- وضع التوصيات والمقترحات.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم تناول إجراءات البحث وخطواته في الجزء السابق، ولمناقشتها وتفسيرها لمعرفة مدى صحة فرضيات البحث تم تناولها في هذا الجزء، حيث إن البحث الحالي يهدف إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على مفاهيم النانو تكنولوجي في تنمية التحصيل لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية. ويتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل الفرضيات التي صيغت للإجابة عن تساؤلات البحث، حيث تم اختبار فرضياته

باستخدام التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية اللازمة، من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS).

وبعد أن تمت الإجابة عن تساؤلات البحث: (الأول – الثاني – الثالث)، من خلال عرض الجزء السابق، حيث كانت إجابة السؤال الأول من خلال إعداد قائمة مفاهيم النانو تكنولوجي الواجب تضمينها في برنامج إعداد معلم الكيمياء، بينما تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال عملية تحليل مقررات الفصل الثاني للمستوى الرابع قسم الكيمياء، أما السؤال الثالث فقد أُجيب عنه من خلال إعداد البرنامج المقترح على شكل موديولات تعليمية (كتاب الطالب).

وفيما يلي تفصيل لنتائج البحث:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بأسئلة البحث والتحقق من صحة فرضياتها عن النتائج الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ولصالح التطبيق البعدي."

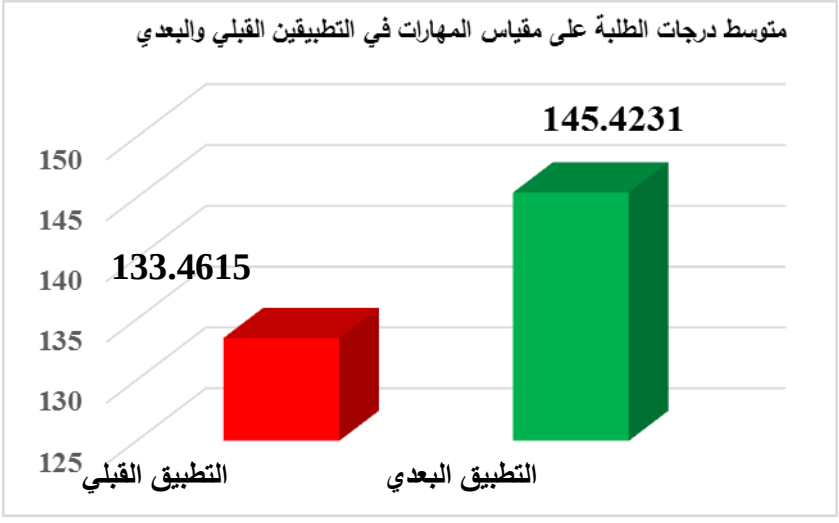
ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين التطبيقين على الاختبار التحصيلي، والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

جدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t) للفروق في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المهارات

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
قبلي	26	133.4615	20.52361	25	11.652	0.001
بعدي	26	145.4231	19.21702			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي"، فقد بلغت قيمة (t) لدلالة الفرق بين متوسطات التطبيقين (11.652)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$). لذا فإننا نقبل الفرضية الثانية في الدراسة والتي تتفق نتائجها مع دراسة (حسن، شيماء، 2015) والتي توصلت إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بمفاهيم النانو تكنولوجي لصالح التطبيق البعدي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بمفاهيم النانو تكنولوجي، وهذا يؤكد أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الكلي ولصالح التطبيق البعدي.

والشكل (3) يوضح متوسط درجات الطلبة لمقياس المهارات في التطبيقين (القبلي – البعدي).



شكل (3) متوسطات درجات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي في التطبيقين (القبلي – البعدي)

نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "يحقق البرنامج فاعلية وحجم تأثير كبير أعلى من القيمة (0.14) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين."

ولقياس فاعلية البرنامج على تنمية التحصيل، تم استخدام معادلة نسبة الكسب الموقوتة لهريدي، وذلك للمقارنة بين المتوسط القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمفاهيم النانو، وذلك حسب المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب الموقوتة لهريدي} = \frac{\text{م2} - \text{م1}}{\text{ن} \times \text{ز}}$$

(سيد، مصطفى محمد، 2017: 160).

حيث م2: متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي.

م1: متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي.

ن: القيمة العظمي لدرجة الاختبار.

ز: الزمن المحدد لتطبيق الاختبار أو المقياس مقدراً بالساعة.

والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (6) يوضح فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

متوسط الدرجات		الفاعلية	المستوى الإحصائي
التطبيق القبلي	التطبيق البعدي		
133.4615	145.4231	0.63	فاعلية مقبولة

يبين الجدول (6) أن تأثير البرنامج المقترح كان متوسطاً بالنسبة للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، حيث إن نسبة الكسب الموقوتة لهريدي تساوي (0.63)، وهي تقع في المدى الذي حدده هريدي للفاعلية وهو من (0 – 1)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء، وتتفق نتائج الفرضية الثالثة مع دراسات كلٍ من: (الذراحي، 2023) و(قبقب

وصوفان، 2023) و(العيد، 2019) و(علي، كريمة، 2019) بوجود فاعلية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا يؤكد أن البرنامج المقترح ذو فاعلية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المجموعة التجريبية، كما تقاس بنسبة الفاعلية لهريدي.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على مهارات القرن الحادي والعشرون، قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام معادلة إيتا ($\eta 2$) و (d) الآتيتين:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

-حيث إن ($\eta 2$) مربع إيتا.

"t2" - مربع قيمة (ت).

df -درجات الحرية.

$$d = \frac{2\sqrt{\eta 2}}{\sqrt{1-\eta 2}}$$

ويحدد الدردير، عبدالمنعم :(2006، 77-78) جدول مرجعي لحجم التأثير بحسب قيم معامل مربع إيتا ($\eta 2$)وقيم :d، كما في الجدول الآتي الذي يوضح ذلك:

جدول (7) يوضح قيم حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
2η	0.01	0.06	0.15
(d)	0.2	0.51	0.84

جدول (8) يوضح حجم الأثر (η2، d) للفروق في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس المهارات

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	قيمة (2η)	قيمة (d)	حجم الأثر
قبلي	26	131.4615	20.52361	25	11.652	0.001	0.84	4.6	كبير
بعدي	26	145.4231	19.21702						

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مقياس المهارات (0.84)، وقيمة "d"(4.6) وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج المقترح، حيث إن التأثير الذي يفسر (من 0.14 فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً، وتتفق نتائج الفرضية الثانية مع دراسات كلٍ من: (السناني، 2023) و(الفايز، 2023) و(الرشيد، 2022) بوجود حجم أثر كبير للبرنامج المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى عينة البحث، ويعزو الباحث ذلك لفاعلية البرنامج المقترح، وهذا يؤكد أن للبرنامج المقترح حجم تأثير كبير أعلى من القيمة (0.14) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بمفاهيم النانو تكنولوجي، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع الذي ينص على ما يأتي: **ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الكيمياء في كلية العلوم التطبيقية والتربوية؟**

توصيات البحث: في ضوء أهداف البحث الحالي؛ وأهميته ومشكلته وحدوده، وفي إطار ما توصل إليه من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة بصفة عامة، والطلبة معلمي الكيمياء بصفة خاصة.

2- العمل على دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

مقترحات البحث: استناداً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها يُقترح إجراء الأبحاث والدراسات التالية:

1- دراسة فاعلية برامج مطورة في الكيمياء والتخصصات العلمية الأخرى بمفاهيم النانو تكنولوجي التي لم يتم التطرق إليها في البحث الحالي.

2- دراسة أثر مقرر مقترح في الفيزياء الطبية بقسم المختبرات في ضوء مفاهيم وتطبيقات النانو تكنولوجي على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم المختبرات الطبية في الكلية.

3- قياس اتجاهات طلبة الكليات التربوية نحو تضمين مفاهيم وتطبيقات النانو تكنولوجي ومهارات القرن الحادي والعشرين في المقررات الدراسية.

References:

b). A proposed unit for the development of 2012(.- stage thinking among high -nanotechnology concepts and inter second scientific conference of the -school students. The twenty nd Teaching Association, M (1), Suez, Egyptian Curriculum a .61-7

a). A proposed decree in the nanotechnology for 2012(._ entrance. National -the secondary stage is based on the inter Curriculum Development -Center for Educational Research .Egypt-Research Division

Abdul Latif, Nada Kamal Abdel Munsif. (2021). A proposed unit in nanotechnology and technology and its impact on developing creative thinking skills for first -grade high school students. College of Education, Helwan University, Educational and Social Studies, Article 27, Part 2, 122-158.

Atab, -Abdul Rab, Abdullah Hassan Mohamed; And Al Nadia Muhammad. (2022). Evaluating the content of physics curricula for the stage of secondary education in the Republic .first century-of Yemen in the light of the skills of the twenty

International Journal of Educational and Psychological Studies, .194-Berlin, Joan, 168-Arab Democratic Center, Germany ,17

Abdul Rahman, Ahmed Auf Muhammad. (2013). Nanotechnology: Nanotechnology and its applications in medicine. Family Library, Egyptian General Book Authority.

Abdul Wahab Mohammed, C.H. Lau, Azami Zaharim, Mohd Zaidi Omar .(2012) ."Elements of Nanotechnology Education in Engineering Curriculum Worldwide", -Procedia Social and Behavioral Sciences, 60 (2012)، 405 – 412.

The Role of Science Teachers in .(2019) .Abualrob, M. M Developing the 21stCentury Skills for the Elementary School Students. Interdisciplinary Journal of Environmental and e02206 ،*(1)15* ,Science Education.

Ahmed, Samia Jamal Hussein. (2020). A proposed unit in nanotechnology is based on distinct education strategies to develop scientific and motivation culture towards learning science among middle school students with different learning methods. Scientific Research Magazine in Education, p. 21, c 15, College of Education, University of Aswan, 356-382.

Ahmed, Shaima Ahmed Mohamed. (2015). The effectiveness of a proposed program in nanotechnology to develop nanotechnology concepts and awareness of its environmental applications among students of the Science Division at the College of Education. The Egyptian Society for Scientific Education, Scientific Education Magazine, 18 (6), November, 39-74.

Bawi, Magda Ibrahim Ali; And the city, Maysoon -Al Riyad; And the gold, Ghafran Abdul Hassan. (2020). ded in physics books for Nanotechnology concepts inclu preparatory stage. Educational Studies Magazine, p. 52,

College of Education for Pure Sciences, University of .17-Baghdad, 1

Al -Baz, Marwa Muhammad. (2013). Developing the science curriculum for the third preparatory grade in light of the skills of the twenty -first century. The Egyptian Journal of Scientific Education, 16 (6), 231-191.

Al -Dardeer, Abdel Moneim Ahmed. (2006). Parametry and Parmetic Statistics in testing the hypotheses of psychological, educational and social research, Cairo, the world of books.

Al -Dossary, Muhammad bin Atiq. (2011). "Nano) technology," Security and Life Magazine, 358, 62-67.

Al -Harbi, Abdul Karim; And algebra, algebra. (2016). Science teachers at the primary stage in Al-Rass Governorate are aware of the skills of the learners for the twenty-first century, the specialized international educational magazine, 5 (5), May 24-38.

Al -Kamil, Ibtisam Mohamed Ahmed. (2023). The effectiveness of a program based on the engineering of the Fatel in developing nanotechnology concepts and engineering thinking among mathematics students at the Faculty of Education. [Unpublished PhD thesis]. College of Education, Sana'a University.

Al -Kassi, Abdullah Ali; And completely, Ismail Tammam; Walzam, Mahmoud Ramadan. (2018). The level of students of King Khalid University, studying science in the skills of scientific experimentation in the light of the requirements of raising the twenty-first century (evaluation study), Magazine of Education and Psychology, p 60, March, 91-116.

Al -Kilani, Majed Arsan. (2005). Education, renewal and development of effectiveness of contemporary Arab. Al -Qalam House for Publishing and Distribution.

Maghawi; And green, Hanan -Mallah, Tamer Al -Al ical Muhammad. (2017). Technological and technolog Sahab for Publishing and Distribution, -innovations. Dar Al .Cairo, Egypt

Al -Momani, Jihad Ali Tawfiq. (2018). Challenges of the twenty-first century facing a science teacher in public schools in Ajloun Governorate, Jerusalem Open University Journal for Research and Studies, 43 (1), February, 186-197.

Al -Otaibi, Reem bint Hammoud bin Qabal. (2020). The reality of the skills of the twenty -first century in education from the point of view of teachers. Ain Shams University, College of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Magazine of Reading and Knowledge, A.D. 230, 323-354.

-Qubati, Ghaida Muhammad Abdo Hassan; Al -Al Hakimi, Ishqa Haya Abdul Jalil. (2022). Evaluating the science ht of book for the ninth grade in the Republic of Yemen in lig the concepts of nanotechnology. Journal of Educational .540-Sciences and Humanities, p. 27, September, 505

Dawayyan, -Salihi, Muhammad bin Saleh; And Al -Al Abdullah bin Saleh. (2007). Introduction to nanotechnology. .versityCollege of Science, King Saud Uni

Al -Sayeh, Mr. Mohamed Mohamed; Hani, Mervat Hamid Muhammad. (2009). Evaluating the science curriculum in the preparatory stage in light of some technological nanotechnology concepts. The twenty-first scientific conference, M1, Cairo, 205-255.

Al -Thaqafi, Abdul Hadi. (2015). The reality of the knowledge and acceptance of mathematics teachers of the structural learning model and the degree of their ability to apply it. [Unpublished Master Thesis]. Umm Al -Qura University, Saudi Arabia.

Wo'er, Ahmed -dullah bin Saif; And Al Tobi, Ab-Al Muhammad Jalal. (2016). The role of higher education institutions in the Sultanate of Oman in providing their first -graduates with the skills and knowledge of the twenty ch and Study, 2 century. The International Institute for Resear .34-18 ,(2)

Alexandrian, Muhammad Sharif. (2010). Nanotechnology .for a better tomorrow. Knowledge world, p 374

Alexu. (2014). Arab youth preparation for the labor market: a strategy to include entrepreneurship and the skills of the twenty -first century in the Arab education sector, Tunisia: PWC Press.

R. (2007). "An ,Langer ,C ,Farokhzad ,K ,Alford linked approach to developing a -industry ,integrated nanotechnology curriculum for secondary students in pp ,AU ,Bridge 8 pty Ltd ,Australia" 631-634.

Ali, Karima Abdul Karim Abdul Rahman. (2019). The degree of the science book contains the fourth grade of the skills of the twenty -first century and the extent of science teachers possess these skills in the schools of Ramallah and Al -Bireh Governorate. [Unpublished Master Thesis]. An -Najah National University, College of Graduate Studies.

Allam, Salahuddin Mahmoud. (2000). Educational and psychological evaluation, its basics, applications, and contemporary orientations. Arab Thought House.

n, S. S. (2018). Teachers' Perceptions about the Anagü Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. International Journal of *11* ,Instruction*(4)* , 840-825.

Bad, Amal Ibrahim. (2013). Enriching some topics of the ence curriculum with nanotechnology applications and its sci impact on the level of the scientific culture of eleventh grade Azhar -students in Gaza. [Unpublished Master Thesis]. Al .University. Gaza

Charles, K. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm, International Journal of Higher Education, *4(1)*, 1-11.

Dimitris Stavrou, Emily Michailidi, Giannis Sgouros and KyriakiDimitriadi... (2015).SCHOOL -HIGH TEACHING" STUDENTS NANOSCIENCE AND NANOTE Department of Primary Education, University ,CHNOLOGY" LUMAT 3(4) , 2015 ,of Crete, Greece.

Draz, Abdul Hamid Fathi Abdel Hamid. (2023). A proposed course for the development of conceptual absorption of nanotechnology and its technological applications and the trend towards it among the students of the Physics Division at the College of Education, the Egyptian Journal of Scientific Education, 26 (3), Part 1, July, 1-40.

Eid, Sumaya Ibrahim Salam Sheikh. (2019). Analysis of the content of technology books for the basic stage in the light of the skills of the twenty -first century and the extent of its tenth grade students. [Unpublished Master Thesis]. Islamic University. Gaza.

Emel E., NurettinSeachers and teacher Science t" .(2010) . basic knowledge, opinions and risk perceptions 'candidates about nanotechnology," Procedia Social and,Behavioral ,Sciences, *2(2010)* , 2667-2670.

Zaki, Ahmed Abdel Fattah. -Falal, Farouk Abdo; Al erbally and idiomatic. Dictionary of education terms v .(2004) Wafa for the world of printing and publishing, -Dar Al .Alexandria, Egypt

Farisi, M. (2016). Developing the 21st century social studies skills through technology integration, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, January, ISSN 1302-6488, *17(1)*, Article 2.

Faulkner, J., and Latham, G. (2016). Adventurous Lives: Century Learning. Australian Journal stTeacher Qualities for 21 *41* ,of Teacher Education*(4)* , 137-150.

Ghattas, N., &Carver, J. (2012). Integrating Nanotechnology into School Education: A Review of the Literature, Research in Science& Technological Education, Vol.30, No.3, pp. 271-284.

Ghayda, Hadeel Nabil Selim. (2016). Nanotechnology requirements included in the chemistry books for the secondary ent of its eleventh grade students. stage and the ext .[Unpublished Master Thesis]. Islamic University. Gaza

Hall, C. D. (2018). Evaluating the Depth of the Integration of 21stRich Learning -Century Skills in aTechnology Environment. ProQuest LLC.

Hassan, Shaima Muhammad Ali. (2015). Developing the mathematics curriculum for the sixth grade of primary school in light of the skills of the twenty -first century. Journal of the

College of Education, A.8, College of Education, Port Said, 297-345.

Hefni, Maha Kamal. (2015). The skills of the 21st century teacher, a paper presented at the Twenty-Fourth Scientific Conference: Teachers' Preparation Programs in Universities for Excellence, Cairo, Arab Republic of Egypt, 12-13 August, 288-311.

Ibrahim, Majdi Aziz. (2009). Dictionary of terms and concepts of teaching and learning. The world of books.

Jad, Iman Fathi Jalal. (2022). A proposed program in environmental nanotechnology to develop the skills of solving environmental problems and strategic thinking among students, teachers specializing in biological, geological and environmental sciences, College of Education, Assiut University, Egyptian Journal of Scientific Education, 25 (1), January, 1-44.

Khalil, Omar Sayed; And Abu Naji, Mahmoud Sayed; And Abdul -Alal, Tahia Hamid; And Muhammad, Samah Ahmed Hussein. (2017). The effectiveness of a proposed program in nanotechnology in developing the contemplative thinking skills of the teacher. Higher Education Studies Magazine, 13 (13), July, 6-32.

Kissab, Muhammad Ahmad Ali; Woufan, Naziha first -Muhammad. (2023). The extent of the skills of the twenty century included in the Biology Book for the First Secondary School in the Republic of Yemen. Taiz University Research .191-Magazine, 34, January, 154

Lin, Show-Yu, &et al. (2015). The Effectiveness of a Popular Science Promotion Program on Nanotechnology for

Elementary School Students in I- Lan City, Research in Science & Technological Education, Vol.33, No.1, pp.22-37.

Moussa, Hani Ibrahim Ahmed; And Muhammad, Khalaf Al -Deeb Othman. (2020). A proposed training framework for teachers of Arabic and English as a foreign language in the light of the skills of the twenty -first century and some models of content integration and teaching with technology. Al-Azhar University, College of Education, Journal of Educational Sciences, A.4, Part 2, 129-180.

Mr. Muhammad. (2019). Merging technology in education and its role in developing the skills of the twenty-first century, the twenty-national conference (twelfth), 20-21 April, 351-411.

Muhammad, Ahmed Othman Abdel Hafez. (2017). The effectiveness of a proposed program in nanotechnology and technology to develop the future forensic and aesthetic taste of the teacher at the College of Education. The Egyptian Journal of Scientific Education, 20 (7), July, 1-49.

Omar, Ahmed Mukhtar Abdel Hamid. (2008). Contemporary Arabic dictionary. The world of books, Egypt.

Osman K. & Soh T. M. T. &Arsad N. M. (2010). Development and validation of the Malaysian 21" century rocedia CSI) for Science studenz. P21-skills instrument (M Social and BehavioralSciences, *9*, 599-603.

Ramani, Sh. V., (2014): Nanotechnology and Development What's in it for Emerging Countries? New York: Cambridge University Press, 978-1-107-03758-8 Hardback.

Raphael, Issam Wasfi; And Youssef, Mohamed Ahmed. (2001). Teaching and learning mathematics in the twenty -first century. The Anglo -Egyptian Library, Cairo.

Rashid, Ali Mohieldin. (2017). The role of teaching science in developing learning skills in the twenty-first century, the ninth scientific conference (Scientific Education and Sustainable Development), Egyptian Society for Scientific Education, July, 225-238.

Sabri, Maher Ismail; And Ismail, Doaa Saeed; Al -Saadawi, Rania Abdel Fattah. (2019). The impact of a proposed decision on nanotechnology on the development of its concepts, decision -making and the trend towards its applications among students of the Chemistry Division at the College of Education. Arab Studies Journal in Education and Psychology, 110, June, 213-248.

Safety, Amin's qualities. (2010). Nanotechnology is a small world and a large future presented in the nanotechnology understanding. Arab Science House Publishers.

Hameed -Salam Selim, Ramadan Abdul-Shaimaa Abdul Zaini (2015). -Tantawi, Samia Ahmad Al-Al ONCEPTS INTEGRATINGNANOTECHNOLOGY C" ANDITSAPPLICATIONS INTO THE SECONDARY European ,STAGEPHYSICS CURRICULUM IN EGYPT" ISSN: *vol.11, No.12* April 2015 edition ,Scientific Journal 7431 -ISSN 1857 -(Print) e 7881 – 1857.

Shalaby, Nawal Muhammad. (2014). A proposed framework for incorporating the skills of the twenty -first century in the science curricula with basic education in Egypt. International Specialized International Educational Journal, 3 (10), 33-1.

Najjar, Zainab. (2003). Dictionary of -Shehata, Hassan; Al ological terms. The Egyptian Structural educational and psych .House

Simonneaux, L., Panissal, N., & Brossais, E. (2013). Students' Perception of Risk about Nanotechnology after an SAQ Teaching Strategy, International Journal of Science Education, Vol.35, No. 14, pp.2376-2406.

Burton, E. E. (2019). Developing -Stehle, S. M., & Peters Century skills in selected exemplary inclusive st student 21 ,STEM high schools. International journal of STEM education *6 (1)* , 1-15.

Shawn (2008). "Using learning progressions to ,Stevens rriculum Instruction and Assessment Design" Inform cu chicago –University of lllinois .

Century Skills: Ancient, Ubiquitous, stSuto, I. (2013). 21 Enigmatic Research Matter Campridge Assessment Puplication, *15*, 2-14.

Sweehi, Nisreen Bint Hassan. (2016). The extent to which the skills of the twenty -first century include the developed science course for the middle school in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Sciences Magazine, 1 (1), 9-44.

Syed, Mustafa Muhammad Haridi. (2017). Statistical effectiveness is concept and measurement [the simple and time gain rates for Haidi]. Mathematics Educational Magazine, 20 (1), January 2017, Part One, 149-164.

Taha, Mahmoud Ibrahim Abdulaziz. (2014). Student students realize the Agricultural Sciences Division of the Faculties of Education in Nanotechnology Concepts and its multiple applications (diagnostic study). College of Education,

Kafr El-Sheikh University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 15 (3), 451-418.

skills of Terling, Bernie; And Fight, Charles. (2013). The first century Learning for life in our time. (Badr -the twenty Saleh, translation). Scientific publishing and -Abdullah Al .printing presses

The poet, Hanan Ismail. (2012). Technology technology skills for the twenty -first century. Thirteenth Scientific Conference: E -Learning Technology - Contemporary Trends and Issues: The Egyptian Society for Education Technology, Cairo: The Egyptian Society for Education Technology, 3-60.

The tribes, Muhammad Ali. (2019). The impact of a study first century -ccording to the skills of the twenty unit designed a on achievement and sports thinking among middle school students in the institutes and role of the Islamic University in Madinah. Assiut University, College of Education, Journal of .372-n, 35 (3), Part 2, 344the College of Educatio

esteem and its relationship -Yunsi, Tunisian. (2012). Self to academic achievement among sighted teenagers and blind adolescents. [Unpublished Master Thesis]. Mawloud University, College of Humanities and Social Sciences, .aAlgeri