

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

المجلد 08 العدد الثلاثون 30 سبتمبر 2025
Vol 08 / Issue 30 / September 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 الثلاثون 30 سبتمبر 2025
Vol 08 / Issue 30 / September 2025



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online)
2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات
الاستراتيجية 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 الخرايشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د. أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د. بليكاوي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د. ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د. هوافد رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، 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 بومنتار 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 ديالى، 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 وهران 2، الجزائر.
- د. رشدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، 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. فائق عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د. فكروني زاوي، جامعة جلالى الياس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د. فلاح كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د. فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د. كلثوم قاجة، جامعة حسبية بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- د. لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- د. محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د. هشام موسوي، 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 والأرطقونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:
- أن تكون المادة المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسباً 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 واحترام 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 الإلكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين، (حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الإنجليزية).
 - 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 (16X 23.5).
 - يجب أن يكون المقال خالياً 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 هجائياً وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
 - المقالات المرسله 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:

كلمة العدد

في ظل ما يميز البحث العلمي من تطورات حاصلة في مجال الذكاء الاصطناعي وإستخداماته المختلفة بات من المهم أن يحافظ البحث العلمي على الأمانة العلمية التي تعد أساس نجاح وترقية البحث بما يخدم الإنسانية جمعاء.

وتبقى المجلة بابا مفتوحا لجميع البحوث في مختلف المجالات البحثية من أجل نشر علمي هادف يهدف للتطوير والتحسين بما يخدم المجلة ومجال النشر في البحوث النفسية والتربوية.

والمجلة في عددها الثلاثون تصدر بفضل تضافر جميع الجهود من أجل إخراج العدد بدءا بهيئة التحرير والهيئة العلمية والإستشارية وكذا الباحثين على أمل التميز والتطور.

الأستاذة الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

فهرس المحتويات

صفحة

- المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي
الإكراهات وتحديات التنزيل
بوحسين الفلاح الإدريسي،.....16.
- دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الثقافة المدرسية المغربية في
ظل متطلبات القرن 21 وتحديات النموذج التربوي الجديد
هشام فرجي،.....40.
- العنف المدرسي وتجلياته: بين أزمة القيم ورهان الإصلاح
التربوي.
حسن الزهراوي،.....67.
- فعالية المهارات الناعمة في مواجهة تأثير القلق على الاشتغال
المعرفي والتحصيل الأكاديمي
غزلان مرزاق،.....91.
- واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية
من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها
حسن محمد تيم، شروق "محمد رشاد" حسين، فداء سالم
محمد،.....106.

إيمان الإنترنت وعلاقته بإدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة
في المدارس الخاصة (وسط قضاء بعلبك) في لبنان
ربيعة
إسماعيل،
محمد
رمال،.....142.

Contents

Page Range

Life skills in the primary education curriculum The
implementation restrictions and challenges

Bouhsine EL FELLAH IDRISSEI,..... 16 .

The Role of Artificial Intelligence in Enhancing
Moroccan School Culture Amid the Requirements of the 21st
Century and the Challenges of the New Educational Model

Hicham Faraji,40.

School Violence and Its Manifestations: Between a Crisis
of Values and the Challenge of Educational Reform

Hassan Azzahraoui,.....67.

Effectiveness of soft skills in the face of the impact of
anxiety on cognitive functioning and academic achievement

Ghizlane Merzaq,91.

The Reality of the Application of Electronic
Administration in Public Schools in Qalqilya Governorate from
Principals' Points of View

**HASAN TAYYEM, Shorouk "Mohamed Rashad" Hussein,
Fida Salem Mohammed Mohammed,106.**

Internet Addiction and Its Relationship with Self-
Management Among Middle School Learners in Private
Schools (Central Baalbek District) in Lebanon

Rabiaa Ismail, Mohamad Rammal,142.

***Life skills in the primary education curriculum The implementation
restrictions and challenges***

Bouhsine EL FELLAH IDRISSE*

Professeur chercheur / Géologie et didactique

**Equipe de recherche : Innovation pédagogique en SVT
CRMEF Casablanca Settat – Section d'El Jadida-Maroc
fellahbouhsine@yahoo.fr**



<https://orcid.org/0009-0009-3274-5924>

Received: 21/08/2025, Accepted: 23/09/2025, Published: 29/09/2025

Abstract: This study aims to investigate the experience of integrating life skills, as a subject, in the Moroccan primary school education. The study is conducting a theoretical framework based on the analysis of the curriculum for primary education in order to determine a clear vision for conducting different activities related to the development of life skills among students. The main aim is to underline the impact of integrating these skills into primary educational levels by surveying teachers' attitudes and experience with regard to the implimentation of life skills, and observing a sample of students during their participation in workshops and activities related to these skills. Based on the results obtained, some solutions and suggestions were given to address the challenges and problems posed by the process of implementing these skills.

Keywords: Life skills, Reality and solutions, primary education.

**Corresponding author*

المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي الإكراهات وتحديات التنزيل

بوحسين الفلاح الإدريسي*

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - سطات - المغرب

fellahbouhsine@yahoo.fr



<https://orcid.org/0009-0009-3274-5924>

تاريخ الاستلام: 2025/08/21 - تاريخ القبول: 2025/09/23 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التجربة المغربية في إدماج المهارات الحياتية في التعليم الابتدائي، من خلال مقارنة تجمع بين الجانب النظري والعملي. يتمثل الجانب النظري في تحليل المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي لتحديد التصور الذي اعتمد لتصريف الأنشطة المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين والمتعلمات. أما الجانب الميداني، فيهدف إلى الكشف عن واقع إدماج هذه المهارات بالمستويات التعليمية الابتدائية عن طريق استطلاع آراء الأساتذة وتجاربهم فيما يتعلق بتنزيل أنشطة المهارات الحياتية، بالإضافة إلى ملاحظة عينة من المتعلمين أثناء مشاركتهم في الأنشطة والورشات المرتبطة بهذه المهارات. بناءً على النتائج المستخلصة، قدمت الدراسة مجموعة من الحلول والمقترحات لمعالجة التحديات والصعوبات المتعلقة بعملية تطبيق هذه المهارات.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، الواقع والحلول، التعليم الابتدائي

* المؤلف المرسل

1- مقدمة

شكل موضوع تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين محط اهتمام متزايد من قبل العديد من المنظمات والدول، لما لها من أهمية في إعداد الفرد للحياة بشكل عام وتأهيله للتعامل السليم مع مختلف المواقف والتغيرات. ولمواجهة التحولات والتطورات السريعة التي شهدتها العالم خلال العقود الأخيرة، والتي شملت مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، كان من الضروري تأكيد أهمية المهارات الحياتية في قدرة الفرد على التكيف مع متغيرات الحياة ومواكبة التطورات التي تحدث من حولنا.

وقد انخرط المغرب كغيره من الدول في البحث عن آليات استثمار المهارات الحياتية في المجال التعليمي حتى تضطلع المؤسسات التعليمية بدورها في تطوير هذه المهارات لدى الناشئة. تم هذا في إطار عملية مراجعة المناهج والبرامج التعليمية من أجل النهوض بالمنظومة التربوية وإعطاء نفس جديد للمدرسة المغربية قوامه تحقيق تكافؤ الفرص وضمان الجودة، ذلك أنه من خلال التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة 2014 حول «تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي 2013 - 2000: المكتسبات والمعوقات والتحديات»، تبين أن المدرسة المغربية لا تزال تعاني من اختلالات مزمنة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015: 5 و 6) تتعلق:

• بمحدودية المردودية الداخلية للمدرسة، متجلية أساسا في :

- ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات والقيم؛
- استمرار الهدر المدرسي والمهني والجامعي؛
- الولوج المحدود للتعليم عبر التكنولوجيات التربوية...

• ضعف المردودية الخارجية، متمثلة في:

- صعوبات الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي للخريجين؛
- محدودية انفتاح وتفاعل المدرسة مع محيطها، مع نقص في قدرتها على المواكبة السريعة والملاءمة لتحولات محيطها المحلي والعالمي وإدماج مستجداته ومبتكراته.

إدراكا لما سبق، وتفعيلا للتوجهات المحددة في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 وتنزيلا لمقتضيات القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، عملت مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية على إعداد صيغة منقحة ومحينة للمنهاج الدراسي الخاص بسلك التعليم الابتدائي. ومن ضمن أهم المستجدات التي عرفها هذا المنهاج، إدراج المهارات الحياتية ضمن مكوناته، حيث تم تخصيص جزء مهم للتوجيهات التربوية الخاصة بأنشطة تنمية هذه المهارات، والتي دخلت حيز التطبيق مع بداية الموسم الدراسي 2021/2022.

يرجع اهتمام مديرية المناهج بالمهارات الحياتية إلى أهميتها في سيرورة إعداد المتعلمات والمتعلمين منذ السنوات الأولى للتلميذ لمواجهة مواقف الحياة اليومية بشكل إيجابي والتمكن من اتخاذ القرار المناسب، والتغلب على المشكلات التي أصبحت تفرض نفسها نتيجة الطفرة الهائلة التي حدثت في عصرنا الحالي، خاصة في ميادين العلوم والتكنولوجيا (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي¹: 2021، ص 504).

2- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- استعراض واقع التجربة المغربية في إدماج المهارات الحياتية ضمن المناهج التعليمية للتعليم الابتدائي، وذلك من خلال تحليل التصورات التي تم وضعها لتصرف أنشطة تنمية هذه المهارات في مختلف المستويات الدراسية لهذا الطور التعليمي؛
- تحديد أبرز التحديات والصعوبات التي يواجهها المدرسون أثناء تنزيل أنشطة المهارات الحياتية، مع اقتراح الحلول والسبل الممكنة لتعزيزها وتطويرها بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة.

3- منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بهدف جمع بيانات مفصلة وواقعية عن المهارات الحياتية وذلك من خلال:

- تحليل منهاج التعليم الابتدائي والدلائل البيداغوجية التي تم تخصيصها لتدبير أنشطة تنمية هذه المهارات؛
- توزيع استمارة موجهة لأساتذة التعليم الابتدائي من مختلف مناطق المغرب وذلك خلال شهر فبراير 2024؛

-إجراء ملاحظة صفية بهدف جمع معلومات عن المتعلمين أثناء مشاركتهم في الورشات والأنشطة المخصصة لتطوير المهارات الحياتية. تشمل هذه المعلومات مستوى تفاعلهم مع أنشطة المهارات الحياتية، وتصوراتهم وسلوكياتهم، إلى جانب المشاكل التي تعوق تحقيق أهداف الحصة الدراسية. كما يتم التركيز على معرفة ميولاتهم، ورغباتهم، وتمثلاتهم بخصوص بعض الحرف والمهن. وتمثلت عينة الدراسة في:

- متعلمات ومتعلمي المستوى الابتدائي وعددهم 245، يدرسون بالمستويات الست، وينتمون إلى عدة مدارس بكل من المديرية الإقليمية الجديدة والمديرية الإقليمية سيدي بنور (عاطف ودواجي: 2023، ص 27؛ سببة: 2023، ص 37) (الجدول 3).
 - الأساتذة وعددهم 52 مدرسًا ومدرسة، وينتمون إلى عدة جهات بالمغرب (الدار البيضاء سطات، فاس مكناس، طنجة تطوان الحسيمة، الشرق، الرباط سلا القنيطرة، سوس ماسة، الداخلة وادي الذهب، بني ملال خنيفرة، ومراكش أسفي).
- جدول 3: توزيع عينة التلاميذ

المستوى الدراسي	المجموع	ذكر	أنثى	الجنس
				المدارس
الأول والثالث والرابع	81	37	44	مجموعة مدارس الأمل
	64	31	33	مجموعة مدارس العوجات
الخامس والسادس	19	9	10	مدرسة مسنوعة
	7	3	4	مدرسة لفديدات
	25	12	13	مركزية لفواطيط
	23	12	11	مركزية أولاد ناصر
	219	104	115	المجموع

4- مفهوم المهارات الحياتية

خلال بحثنا عن تعريف المهارات الحياتية في مصادر متنوعة، تبين أن العديد من المنظمات والباحثين، سواء في العالم العربي أو على الصعيد الدولي، تناولوا هذا الموضوع بشكل موسع، كما أن هناك تعددًا في التعريفات المتعلقة بمفهوم المهارات الحياتية، نظرًا لعدم وجود قائمة محددة لهذه المهارات. ومن أهم التعريفات ما يلي:

يعرف حجازي (2006) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها الطالب لإدارة حياته، وتكسبه الاعتماد على النفس وقبول آراء الآخرين، وتحقيق الرضا النفسي له، وتساعدته في التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، مثل مهارة التواصل، القيادة، العمل الجماعي، حل المشكلات واتخاذ القرار.

ويعرفها الخوالدة (2013) بأنها "أنماط السلوك الشخصية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة، وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية وفهم النفس والآخرين وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادي حدوث الأزمات والقدرة على التفكير الابتكاري".

وعرفت منظمة الصحة العالمية "مهارات الحياة" بأنها القدرة على التكيف، والأداء الإيجابي الذي يمكن الفرد من العيش بفاعلية والتعامل مع التحديات التي تواجهه. وفي تعريف آخر لمنظمة الصحة العالمية، تم تعريف "مهارات الحياة" على أنها القدرة على التكيف والسلوك الإيجابي، التي تمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة وتحدياتها اليومية (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 43).

كما حددت منظمة الصحة العالمية "مهارات الحياة" في قدرات (جدول 1).

جدول 1 : مهارات الحياة حسب منظمة الصحة العالمية

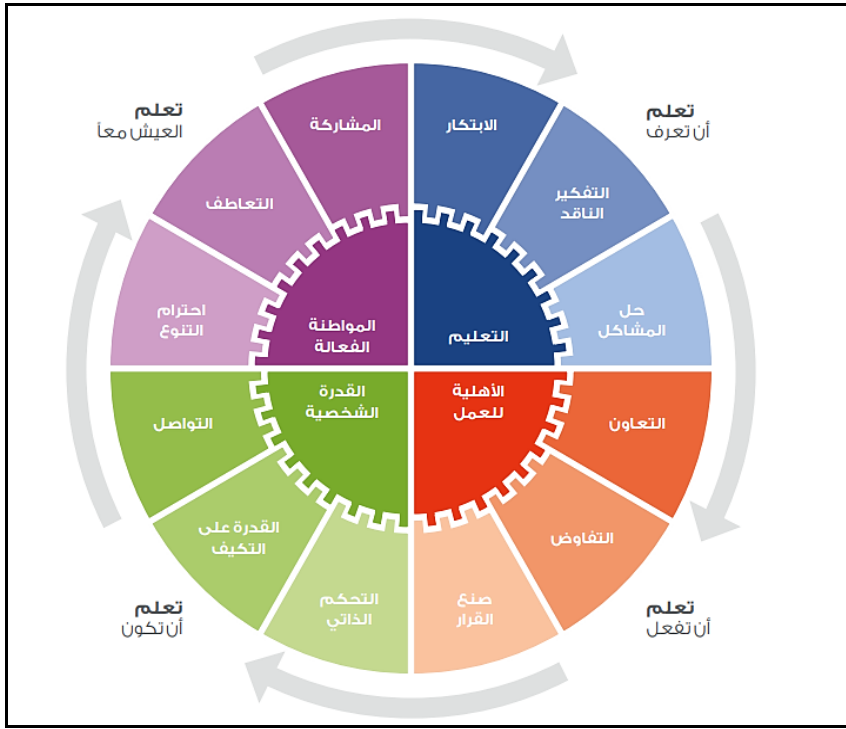
تحمل المسؤولية	الاختيار الصحيح	احترام الذات	التمسك بالقيم
بلوغ الهدف	مقاومة الضغوط	التحكم في الانفعالات	منع الصراع والعنف
تجنب استعمال المخدرات	الاستمرار في العلاقات مع الوالدين		احترام الآخرين

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، ص 43

بالنسبة للمنهج الدراسي للتعليم الابتدائي فقد أشار لمفهوم المهارات الحياتية، من خلال تعريف مقتطف من برنامج مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا - منظمة اليونيسف، على أنها «مجموع الاستعدادات والقيم والمواقف التي يمكن تنميتها مدى الحياة، والتي تمكن الفرد من مواجهة الوضعيات والتحديات التي تعترضه في حياته اليومية - بفعالية وسلامة -، وتمكنه من التقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية على حد سواء، كما تمكنه من الصمود والتكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي تشكل تحديا آنيا ومستقبليا» (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي¹، 2021: 506).

وارتكز منهاج أنشطة تنمية المهارات الحياتية على المبادئ المستمدة من أهداف التنمية المستدامة، ومهارات القرن الواحد والعشرين، ومن الإطار البرنامجي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يُحدد إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة (الشكل 1) اثنتي عشرة مهارة حياتية أساسية: الابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتفاوض وصنع القرار وإدارة الذات والقدرة على التكيف والتواصل واحترام التنوع والتعاطف والمشاركة، حيث تم تقسيم هذه المهارات على أربعة أبعاد، بمعدل ثلاث مهارات لكل بعد. وهي: البعد المعرفي (تعلم أن تعرف)، والبعد الأدواني (تعلم أن تفعل)، والبعد الفردي (تعلم أن تكون)، وبعد التعلم الاجتماعي والمواطنة (تعلم من أجل العيش معا).



شكل 1: المهارات الحياتية الاثنتا عشرة لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة
(براوني وليون، 2019: 10)

5- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

5-1- هيكلية أنشطة المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي

تم إدراج أنشطة المهارات الحياتية ضمن مجال التنشئة الاجتماعية والفتح، وقد روعي في تطوير هذه المهارات الحياتية أن يقتضي استئناس المتعلمات والمتعلمين، منذ مرحلة التعليم الابتدائي، بمبادئ مرتبطة بتفاعلهم الآني والمستقبلي مع المجتمع بشكل إيجابي وفعال من خلال التعاطي مع مجالات الحياة المختلفة. ولتنمية هذه المهارات لدى متعلمي ومتعلمات السلك الابتدائي تم اعتماد ثلاث مجالات أساسية (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي¹، 2021: 515,512,509):

أ- مجال التربية على السلامة الطرقية، ومن أهدافه:

- تمكين المتعلم (ة) في المستويات الثلاثة الأولى من أرضية معرفية مناسبة حول الفضاء الطرقي ومبادئ السلامة
- الطرقية وأخطار الطريق؛
- توعية المتعلم (ة) بأهمية السلوكات السليمة وخطورة السلوكات الخاطئة، وتعزيز قدرته على التمييز بينها، واختيار المناسب منها، وعدم التأثر بالسلوكات أو النماذج السلبية؛
- تملك المتعلم (ة) لمواقف إيجابية تجاه مبادئ السلامة الطرقية وممارستها فعليا في وضعيات استعماله للفضاء الطرقي خاصة من وإلى المدرسة؛
- تعزيز وعي المتعلم (ة) بذاته كمستعمل للطريق وحقوقه وواجباته داخل الفضاء الطرقي ودوره في احترام مبادئ السلامة الطرقية.

ب- مجال التربية المالية والضريبية والمقاولاتية، ومن أهدافه:

- تزويد المتعلم (ة) بالمفاهيم الأساسية لاكتساب الثقافة المالية؛
- إعداد المتعلم (ة) للتمييز بين الحاجيات الضرورية والكماليات والتحكم في نزعته الاستهلاكية؛
- جعل المتعلم (ة) واعيا بأهمية اكتساب السلوك المناسب في تدبير الموارد المالية والمادية وقادرا على اتخاذ القرارات الصائبة والفعالة؛
- مساعدة المتعلم (ة) على تطوير مهاراته في التخطيط وبلورة الأفكار لبناء مشاريع اجتماعية واقتصادية تستجيب لتطلعاته وتساهم في تطور مجتمعه؛
- جعل المتعلم (ة) واعيا بأهمية المحافظة على الموارد الطبيعية والمالية والمساهمة في التنمية المستدامة؛
- جعل المتعلم (ة) واعيا بأهمية العمل والمثابرة والتعاون مع الغير لتدبير المخاطر المالية والاجتماعية والبيئية؛
- مساعدة المتعلم (ة) على تعزيز ثقته بنفسه وتأهيله ليصبح مواطنا فعالا ومسؤولا عن مستقبله ومساهما في الرفع من اقتصاد وطنه؛
- توعية المتعلم (ة) بمبادئ أولية للثقافة الضريبية، ودور الضريبة في توفير الخدمات العمومية وتحقيق التنمية المجتمعية.

ج- مجال استكشاف المهن والاستتناس بالمشروع الشخصي للمتعلم(ة)، ومن أهدافه:

- تصحيح التمثيلات حول المهن والمسارات المهنية وتثمينها باعتبارها وسيلة للاندماج الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والترقي الاجتماعي؛
- الانفتاح على عالم المهن وخاصة المهن المستقبلية الجديدة؛
- إقدار المتعلم (ة) على الربط بين المهن والمسارات الدراسية والتكوينية؛
- تمكين المتعلم (ة) من التعرف على بعض عناصر المشروع الشخصي ومستلزمات بنائه.

ونستعرض من خلال الجدول 2 الأهداف، والمهارات، والمضامين المقترحة لأنشطة تنمية المهارات الحياتية بالنسبة لكل مجال وحسب المستويات الدراسية الست.

في المستويات الثلاثة العليا من التعليم الابتدائي (الرابع والخامس والسادس)، يتم تناول موضوعات السلامة الطرقية بشكل مستعرض مندمج ضمن محتوى المواد الدراسية الأساسية. أما بالنسبة للمستويات الدنيا (الأول والثاني والثالث)، وكما يظهر من الجدول، يتم التركيز على عدد محدود من المهارات المرتبطة بالتربية على السلامة الطرقية مقارنة بالمجالات الأخرى التي خصصت لها مجموعة متنوعة من المهارات الحياتية. وقد روعي في هذا التوجه مبدأ التدرج الذي يأخذ بعين الاعتبار الخصائص العمرية والمعرفية للفئة المستهدفة، والانسجام مع السياقات التي توفرها المجالات الثلاثة المبرجة في السلك الابتدائي.

عند مقارنة المهارات التي تم التركيز عليها في المنهاج الدراسي للمرحلة الابتدائية مع المهارات الحياتية المطلوبة بشكل أكبر في سوق الشغل، وفقاً لما ورد في مصادر متنوعة أجنبية وعربية، نجدها تتقاطع في عدة مهارات، منها: التواصل، التفاوض، التعاون والعمل ضمن فريق، حل المشكلات، التفكير النقدي، الابتكار والابداع، والتنظيم.

5-2- مداخل إدماج المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي

وضع المنهاج تصوراً يقوم على أن تطوير وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين والمتعلمين، يتم موازاة مع إرساء التعلّيمات الأساسية الخاصة بمختلف المواد الدراسية ومواد التفتح والتنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى استهداف التدريب على إعمالها عبر أنشطة خاصة مرتبطة بالمجال ومستمدة من واقع الحياة اليومية للمتعلم. ويحدد هذا التصور ثلاثة مداخل لإدماج المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2021: 506):

- **مدخل مستعرض:** يعزز ويثمن حضور المبادئ المرتبطة بمجالات التربية المالية والضريرية والمقاولاتية والتربية على السلامة الطرقية وكذا استكشاف المهن واستشراف المشروع الشخصي من خلال المواد الحاملة لهذه المبادئ في انسجام وتواز مع أهدافها الخاصة.
- **مدخل مستقل:** عبر أفراد حصة زمنية قارة ضمن الغلاف الزمني للتعليم، يتم التركيز فيها على بناء المعارف والمهارات المرتبطة بالمجالات الكبرى لتنمية المهارات الحياتية بالسلك الابتدائي من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.
- **مدخل الحياة المدرسية:** تعد الحياة المدرسية بكل أبعادها مجالا خصبا للممارسة وتطوير المهارات الحياتية المستهدفة لدى المتعلمات والمتعلمين، وتمكينهم من تملك المرونة والمثابرة اللازمين للتكيف مع كافة الظروف، والنجاح في تحقيق مشاريعهم، والمساهمة في ازدهار مجتمعهم ونهضته.

5-3- تدبير أنشطة تنمية المهارات الحياتية بسلك التعليم الابتدائي

لتدبير أنشطة تنمية المهارات الحياتية، تم اعتماد نمط التناوب اللغوي، حيث يسند تدريس المستويين الأول والثاني لأستاذ(ة) اللغة العربية على أن يتم إسناد المستويات الثالث والرابع والخامس والسادس ابتدائي لأستاذ(ة) اللغة الفرنسية، وتم تخصيص حصة أسبوعية حددت مدتها في 30 دقيقة لجميع المستويات الدراسية.

كما أصدرت مديرية المناهج دلائل بيداغوجية مرجعية (دليل لكل مستوى) تتضمن 180 بطاقة منهجية، موزعة على ستة مستويات بمعدل 30 بطاقة لكل مستوى دراسي لتدبير الأنشطة المخصصة للمهارات الحياتية في 30 حصة سنوية، بالإضافة لحصص التقويم والدعم. وتشتمل هذه البطائق على بطائق خاصة بكل محور مجالي حيث تستعرض الأهداف وتعطي توصيف للأنشطة (الحصص، والورش، والمهارات المجالية، والمهارات المستعرضة) وما سيتعرف عليه المتعلم، وبطائق الورشات الخاصة بالمحاور لتوصيف العمليات الإجرائية.

جدول 2: برنامج أنشطة تنمية المهارات الحياتية

المستويات الدراسية	المجال	المضامين	المهارات المستعرضة
الأول والثاني والثالث	التربية على السلامة الطرقية	مكونات الفضاء الطرقي	التدريب على إعمال العقل : استعمال جميع الحواس لملاحظة وتجميع المعطيات الدقيقة عن المحيط
		عناصر السلامة الطرقية	-التدرب على عادة طرح السؤال المناسب -التدرب على عادة حل المشكلات.
		أخطار الطريق والوقاية منها	-التدرب على عادة استعمال التعلمات والمكتسبات السابقة للتفاعل مع الوضعيات الجديدة -التدرب على التحكم في القرارات المتسعة.
الرابع والخامس والسادس	التربية المالية والضريبية والمقاولانية	النقود وعلاقتها بالعمل والاقتناء أنواع العملات	الفهم واستكشاف الذات: التواصل، التفاوض
		المعاملات المالية	التواصل/ التفكير الناقد المشاركة/ النزاهة
		الادخار	الصمود/ إدارة الذات
		تدبير المال: وضع جدولة ميزانية	-صنع القرار -تدبير المخاطر
		الموارد والثروات المختلفة: الثروة المائية، البيئية، العلمية، البشرية	-التفكير النقدي -التعاون
		أخلاقيات مرتبطة بالتربية المالية والضريبية والمقاولانية	-التفاوض/ النزاهة -التعاطف، الصمود

التواصل، المشاركة، حل المشكلات، إدارة الذات، الإبداع، احترام الاختلاف والآخر، التفكير النقدي، تقدير الذات، الثقة في النفس، التعاون، الإنصات، التفاوض، اتخاذ القرار، التعاطف	أنواع المهن تطور المهن بين الأمس واليوم	استكشاف المهن واستشراف المشروع الشخصي
	استكشاف المهن حسب المجالات الموافقة	
	تقدير المهن والإبداع والتميز	
	استشراف مهن القرن 21	
	تعرف بعض المسالك الدراسية والتكوينية	
	التدريب على عادة استعمال التعلمات والمكتسبات السابقة للتفاعل مع الوضعيات الجديدة	
	البحث عن المعلومة من مصادرها الموثوقة الإبداع	
	احترام الاختلاف / اتخاذ القرار التربية على الاختيار / التعاون.	
	الإبداع / التفكير المستقل طرح الأسئلة القدرة على الإقناع وتقديم الحجج	
	التواصل تنمية عادة التفكير المستقل.	

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي^{2,1}، 2021، بتصرف.

4-5- المهارات الحياتية الأكثر حضورا في المناهج التعليمية للدول الأجنبية المتحصلة على المراتب العشر الأولى عالميا

من خلال دراسة محمد زمراي (2022)، التي تطرق فيها للمهارات الأكثر حضورا في المناهج التعليمية للدول التي احتلت إحدى المراتب العشر الأولى عالميا في أغلب دورات برنامج تقييم التعلم في الرياضيات والعلوم "تيمس" (TIMSS)، وهي كل من: فنلندا، والصين، وأستراليا، وكوريا الجنوبية، وسنغافورة. وذلك مع مراعاة الاختلاف الحاصل في تسميات المهارات الأساسية من دولة إلى أخرى، إذ تحضر أيضا بمسمى المهارات الرئيسية أو مهارات القرن الحادي والعشرين. وباعتماده على الدراسة التي أنجزها الزواوي وآخرون (2020 ص 33)، أظهر تردد حضور عدد من المهارات في هذه التجارب (الجدول 2).

جدول 2: مقارنة المهارات الحياتية في مناهج الدول الأكثر حضوراً في تقييم "تيمس"

المهارات/الدولة	أستراليا	فنلندا	سنغافورة	الصين	كوريا الجنوبية
الابتكار	*	*	*	*	*
القيادة الطلابية	*	*			
التطور الشخصي	*	*			
المواطنة	*	*	*		
التفكير النقدي	*	*	*		*
حل المشكلات	*	*	*		
الإلمام الرقمي	*	*	*	*	*
التعاون		*	*	*	*
التواصل		*	*	*	*
الآداب والأخلاق				*	*
الوعي				*	*
حب الاطلاع					*

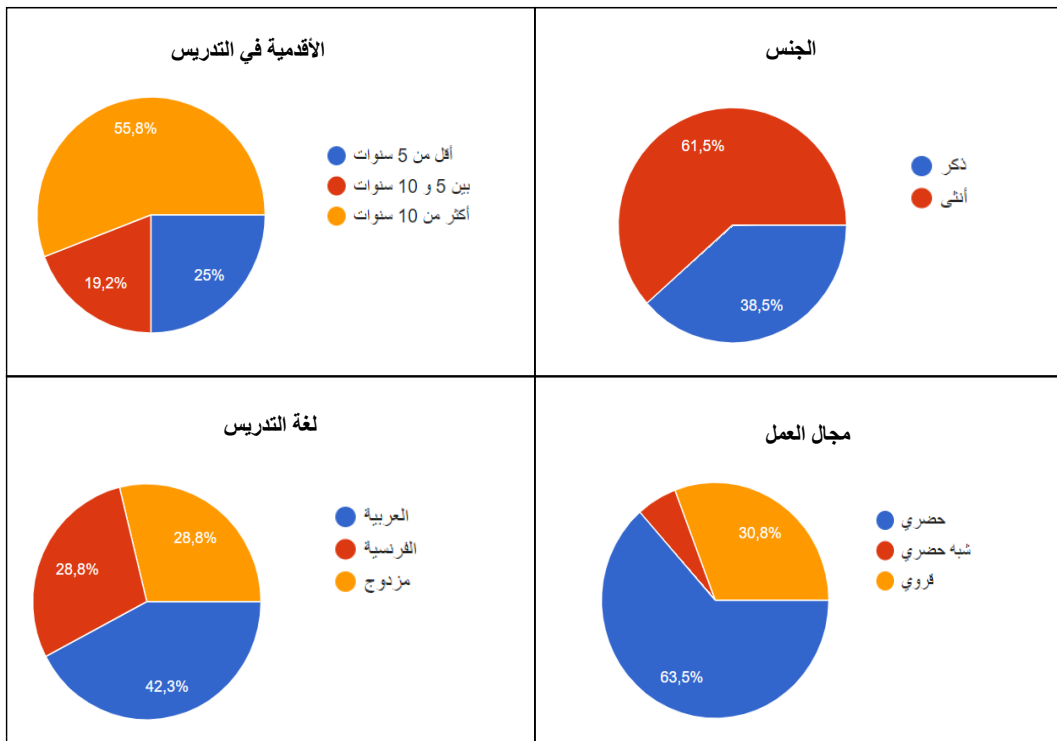
المصدر: (محمد زماني، 2022: 64)

يتبين من خلال هذه الدراسة المقارنة للمهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالدول العشر الأكثر تميزاً في العالم حسب تصنيف "تيمس" أن الاهتمام بالمهارات الحياتية في المناهج الدراسية أمر يختلف من دولة إلى أخرى كما يختلف حضورها من بلد إلى آخر (محمد زماني: 2022، ص 64)؛ فالابتكار والمواطنة والتفكير النقدي وحل المشكلات والإلمام الرقمي والتواصل والتعاون هي المهارات الأكثر حضوراً حسب هذه العينة.

5-5- واقع تجربة إدماج المهارات الحياتية بالمستويات الدراسية للتعليم الابتدائي

لدراسة تجربة إدماج المهارات الحياتية في المستويات الدراسية للتعليم الابتدائي، تمت معالجة وتحليل بيانات الاستمارة التي أعدت خصيصاً لأساتذة التعليم الابتدائي. ركزت هذه الاستمارة على جمع معلومات سوسيو-مهنية، واستطلاع آراء ومواقف الأساتذة حول إدماج المهارات الحياتية ضمن المناهج الدراسية، إلى جانب استعراض التحديات التي تحول دون إجراء أنشطة هذه المهارات بشكل فعال. كما اشتملت الاستمارة على تقديم توصيات عملية تساهم في تحسين تطبيق المهارات الحياتية في التعليم الابتدائي. ولتدعيم النتائج المستخلصة من تحليل الاستمارات المعبأة، استندنا أيضاً إلى دراسة أهم النتائج المتوصل إليها في أبحاث تدخلية (عاطف ودواجي: 2023؛ سبيبة: 2023) قمنا بالإشراف عليها، والتي أجريت خلال الفترة الممتدة بين ديسمبر 2022 ويونيو 2023.

بالنسبة للنتائج المتوصل إليها، والمتعلقة بالمعطيات السوسيو مهنية (شكل 2)، تبين أن العينة المستهدفة من الأساتذة شكل فيها الذكور النسبة الأكبر (61,5%) بالمقارنة مع نسبة الإناث (38,5%)، ولهم تخصصات أكاديمية مختلفة (عربية، فرنسية، دراسات إسلامية، علوم اقتصادية، فيزياء، كيمياء، جغرافيا...). أزيد من نصف هذه العينة تتعدى أقدميتهم في التدريس 10 سنوات، حيث نسبة كبيرة (63,5%) منهم تشتغل بالمجال الحضري، ونسبة 5,8% بالمجال شبه الحضري و 30,8% بالمجال القروي. أما فيما يتعلق بلغة التدريس، فيتضح أن 42,3% منهم يدرسون العربية، و 28,8% يدرسون الفرنسية، في حين أن 28,8% يدرسون تخصص الابتدائي مزدوج.



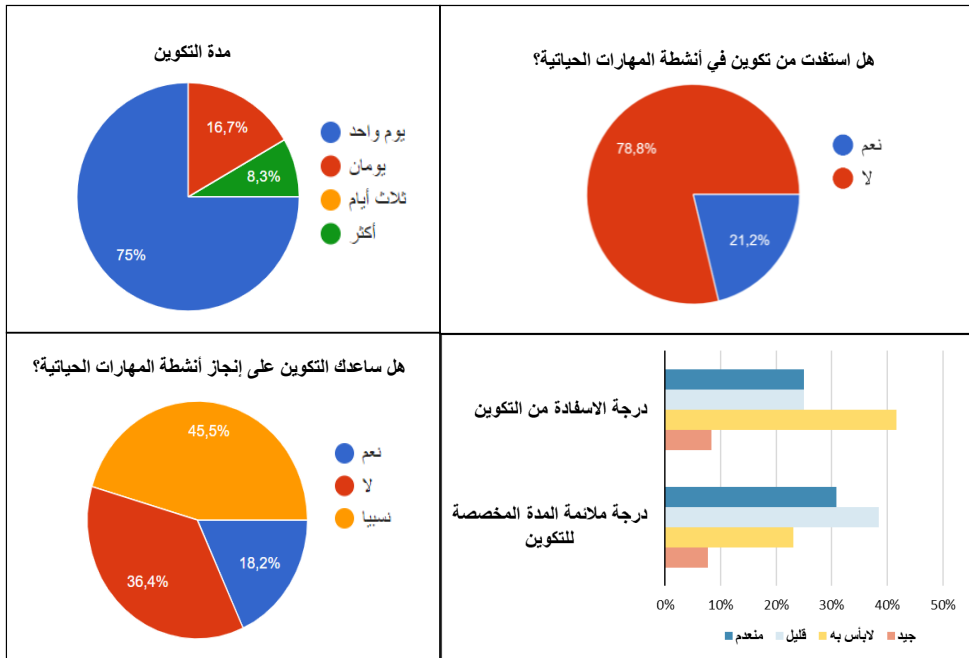
شكل 2: معطيات سوسيو مهنية

أما بالنسبة لمواقف الأساتذة تجاه إدماج المهارات الحياتية بالتعليم الابتدائي فأغلبها كان إيجابيا؛ إذ اعتبروا مسألة إدماج هذه المهارات بالتعليم الابتدائي خطوة جد مهمة، وذات أهمية بالنسبة للمتعلمين. ويمكن أن تساهم في تطوير قدرات المتعلمين والرفع من التحصيل الدراسي لديهم، وتساعدهم على الاندماج في محيطهم وتطوير مهارات تعزز نجاحهم في مجالات الحياة المتعددة، لكن هذا الإدماج يستدعي توفير وسائل العمل وشروط التنزيل وأيضا المواكبة والتأطير.

وفيما يخص النتائج المتعلقة بتكوين الأساتذة في المهارات الحياتية، والتي نستعرضها في الشكل 3، يتضح أن غالبية الأساتذة (78,8%) لم يستفيدوا من تكوينات حول أنشطة المهارات الحياتية، في حين أن نسبة ضعيفة منهم (21,2%) هي التي تلقت تكوينا في هذه الأنشطة؛ إذ لم تتعدى المدة المخصصة للدورات التكوينية يوما واحدا بالنسبة لأغليبيتهم (75%). فيما يتعلق بمدة التكوين ومدى ملاءمتها، أشار عدد كبير من الأساتذة المستفيدين إلى أن المدة الزمنية المخصصة غير كافية. وقد سجلت درجات "قليل" و"منعدم" نسبًا بلغت 38,5% و 30,8% على التوالي. ونظرًا

لدور هذه الأنشطة في الحياة اليومية للمتعلمين، فإنها تستدعي تنظيم عدة دورات تكوينية لضمان تحقيق الفائدة المرجوة.

أما بالنسبة لمستوى استفادة الأساتذة من التكوين، فتفاوتت النتائج بين درجات مختلفة: "قليل" بنسبة 25%، "منعدم" بنفس النسبة 25%، "جيد" بنسبة 8,3%، و"لا بأس به" بنسبة 41,7%. وفيما يخص انعكاس التكوين على تنزيل أنشطة المهارات الحياتية، فإن نسبة قليلة بلغت 18,2% فقط من الأساتذة صرحت بأن التكوين ساعدها بشكل فعال في تطبيق تلك الأنشطة.



شكل 3: معطيات متعلقة بالتكوين في المهارات الحياتية

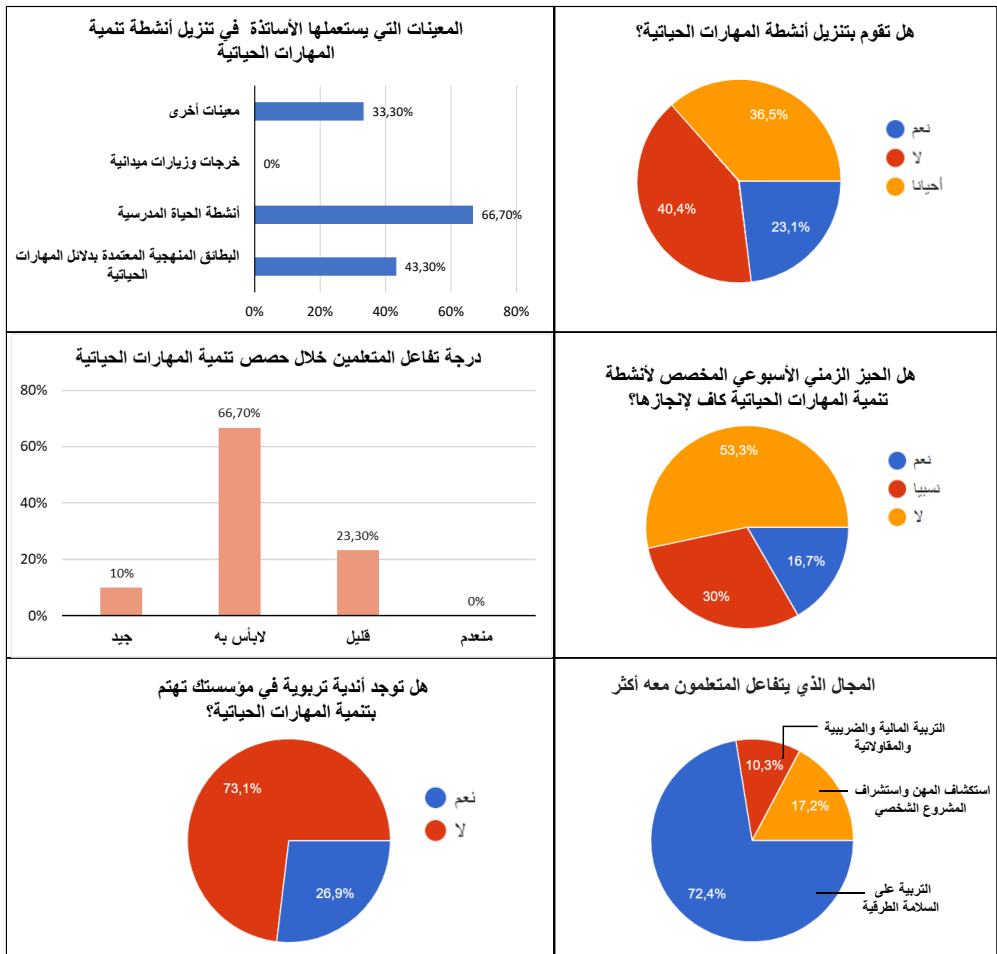
وبخصوص النتائج المتعلقة بتنزيل أنشطة المهارات الحياتية، والتي نستعرضها في الشكل 4، وصلت نسبة الأساتذة الذين يقومون بتطبيقها 23,1%، بينما نسبة الأساتذة الذين يقومون بتطبيقها أحيانا بلغت 36,5%، في حين كانت النسبة الأكبر، والتي بلغت 40,4%، للأساتذة الذين لا يطبقون هذه الأنشطة نهائيا. وحسب تصريحات الأساتذة، فإن ضعف تطبيق أنشطة المهارات الحياتية يعود إلى مجموعة من الأسباب والإكراهات، والتي سيتم تناولها ضمن محور "الإكراهات التي تعرفها عملية تنزيل أنشطة المهارات الحياتية".

ويعتمد الأساتذة على مجموعة من الوسائل في تنزيل أنشطة المهارات الحياتية، حيث تأتي أنشطة الحياة المدرسية في الصدارة من حيث نسبة اعتمادها، تليها البطائق المنهجية المعتمدة في دلائل المهارات الحياتية، ثم وسائل مساعدة أخرى. ونسجل غياب الاعتماد على الخرجات والزيارات الميدانية، وأيضا قلة تواجد الأنشطة التربوية التي تهتم بتنمية المهارات الحياتية داخل المؤسسات التعليمية. وفيما يخص رأي الأساتذة في الأنشطة الواردة في دلائل تنمية المهارات الحياتية فإن الغالبية منهم (70%) يعتبرونها نسبيا ملائمة للتنزيل.

بالنسبة للوقت المخصص لأنشطة تنمية المهارات الحياتية، أعربت نسبة كبيرة من الأساتذة عن عدم كفايته لتحقيق الأهداف المرجوة وتفعيل هذه الأنشطة بشكل فعال. أما فيما يتعلق بتفاعل المتعلمين مع هذه الأنشطة، فقد أكد 66,7% من الأساتذة درجة تفاعل لا بأس به. ويرى 72,4% من الأساتذة أن مجال السلامة الطرقية يحظى بأعلى مستوى من التفاعل الإيجابي من طرف المتعلمين، في حين اعتبر 17,2% منهم أن مجال استكشاف المهن هو الأكثر جذبا لتفاعلهم، بينما 10,3% من الأساتذة ترى أن مجال التربية المالية والضريبية والمقاولاتية هو المجال الذي يشهد تفاعلا أكبر.

يُعزى تفاعل المتعلمين مع مجالات المهارات الحياتية، وفقاً لرأي الأساتذة، إلى ارتباط هذه المجالات الثلاثة بحياتهم ومعيشهم اليومي، حيث تُتيح لهم فرصة لإبراز إبداعاتهم وإنتاجاتهم عبر تبني أنشطة عملية ومحفزة تعتمد على الوسائل التعليمية وأسلوب المحاكاة. ويُظهر الجدول 4 أبرز إجابات عينة الدراسة المتعلقة بدوافع تفاعل المتعلمين مع مجالات المهارات الحياتية الثلاثة.

تم تأكيد هذا التفاعل من خلال الملاحظة التي تم إجراؤها على عينة من المتعلمين أثناء مشاركتهم في الأنشطة والورش التربوية المتعلقة بتنمية المهارات الحياتية. هدفت هذه الملاحظة إلى جمع معلومات حول درجة تفاعل المتعلمين مع أنشطة المهارات الحياتية، إضافة إلى رصد تماثلاتهم وسلوكياتهم والتعرف على المشكلات التي تعيق تحقيق أهداف الحصص. شملت الأنشطة والورش مجالات متنوعة، منها التربية المالية والضريبية والمقاولاتية، واستكشاف المهن والاستئناس بالمشروع الشخصي للمتعلم. وتهدف هذه الورش إلى تعزيز مهارات متعددة، مثل الملاحظة، والتواصل، والمشاركة، والتفاوض، والتعاون، إلى جانب تطوير القدرة على حل المشكلات البسيطة وإدارة الذات بشكل فعال.



شكل 4: معطيات متعلقة بتنزيل أنشطة المهارات الحياتية

جدول 4: دوافع تفاعل المتعلمين مع مجالات المهارات الحياتية من وجهة نظر الأساتذة

المجالات	أهم الأجوبة المقدمة من قبل الأساتذة
التربية على السلامة الطرقية	- لديهم معارف مسبقة واحتكاك بمبادئ السلامة الطرقية. - أقرب لمحيطه ويتعامل معه يوميا ومناسب لقدراته. - أكثر مجال يحتاجه في هذه الفترة العمرية. - يوجد يوم وطني للسلامة الطرقية. - يستعمل المتعلم بشكل يومي الطريق، لذلك فهو واع بضرورة

احترام مبادئ السلامة الطرقية.	
- علاقة المجال بالثقافة المالية والنقود وأهميتها في حياتهم. - لارتباط المجال بالحياة اليومية للمتعلم وبواقعه المعيش. - لارتباط المجال بالمسائل الرياضية المدرجة ضمن البرامج الدراسية.	التربية المالية والضريبية والمقاوالاتية
- حب التلاميذ محاكاة المهن والتي تخص اهتماماتهم. - تمكن التلميذ من التعرف على بعض المهن التي لم يسبق له أن احتك بها في محيطه وبالتالي يقارن بين قدراته وميولاته مع متطلبات المهنة. - المتعلم يريد تحقيق مهنة الحلم من خلال دراسته وهذا المجال يجعله يستكشف مجموعة من المهن لم يكن لديه فكرة عنها. - تطلعهم إلى مستقبلهم وفضولهم المعرفي لاستكشاف المهن.	استكشاف المهن والاستئناس بالمشروع الشخصي للمتعلم(ة)

فيما يخص ورش التربية المالية والضريبية والمقاوالاتية، جرى خلالها تجسيد وضعية اقتصادية داخل الفصل الدراسي عبر نشاط يُعرف باسم "دكان القسم" بهدف زرع ثقافة المعاملات المالية لدى المتعلمين. وتضمنت الورشة تعريفهم على العملات النقدية الورقية والمعدنية، بالإضافة إلى تنظيم عمليات بيع وشراء تخص مواد غذائية ومواد التنظيف. بدأ النشاط برصد تمثيلات المتعلمين حول المعاملات المالية لتحفيزهم على ملاحظة واستكشاف أنواع النقود (القطع النقدية والأوراق المالية في حدود 20 درهما) وربطها بسياقات اجتماعية واقتصادية قريبة من بيئتهم. كما ركزت الحصة على شرح مفاهيم جوهرية مرتبطة بالمجال المالي والاقتصادي، مثل البائع، الدكان، الزبون، النقود، المشتريات، القطع النقدية، الأوراق المالية، والتمن (عاطف ودواجي: 2023).

فيما يتعلق بورشات استكشاف المهن والاستئناس بالمشروع الشخصي، تم تقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات. عملت كل مجموعة على اختيار مهنة معينة وقامت بتجسيدها عبر انتداب ممثل عنها لتشخيص دور صاحب المهنة. من بين المهن التي تم اختيارها وتشخيصها كانت مهن: الأستاذ،

الطبيب، والمحامي. استندت هذه الأنشطة إلى اهتمامات ورغبات المشاركين في تجسيد المهن التي يطمحون لممارستها مستقبلاً. واختُتمت الورشات بجلسة مناقشة تناولت العقبات والصعوبات وكذلك الإيجابيات والسلبيات المرتبطة بكل مهنة مختارة، مما ساهم في التعرف على تصورات واهتمامات المتعلمين إزاء بعض الحرف والمهن (سبية 2022).

5-6- الإكراهات التي تعرفها عملية تنزيل أنشطة المهارات الحياتية

يتناول هذا المحور التحديات التي تواجه الأساتذة أثناء تفعيل أنشطة المهارات الحياتية داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى مناقشة الأسباب التي قد تحول دون إنجاز هذه الأنشطة من قبل بعض الأساتذة الذين شملتهم عينة البحث. ومن بين هذه التحديات، التي تؤثر على تحقيق الأهداف المرجوة، نجد:

- نقص أو غياب تام للتكوينات المخصصة للمهارات الحياتية، حيث إن غالبية الأساتذة لم يحصلوا على تكوين كافٍ في هذا المجال؛
- ضيق الوقت المخصص لأنشطة المهارات الحياتية، حيث لا تزيد الحصص الأسبوعية عن 30 دقيقة، مما يشكل عائقاً كبيراً عند تدبير هذه الأنشطة، خاصة في الأقسام متعددة المستويات؛
- كثافة المواد والمكونات الدراسية المبرمجة في نفس الحصص أو خلال الأسبوع، مما يؤدي إلى إرهاق كل من المتعلم والأساذ الذي يعمل بساعات أسبوعية مرتفعة (30 ساعة) إضافة إلى الأعباء المرتبطة بالتحضيرات المنزلية؛
- مشكلات الاكتظاظ وضغط المناهج الدراسية، مع الاعتقاد لدى البعض أن تنمية المهارات الحياتية يمكن تحقيقها من خلال مواد دراسية أخرى؛
- نقص وغياب الأدوات والوسائل التعليمية، ما يضطر الأساتذة إلى الاعتماد على إمكانياتهم الشخصية ووسائلهم الخاصة؛
- غياب كراسات داعمة للمتعلمين لتيسير العمل على الأنشطة؛
- صعوبات متعلقة بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة، إلى جانب ضعف التواصل باللغة الفرنسية؛
- تحويل المعطيات النظرية المتعلقة بمجالات المهارات الحياتية المختلفة إلى تطبيق عملي.
- تحديات في تحويل المعطيات النظرية المتعلقة بمجالات المهارات الحياتية المختلفة إلى تطبيق عملي.

تلك الصعوبات والإكراهات تمثل إشكالية حقيقية تحتاج إلى حلول مبتكرة لضمان نجاح تنزيل أنشطة المهارات الحياتية بشكل فعال داخل الفصول الدراسية.

6 - خاتمة : توصيات واقتراحات

على ضوء النتائج المستخلصة من الدراسة المنجزة، يمكن اقتراح مجموعة من الحلول والتوصيات لتطوير وتعزيز المهارات الحياتية بالمدرسة المغربية:

• العمل على تطوير كفاءات الأساتذة في المهارات الحياتية عبر إدراجها في برامج التكوين الأساسي والمستمر؛

• تحديث المناهج التعليمية ووضع مقررات تتماشى مع تطورات العصر واحتياجات المتعلمين؛

• تحفيز الأساتذة والفاعلين التربويين على تفعيل أنشطة خاصة بالمهارات الحياتية من خلال توفير الوسائل اللازمة وتشجيعهم لتحقيق ذلك؛

• التركيز على إدراج المهارات الحياتية كجزء أساسي ضمن البرامج التعليمية، مع تخصيص وقت كافٍ لتفعيل أنشطتها داخل النظام التعليمي؛

• تعزيز المهارات الحياتية للمتعلمين خارج إطار الحصص الدراسية عبر إنشاء نوايا تربوية تنظم أنشطة متنوعة مثل المسابقات، الندوات، والشراكات مع مؤسسات المجتمع المدني لاستفادة من خبراتها ودعم الأنشطة بشكل فعال؛

• استغلال المناسبات الوطنية والدينية والدولية لتنظيم أنشطة وندوات تسهم في توسيع آفاق المتعلمين في مجالات المهارات الحياتية الثلاث؛

• تنظيم اجتماعات وندوات موجهة للأساتذة والفاعلين التربويين لمناقشة حلول مبتكرة تسهم في تفعيل الأنشطة المتعلقة بالمهارات الحياتية؛

• تنظيم زيارات ميدانية إلى مصالح ومؤسسات ذات صلة بمجالات المهارات الحياتية مثل المقاولات والشركات والمؤسسات العمومية؛

• إعادة النظر في كثافة المواد الدراسية والتخفيف من المكونات المبرمجة خلال الحصص لتيسير إدماج المهارات الحياتية ضمن المواد الدراسية الحاملة لها؛

• إعطاء أهمية لأفكار المتعلمين داخل الصفوف الدراسية، وتشجيعهم وتدريبهم على العمل الجماعي والتعاوني، إنجاز المشاريع، حل المشكلات، وتشجيعهم على التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي، إلى جانب تعزيز مهارات التواصل الفعال والإنصات.

قائمة المراجع:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015.
- حجازي رضا، 2006، فعالية التنظيم الحزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف، ضمن المؤتمر العلمي العاشر، التربية العملية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، مصر، مجلد 1 .
- زمراي محمد، 2022، إدماج المهارات الحياتية في المناهج والبرامج التعليمية: تجارب عربية وأجنبية، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد الثامن، 55-90.
- سبية رضوان، 2023، أهمية مرحلة الاستئناس بالتعليم الابتدائي في بناء المشروع الشخصي للمتعلم، بحث تربوي تدخلي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات، فرع الجديدة.
- عاطف جواد ودواجي عبد الحق، 2023، أهمية التربية المالية والضريبية والمقاولاتية في تنمية المهارات الحياتية لدى متعلمي المستويات الابتدائية، بحث تربوي تدخلي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات، فرع الجديدة.
- لحوالدة فؤاد، 2013، فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة التطورية والفكرية، ضمن دراسات العلوم التربوية، مجلد 40، 388-409.
- هوسكينز براوني وليو ليوان، 2019، قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، صندوق الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف" والبنك الدولي.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019، مديرية الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي¹، 2021، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي²، 2021، مديرية المناهج، دلائل بيداغوجية وبطاقات منهجية لتدبير أنشطة تنمية المهارات الحياتية بسلك التعليم الابتدائي.

***The Role of Artificial Intelligence in Enhancing Moroccan School Culture
Amid the Requirements of the 21st Century and the Challenges of the New
Educational Model***

Hicham Faraji*

École Nationale de Commerce et de Gestion de Settat: Settat

h.faraji.doc@uhp.ac.ma



<https://orcid.org/0009-0008-4270-7158>

Received: 09/08/2025, Accepted: 22/09/2025, Published: 29/09/2025

Abstract: This study aims to explore the role of artificial intelligence in enhancing Moroccan school culture in light of the requirements of the 21st century and the challenges of the new educational model. It focuses on analyzing the impact of artificial intelligence on developing school values, fostering future competencies, and adapting to digital transformations. The study also offers innovative solutions for the effective and sustainable integration of artificial intelligence into the educational system, contributing to strengthening a sense of belonging, citizenship, and achieving more inclusive and globally relevant education.

Keywords: Artificial Intelligence, School Culture, 21st Century Skills, Educational Model, Digital Transformation

**Corresponding author*

دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الثقافة المدرسية المغربية في ظل متطلبات القرن 21 وتحديات النموذج التربوي الجديد

هشام فرجي*

متصرف تربوي، باحث في سلك الدكتوراه في العلوم الاقتصادية والتسيير - جامعة الحسن الأول
المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير سطات - المغرب

h.faraji.doc@uhp.ac.ma



<https://orcid.org/0009-0008-4270-7158>

تاريخ الاستلام: 2025/08/09 - تاريخ القبول: 2025/09/22 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الثقافة المدرسية المغربية في ظل متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحديات النموذج التربوي الجديد. تركز الدراسة على تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير القيم المدرسية، تعزيز الكفاءات المستقبلية، ومواكبة التحولات الرقمية. كما تقدم حلولاً مبتكرة لدمج الذكاء الاصطناعي بشكل فعال ومستدام في النظام التعليمي، بما يساهم في تعزيز الانتماء والمواطنة وتحقيق تعليم أكثر شمولية وملاءمة للتحولات العالمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الثقافة المدرسية، مهارات القرن الواحد والعشرين، النموذج التعليمي، التحول الرقمي

*المؤلف المرسل

مقدمة

في ظلّ الثورة الصناعية الرابعة، أصبح الذكاء الاصطناعي من أبرز التقنيات التي تُعيد تشكيل المجتمعات وأنظمتها التعليمية. ويشكّل التعليم إحدى أهم ساحات التحول التي تتأثر بشكل مباشر بالابتكارات التكنولوجية، حيث يسعى النظام التربوي إلى تبني أدوات حديثة تتيح له تعزيز عملية التعليم والتعلم، وتجعلها أكثر شمولية وملاءمة لمتطلبات العصر. إنّ المغرب، كما العديد من البلدان، يسعى إلى تطوير النظام التعليمي بحيث يُواكب متطلبات كفايات القرن 21 ويعزز الهوية الثقافية المحلية في خضم التحول الرقمي وتأثيرات العولمة.

تُعتبر الثقافة المدرسية جزءًا جوهريًا من عملية التعليم، إذ تعكس القيم والمعتقدات والسلوكيات التي يسعى المجتمع لغرسها في المتعلمين. إلا أن هذه الثقافة تواجه في المغرب تحديات متعددة، إذ أن التحول الرقمي يُسرّع من وتيرة الانفتاح على مصادر متنوعة للمعرفة والقيم، ويعزز تأثيرات العولمة، مما يُثير تساؤلات حول كيفية المحافظة على الهوية الثقافية المغربية ضمن هذا السياق. إنّ إدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يُعد فقط وسيلةً للتطوير التربوي، بل قد يكون عاملاً فعالاً في نقل التجارب الثقافية والمعرفية للمتعلمين، ودعم الهوية الثقافية المحلية في مواجهة التغيرات العالمية.

هذه الدراسة تأتي استجابةً لهذه الحاجة، إذ تتناول كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي لدعم الثقافة المدرسية المغربية في ظل المتطلبات المعاصرة. تهدف الدراسة إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز القيم الثقافية، وتحقيق توازن بين الانفتاح العالمي والمحافظة على الهوية الثقافية، وتقديم حلول عملية لتجاوز التحديات التي قد تُواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم المغربي.

يعتبر هذا الموضوع ذا أهمية كبيرة نظرًا لتوجه الأنظمة التعليمية العالمية نحو تعزيز التعليم الذكي والرقمي. وقد بيّنت العديد من الدراسات، مثل دراسة "AI in Education: Challenges and Opportunities" التي نشرتها Digital Education Journal (2020)، الفوائد والتحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وكذلك أهمية بناء بيئة تعليمية تُحافظ على القيم الثقافية المحلية كما ورد في كتاب "AI and Cross (2021) Cultural Education: Enhancing Local Identities".

الإشكالية

في ظل التحولات العميقة التي يشهدها العالم الرقمي، تواجه الثقافة المدرسية المغربية تحديات متزايدة، إذ تتسم البيئة التعليمية اليوم بتأثيرات العولمة المتزايدة التي تجعل المصادر الثقافية أكثر تنوعاً وتتيح للمتعلمين آفاقاً واسعة للنمو الفكري والانفتاح المعرفي. وعلى الرغم من هذه الفوائد، تُطرح تساؤلات جوهرية حول كيفية المحافظة على الهوية الثقافية المغربية داخل النظام التعليمي. وبالتزامن مع هذه التحولات، يظهر الذكاء الاصطناعي كأداة واعدة لتعزيز وتطوير الأداء التربوي، بما يتجاوز التعليم التقليدي إلى فضاءات جديدة تعزز من تفاعل المتعلمين مع القيم المحلية والمبادئ الثقافية الأصيلة. ولكن، يبقى السؤال حول قدرة الذكاء الاصطناعي على التوفيق بين متطلبات العصر الجديد واحتياجات الثقافة المدرسية المحلية مطروحاً وبحاجة إلى إجابة واضحة.

الإشكالية الرئيسية للدراسة:

كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دوراً فعالاً في تعزيز الثقافة المدرسية المغربية، بحيث تلبى متطلبات كفايات القرن الحادي والعشرين، وتواجه في الوقت نفسه تحديات العولمة، التحول الرقمي، وتعدد القيم الثقافية؟

تساؤلات الدراسة

1. ما هي الآثار الإيجابية والسلبية للذكاء الاصطناعي على الثقافة المدرسية المغربية في سياق التحول الرقمي المتسارع؟
2. ما هي التطبيقات العملية الممكنة للذكاء الاصطناعي التي يمكن أن تسهم في تعزيز القيم الثقافية المحلية داخل البيئة المدرسية؟
3. كيف يمكن للمدرسة المغربية تحقيق التوازن بين الحفاظ على الهوية الثقافية والانفتاح على التنوع القيمي العالمي باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي؟
4. ما هي التحديات التي قد تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الثقافة المدرسية المغربية، وما هي الاقتراحات التي يمكن أن تدعم تجاوز هذه التحديات لتحقيق أهداف التربية الثقافية؟

منهجية الدراسة:

استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة وتفسير دور الذكاء الاصطناعي، مع دعم البحث بأمثلة وحالات دراسية من تجارب عالمية.

I. مدخل إلى الثقافة المدرسية المغربية ومتطلبات القرن 21

1. مفهوم الثقافة المدرسية المغربية وتطورها

أ- تعريف الثقافة المدرسية ودورها في تشكيل هوية المتعلم

الثقافة المدرسية تُعنى بكل ما يؤثر في سلوكيات المتعلم، من القيم والمعايير والسلوكيات المتداولة داخل المؤسسة التعليمية إلى رؤية المنهاج التعليمي في تشكيل هوية الأفراد وتوجيه تصوراتهم حول مجتمعهم وهويتهم. وقد أشار الباحث أحمد عبد الرحمن في كتابه "الثقافة المدرسية في المغرب: الأسس والتحديات" إلى أن "الثقافة المدرسية تشكّل صلة وصل بين الفرد ومجتمعه، وتهدف إلى تعزيز الوعي الجماعي بقيم المجتمع والمحافظة على هويته" وضح الباحث أن الثقافة المدرسية تتخذ أبعاداً متنوعة تشمل القيم الوطنية والتربوية والدينية، وكذلك المهارات الاجتماعية التي يتعلّمها المتعلمين عبر تفاعلهم داخل بيئة المدرسة. وتُعتبر هذه القيم ضرورية لتحسين المتعلم من التأثيرات السلبية التي قد تفرضها عليه العولمة أو التحولات الثقافية في العالم.

ب- عرض تطور الثقافة المدرسية في المغرب

شهدت الثقافة المدرسية في المغرب العديد من التحولات، خاصة مع التحولات السياسية والاقتصادية التي أثرت على توجهات النظام التعليمي. فقد أشار تقرير وزارة التربية الوطنية المغربية في إطار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030) إلى ضرورة دمج عناصر الثقافة المغربية الأصيلة مع المستجدات العالمية في المناهج الدراسية، مما يعزز من قدرة النظام التعليمي على تلبية الاحتياجات المتزايدة للسوق العالمية والمجتمع المتنوع.

وفقا لمبارك سعيد في دراسته عن "الهوية الثقافية المغربية في ظل العولمة"، فإن المغرب يسعى إلى تحقيق "توازن دقيق بين الحفاظ على الثقافة المحلية والانفتاح على القيم العالمية عبر التعليم". يتضح من ذلك أن الجهود الحالية تسعى إلى إرساء نظام تعليمي يتسم بالتنوع والشمول، بحيث يجمع بين التعليم الحديث والهوية الثقافية الأصيلة للمجتمع المغربي، مما يساهم في تكوين أفراد قادرين على التفاعل بمرونة مع التحديات الحديثة مع الحفاظ على هويتهم الثقافية.

2. متطلبات كفايات القرن 21

أ- مفهوم الكفايات وتطبيقاتها في التعليم المعاصر

يتطلب نظام التعليم المعاصر إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات المستقبل، ولذا فقد برز مفهوم الكفايات كأحد المعايير الأساسية في صياغة المناهج. تشمل الكفايات مهارات متنوعة مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والقدرة على التواصل بفاعلية، وهذه المهارات أساسية للنجاح في القرن 21. في كتابه "Critical Thinking in Education and 21st Century Skills"، يشير الباحث John W. Thomas إلى أن "الكفايات تعتبر أدوات تمكن الأفراد من التكيف مع التحولات السريعة في العالم المعاصر، خاصة مع تقدم التكنولوجيا وظهور العولمة". يشمل هذا التوجه تطوير بيئات تعليمية تتجاوز التعليم التقليدي إلى منهجية تعلم نشطة ومرنة، حيث يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض ويندمجون في تجارب تعليمية تتماشى مع احتياجات العصر الرقمي، مما يجعلهم مستعدين للتحديات المهنية والاجتماعية.

ب- تأثيرات العولمة والتحول الرقمي على نظام التعليم المغربي

تمثل العولمة والتحول الرقمي قوى أساسية تؤثر على النظام التعليمي المغربي وعلى الثقافة المدرسية بوجه خاص، حيث تدفع المتعلمين إلى الانفتاح على ثقافات أخرى مع ما تحمله من تحديات لثقافتهم المحلية. من هنا، أصبح التحول الرقمي ضرورة لمواكبة هذه المتغيرات. في هذا السياق، أشار William Cross في دراسته "Globalization and the Moroccan Education System" إلى أن "العولمة تضغط على المدارس لتوفير مناهج تهيئ المتعلمين للتفاعل مع ثقافات مختلفة، وهو ما يتطلب تبني التكنولوجيا والرقمنة بشكل فعال".

كما تسلط Jane McGonigal الضوء في مقالها "Digital Transformation and AI in Education" على أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يُستخدم كأداة لتعزيز التعليم الثقافي عبر برامج وألعاب تعليمية تعزز الهوية الوطنية للمتعلمين وتعرفهم على الثقافات الأخرى بطرق مبتكرة.

II. دور الذكاء الاصطناعي في دعم وتطوير الثقافة المدرسية

يعد الذكاء الاصطناعي من الأدوات البارزة التي أحدثت تحولاً نوعياً في المنظومات التعليمية حول العالم، حيث يمكنه المساهمة في تعزيز الثقافة المدرسية وتطوير طرق التعلم، وتكامل الهوية الثقافية

في البيئة التعليمية. في هذا الفصل، سنستعرض تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتنوعة التي تساهم في إثراء الثقافة المدرسية وتعزيز الهوية الوطنية، كما سنناقش التحديات التي تواجه تطبيقه في المدارس المغربية، مع تقديم توصيات محددة لتعزيز دوره في دعم الهوية الثقافية المغربية.

1. تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والثقافة

أ- تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في المجال التعليمي

تشمل تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم التحليل التنبؤي للبيانات، أنظمة إدارة التعليم، تطبيقات الواقع المعزز، والمساعدات الافتراضية. تساعد هذه الأدوات في تخصيص تجارب التعليم، وتحليل تقدم المتعلمين، وتطوير أساليب تدريسية مخصصة تناسب احتياجات كل متعلم على حدة.

بحسب مقال "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities" المنشور في Digital Education Journal (2020)، يساعد التعلم الآلي في "تحليل البيانات التعليمية بشكل متعمق، مما يمكن الأطر التربوية من تخصيص استراتيجيات تعليمية تتماشى مع كل متعلم"¹، كما أن أنظمة إدارة التعليم المتقدمة تستطيع توجيه المتعلم تلقائياً نحو المحتوى الثقافي الذي يناسب مستوى فهمه وقدراته، مما يعزز من مشاركته وتفاعله مع الثقافة المدرسية.

بالإضافة إلى ذلك، تساهم تقنية التعرف على الصوت في توفير بيئات تعليمية متعددة اللغات للمتعلمين الذين يتعلمون بلغات مختلفة، مما يدعم التنوع اللغوي و يتيح للمتعلمين المغاربة، مثلاً، الوصول إلى مصادر ومحتويات باللغتين العربية والأمازيغية. هذه التقنية تقدم نموذجاً يعزز التفاعل مع الهوية اللغوية، ويمنح المتعلمين تجربة تعليمية تتوافق مع خلفيتهم الثقافية.

ب- تحليل إمكانيات الذكاء الاصطناعي في إثراء الثقافة المدرسية

يملك الذكاء الاصطناعي إمكانيات كبيرة لإثراء الثقافة المدرسية من خلال تقديم محتوى تفاعلي يعكس الهوية الثقافية المغربية، مثل استخدام تقنيات الواقع المعزز لمحاكاة التجارب التاريخية أو تقديم محتوى يعزز التعرف على التراث المحلي بطرق مبتكرة. كما يمكن للمتعلمين، عبر تطبيقات

¹ Digital Education Journal. (2020). Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. *Digital Education Journal*, 12(3), 45-60

مدعومة بالذكاء الاصطناعي، استكشاف المواقع التاريخية افتراضياً، مما يزيد من تفاعلهم مع القيم الثقافية. كما يُسهم الذكاء الاصطناعي في إدخال التراث الشفهي المحلي في البيئة التعليمية بطريقة متطورة، حيث يتم تحويل القصص والحكايات الشعبية إلى محتوى تعليمي تفاعلي.

في كتاب "الذكاء الاصطناعي وإثراء التعليم" للمؤلف أحمد عبد المنعم (2023)، يشير الكاتب إلى أن "التكنولوجيا الحديثة، عبر الذكاء الاصطناعي، تُحوّل القيم الثقافية والتاريخ المحلي إلى محتوى تعليمي يحقق تفاعلاً أكبر مع المتعلمين"²، مما يساهم في تعزيز انتمائهم وهويتهم الوطنية.

2. أمثلة تطبيقية للذكاء الاصطناعي في تعزيز الهوية الثقافية

أ- أمثلة من تجارب عالمية حول الذكاء الاصطناعي في التربية الثقافية

هناك العديد من التجارب الدولية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي لدعم التعليم الثقافي، وهي تجارب تقدم نموذجاً يمكن الاستفادة منه في السياق المغربي. في اليابان، تم تطوير تطبيقات تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتعريف المتعلمين بثقافة الساموراي والتراث الياباني العريق، مما يعزز ارتباطهم بتاريخ بلدهم ويساهم في تعزيز هويتهم الثقافية. وفي الهند، تقدم التطبيقات التعليمية مدعومة بالذكاء الاصطناعي محتويات عن الأديان والفلسفات المحلية، مما يزيد من إدراك المتعلمين لتراثهم ويعزز روح التعايش واحترام التعددية الثقافية.

تشير دراسة نشرت في مجلة *Green Education Journal* عام 2022 إلى أن "التقنيات المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي تساهم في إحداث تفاعل أكبر مع التراث المحلي للمتعلمين، مما يعزز وعيهم بجذورهم الثقافية"³. تعكس هذه الأمثلة كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل فعال لتعزيز الهوية الثقافية والمحافظة على التراث.

ب- كيفية تكامل الذكاء الاصطناعي مع الموارد التعليمية لتعزيز الهوية الثقافية

لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تعزيز الهوية الثقافية المغربية، يمكن الاستفادة من التقنيات التي تقدم محتوى تعليمي حول تاريخ المغرب وتراثه الأمازيغي والعربي، وذلك من خلال استخدام تطبيقات

² عبد المنعم، أ. (2023). الذكاء الاصطناعي وإثراء التعليم. القاهرة: دار النشر للمعرفة.

³ Green Education Journal. (2022). Advanced technologies like AI enhance learners' interaction with local heritage. *Green Education Journal*, 15(4), 123-134.

وألعاب تفاعلية تُعنى بتعليم الثقافة المحلية. كما يمكن الاستعانة بالذكاء الاصطناعي لترجمة المحتويات إلى اللغات المحلية، مثل الأمازيغية، لجعلها متاحة بشكل أوسع.

وفي هذا السياق، يُعتبر الذكاء الاصطناعي أداة قوية لتحقيق هذا التكامل، حيث يمكن تطوير محتويات تعتمد على الحكايات الشعبية المغربية والأمثال التقليدية، وتحويلها إلى محتوى تعليمي ممتع يدعم الثقافة المحلية. هذا يتيح للمتعلمين الانخراط في بيئة تعليمية تعزز الهوية الوطنية وتساهم في صقل وعيهم الثقافي.

في مقال " AI and Cultural Education: Enhancing Local Identities"، يشير الباحث William J. Cross إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تعزيز الهوية الثقافية عبر التطبيقات التفاعلية، حيث يدعم تجربة تعليمية تتفاعل مع التراث المحلي، مما يساهم في "إحياء قيم التراث الثقافي وتوجيه المتعلمين نحو ارتباط أعمق بثقافتهم"⁴.

III. تأثير العولمة والتحول الرقمي على الثقافة المدرسية

شهدت الثقافة المدرسية المغربية في السنوات الأخيرة تحولات عميقة بسبب العولمة والتغيرات الرقمية، مما أثار تساؤلات حول كيفية الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية مع التفاعل الإيجابي مع القيم العالمية. إن اندماج الثقافة المدرسية في هذا السياق العالمي المعولم يتطلب استخدام الأدوات الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي، لتدعيم الهوية الوطنية وتعزيز القيم المحلية، مع مواكبة مستجدات العالم الرقمي.

1. العولمة وأثرها على الثقافة المدرسية

أ- دور العولمة في تشكيل الثقافة والقيم المدرسية

تعتبر العولمة ظاهرة عالمية تشمل كافة المجالات، بما في ذلك التعليم. وقد أدى هذا الانفتاح إلى تدفق المعلومات والقيم عبر الحدود، مما أثر بشكل مباشر على القيم والتوجهات في البيئة المدرسية. فاليوم، يواجه المتعلمون تأثيرات ثقافات عالمية متعددة تتماشى مع وسائل الإعلام الحديثة ومنصات التواصل الاجتماعي، والتي تعمل على تغيير القيم الفردية والجماعية تدريجياً.

وفقاً لكتاب الثقافة المدرسية والعولمة لعبد الله العطية (2019)، يُشير إلى أن "المدارس تواجه تحديات جمة في سياق العولمة، إذ أصبح من الضروري تحقيق توازن بين الانفتاح على الثقافات العالمية

⁴ Cross, W. J. (n.d.). AI and Cultural Education: Enhancing Local Identities. *Journal Name*, 12(3), 45-60

والحفاظ على الهوية المحلية⁵. هذا التحدي يتجلى بوضوح في المدارس المغربية، حيث يجب إيجاد السبل لضمان أن المنظومة التعليمية تقدم تربية شاملة تراعي القيم المحلية وتعزز الانتماء الوطني. تسعى المؤسسات التعليمية إلى توجيه المتعلمين ليكونوا قادرين على التفاعل بإيجابية مع الثقافة العالمية، ولكن دون التفريط في القيم الأساسية التي تشكل هويتهم.

ب- أهمية التوازن بين الانفتاح العالمي والحفاظ على الثقافة المحلية

إن الحفاظ على هذا التوازن هو أمر جوهري للمدرسة المغربية؛ فالهدف هو تحقيق الانفتاح الواعي على العالم مع الحفاظ على الهوية الثقافية المحلية. تتجلى هذه الأهمية في وضع مناهج تعليمية تركز على القيم الأصيلة مع تضمين كفايات القرن الواحد والعشرين التي تضمن للمتعلمين القدرة على التعامل الفعال مع العالم المعاصر.

تشير دراسة في مجلة International Journal of Multicultural Education (2021) إلى أن "الأنظمة التعليمية الناجحة هي تلك التي تحافظ على الهوية المحلية للمتعلمين، مع تقديم مهارات تسهل اندماجهم في عالم يتزايد تنوعه الثقافي"⁶. هنا يأتي دور الذكاء الاصطناعي كأداة تسهم في تحقيق هذا التوازن، حيث يُمكن من تخصيص المحتوى التعليمي بشكل يتناسب مع القيم الثقافية المحلية، ويدعم التنوع دون التضحية بالهوية الوطنية.

2. دور الذكاء الاصطناعي في دعم الهوية الثقافية المحلية

أ- كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز الوعي بالتراث المحلي

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دورًا فعالاً في الحفاظ على التراث الثقافي ونقله للأجيال القادمة. وذلك من خلال استخدام تقنيات متقدمة، مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز، التي تتيح للمتعلمين تجربة التراث الثقافي المحلي بطريقة تفاعلية. فمثلاً، يمكن للمتعلمين أن يقوموا بجولات افتراضية في مواقع أثرية مغربية أو استخدام تطبيقات تفاعلية تتناول الفنون والحرف التقليدية.

بحسب دراسة في مجلة AI & Society بعنوان "AI and Cultural Heritage Preservation" (2020)، فإن "التكنولوجيا الرقمية بما في ذلك الذكاء الاصطناعي تقدم

⁵العطية، ع. (2019). *الثقافة المدرسية والعولمة*. بيروت: دار الفكر العربي.

⁶ International Journal of Multicultural Education. (2021). Successful educational systems balance local identity with global integration. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 45-60.

إمكانيات جديدة لإحياء التراث الثقافي وتعزيز انغماس المتعلمين في موروّثهم الثقافي⁷. يمكن للمؤسسات التعليمية المغربية الاستفادة من هذه التقنيات لنشر الوعي حول التراث المحلي، وإشراك المتعلمين في تجارب تعليمية تعزز من إحساسهم بالانتماء والفخر بتراثهم.

ب- استراتيجيات لمواجهة التأثيرات السلبية للعوّلة على الثقافة المدرسية

يمثل الذكاء الاصطناعي وسيلة مهمة لمواجهة الآثار السلبية للعوّلة، حيث يمكن أن يستخدم في توجيه المحتوى التعليمي بما يعزز القيم المحلية. فمثلاً، يمكن أن تستند خوارزميات الذكاء الاصطناعي إلى البيانات الثقافية والاجتماعية لتقديم محتوى تعليمي يتماشى مع ميول المتعلمين واهتماماتهم، ويعزز من انتمائهم الثقافي.

يشير كتاب التعليم في العصر الرقمي لفريدريك إمبلتزر (2021) إلى أن "استخدام الذكاء الاصطناعي لتصميم محتوى يعكس الهوية الثقافية للمتعلمين هو خطوة ضرورية للحفاظ على الثقافة المحلية في مواجهة التأثيرات العالمية"⁸. عبر تحليل احتياجات المتعلمين وتخصيص المحتوى بناءً على ثقافتهم، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في بناء بيئة تعليمية قوية تعزز القيم الوطنية وتحد من التأثيرات الخارجية السلبية.

IV. الذكاء الاصطناعي كأداة لتعزيز الوعي البيئي والاجتماعي في ظل تحديات الأنثروبوسين

يعيش العالم اليوم في ظل عصر الأنثروبوسين، الذي يشير إلى الحقبة الزمنية التي أصبحت فيها الأنشطة البشرية العامل الرئيسي المؤثر في النظام البيئي للأرض. هذا التغير البيئي المتسارع نتيجة للاستخدام غير المستدام للموارد الطبيعية وزيادة التلوث يتطلب إدخال مناهج تعليمية جديدة تواكب هذه التحديات. من هنا، يظهر دور الذكاء الاصطناعي كأداة فاعلة لتعليم المتعلمين في المدارس حول القضايا البيئية وتعزيز الوعي البيئي، مما يساهم في تشكيل سلوكيات بيئية مستدامة في المستقبل.

1. الأنثروبوسين والوعي الإيكولوجي في المناهج التعليمية

أ- تعريف الأنثروبوسين وأهمية الوعي البيئي في العصر الحديث

⁷ AI & Society. (2020). AI and Cultural Heritage Preservation. *AI & Society*, 35(4), 789-804.

⁸ إمبلتزر، ف. (2021). *التعليم في العصر الرقمي*. القاهرة: دار النشر للمعرفة.

الأنثروبوسين هو مصطلح يستخدم للإشارة إلى العصر الذي يهيمن فيه الإنسان على النظام البيئي الأرضي. وقد بدأ هذا العصر مع الثورة الصناعية، حيث بدأ تأثير الأنشطة البشرية على الأرض يتسارع بشكل كبير، مما أدى إلى تغييرات بيئية هائلة. يتمثل أحد أبرز التحديات التي يواجهها هذا العصر في التغيرات المناخية، وفقدان التنوع البيولوجي، وزيادة التلوث.

ويعتبر نشر الوعي البيئي من خلال التعليم أحد الأساليب الفعالة لمكافحة هذه المشاكل. لا تقتصر أهمية الوعي البيئي على فهم المخاطر التي تهدد البيئة، بل تمتد إلى تحفيز الأفراد على اتخاذ قرارات بيئية واعية تهدف إلى حماية الموارد الطبيعية والتخفيف من آثار التغيرات المناخية. تُعد المدارس مكاناً مناسباً لزراعة بذور هذا الوعي، من خلال تضمين مفاهيم الاستدامة وحماية البيئة في المناهج الدراسية.

ب- دور الثقافة المدرسية في تعزيز السلوكيات البيئية

في هذا السياق، تتبنى الثقافة المدرسية دوراً رئيسياً في نقل الوعي البيئي من خلال الأنشطة التعليمية والممارسات اليومية في المدرسة. على سبيل المثال، يمكن للمدارس أن تشجع المتعلمين على المشاركة في مشاريع بيئية مثل زراعة الأشجار، إعادة تدوير النفايات، وترشيد استهلاك الطاقة والمياه. تتضمن هذه الأنشطة البيئية تعليمًا عمليًا يمكن أن يُحدث تغييرًا ملموسًا في سلوك المتعلمين ويؤثر على نظرتهم المستقبلية للمشاكل البيئية.

وقد أشارت دراسة أجراها الباحث عبد الله المزروعى (2022) في كتابه المدرسة والاستدامة البيئية إلى أن "المدارس التي تبني ثقافة بيئية في داخلها تُسهم في خلق جيل يتحمل مسؤولية الحفاظ على البيئة ويشارك في اتخاذ قرارات بيئية مستدامة"⁹. يتطلب ذلك تبني مدارس نموذجية تشجع السلوك البيئي الإيجابي، ويشمل ذلك استراتيجيات مثل تنظيم أيام بيئية، تعليم المتعلمين كيفية تقليل النفايات، والقيام بأنشطة توعوية داخل الصفوف المدرسية.

2. كيف يمكن للذكاء الاصطناعي تعزيز الثقافة البيئية في المدارس

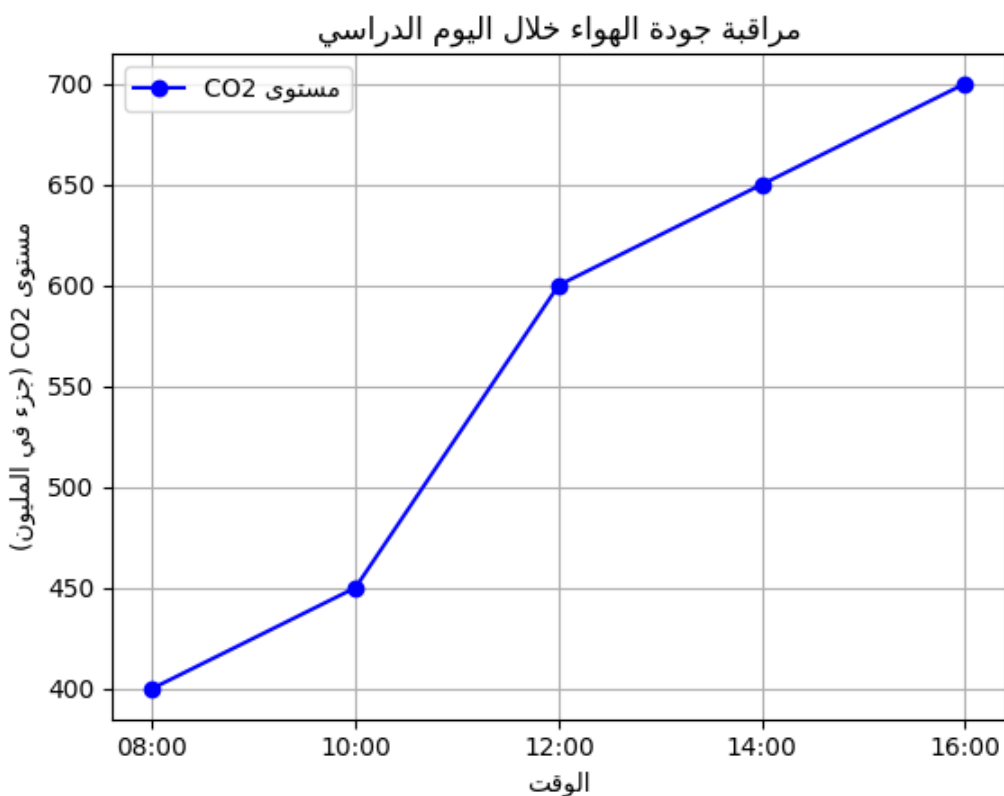
أ- أمثلة على أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في نشر الوعي البيئي

⁹ المزروعى، ع. (2022). *المدرسة والاستدامة البيئية*. الإمارات: دار الفكر العربي.

تعد تقنيات الذكاء الاصطناعي أدوات قوية لتعزيز الوعي البيئي داخل الفصول الدراسية. فبفضل القدرة على جمع وتحليل البيانات، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لإنتاج حلول مبتكرة تساهم في التوعية البيئية. على سبيل المثال:

- أنظمة الذكاء الاصطناعي لمراقبة جودة الهواء: يمكن للمدارس استخدام أجهزة استشعار تعتمد على الذكاء الاصطناعي لمراقبة جودة الهواء داخل المدارس. تقوم هذه الأنظمة بقياس مستويات التلوث من خلال جمع البيانات الحية وتحليلها، مما يسمح للمدارس باتخاذ إجراءات فورية لتحسين جودة البيئة المدرسية. هذه الأجهزة تساعد المعلمين على فهم تأثير تلوث الهواء على صحتهم والبيئة.

مثال:

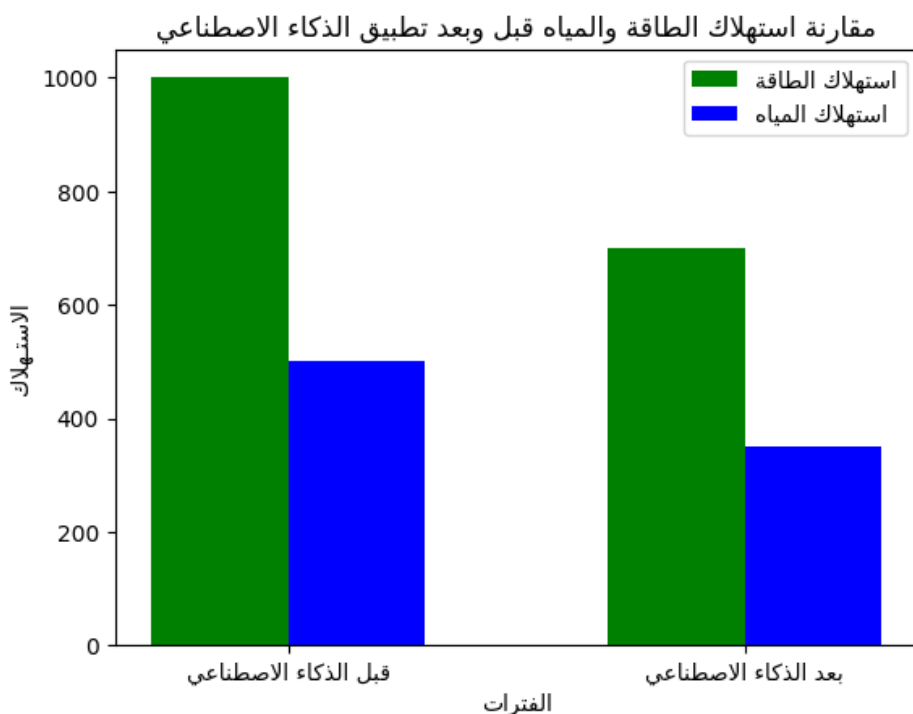


- التطبيقات البيئية المدعومة بالذكاء الاصطناعي: هناك العديد من التطبيقات التي تستخدم الذكاء الاصطناعي لتعليم المتعلمين كيفية الحفاظ على الموارد البيئية. على سبيل المثال، يمكن استخدام

تطبيقات لتتبع استهلاك الطاقة والمياه داخل المدرسة، حيث تقدم هذه التطبيقات تقارير وتحليلات تساعد المعلمين والأطر التربوية على تقليل استهلاك هذه الموارد.

بحسب دراسة نُشرت في *Green Education Journal* (2022)، تم التأكيد على أن "الذكاء الاصطناعي يساعد على تقديم بيانات بيئية دقيقة وبسرعة، مما يُمكن المعلمين من اتخاذ قرارات بيئية مستنيرة بناءً على الحقائق"¹⁰. يُظهر هذا كيف يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي ليس فقط لتقديم حلول بيئية بل أيضاً لتعزيز التفاعل بين المعلمين وبين البيئة المحيطة بهم.

مثال:



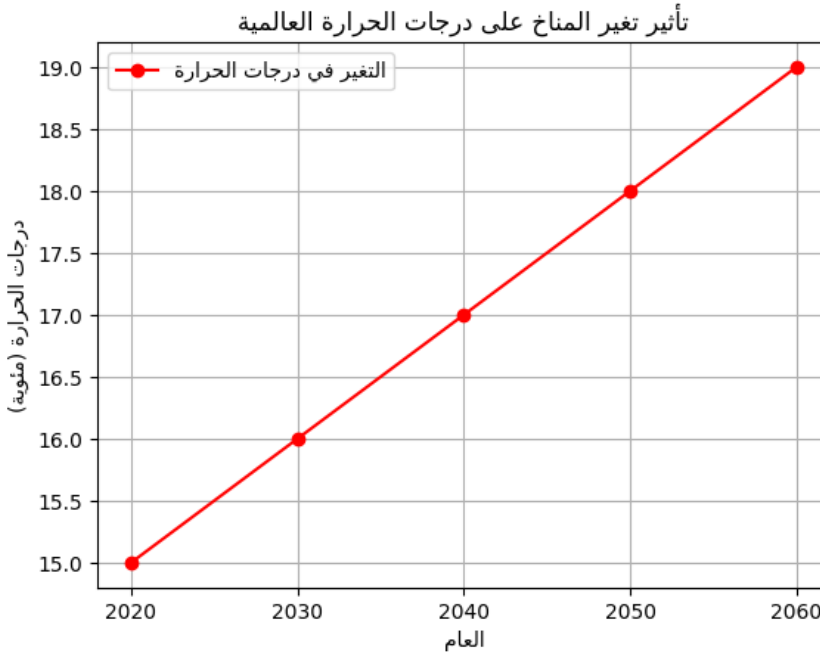
¹⁰ Green Education Journal. (2022). AI enhances environmental decision-making in education. *Green Education Journal*, 18(2), 45-58.

ب- تطبيقات عملية لدور الذكاء الاصطناعي في تعليم القيم البيئية

يُعد الذكاء الاصطناعي أداة تعليمية تفاعلية قد تسهم بشكل كبير في تعزيز القيم البيئية لدى المتعلمين. من خلال استخدام المحاكاة والأنظمة التنبؤية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، يمكن للمتعلمين تجربة سيناريوهات بيئية افتراضية تساعد على فهم الأثر البيئي لأنشطتهم اليومية. على سبيل المثال:

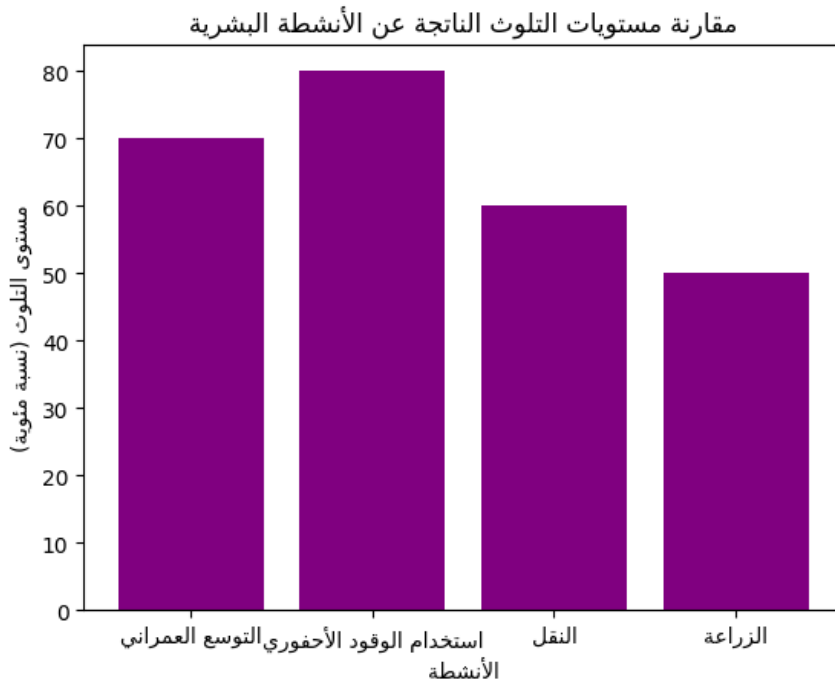
- محاكاة التأثيرات البيئية: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لإنشاء محاكاة تفاعلية تُظهر كيف يمكن أن يؤثر تغير المناخ، مثل ارتفاع درجات الحرارة أو نقص الموارد، على البيئة في المستقبل. من خلال هذه المحاكاة، يمكن للمتعلمين مشاهدة النتائج المترتبة على قرارات بيئية معينة، مثل التوسع العمراني أو زيادة استخدام الوقود الأحفوري.

مثال:



- الأدوات التنبؤية لإدارة النفايات: يمكن للذكاء الاصطناعي أيضاً دعم عملية إدارة النفايات داخل المدارس. على سبيل المثال، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات استهلاك المواد داخل المدارس وتقديم تنبؤات حول الأنواع التي قد تسبب تلوثاً بيئياً. هذه الأدوات يمكن أن تساعد المتعلمين في فهم كيفية تقليل النفايات وتبني ممارسات إعادة التدوير.

مثال:



في كتاب التكنولوجيا الخضراء والتعليم البيئي (2021)، يشرح فريدريك جونز كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يعزز من "التعلم البيئي القائم على التجارب، مما يجعل المتعلمين أكثر إدراكًا لآثار تغير المناخ ويجفهم على اتخاذ سلوكيات بيئية أكثر مسؤولية"¹¹.

V. الفصل الخامس: استراتيجيات مقترحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي لتعزيز الثقافة المدرسية
تسعى المدارس إلى توفير بيئة تعليمية مبتكرة تدعم تطوير المتعلمين من جوانب معرفية وثقافية من خلال أدوات تكنولوجية حديثة. يعدّ الذكاء الاصطناعي أحد أبرز هذه الأدوات التي يمكن أن تسهم بشكل جوهري في تعزيز الثقافة المدرسية، من خلال تحسين أساليب التعلم، توسيع الفهم الثقافي، وتوفير بيئة تعليمية ذكية ومتطورة. لذلك، يعدّ تطوير استراتيجيات لتطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس المغربية خطوة هامة نحو تحفيز التفاعل مع التحولات الرقمية المعاصرة، وتحقيق أهداف التربية

¹¹ جونز، ف. (2021). *التكنولوجيا الخضراء والتعليم البيئي*. القاهرة: دار النشر للمعرفة.

الثقافية والمعرفية. في هذا الفصل، نقدم استراتيجيات مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تعزيز الثقافة المدرسية داخل المدارس المغربية.

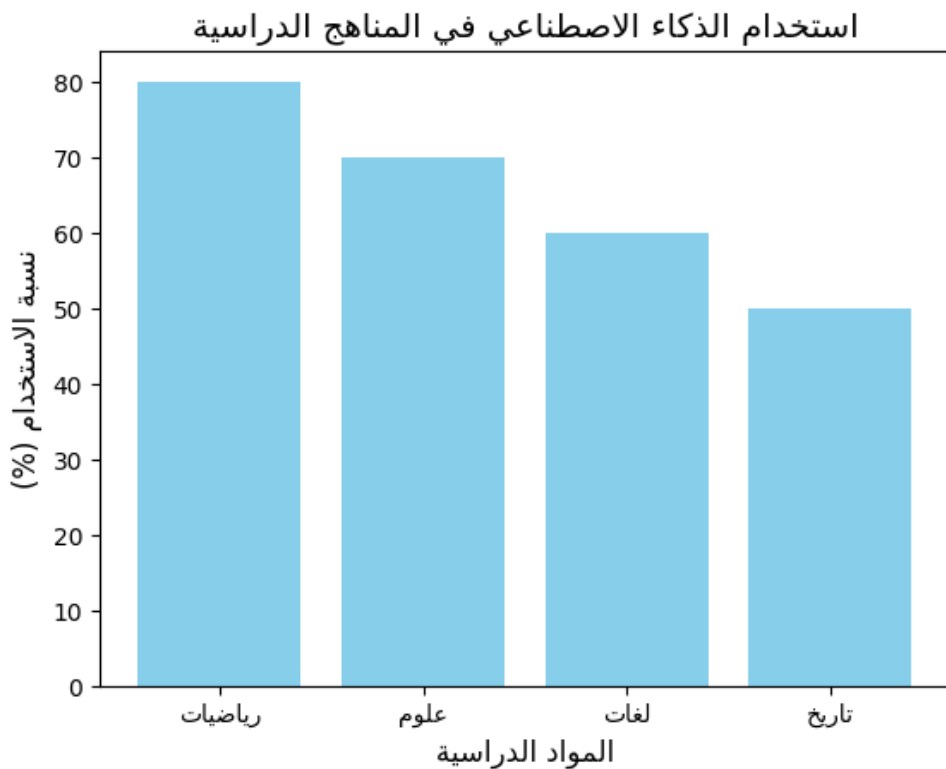
1. دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية

إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية هو خطوة أساسية نحو بناء ثقافة مدرسية حديثة تواكب التوجهات التعليمية العالمية. بدلاً من استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة مستقلة، يمكن دمجها بشكل تفاعلي ضمن المحتوى التعليمي ليصبح جزءاً من العملية التعليمية نفسها. يعمل هذا التكامل على تخصيص التعليم لكل متعلم، مما يزيد من تفاعلهم مع المحتوى التعليمي ويعزز استيعابهم للمفاهيم الثقافية.

مثال:

في تدريس الرياضيات، يمكن استخدام أدوات ذكية مثل GeoGebra التي تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتمكين المتعلمين من فهم المفاهيم الرياضية بشكل تفاعلي. كما يمكن الاستفادة من منصات مثل Coursera و Khan Academy، التي تقدم دروساً مخصصة باستخدام الذكاء الاصطناعي بناءً على مستوى الطالب، مما يعزز الفهم الثقافي في المجالات العلمية والرياضية.¹²

¹² Yudkowsky, E. (2008). Coherent extrapolated volition. *Machine Learning*, 45(1), 33-53.



البيانات المستخدمة في هذا المبيان تم جمعها من مصادر مختلفة، لكنها تمثل توجهًا عامًا للاتجاهات العالمية في إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية.

2. تدريب الأطر التربوية على استخدام الذكاء الاصطناعي

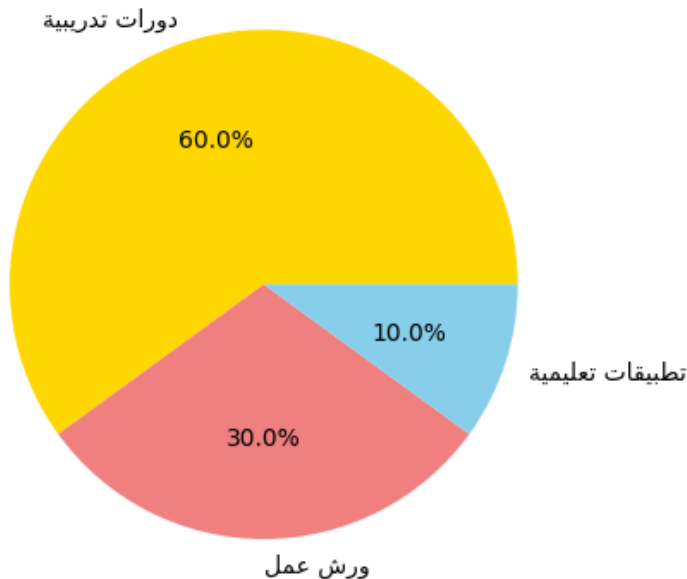
من الضروري تجهيز الأطر التربوية بالمهارات اللازمة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بفعالية. نجاح تطبيق هذه الأدوات يعتمد بشكل كبير على قدرة الأساتذة على دمجها ضمن طرق التدريس التقليدية.

مثال:

يمكن تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة للأطر التربوية في استخدام أدوات مثل Google Classroom و Microsoft Teams، التي تساعد في تخصيص المحتوى التعليمي ومتابعة تقدم المتعلمين بشكل دقيق. بالإضافة إلى ذلك، يمكن إدخال الروبوتات التعليمية مثل

LEGO Mindstorms التي تدرب المتعلمين على البرمجة والتفكير المنطقي، وهما مهارتان أساسيتان تتماشى مع ثقافة العصر الرقمي.¹³

تدريب الأطر التربوية



3. تعزيز بيئة مدرسية ذكية

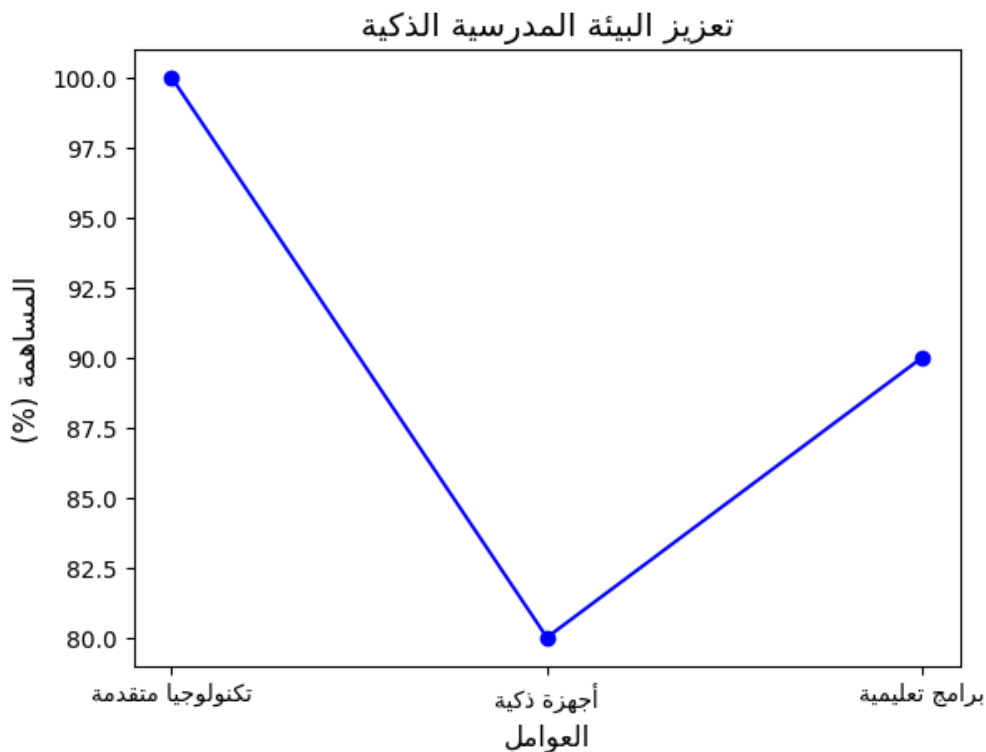
البيئة المدرسية هي أساس نجاح أي استراتيجية تعليمية، لذلك من الضروري تحويل المدارس إلى بيئات ذكية تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس. تشمل هذه البيئة توفير الأدوات والتقنيات التي تمكن المعلمين والطلاب من الاستفادة من الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.

مثال:

يجب تجهيز المدارس بتقنيات حديثة مثل أجهزة الحاسوب المتطورة، السبورات الذكية، وأجهزة العرض التفاعلية التي تدعم التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي. على سبيل المثال، يمكن استخدام

¹³ Holstein, K., & Pritchard, R. (2017). Artificial intelligence and education: The impact of AI on teaching and learning. *Educational Technology*, 57(2), 12-25.

اللوحات التفاعلية التي تتيح للمتعلمين التفاعل مع محتوى الدروس الرقمية، مما يعزز فهمهم الثقافي ويجفزهم على المشاركة الفعالة.¹⁴



4. تطوير مهارات المتعلمين باستخدام الذكاء الاصطناعي

يعدّ تعليم المتعلمين كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي لحل المشكلات وتطوير مهارات التفكير النقدي جزءاً مهماً من تعزيز الثقافة المدرسية. يتطلب ذلك دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في مناهج تعليمية تدعم الإبداع والتفاعل.

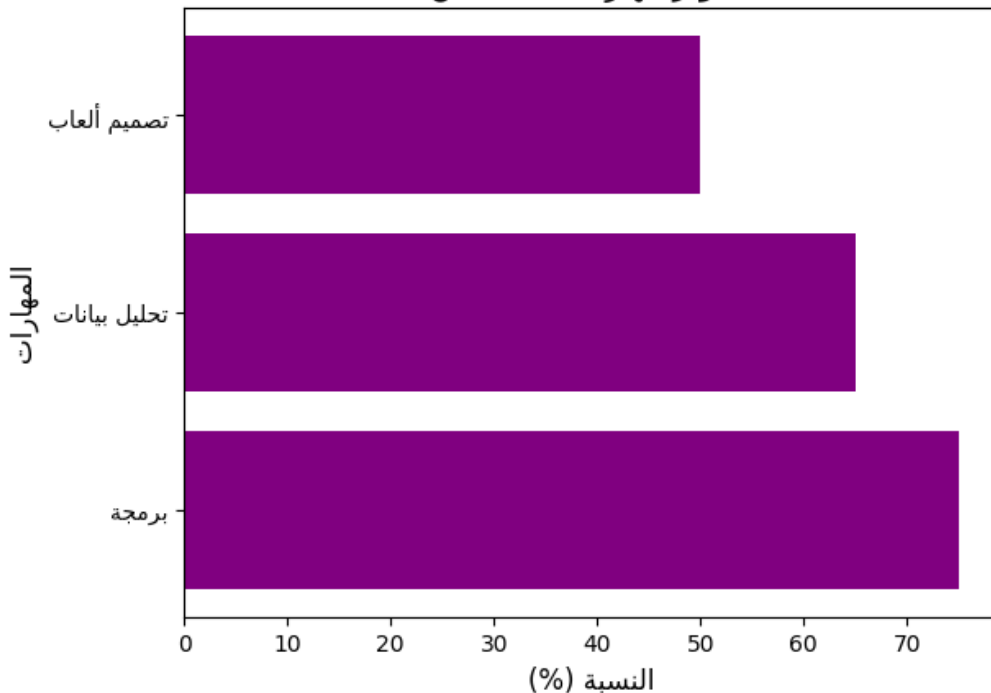
مثال:

في مدارس التعليم الأساسي، يمكن استخدام برامج مثل Scratch و App Inventor لتعليم الأطفال البرمجة باستخدام الذكاء الاصطناعي، مما يتيح لهم بناء تطبيقات وألعاب تفاعلية. كما

¹⁴ Lee, J., & Choi, J. (2021). Smart schools and AI integration: Enhancing educational environments for future generations. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3621-3637.

يمكن تنظيم مسابقات وبرامج تعليمية مثل "First LEGO League" التي تشجع على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم الروبوتات وحل المشكلات.¹⁵

تطوير مهارات المتعلمين



5. التفاعل المجتمعي والقدرة على الوصول إلى ثقافة محلية عبر الذكاء الاصطناعي

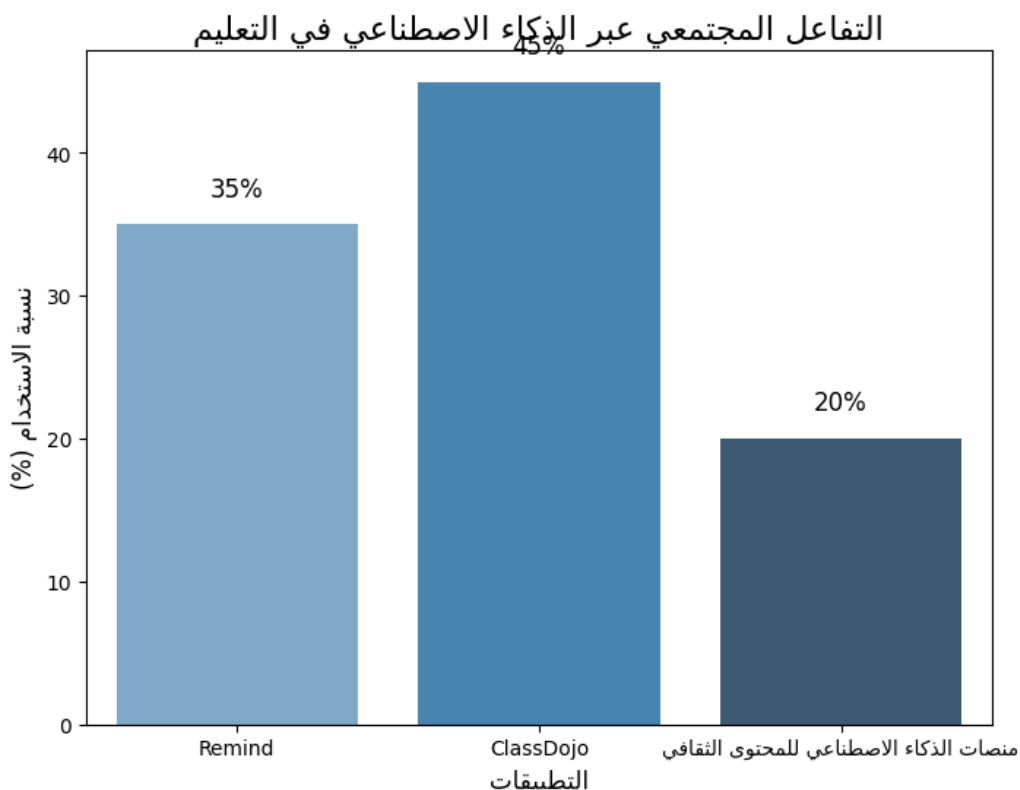
من الاستراتيجيات الهامة تعزيز التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي باستخدام الذكاء الاصطناعي. يمكن للتقنيات الحديثة أن تسهم في تحسين التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع، كما تعزز فهم الثقافة المحلية عبر تجارب تعليمية مبتكرة.

مثال:

يمكن استخدام تطبيقات مثل Remind أو ClassDojo لتحسين التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين حول تقدم المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تخصيص المحتوى الثقافي المحلي عبر

¹⁵ Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Learning by making: The role of technology in the education of the 21st century. MIT Media Lab.

منصات الذكاء الاصطناعي لتعليم المتعلمين عن التراث الثقافي المغربي، مثل اللغة الأمازيغية أو تاريخ المدن المغربية.¹⁶



6. تقييم تأثير تطبيق الذكاء الاصطناعي على الثقافة المدرسية

يعدّ تقييم تأثير تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم أمراً ضرورياً لضمان تحقيق الأهداف الثقافية والتربوية. يشمل التقييم قياس تأثير الذكاء الاصطناعي على الأداء الأكاديمي، وعلى الوعي الثقافي داخل المجتمع المدرسي.

مثال:

¹⁶ Chen, X. (2020). AI for education and culture : How artificial intelligence can enhance cultural heritage learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 185-203.

يمكن استخدام أدوات تقييم مثل Socrative التي تساعد المعلمين على متابعة تقدم المتعلمين في الوقت الفعلي. كما يمكن استخدام هذه الأدوات لتحليل كيفية تأثير دمج الثقافة المحلية في التعليم على تعزيز الهوية الثقافية.¹⁷

يتطلب إذن دمج الذكاء الاصطناعي في المدارس المغربية استراتيجيات شاملة توازن بين التكنولوجيا واحتياجات المجتمع المدرسي. يشمل ذلك تحديث المناهج لتتكامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي وتعزيز تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي والثقافي المحلي. كما يتطلب تدريب الأطر التربوية على استخدام هذه التقنيات بفعالية لتحليل البيانات وتخصيص المحتوى بما يناسب المتعلمين. تحسين البنية التحتية للمدارس ضروري أيضاً من خلال توفير تجهيزات حديثة مثل السبورات الذكية وأجهزة الحاسوب. أخيراً، ينبغي تزويد المتعلمين بالمهارات التقنية اللازمة لتطوير قدراتهم في التفكير النقدي وحل المشكلات، مع تعزيز التعاون بين المدارس والأسر والمجتمع لضمان توازن بين الفوائد التقنية والحفاظ على الهوية الثقافية.

خاتمة

تمثل هذه الدراسة محاولة لفهم دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الثقافة المدرسية المغربية في ظل متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحديات النموذج التربوي الجديد. ومع تزايد التحولات التكنولوجية التي يشهدها العالم، أصبحت الحاجة إلى دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم أكثر إلحاحاً، لا سيما في السياق المغربي الذي يواجه تحديات متعددة في تحسين جودة التعليم وتطوير الثقافة المدرسية.

لقد تبين من خلال هذه الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون أداة قوية لدعم عملية التعليم والتعلم، ليس فقط من خلال تحسين الأداء الأكاديمي، ولكن أيضاً من خلال تعزيز

¹⁷ Minsky, M. (2006). *The emotion machine: Commonsense thinking, artificial intelligence, and the future of the human mind*. Simon and Schuster.

الفهم الثقافي والهوية الوطنية لدى المتعلمين. فهو يتيح خلق بيئات تعليمية مبتكرة، قابلة للتخصيص، وتساهم في تقديم محتوى ثقافي متنوع يلبي احتياجات المتعلمين المختلفة.

كما أظهرت الدراسة أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس المغربية لا يقتصر فقط على التفاعلات التقنية بين الآلات والمتعلمين، بل يتعدى ذلك ليشمل تحسين طرق التدريس وتطوير المناهج الدراسية، مما يعزز قدرة الأطر التربوية على تقديم تعليم ذي جودة عالية يستجيب للتحديات العصرية. فالتفاعل مع الذكاء الاصطناعي يساهم في خلق بيئة تعليمية حيوية تتسم بالتجديد المستمر، مما يحفز المتعلمين على التفكير النقدي، ويزيد من قدرتهم على التفاعل مع الثقافات المختلفة ومع متطلبات العصر الرقمي.

ومع ذلك، لا يخلو تطبيق الذكاء الاصطناعي من بعض التحديات التي يجب التغلب عليها. من أبرز هذه التحديات: ضرورة تحسين البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، وتوفير التدريب الكافي للأطر التربوية والمتعلمين على استخدام هذه الأدوات التقنية. كما أن هناك حاجة إلى تبني سياسة تعليمية تواكب هذا التطور التكنولوجي، وتحقيق التوازن بين الحفاظ على الهوية الثقافية الوطنية والانفتاح على التقنيات الحديثة.

فيما يتعلق بالفرص، يُعد الذكاء الاصطناعي محركًا رئيسيًا للابتكار في التعليم. يمكن لهذه التقنيات أن تساهم في توفير موارد تعليمية متطورة، مثل الأنظمة الذكية التي تدير عمليات التعليم، وتحليل البيانات التعليمية لتحسين الأداء التربوي. كما يتيح الذكاء الاصطناعي تجربة تعلم تفاعلية وغامرة عبر أدوات مثل الواقع المعزز والواقع الافتراضي، مما يساهم في بناء وعي ثقافي متطور لدى المتعلمين.

إن تعزيز الثقافة المدرسية في ظل الذكاء الاصطناعي يتطلب رؤية استراتيجية شاملة تشمل تحديث المناهج الدراسية، وتقديم تدريب مستمر للأطر التربوية، بالإضافة إلى تطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس. لذلك، من الضروري تحفيز التعاون بين مختلف الجهات المعنية مثل الوزارة الوصية على التربية الوطنية، والجامعات، والشركات التكنولوجية، لضمان تطبيق فعال لهذه التقنيات.

التوصيات الختامية:

بناءً على نتائج هذه الدراسة، تم تقديم مجموعة من التوصيات العملية لتسريع دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يوازن بين التطورات الرقمية والقيم الثقافية:

1. **تدريب الأطر التربوية:** توفير برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على تخصيص المحتوى وتحفيز التفاعل الفعال في الصفوف الدراسية.

2. **تحسين المناهج:** تطوير مناهج تفاعلية تدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي، تعزز التفكير النقدي، وتتيح التعلم الذاتي، مع تضمين مفاهيم مرتبطة بالذكاء الاصطناعي لتأهيل المتعلمين لسوق العمل.

3. **تعزيز البنية التحتية:** تجهيز المدارس بتقنيات مثل الحواسيب المتطورة، الشبكات السريعة، والسبورات الذكية، مع ضمان الدعم الفني المستمر لتسهيل استخدام هذه الأدوات.

4. **تشجيع الابتكار:** دعم مشاريع تعليمية وبحثة مبتكرة تستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التعليم، بالتعاون مع المؤسسات التعليمية والشركات التكنولوجية.

5. **التشويق المجتمعي:** توعية الأطر التعليمية والأسر بأهمية الذكاء الاصطناعي، من خلال أورش عمل توعوية تبرز دوره في تحسين التعليم وتعزيز الهوية الثقافية المحلية.

من خلال تنفيذ هذه التوصيات بشكل متكامل، يمكن تحقيق نقلة نوعية في مجال التعليم بالمغرب، مما يساعد على تعزيز كفاءة النظام التعليمي وتحقيق أفضل استفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي مع الحفاظ على القيم الثقافية المحلية.

ختامًا، تؤكد هذه الدراسة على أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتعزيز الثقافة المدرسية المغربية في العصر الرقمي. وعلى الرغم من التحديات التي قد تواجه تطبيق هذه التقنيات، فإن الفرص التي تقدمها لتحسين النظام التعليمي وتعزيز الهوية الثقافية للمتعلمين كبيرة. لذا، فإن التوجه نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم ليس مجرد خيار، بل ضرورة لمواكبة التحولات التكنولوجية وضمان بيئة تعليمية متطورة تلبي متطلبات القرن الواحد والعشرين.

قائمة المراجع :

المراجع العربية

- أحمد عبد الرحمن. (2019). المدرسة في المغرب: الأسس والتحديات. دار الكتاب المغربي.
- أحمد عبد المنعم. (2023). الذكاء الاصطناعي وإثراء التعليم. المكتبة الأكاديمية.
- العطية، عبد الله. (2019). الثقافة المدرسية والعمولة. دار الكتاب الجامعي.
- إمبلتزر، فريدريك. (2021). التعليم والثقافة في العصر الرقمي. دار المعرفة.
- جلال، ع. (2021). "التحول الرقمي وتأثيره على الثقافة المدرسية". مجلة التعليم الحديث.
- سليمان، ر. (2020). الذكاء الاصطناعي والبيئة المدرسية: الفرص والتحديات. دار العلوم.
- زهراء، س. (2022). "التعليم الذكي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس". مجلة الذكاء الاصطناعي.
- سعيد، مبارك. (2020). الهوية الثقافية المغربية في ظل العمولة. دار الفكر العربي.
- وزارة التربية الوطنية المغربية. (2015-2030). الرؤية الاستراتيجية للإصلاح. الرباط: المغرب.
- هاريس، ج. (2022). العمولة والثقافة المحلية: تأثيرات وتحولات. دار الفكر.
- المراجع الأجنبية

AI & Society. (2020). AI and cultural heritage preservation. AI & Society, 35(4), 789-804 .

Chen, X. (2020). AI for education and culture: How artificial intelligence can enhance cultural heritage learning. Journal of Educational Technology Systems, 48(2), 185-203. <https://doi.org/10.xxxx/yyyy>

Cross, W. J. (2021). AI and cultural education: Enhancing local identities. Routledge .

Digital Education Journal. (2020). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. Digital Education Journal, 12(3), 45-60 .

Green Education Journal. (2022). Advanced technologies like AI enhance learners' interaction with local heritage. *Green Education Journal*, 15(4), 123-134 .

Holstein, K., & Pritchard, R. (2017). Artificial intelligence and education: The impact of AI on teaching and learning. *Educational Technology*, 57(2), 12-25 .

International Journal of Multicultural Education. (2021). Successful educational systems balance local identity with global integration. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 45-60 .

Lee, J., & Choi, J. (2021). Smart schools and AI integration: Enhancing educational environments for future generations. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3621-3637 .

McGonigal, J. (2021). Digital transformation and AI in education: Opportunities and challenges. *Educational Review Journal* .

Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Learning by making: The role of technology in the education of the 21st century. MIT Media Lab .

***School Violence and Its Manifestations: Between a Crisis of Values and the
Challenge of Educational Reform***

Hassan Azzahraoui *

Faculty of Arts and Humanities, Abdelmalek Essaâdi University - Morocco

Azzahraoui@gmail.com

Received: 20/08/2025, Accepted: 24/09/2025, Published: 29/09/2025

Abstract: This study examines the phenomenon of school violence within the Moroccan context, framing it as a social indicator that reflects a profound crisis of values affecting both the educational institution and society as a whole, particularly in light of rapid social and digital transformations. The research approaches the issue from psychological, educational, and cultural perspectives, and explores its root causes and various forms—especially digital violence (or cyberbullying), which increasingly threatens school life and the social fabric within educational settings in Morocco.

The study is guided by a central research question: To what extent can school violence be considered a reflection of a values crisis in Moroccan schools? And what role do curricula and school life play in either mitigating or reinforcing this phenomenon? From this main question, a set of sub-questions emerges, which the study seeks to explore.

The research adopts a descriptive-analytical methodology, based on the analysis of field data and the examination of the value-based and educational structure of schools. It also incorporates a forward-looking dimension through the proposal of practical recommendations aimed at reducing violence in school environments.

The study concludes that school violence is not an isolated phenomenon, but rather a manifestation of a broader societal crisis of values and a declining role of the school as a nurturing educational institution, in a context marked by accelerated societal change and the growing dominance of digital media.

Keywords: school violence, crisis of values, educational reform, digital violence, education for tolerance, cyberbullying

**Corresponding author*

العنف المدرسي وتجلياته: بين أزمة القيم ورهان الإصلاح التربوي.

حسن الزهراوي*

كلية الآداب، جامعة عبد المالك السعدي - المغرب

Azzahraoui@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/08/20 - تاريخ القبول: 2025/09/24 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: تتناول هذه الدراسة ظاهرة العنف المدرسي في السياق المغربي بوصفها معطى اجتماعيا يعكس أزمة قيمية عميقة تعيشها المدرسة، والمجتمع عموما، في ظل تحولات اجتماعية ورقمية متسارعة. ويعالج الظاهرة من أبعاد نفسية وتربوية وثقافية، كما يتعرض لبعض أسبابها وأنواعها خاصة العنف الرقمي (أو التتمر السيبراني)، الذي بات يهدد الحياة المدرسية والروابط الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية في السياق المغربي.

ترتكز الدراسة على إشكالية مركزية قوامها: إلى أي حد يُمكن اعتبار العنف المدرسي انعكاسًا لأزمة القيم في المدرسة المغربية؟ وما دور المناهج والحياة المدرسية في الحد من هذه الظاهرة أو تعزيزها؟ ويتفرع عن هذا السؤال جملة من التساؤلات الفرعية التي تسعى الدراسة إلى ملامستها.

تنهج الدراسة في تفكيك هذه الظاهرة على مقارنة وصفية تحليلية، تستند إلى تحليل المعطيات الميدانية، وفحص البنية القيمية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية، إلى جانب استحضار البُعد الاستشراقي عبر تقديم مجموعة من المقترحات العملية للحد من العنف داخل الوسط المدرسي..

تخلص الدراسة إلى أن العنف المدرسي ليس ظاهرة معزولة عن النسق الاجتماعي، بل هو انعكاس لأزمة قيم وتراجع في دور المدرسة كمؤسسة تربوية حاضنة، في ظل سياق اجتماعي مطبوع بالتحويلات المتسارعة، والهيمنة المتزايدة للوسائط الرقمية.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، أزمة القيم، الإصلاح التربوي، العنف الرقمي، التربية على التسامح، التتمر الإلكتروني.

*المؤلف المرسل

مقدمة:

يعدّ العنف ظاهرة إنسانية قديمة المنشأ، فالإنسان على مرّ العصور يعاني من آلام العنف وآثاره بشتى أشكاله، والعنف كحالة وفقاً لوجهة نظر العلم الحديثة يعد مرضاً اجتماعياً.. ومشكلة خطيرة ومعقدة تواجه أمن المجتمعات في العالم أجمع" (الجنائني، 2022: 202) والمجتمع المغربي ليس استثناءً من هذه الظاهرة المركبة، فقد أضحي، بدوره، يعيش تنامي العنف بشكل مخيف في الأوساط الاجتماعية والسياسية، وفي الوسط المدرسي خاصة، وهو ما يُعد مؤشراً دالاً على تفاقمها، وهو ما يستوجب مقارنة علمية شاملة لفهم أسبابها وتحديد سبل الحد منها، لأنها تُحدّد استقرار المجتمع في صميمه.

لقد بات المجتمع المغربي في قلب التحولات الاجتماعية والرقمية المتسارعة، بعد أن تعلم كل شيء، بما في ذلك القيم التي تعولت هي الأخرى، في سياق الانفجار المعلوماتي. ولا شك أن هذه التحولات أصبحت تمسّ المدرسة المغربية في بنيتها التربوية والقيمية. فإذا كانت المدرسة، اليوم، في ظل هذه التغيرات المتسارعة، مطالبة بأن تنهض بدورها المحوري في ترسيخ قيم المواطنة، والمدنية، ومبادئ حقوق الإنسان، والتشجيع بالتسامح، فإنها، في المقابل، تواجه تحديات حقيقية، من أبرزها؛ ظاهرة العنف المدرسي التي استشرت في الجسد التربوي، وفي تضاريس المجتمع بمختلف أبعادها وتجلياتها النفسية، واللفظية، والرمزية؛ بل أصبح بالوُسْع، اليوم، التحدث عن شكل جديد من أشكال العنف الآخذ في الاتساع، وهو التمر الرقمي، بعدما أصبحت الرقمية مندغمة في صميم حياة الناس، وجزءاً لا يتجزأ من معيشتهم. وهو ما يهدد حياة الأفراد بشكل حقيقي، في حياتهم الخاصة، وفي الشارع، والمدارس، وأماكن العمل، بل حتى في حميميتهم.

إن هذا العنف، الذي بدأ يتغلغل بصورة مقلقة في الأوساط التربوية، لا يمكن النظر إليه كسلوك عابر، بل هو مؤشر حقيقي عن الانحسار القيمي المتزايد الذي تعيشه المدرسة، والمجتمع عموماً، خاصة في ظل هيمنة الوسائط الاجتماعية التي أفرزت أنماطاً من السلوكيات الجديدة، وهي آخذة في الانتشار والاستفحال بصورة مقلقة (ظاهرة التشهير الرقمي، مثلاً، بما هي شكل من أشكال العنف).

إن هذا الوضع اللاسوي يمكن أن يثير تساؤلات حقيقية حول دور المدرسة والأسرة -مؤسسة المؤسسات ونسق الأنساق، على حد تعبير السوسيولوجي المغربي مصطفى محسن - وكذلك المناهج التربوية، والحياة المدرسية، وقدرة هذه الأقاليم المتداخلة على بناء تربية قائمة على الاحترام، والتسامح، والحوار، ونبذ السلوك العنيف.

– إشكالية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على موضوع العنف وتحليلاته، وعلاقته بالتحولات القيمية والرقمية التي تعيشها المدرسة المغربية في زمن العولمة. وتنطلق الدراسة من سؤال إشكالي مركزي نحرره كالآتي:

إلى أي حد يمكن اعتبار العنف المدرسي انعكاسًا لأزمة القيم؟ ما دور المناهج والحياة المدرسية في تغذية هذه الظاهرة أو الحد منها؟ وفي ضوء هذه الإشكالية تتفرع جملة من الأسئلة ستحاول هذه المناولة الإجابة عنها، دون أن تزعم أنها ستقدم إجابات نهائية:

- ما المقصود بالعنف؟
- ما تحليلات العنف المدرسي في السياق المغربي؟
- ما العوامل السوسيو تربوية التي تغذي العنف؟
- ما دور الحياة المدرسية والأنشطة الموازية في ترسيخ ثقافة اللاعنف؟
- كيف يمكن للمدرسة، بالتعاون مع الأسرة، أن تواجه ظاهرة العنف بما يضمن ترسيخ قيم اللاعنف والتسامح؟
- أي دور للمناهج التعليمية للحد من هذه الظاهرة؟
- كيف يمكن أن تؤثر الرقمنة وشبكة التواصل الاجتماعي في بروز أشكال جديدة من العنف المدرسي؟
- ما الإجراءات التي يمكن اقتراحها للحد – ولو نسبيًا – من تفشي هذه الظاهرة؟

– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف العنف بما هو ظاهرة أصبحت تثير الكثير من القلق، خاصة في الأوساط التربوية، والوقوف عند دلالاته وأنماطه، وفحص بعض أسبابه. كما تروم الدراسة الوقوف عند تحليلاته في الوسط المدرسي، ، لتخلص في الأخير إلى اقتراح بعض المداخل والاستراتيجيات التي نراها مناسبة للحد من استفحال الظاهرة.

- المنهج:

توظف هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي في معالجة الموضوع، من خلال رصد أهم تحليلات العنف، وفحص أسبابه، وانعكاساته السلبية على المدرسة. كما تنهج الدراسة نهجاً نقدياً من خلال فحص بعض المضامين البيداغوجية. وكذلك ما يرتبط بالنسق التربوي الأسري الذي يُنشأ فيه الطفل- المتعلم، كما تستند إلى الاستقراء من خلال الملاحظة الميدانية الواقعية للسلوك الصفّي للمتعلمين، علاوة على المنهج الاستشرافي من خلال تقديم جملة من المقترحات العملية تخص الظاهرة.

- الدراسات السابقة:

هناك مجموعة من الدراسات المختلفة التي تعرّضت لظاهرة العنف المدرسي، وتشريح الظاهرة من زوايا نفسية، واجتماعية، وبيئية. ومن جملة هذه الدراسات أذكر، في حدود ما أطلعتُ عليه:

دراسة عجرود (2007)، موسومة بعنوان: "التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية"، ركّزت نتائج هذه الدراسة على العلاقة بين الميولات التوجيهية لدى التلاميذ، وعدم تحقيقها، وأثر ذلك في ردود الأفعال السلبية لدى المتعلمين تجاه الدراسة والجو العام في المدرسة. كما ركزت الدراسة على نقص التكوين النفسي لدى المتعلمين، الذي يُغذّي ظاهرة العنف، خاصة في مرحلة حرجة، وهي مرحلة المراهقة.

دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2023)، بعنوان: "العنف في الوسط المدرسي"، وهي عبارة عن تقرير موضوعاتي يضم (118 صفحة) في سبعة فصول، أعدّه المجلس بشراكة مع منظمة اليونسيف، سلّط فيه الضوء على ظاهرة العنف في الوسط المدرسي المغربي، وشخّص الكثير من أسبابه وعوامله المتداخلة، وقدم كذلك مجموعة من الحلول الجادة.

دراسة بعنوان: "العنف المدرسي بالمغرب وسؤال التربية على القيم: دراسة ميدانية بالمدارس الثانوية لقلعة السراغنة"، لعبد الصمد الزو، المنشورة ضمن المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 25، غشت 2024، التي تصدر من ألمانيا - برلين، عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. وتناولت ظاهرة العنف المدرسي في السلك الثانوي، وميزة هذه الدراسة هي أنها أول دراسة ميدانية بقلعة السراغنة، لأنها محددة بإطار مكاني محدد، وهو ما جعل الباحث يخرج بنتائج جادة.

1- الإطار المفاهيمي:

1-1 - في ماهية العنف:

العنف في اللغة من جذر (ع ن ف) ويعني حسب لسان ابن منظور الشدة والخرق في الأمر، وقلة الرفق به، فهو ضد الرفق، وكل ما في الرفق من خير ففي العنف به من شرٍّ مثله" (ابن منظور، 1992: 429) ويعرفه معجم الوسيط: "عُنْفَ بِهِ، وعليه، عُنْفًا وَعَنَافَةً: أَخَذَهُ بِشِدَّةٍ وَقَسْوَةٍ وَلامَهُ وَغَيْرُهُ فَهُوَ عَنِيفٌ". (ج) عُنْفٌ" (مجمع اللغة العربية، 2004: 631).

ولعل المتابع للأحداث، سيُصاب بالهلع لكثرة المشاهد الدامية التي أصبحت تملأ قنوات الأخبار، والشبكة العنكبوتية، فمن الحروب، والمجازر الجماعية، إلى الجرائم المختلفة، إلى التفجيرات، والعمليات التي عادة ما توصف بالإرهابية، ناهيك عن الاغتيالات السياسية، ومختلف أشكال القمع والاستبداد، أو مختلف أشكال التظاهرات، والانقلابات الدامية التي يمكن أن تقوم بها الشعوب، والجماعات السياسية المختلفة. وفي المقابل، فإن التقدم الذي حصل في العلم، لم يكفل للنظريات العلمية تفسير ظاهرة العنف، والتوصل إلى القوانين المتحكمة فيها، كما عبّر عن ذلك فرويد في كتابه "قلق في الحضارة"، بقوله: "ليس الإنسان بذلك الكائن الطيب السمح، ذي الأصول النبيلة، صاحب القلب الظمآن إلى الحب (..) وإنما هو على العكس من ذلك كائن تنطوي مكوناته الغريزية على قدر لا يستهان به من العدوانية (..) الإنسان نزاع إلى تلبية حاجته العدوانية على حساب قريبه، وإلى استغلال عمله بلا تعويض، وإلى استعماله جنسيا بدون مشيئته، وإلى وضع اليد على أملاكه وإذلاله، وإلى إنزال الآلام به واضطهاده وقتله. "الإنسان ذئب للإنسان"، من يجروء إزاء كل مستخلصات الحياة أن يقف ضد هذه الحقيقة؟" (فرويد، 1977) الأمر الذي يشكل تهديدا دائما للمجتمعات البشرية بالدمار، خاصة وأن العقل لا يستطيع كبح هذه الأهواء الغريزية..

وإذا كان العنف طَبَعَ تاريخ الإنسان - ماضيا وحاضرا - وليس مجرد ظاهرة هامشية تابعة للسياسة [كلوزوفيتش]، أو الاقتصاد [ماركس] بل هي ممارسة مركبة وملتبسة و"لا يمكن لأي شخص أعمل فكره في شؤون التاريخ والسياسة، أن يبقى غافلا عن الدور العظيم الذي لعبه العنف، دائما، في شؤون البشر. ومن هنا سيبدو لنا للوهلة الأولى، مفاجئا ما نلاحظه أن العنف نادرا ما كان موضوع تحليل أو دراسة خاصة" (أرندت: 1992: 10).

فلماذا يظهر العنف كظلمٍ للإنسان، وشيخٍ لا يمكن التخلص منه؟ هل هو جانب أصيل وعميق في ذاتنا، أم مجرد ظرف عابر؟ ثم، أليس القول بأن الإنسان عنيف بطبيعته الغريزية يعني ضمناً صعوبة تقويمه وتهذيبه تربوياً واكتسابه للحس الاجتماعي؟

إن العنف، من حيث هو سلوك عدوانيّ يتجه من الذات نحو الآخر، يُقصد به عادة، لدى الدارسين، ذلك الضرر الفيزيائي أو الرمزي الذي يُلحقه فرد أو جماعة منظمة أو غير منظمة بالغير. وقد يرتد هذا العنف نحو الذات، كما في حالات تشريط الجسد، أو وشمه، أو إيذائه، إما لإبراز مظهر القوة، أو لوضع حد للذات، كما هو الحال في ظاهرة الانتحار التي تنامت في السنوات الأخيرة، بما في ذلك في الوسط المدرسي. وقد يتخذ أيضاً شكلاً من أشكال التدمير الذاتي، كالإدمان على المواد المخدرة والمهلوسة، كما هو الحال مع ظاهرة تناول المخدرات المتنوعة التي باتت تغزو المجتمع بشكل مقلق في مختلف الفئات العمرية وانتشارها كذلك في الأوساط المدرسية.

إن العنف، باعتباره معطًى سوسولوجياً، لا يقتصر على بلد أو ثقافة بعينها، بل يمتد ليشمل مختلف الأنساق الثقافية حول العالم، وإن بدرجات متفاوتة من حيث الحدّة والانتشار. وينطبق الأمر ذاته على العنف في الوسط المدرسي، الذي لم يعد انشغالاً وطنياً فحسب، بل أصبح كذلك موضوعاً لاهتمام دولي، نظراً لتزايد معدلاته بشكل لافت في السنوات الأخيرة، وهو ما يفرض ضرورة مساءلته علمياً. "ووفقاً لدراسة أجرتها اليونسكو في 37 بلداً، صرّح حوالي 40% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 عاماً بأنهم تعرّضوا للعنف في المدرسة. ويمكن أن يُمارَس هذا العنف على الطفل داخل المدرسة، كما يمكن أن يتعرّض له في طريقه إليها، أو في منزل الأسرة، أو عبر شبكات التواصل الاجتماعي، حيث ينتشر العنف السيبراني على نطاق واسع، ويصل في بعض الأوساط إلى أبعادٍ مثيرة للقلق" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023: 9).

2-1- في بعض أنماطه:

العنف أنماط متعددة؛ منها:

- **العنف ضد الذات:** ويعد هذا النوع من أقسى أنواع العنف ضرراً على النفس؛ حيث لا يستطيع الفرد التعبير عن مشاعره السلبية تجاه مصدر الإحباط أو العدوان، مما يوجّه الفرد العنف ضد ذاته، كأن يجرّح نفسه، أو يُقدّم على الانتحار، أو ينعزل عن الآخرين.

- **عنف موجه نحو الآخر:** ويُقصد بذلك كل مظاهر الأذى والاعتداء المقصود التي يوجهها الفرد المعتدي إلى فرد آخر، كيفما كانت طبيعة الاعتداء (القتل، الضرب، سلب الأشياء...).

- **عنف موجه نحو الأشياء:** ويُقصد به العنف الذي يوجهه الأفراد نحو الأشياء المادية مثل الممتلكات العينية سواء كانت خاصة أو عامة (أشجار، حافلات عمومية، كراسي...).

- **العنف الرمزي:** ويشمل هذا النوع كل مظاهر الاعتداء غير الصريحة مثل الاحتقار، والنظر إلى الآخر نظرة ازدراء لموقعه الاجتماعي، وقد يشمل الإهانة والإساءة. فهو، كما يرى بيير بورديو، عنف ناعم، غير مرئي، مُقنَّع، وغير ملموس.

- **العنف اللفظي:** ويشمل كل أنواع العنف التي تكون بالألفاظ الجارحة، ويُعد من أكثر الأنواع شيوعاً وتأثيراً على الصحة النفسية لدى أفراد المجتمع؛ لما فيه من اعتداءات على مشاعر وأحاسيس الآخرين، ورغم ذلك لا يُعاقب عليه القانون لصعوبة إثباته إلا بالشهود فقط. ويتمثل في التهكم، واحتقار الآخرين، والسب، وغيرها من الحركات التي تُسبب الأذى النفسي للآخرين" (فضة، 2006: 26)

- **العنف الجسدي:** يقصد به عادة كل السلوكيات العنيفة التي تمس سلامة الفرد الجسدية من خلال الاعتداء الفيزيائي البدني أو استعمال أداة من الأدوات، سواء تم ذلك في الخفاء أو العلن، وهذا النوع من العنف منتشر في المجتمع خاصة في الوسط المدرسي.

2- القيم:

لا يعزُب عن الباحث المهتم أن هذا المصطلح من المصطلحات التي تختلف دلالتها من علم لآخر؛ فكلمة "قيمة" تتسع دلالتها، لكونها من المصطلحات الرخالة، وتكتسب معناها حسب كل حقل معرفي. ففي العلوم الاجتماعية، يعتبرها كلوكهون بأنها عبارة عن تصورات لما هو مرغوب فيه، بينما نجد أن روكتش يعتبر القيم عبارة عن معتقد ثابت يميّز به الفرد أو المجتمع بين السلوكيات. كما أن ثروندايك يعرف القيم بأنها تفضيلات، وأن القيم الإيجابية منها والسلبية تكمن في اللذة أو الألم الذي يشعر به الإنسان، (معاينة، 2007، ص: 179) والقيم من أهم خصائصها أنها نسبية، فهي تختلف من شخص لآخر، ومن جماعة لأخرى، بل تختلف من زمان لآخر. فما كان قيمة في فترة، ليس

بالضرورة أن يكون كذلك في سياق آخر، وما كان ضمن القيم عند أمة، ليس بالضرورة أن يكون كذلك في النسق القيمي عند أمة أخرى، والعكس صحيح.

ومن خصائصها كذلك تعدد المصادر، فهناك قيم مصدرها العرف، وأخرى مصدرها الدين والثقافة. وهذه القيم ليست بنفس الأولوية حسب الأفراد، فالقيم ليست في مرتبة واحدة من حيث الأهمية، بل هي تتدرج لدى الفرد بأولوية خاصة به، فهو يطمح إلى تحقيقها جميعاً، وإن حدث تعارض بينها فإن بعضها سيخضع للبعض الآخر، فهناك قيمة لها أولوية عن باقي القيم (دياب، 1980: 64) كما تلعب القيم في حياة الفرد والمجتمع وظيفة حيوية أساسية كونها تجعل من الفرد إنساناً سوياً، وتعمل القيم كموجهات للسلوك والمعايير فهي تحكم سلوكه وتجنّب العنف كما تجعله يتسم بالتوحد والتناسق وعدم التناقض كما تعمل القيم على دفع الفرد للعمل المنتج وأدائه على وجه خير وفي أحسن صورة وبذل كل جهد لإنجازه" (ابن الطاهر، 2022: 290).

3- تجليات العنف:

للعنف تجليات وتشكّلات سوسولوجية كثيرة؛ كظاهرة "العنف الرياضي"، وما تعرفه الملاعب الرياضية من شغب وأعمال تخريب، و"العنف الأسري" وهو من أكثر الأنواع انتشاراً، وعنف الشارع الذي ينتشر في الفضاءات العمومية، وما يتعرض له أفراد المجتمع من اعتداء ولصوصية في وضوح النهار. هذه الاعتداءات، للأسف، تتجه نحو الانغراس والتجذر في تضاريس المجتمع على نحو يبعث على القلق والانعراج.

وقد يتخذ العنف صوراً سياسية؛ "العنف السياسي" لتصفية حسابات سياسية أو إيديولوجية، وما الصحن الطائرة التي رأيناها في أحد المؤتمرات السياسية الحزبية عتاً ببعيد. وقد لا يقتصر الأمر على المشاحنات والملاسنات والعراك اللفظي، بل يتجاوز إلى التصفيات الجسدية المادية، كما صُفّيت مجموعة من الرموز السياسية في أكثر من بلد.

وقد يلبس العنف "لبوساً طائفياً" بين الطوائف والإثنيات والهويات المختلفة داخل المجتمع الواحد، الذي يعرف فسيفساءً وتنوعاً هوياتياً وتعدّداً لسنياً. وقد يكون "العنف دينياً"، يُمارَس باسم المقدس، "داعش" نموذجاً، لكن سنصرف الاهتمام نحو العنف المدرسي، في هذه المناولة بيت القصيد. ويقصد

به عادة كل مظاهر العنف التي تحدث داخل الوسط التربوي المدرسي بين مختلف الأطراف، فهو الآخر يتخذ تظاهرات عدة نذكر منها:

3-1- التنمر المدرسي: school bullying

"يُحيل هذا المفهوم، في معناه العام، إلى التحرش والتهريب والمضايقة في المدرسة، وخاصة بين التلامذة. ولا تحدث هذه الممارسات دون أن تُخلف نتائج وخيمة على الضحايا. تحدث هذه الظاهرة عندما يؤدي تلميذ أو مجموعة من التلامذة تلميذاً آخر بشكل متعمّد ومتكرر. ويشمل هذا المفهوم أيضاً أفعالاً مثل الضرب، والركل، والدفع، والتهديدات، وأفعال التحرش، والمضايقات المختلفة، كما يشمل الإساءة اللفظية (الإهانات، الشائعات الكاذبة)، والسطو مثل السرقة" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2022: 7) وهذا التعريف كما يتضح، يركز على التنمر من حيث هو ظاهرة متكررة مقصودة، قائمة على التعمد في إلحاق الأذى بالغير، بكل هذه الأشكال المذكورة. لكن، من دون شك، ومع تطور وسائل التواصل الرقمي في سياقاتنا الراهنة، امتدت هذه الظاهرة إلى الفضاء الإلكتروني، فيما يعرف اليوم بالتنمر الإلكتروني أو الرقمي، وهو ما يتمثل في تبادل رسائل مسيئة أو مهينة عبر الهاتف أو مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات التلاميذية المخصصة للمراجعة أو التواصل. ومنها إطلاق الشائعات أو الصور أو مقاطع محرّجة بقصد التشهير بالضحية والسخرية منها.

3-2- التنمر على الفئات الهشة:

وهناك نوع آخر من التنمر نلمسه في الفضاء التربوي بصورة مطردة - كمارسين تربويين - وهو التنمر الموجه لبعض المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية، أو ممن يعانون من مشاكل في النطق/الأفازيا، أو التوحد، أو اضطرابات في الحركة، وهو من أخطر أنواع التنمر وأشدّه قسوة، في نظري، لأنه يستهدف فئة هشة تحتاج أساساً إلى الدعم النفسي، لا إلى الإقصاء والاعتداء الرمزي واللفظي.

فعادةً ما تطّلق عليهم الألقاب الجارحة، ويتعرضون للتهكم أثناء محاولاتهم المشاركة في أنشطة الدرس، وهو ما يُعمّق من عزلتهم الاجتماعية داخل الفصل وخارجه، لما يتركه هذا التنمر المقصود من ندوب نفسية في الضحية، وقد ينجم عنها كراهية المدرسة أو الانقطاع عنها جملةً. -بوصفي فاعلاً تربوياً - أرى أن مسؤوليتنا مضاعفة في مثل هذه الحالات، وذلك من خلال: التدخل الفوري بالتوجيه عند معاينة مثل هذه السلوكيات التنمرية، بدلاً من اعتبارها سلوكيات عابرة وعادية، من أجل تعزيز

ثقافة التعاون والاختلاف، وتحفيز هذه الفئة على المشاركة تعزيزاً لثقتها بالنفس (البيداغوجيا الداجمة)، لتوفير مناخ مدرسي ملائم للجميع، فضلاً عن ضرورة التنسيق مع الأسرة وبقيّة الفرقاء والمتدخلين، حتى لا يُسمَح لبذور الكراهية بأن تنتشر عدواها.

إن كمية العنف الرمزي التي تُسلط على هذه الفئة الهشة قد تجعل منهم أشخاصاً عنيفين جداً من خلال ردود أفعالهم في وسطهم المدرسي، وهو ما يستوجب علينا جميعاً توفير بيئات تعليمية آمنة وتخفيفية.

4- نحو السلوكيات التخريبية لدى التلاميذ:

الملاحظ في الأوساط التربوية، لا سيما في السنوات الأخيرة، تنامي ظاهرة إتلاف الملك العام والممتلكات المدرسية على وجه الخصوص، وتشمل كل أشكال التخريب في صورها المتعددة، كالكتابة على الطاولات، والحفر فيها بأدوات حادة، وتكسير السوريات. وهذه ظاهرة قد يصعب تفسيرها لتدخل أسبابها؛ ففي كل حصة يُلاحظ انشغال المتعلمين بالرسم والتخطيط على الطاولات... إلخ، وهو سلوك وجب التنديد به، والتحسيس بتنافيه مع الأخلاق، والقانون، والواجب، والسلوك المدني.

تنضاف إلى ذلك ظاهرة الكتابة على جدران الأقسام، بما في ذلك الكلام النابي، وكذلك كسر النوافذ والأبواب، وصنابير المراحيض، وإلحاق الأضرار بالمركبات الخاصة بالنقل المدرسي.

وما يثير القلق أكثر، أنها سلوكيات تتكرر؛ فقد يُنبّه الفاعلون التربويون لفداحة الفعل بحملات تحسيسية، أو أثناء الحصة الدراسية بعد رصد مثل هذه الظواهر. فقد يعتمد الأستاذ أو الإداري إلى تحذير التلاميذ وتبيان خطورة هذه التصرفات، إلا أن ذلك لا يمنع من عودة بعضهم إلى نفس السلوك، أو ظهور مقلدين جدد من بين المتعلمين.

وقد يتخذها البعض تحدياً، وهو ما يشير إلى أن الظاهرة أعمق من أن تُعالج بالتنبيه أو العقاب فقط، بل تتطلب فهماً دقيقاً لبنيتها وأسبابها، ومقاربتها مقارنة شمولية عميقة يتداخل فيها القيمي بالتربوي بالمجتمعي.

والتفسير الذي أجده منطقياً في قُشُو مثل هذه الظواهر السلبية، وبهذه الحدة، في إتلاف الممتلكات العامة، هو غياب الحسّ المواطناني الواعي وغياب التربية على ضرورة الحفاظ على المشترك؛

فكل ما ليس ملكًا خاصًا لا يعني الفرد في شيء، وهو ما ترجمه كذلك السلوكيات اليومية. كتفريغ القاذورات قرب أبواب الجيران، مثلًا، فيكفي التخلص منها من داخل الأمكنة الخاصة وطرحها في أي مكان. وهي سلوكيات لها امتداداتها الأخرى في المجتمع؛ فثقافة الحفاظ على المشترك غائبة في نظمنا التربوية والأسرية، وحتى في المناهج التعليمية، في مواد تصريف القيم أساسًا، إذ يلاحظ غياب شبه تام لمضامين تربوية واضحة ترسخ ثقافة الحفاظ على المشترك، والمسؤولية تجاه الفضاء العام. وهذا الغياب يُسهِم في تعزيز الهوة بين المتعلم ومحيطه، ويُضعف من حسنه المدني.

وهذه السلوكيات التخريبية تمتد لأقسام الداخليات كذلك، فيكفي أن تتجول في مرافقها لتلاحظ حجم وآثار التخريب البادية على الممتلكات المادية وفي بنيتها التحتية وتجهيزاتها، وهو ما يكشف عن أزمة قِيَمِيَّة أخلاقية عميقة، تستوجب العلاج، والتشريح، والمساءلة المجتمعية. وهناك من يرى من الباحثين والمهتمين في هذا النوع من التخريب شكلاً من أشكال الاحتجاج والرفض غير الواعي، بتعلّة أنها ممتلكات الدولة!

في ضوء ما تقدم، يتضح أن السلوكيات التخريبية في الوسط المدرسي ليست مجرد خروقات سلوكية، فردية ومعزولة، بل تعكس أزمة تربوية ومجتمعية أعمق، تتطلب مقاربة شمولية، تدمج بين التكوين القيمي، والإصلاح البيداغوجي، وتعزيز الوعي المدني، مع ضرورة تفعيل أدوار الأسرة، والمجتمع المدني، والمؤسسات التربوية في بناء ثقافة الانتماء، واحترام المشترك، وصيانة الفضاء العام بما هو فضاء مشترك وجب الحفاظ عليه وصيانه.

5- العنف بين الفاعلين في الوسط المدرسي:

5-1- العنف بين التلاميذ:

تتخذ مظاهر العنف في الأوساط التربوية أشكالاً وصوراً مختلفة ومتعددة، كما تقدم أن أشرنا، ومن ذلك العنف المتبادل بين التلاميذ. وقد أصبح هذا النوع من العنف أكثر بروزاً في السياقات الراهنة، وقد يؤدي إلى القتل، كما هو الحال في حادثة تلميذ طنجة، أو قد يشمل اعتداءً لفظياً أو جسدياً. وتعدد أسباب هذه الظاهرة وتختلف من حالة إلى أخرى. وقد تكون نتائجها وخيمة، مثل الانقطاع عن الدراسة، وإنتاج المزيد من العنف من الضحية بهدف فرض الذات داخل الجماعة، بل قد تصل إلى تشكيل أحلاف بين التلاميذ نتيجة غياب الوعي القيمي، والتأطير التربوي والاجتماعي لخطورة هذه الأفعال التي قد تصل إلى التصفية الجسدية.

2-5- العنف ضد الأساتذة:

قد يتخذ العنف أيضًا صورة عنف ضد الأساتذة، ويُعتبر هذا النوع من أخطر أنواع العنف المدرسي، "لأنه يقوض العلاقة بين التلميذ والأستاذ، ويؤثر على ظروف العمل التربوي داخل القسم وخارجه، وينسف سلطة الموظفين التربويين ويحبط عملهم". (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2022: 12) وقد تنامي هذا النوع كذلك في السنوات الأخيرة بشكل يثير الكثير من القلق، إذ لا يقتصر الأمر على الاعتداءات اللفظية من سب وشتم أو الاعتداء على السيارات الخاصة، وإنما قد يصل إلى التصفية الجسدية وإزهاق الروح، كما في فاجعة أرفود التي راح ضحيتها أستاذة اللغة الفرنسية من طرف تلميذها بسبب نزوة عاطفية.

3-5- العنف المؤسسي:

كما نجد أيضًا ما سَمَّاه التقرير الصادر عن المجلس الأعلى "بالعنف المؤسسي"، وهو العنف الذي يمارسه النظام التربوي على التلاميذ. وقد يتمثل هذا العنف في طرد التلميذ من المدرسة، أو من خلال القيود التي تفرضها المؤسسة التعليمية على التلاميذ، وأحيانًا في التمييز في تمكين المتعلمين من بعض حقوقهم، حيث يحصل البعض على حق معين بينما يُحرم منه الآخرون، وغيرها من الممارسات.

4-5- العنف ضد الإداريين:

قد يكون هذا النوع من العنف من أقل مظاهر العنف المدرسي انتشارًا، نظرًا لقلّة احتكاك التلاميذ بالإداريين مقارنةً بغيرهم من الفاعلين التربويين وبمقارنتهم أيضًا باحتكاك التلاميذ فيما بينهم. ومع ذلك، هناك مؤشرات في السنوات الأخيرة تبرز استفحال هذا النوع، حتى وصل إلى حد التصفية الجسدية، كما حدث لبعض المديرين الذين فارقوا الحياة بسبب ما مورس عليهم من عنف.

قد لا يقتصر الأمر على التلاميذ فقط، بل قد يشهد الوسط المدرسي أيضًا انخراط أطراف خارجية في الاعتداء على الفاعلين التربويين والإداريين، وقد تكررت مثل هذه الحوادث في المشهد التعليمي، وعلى مرأى ومسمع الجميع.

6- جذور العنف:

سنحاول أن نقارب بعض الأسباب التربوية والاجتماعية التي نراها وحيثية ومؤسّسة للسلوك العنيف، وحاضنة له في المقام الأول، وسنركّز بصورة خاصة على العنف الذي أصبحت مدارسنا تحت رحمته.

فما الذي يجعل من أبنائنا عنيفين لهذا الحد؟ هل هي سلوكيات عارضة، معزولة، فردية، عن باقي عناصر النسق الاجتماعي والسياسي؟ أم أن العنف ليس سوى محصلة موضوعية لتراكم الإخفاقات والانهمات النفسية والاجتماعية والإصلاحات المزعومة؟ هل هي الأعراض التي تطفو على السطح وتُخفي وراءها توعّكًا مزمنًا وحادًا؟

إن منسوب السلوكيات العنيفة بات في تزايد وانتشار مقلق، كما تشير إلى ذلك مجموعة من الأرقام الإحصائية الرسمية والدراسات الميدانية. لقد صار العنف يقتحم علينا خلواتنا، بعدما أصبحنا نتحرك وسط مشاهد وصور مرعبة لا تتكلم إلا لغة العنف والدمار والأشلاء. لقد صرنا نتنفس العنف ونحيا وسطه. ويمكن أن نشير هنا إلى ما يحدث الآن في غضون هذه الأسابيع من مظاهرات يقودها جيل Z المعروف بـ (Gen Z 212) فمولدات العنف ليست حادثة معزولة بل انفجار لتراكمات سنوات من الإهمال والتهميش وغياب الثقة في المؤسسات، وغياب الانصات فضلا عن أسباب اجتماعية وأسرية كثيرة فبالرغم من انطلاق هذه المظاهرات بشكل سلمي إلا أن التصعيد حصل وما ترتب عن ذلك من حرق السيارات ورشق القوات العمومية بالحجارة.. الخ وفي السياق المدرسي تطرّد نماذج كثيرة في سباقات قريبة (واقعة ورزازات والسحل الذي تعرض له أستاذ الاجتماعيات، أستاذة تيفلت التي كسر تلميذ ذراعها، وأستاذ آخر في الرباط، وقتل أستاذة الفرنسية بأرفود، التلميذ الذي قتل تلميذا في طنجة.. الخ).

6-1- العنف اللغوي بوصفه بنية ذهنية ثقافية:

يولد الطفل عندنا في مجتمع عنيف، حتى مسكوكات المجتمع اللغوية والمعجمية، وصيغ التخاطب والتراكيب المتداولة، لها نصيب من هذا العنف (عنف اللغة). فالدونة الشفوية في "معجم الشتم"، مثلاً، مدونة غنية تزخر بالتراكيب الفظة الموغلة في القسوة والاحتقار؛ (الحر بالغمزة والعبد بالدبزة) (العصا فيها البركة)، (العصا جات من الجنة)، والتشبيهات بالحيوانات (الدابة، القرد، الحمار، الغول...)، وحمولاتها الاستعارية. نفس الشيء أيضاً يقال عن العنف الخطير الذي تحمله هذه التعابير

في حق المرأة في ثقافتنا الشعبية، وهي حمولات غير بريئة: (لمرًا بلا وتاد كالحيمة بلا وتاد) (ربح من لمرًا لخسارًا ملمرًا) ... إلخ.

فاللغة، بالمنطق السوسيو-لساني الحديث، لم تكن يومًا إشارات ورموزًا لغوية محايدة، بقدر ما تعكس البنية الذهنية العميقة للجماعة المتكلمة بهذه اللغة وتمثّلاتها الثابتة المختزلة في وعيها الجمعي. فهي "مؤسسة اجتماعية"، كما يعتبرها مؤسس الدرس اللساني "دي سوسير"، وتمتلك اللغة سلطة التأثير في الواقع وفي إنتاج الأفعال وتوجيهها، حسب نظرية الفعل الكلامي التي أرساها "أوستن"، والخطر هنا أيضًا هو كون اللغة سابقة على الطفل، فهي التي تُشكّله وتصنع كينونته، وليس العكس، فاللغة حسب جاك ديريديا ليست أداة نستعملها، بل هي المادة التي نحن مصنوعون منها.

هذا الأمر يحتاج، في الحقيقة، إلى إضاءات وبحث يتداخل فيه السوسيولساني والسيكولساني.

كما يتعرض الطفل للتعنيف الأسري في مختلف سنوات ومراحل عمره، سيما في سنواته الأولى وهذه السنوات على قدر كبير من الأهمية، كما يرى خبراء علم النفس - ففيها تبلور وتشكل ملامح شخصية الفرد المستقبلية، حسب مؤسس علم النفس "فرويد".

ولا أحد ينكر أن ثقافتنا الشعبية السائدة، التي نشأنا في كنفها، لا زالت تعتقد بالفكرة التقليدية التي ترى أن "العصا تربي"، ولذلك لا يتوانى الكثير من الآباء وأولياء الأمور في تعنيف أبنائهم، إيمانًا منهم أنها ذلك "الميكازم السحري" الأنجع لتقويم الاعوجاجات السلوكية التي يراها الكبار سلوكيات مشينة غير مقبولة، ولتربية وإنبات ذلك الابن البار الصالح المطيع المهذب.

2-6- الأخطاب البنيوية في النسق التربوي الأسري:

إن نسقنا التربوي الأسري تسمه مجموعة من الأخطاب. فلا زالت "الهشاشة التربوية" تنخره، لا سيما في الأسر التي تحكمها الأمية الأبجدية، وضالة التكوين الثقافي، بحيث يجهل أغلب الآباء الخصوصيات السيكلولوجية لكل مرحلة، وكيفية التعامل مع كل هذه المتغيرات المرحلية العمرية، والطفرات و"التحولات القيمة" التي اجتاحت المجتمع، بالإضافة إلى الإكراهات والتحديات الاقتصادية، وضغوطات الحياة اليومية وانشغال الآباء بلقمة العيش، الشيء الذي خلق شرخًا تربويًا بين الآباء والأبناء؛ فالكثير من الآباء تجدهم يندبون حظهم بخصوص انحراف أبنائهم، كما يتهم الأبناء آباءهم "بالمناضوية"، وبعدم مسايرة العصر ومواكبته، أي ما يسميه البعض "صراع الأجيال" والقليل

من الأسر، للأسف، من تتواصل مع أبنائها وتصاحبهم مصاحبة تربوية بالتأطير والتوجيه حيناً، والتفهم والتتبع حيناً آخر، أكثر مما تؤمن بالعقاب والتعنيف كبداًل وحلول تربوية. والنزر القليل من تنتصر لأسس التربية الحديثة في تعاملها مع أبنائها.

بإزاء هذا الوضع اللاسوي، ينمو الطفل نمواً سيكوباتياً/مرضياً، وتشكل بوادر وجذور العنف في سلوكه، ويصير عنيفاً. فلا يمكن أن ننتظر من طفل تعرض للعنف والقمع والهتك العاطفي والحرمان النفسي وربما الجسدي، ولم يعيش طفولته الطبيعية السوية كما يجب أن تُعاش، أن يهدينا حليب العصافير. فمن عُنف، لا يمكن له إلا أن يُنتج العنف، كشكل من أشكال الرفض والاحتجاج والتمرّد على سلطة الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل، كنزوع سيكولوجي لإعادة الاعتبار لهذه الذات المهدورة التي طالها القهر والعسف. لفرض ذاته بالقوة. والعطب الكامن في نسقنا التربوي لا يمكن له أن يُفرخ إلا المزيد من الأعطاب، بالمنطق التحليلي السوسيولوجي.

هذا الطفل/المراهق يتحرك في وسط مجتمعي، يعتبر فيه العنف سمة طاعية؛ فأصدقاؤه يعنفونه أيضاً في الشارع، في ملعب الكرة، في الطريق إلى المدرسة، والكبار يعنفونه تعنيفاً رمزياً حتى على أبواب المساجد من قبل الكبار.

3-6- المدرسة فضاء لإعادة إنتاج العنف:

هذا الطفل أيضاً، لا أحد يستطيع أن ينكر، أنه يتعرض لكمية هائلة من العنف في المقررات الدراسية، ويتشرب قيم العنف من مناهجنا التعليمية المترهلة، التي لا تولي أهمية للنسق القيمي الذي ينبغي تصريفه للنائشة، والذي من المفترض أن يُعوّل عليه لترسيخ السلوك المدني (أنسنة القيم). صحيح أنه لا أحد ينكر أن بعض هذه المواد استفادت من مراجعات مهمة متتالية فيما يتصل بهذا الجانب وأولت أهمية خاصة لمنسوب القيم خاصة ما وقع من تحديد لمنهاج التربية الإسلامية لكن المواد الأخرى لم تستفد من نفس التجديد. فلا زلنا نخطب الجيل الجديد بمقررات قديمة، لم يتم تحديثها لما يقارب العشرين سنة.

فهل ناقشنا بجرأة وطنية ما تحمله مناهجنا التعليمية من مضامين؟ لا أحد يستطيع أن ينفي أن بعض محتوياتنا الدراسية مكدسة بالنصوص الحمراء، التي تُحرّض على الكراهية وثقافة الرفض، وبصورة أخص مع الآخر المختلف - الديني، التي لطالما تبه التربويون إلى خطورتها، فهي لن تُنتج لنا في نهاية المطاف إلا أجيالاً ممزقة، حاقدة، هائجة، تائهة، لا تعرف ماذا تريد.

إن هذا المتعلم يحب الطبيعة، ونحشره في ثكنات مغلقة تسمى - تجاوزًا - "أقسامًا"، الطفل يحب الحركة واللعب، ونجبره على السكون واللاحركة، يعشق الطفل استعمال الأشياء بحرية، ونواجهه بأفكار مجردة لا توجد ربما إلا في ذهن الأستاذ، يرغب الطفل في استعمال عقله بحرية، ويُرغم على الحفظ والاستظهار، هو مفعم بالحياة، ونردعه داخل "مقابرنا الجماعية" بالعقاب.

القسم ينبغي أن يكون فضاءً للحوار والنقاش وتعلم القيم والفضيلة، أكثر مما ينبغي أن يُجَلَد فيه المتعلم بخطاب عمودي فوق خارج الزمن.

لن يؤسس المدرس لفعل تربوي صفّي حقيقي إلا ببيداغوجيا الحب: حب المهنة، وحب هذا المتعلم، والتفكير بتفكيره، والإحساس بإحساسه. ببساطة، لأن هذه الطفل/ المتعلم كنته يومًا، فلا يستقيم أن نحاكمه بوسائلنا التقليدية. وبخطاب لا يخلو من وصاية وأبوة.

إن اختيار مقررات دراسية لا تناسب اختيارات وميولات المتعلمين، ورهاناتهم وطموحاتهم، ولا تتماشى مع أسئلتهم المرحلية، هو في شكل من أشكال العنف.

ينضاف إلى ذلك التقيد بالطرق التلقينية العمودية في التدريس، وعدم التجديد في الطرائق البيداغوجية.

7- التناقض القيمي في المحتويات الدراسية:

إن مما يفقد الفعل التدريسي فعاليته وما يربك المتعلم هو ما يمكن أن نصلّح عليه بالتشظي القيمي في المواد الدراسية المختلفة والتناقضات في المحتويات والمعطيات البيداغوجية من مادة لأخرى (الفلسفة - التربية الإسلامية - اللغة العربية - التاريخ) التي تُعدّ موادّ لتصريف القيم بامتياز، دون الحسم في النموذج القيمي الذي نريده، ودون الاشتغال على المنظومة القيمية التي نهدف إلى تصريفها بشكل تربوي أكاديمي دقيق، دون ترك الحبل للارتجالية والتطفل على مجال تأليف الكتاب المدرسي كتخصص دقيق، يشكل نوعًا من العنف بسبب ما يخلفه من حيرة وضبابية وتناقض. كل ذلك يحمله المتعلم في دواخله وعلى ظهره، "فالإنسان يظل يحمل لحظاته التاريخية على ظهره". وبحكم احتكاكاته الصفية الميدانية، نستشعر ذلك التمزق بكل قوة دون أن نملك مخرجًا لهذا المأزق، لأننا لا نصنع قرارًا. إن معالجة هذه التناقضات تتطلب مراجعة دقيقة للمناهج، وتناغمًا في الأهداف القيمية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، بهدف بناء شخصية متوازنة وقادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها.

8- العنف التكنولوجي وتختلف المدرسة عن السياق الرقمي:

إننا - شئنا أم أبينا- غدونا أمام عالم اكتسحته التقنية و"مقبلون على مجتمع بلا أوراق" (الشربيني، & الطنطاوي، 2006، ص: 14)، بعبارة لانكستر نتيجة هذه الثورة المعلوماتية، وهو ما يجعل لزما اليوم على المدرسة الانخراط في هذا الانقلاب الجذري الذي مس عالم الأفكار وطرق التدريس ومصادر المعرفة... إلخ، فلم يعد المدرس وحده هو الملهم والمالك الوحيد للمعرفة، فقد تعددت هذه المصادر حدّ التخمّة في عصر التدفق. فأمام هذا التحول الشامل الذي مس جوانب الحياة برمتها بات من الضروري الدفع بالعملية التعليمية وتحديثها لتلبية لمتطلبات التطورات الحديثة، حتى يسهم التعليم في التطلع لحياة أكثر ازدهاراً ووثقياً وتطوراً.

لكن الملاحظ في الواقع الفعلي للمدرسة لا زال الاشتغال بمواد وآليات بيداغوجية عتيقة تعود إلى عهود خلت، في سياق سوسيوحضاري (يسميه تشومسكي بعصر العبقريّة) حيث تحتل الصورة والتكنولوجيا مساحة كبيرة في حياة أطفالنا، بل أصبحت الآلة جزءاً وركناً أساسياً من معيشتهم اليومية، وأصبح الفضاء الرقمي هو الذي يشكل وعي أطفالنا. إننا في زمن نتنافس فيه الصورة كما نتنافس النتروجين، كما قال أحد علماء التواصل. فليس علينا من حرج إن قلنا إن مدارسنا غدت شبيهة بـ"مقابر جماعية" متخلفة عن الركب. وفي الثمانينيات، شبه الفيلسوف المشاكس ميشيل فوكو المدارس الفرنسية بالسجون، فماذا لو رأى البنيوي ميشيل فوكو كل الإخفاقات التي تحيط بمدارسنا نحن اليوم ونحن في الألفية الثالثة؟

فما تزال المؤسسات التعليمية متخلفة عن مواكبة هذا التحول الجذري في أساليب التعلم والتواصل. فالمدرسة التي تعتمد على طرائق بيداغوجية عتيقة ومنهجيات جامدة دون الاستثمار في توظيف التكنولوجيا الحديثة كوسيلة فعالة في التعليم، تسهم بهذا الشرح بشكل غير مباشر في إحداث نوع من العنف الرمزي ضد المتعلمين الذين يعيشون في عصر الصورة والمعلومات الفورية. هذا التخلف يخلق فجوة بين حاجات المتعلمين الرقمية ورهانات العصر، وبين ممارسات التعليم التقليدية التي تحصر المتعلم في فضاءات جامدة، ومكبلة للحركة والحوار. كما أن تجاهل الإمكانيات الرقمية يعزز الشعور بالإحباط والاغتراب لدى المتعلمين، ويفقداهم دافع التفاعل الإيجابي مع المادة التعليمية، خاصة وأن هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة أتاحَت للمتعلمين اليوم الانفتاح عن أقرانهم في مجموعة من الشعوب التي تتقاسم معنا القرن الواحد والعشرين، ويعرفون ما وصل إليه النظام التعليمي في هذه البلدان من تقدم تكنولوجي يسهل العملية التعليمية ويجعل منها شغفا ورفاهية.

إن تجربة كوفيد 19 (Covid 19) وما واكب التعليم عن بعد في نظامنا التعليمي المغربي من تعثرات بنيوية يكشف بوضوح حاجتنا الماسة إلى تحديث نسقنا التعليمي وإدماج التكنولوجيا الحديثة؛ تدريساً وتقوياً.

ينضاف إلى ذلك ما يدرس من معارف متراكمة، إذ يعرف التلميذ سلفاً أنها لن تعدده للحياة، ولن تنمي فيه التفكير النقدي ولن تروي ظمأه المعرفي. ولن تعدده لسوق الشغل، فهو يعلم أن أحلامه معتقلة، وحُكم عليها بـ"الإجهاض القبلي" نظراً لنسب البطالة المرتفعة، فماذا ننتظر منه؟ فقد غدت فكرة توظيف التعاقد تسيطر على ذهنه هو الآخر من الآن. فمتعلم اليوم نبه، فطن، متتبع لما يحدث، جيلنا جيل رقمي، شئنا أم أبينا، قد يتفوق على أستاذه في أشياء كثيرة من معطيات هذا العصر الذكية مهما ندبنا حظ هذا الجيل.

ثم ماذا يمكن أن ننتظر من تلميذ يرى الغش عملة رائجة في الكثير من مباريات التوظيف، في الوقت الذي يحاصره كل من في الحقل التربوي بالاعتماد على النفس، وعدم الغش في الامتحان، والتهديد بالسجن، ويجلده بالمواعظ الأخلاقية؟ فمن يقنعه بالتنافس الشريف النبيل وقيم الاستحقاق، وهو يرى رجال التعليم يغشون بدورهم في مباريات التوظيف والترقية؟ وهذا واقع لا يرتفع. ألن يلجأ إلى استخدام العنف لانتزاع هذا الحق الذي يعتبره مكتسباً؟ لست أبرر للتلميذ عملية الغش، لكن ينبغي أن نستحضر النسق الثقافي العام. فالكثير من السلوكيات إنما تستوردها المدرسة من محيطها.

يجب أن نعترف أن مدارسنا تقليدية، بل موعلة في ذلك، لا تولي أهمية للتربية الموسيقية التي يمكن أن تذهب النفوس والأرواح، ولا للرسم، ولا للتربية الفنية، وغيرها. ولا أحد يستطيع أن ينكر دور هذه المكونات الفنية في تهذيب وأنسنة سلوك الأفراد، فلا معنى أن نركز على الجوانب المعرفية الصرفة والحس-حركية ونهمل ما هو وجداني وكل ما هو مرتبط بالأذواق.

وقل الأمر نفسه عن التوجيه التربوي فلا زال يضطر الكثير من التلاميذ، سيما المتفوقين، إلى التوجه قسراً إلى شعب معينة حين يجدون أنفسهم أمام إمكانيات اختيارية محدودة في التوجيه؟ وقد عاينا هذا المشكل عن قرب. فلا شك أن التوجيه المدرسي القسري: عنف رمزي يقوّض حرية الاختيار لدى مجموعة من المتعلمين الذين يجدون أنفسهم أمام خيارات محدودة أو يضطرون للانتقال لمؤسسات بعيدة عن مقر الإقامة لمتابعة الدراسة في هذه الشعب.

9- المساعد الاجتماعي في المدرسة: حضور إداري وغياب وظيفي:

في الدول المتقدمة، التي تحترم الطفولة وتتعامل مع الإنسان بوصفه قيمة، توفر داخل كل مؤسسة تربوية خبراء سيكولوجيين، وأقسام خاصة للإنصات، لتتبع التلاميذ نفسيًا، وإعادة تأهيلهم، وإدماجهم في المجتمع المدرسي، ومساعدتهم على تجاوز المعوقات النفسية بالمرافقة التربوية النفسية والبيداغوجية الحديثة. وتخصص الموارد البشرية والإمكانات الكفيلة لذلك في تنسيق دائم مع الأسرة وبقية الفرقاء المعنيين، أما عندنا فلا زالت هذه المساعي في أعتابها الأولى. صحيح أنه في السنوات الأخيرة وظفت الوزارة الوصية أعدادا لا بأس بها من المساعدين الاجتماعيين في المدارس الثانوية والإعدادية من الحاصلين على تكوينات في علم النفس والعلوم الاجتماعية، لكن زمرة غير قليلة منهم يُكلفون بمهام إدارية بدل مباشرة أعمالهم الموكولة إليهم، علاوة على جملة من العوائق التي لا زالوا يعانون منها، فالكثير منهم لا يزالون لا يتوفرون حتى على مكتب رسمي قار. فضلا عن المحاولات الفردية المعزولة القليلة التي يتولاها الأساتذة أنفسهم بشكل تطوعي بحكم تخصصهم في علم النفس. فمن منطلق المعاينة الميدانية حالات كثيرة جدا من المشاكل النفسية المختلفة يعيشها جموع التلامذة، ويحتاجون فعلا لمن يقدم لهم الرعاية والعناية النفسية للخروج من هذه الأعطاب النفسية التي تؤدي بعدد منهم للتسرب المدرسي سنويا بأرقام مخيفة.

خلاصة القول، إن التلميذ، أو المراهق، أضحي نتاجا مأزوما لسياسات تعليمية وإصلاحات متتالية فشلت في ترسيخ الإنسان كقيمة مركزية، ورأسمال رمزي، يستحق الرعاية والاستثمار. كما أنه ضحية لتفكك أسري تركه فريسة لقيم استهلاكية تُروّجها منظومة إعلامية منشغلة بتكريس التفاهة، لا ببناء الوعي. وإلى جانب ذلك، يجد نفسه في مجتمع يعاني من فراغ قيمى وغياب النموذج أو القدوة، في ظل حضور مفرط للتكنولوجيا التي لا يمتلك أدوات توظيفها الواعي، وهو ما يؤكد الحاجة الملحة أيضا لتربية رقمية واعية.

إن هذه الفاشية القادمة من مقاعد الدراسة غير مفكوكة سوسيولوجيًا عن باقي عناصر هذا البناء الاجتماعي المتوَعك الذي وجب النظر في الكثير من أعراضه الباطولوجية وتشريحها وتفكيكها وعلاجها، وقد أنتجت جملة من الشروط كما سبقت الإشارة، يتداخل فيها التربوي بالأسري، بالسيكولوجي، بالتعليمي. إن الوضع لا يشي إلا بمزيد من "العنف البنيوي" نتيجة عدم المواكبة التي تتحمل فيها المسؤولية جميعا وما جيل Z الذي فاجأ الجميع خير مثال.

10- مقترحات عملية للإصلاح:

رغم مجموعة من التدابير والمذكرات القانونية المؤسساتية التي سعت الوزارة إلى تنزيلها منذ 1999م، بصدور أول مذكرة وزارية تحظر العنف ضد الأطفال، وما تليها بعد ذلك من نصوص أخرى، إلا أن الواقع ظل يتحدّى كل هذه التدابير التنظيمية والقانونية. فقد زاد العنف واستفحل، بل وزاد تعقيدا في السنوات الأخيرة. وفي هذا المحور نقترح جملة من الآليات والاستراتيجيات نراها كفيلة بمحاصرة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ولو نسبيا، ومن ذلك:

- لا يمكن أن نتحدث عن إصلاح جذري حقيقي للمدرسة المغربية ما لم نتجاوز المشكلات القيمية التي لا زالت المدرسة تتخبط فيها، إننا نعتقد أن توفير مناخ مدرسي سليم وآمن وخال من السلوكيات العنيفة بمختلف تجلياتها وأنماطها، فلا بد من أن نقر أن مناهجنا الدراسية لا زالت تعيش أزمة في تصريف الرصيد القيمي، ولذلك يجب الاشتغال باهتمام كبير عن المادة القيمية التي يجب تصريفها، حتى لا نكون أمام مناهج ضد مناهج.

- ينبغي أن نحسم في النموذج الأخلاقي الذي نريد، فأى قيم نريد، وأي مجتمع لأية قيم؟ حتى لا نظل مجتمعات برزخية بين بين، كما يعبر الباحث السوسيولوجي الحمودي. فلا زال الارتباك واقعاً لا سبيل لإنكاره.

- توفير الموارد البشرية المؤهلة وجعل من فعل الانصات والمواكبة النفسية للمتعلمين الذين يعانون من مشاكل نفسية ممارسة تتسم بالدينامية الفعلية في الوسط المدرسي، بعيدا عن التوظيف الشكلي.

- بناء شراكة فعالة بين الأسرة والمدرسة في التربية القيمية: وذلك من خلال عقد لقاءات منتظمة مع الآباء وتحسيسهم بضرورة المتابعة بأهمية التربية على القيم. وتقوية التواصل بين المؤسسات التعليمية ومؤسسة الأسرة وإخبار الأخيرة بطبيعة السلوك الصادر عنه.

- ضرورة مواجهة السياسات الإعلامية الموجهة للأطفال والمراهقين: فلا بد للمؤسسة الإعلامية أن تكون جزءا من التربية القيمية البناءة لا العكس.

- تنظيم حملات وورشات توعوية حول العنف والقيم وذلك من خلال استضافة خبراء متخصصين في التربية والقيم لتوعية المتعلمين بأهمية السلوك القيمي وقد يستفيد حتى الآباء من هذه الورشات التوعوية.

- ضرورة إدماج التربية القيمية في المقررات الدراسية في مختلف المواد لإنشاء فرد سليم متشبع بالقيم الفضلى.

- تفعيل الحياة المدرسية وتنظيم نقشات مفتوحة حرة داخل حدود الاحترام تشجع على التفكير تعزيزا لثقافة الحوار البناء بدل العنف.
- تكوينات مستمرة للمدرسين في التربية على القيم وتأهيلهم في إدارة السلوكيات الصفية العنيفة بدل مواجهتها بالعنف الذي لا يؤدي إلا لإنتاج عنف مضاد.

خاتمة

- في ضوء ما تقدم، يتضح أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ليست معطى سوسيولوجيا فرديا أو معزولا عن بقية النسق الاجتماعي؛ بل هي نتاج تراكمات مركبة من الأسباب والعوامل يتداخل فيها التربوي بالإعلامي بالتعليمي والنفسي، ولا شك أن غياب التربية القيمية في نسقنا التربوي والتعليمي يشكل إحدى هذه الأسباب التي تغذي السلوكيات العنيفة التي تنامت في السنوات الأخير بصورة مقلقة، وقد توصلت هذه المناولة إلى جملة من الخلاصات والنتائج نجم عنها كالاتي:
- ظاهرة العنف في الوسط المدرسي لا زال سلوكا قائما رغم كل القوانين والنصوص التنظيمية التي تؤكد على ضرورة نبذ العنف أيا كانت هذه الأطراف التي يصدر عنها؛
 - ضعف التربية القيمية في الوسط الاجتماعي هي أحد هذه الأسباب الرئيسة ولذلك أكدت الدراسة على ضرورة إدماج هذه التربية القيمية في المناهج الدراسية؛
 - ضرورة تبني مقاربات علاجية شمولية للظاهرة، فظاهرة العنف التي استشرت في الجسم المجتمعي والتعليمي بحاجة لا يمكن محاصرتها بمقاربة أحادية، فلا بد من المقاربة التربوية والتوعوية والزجرية القانونية إذا اقتضت بعض الحالات ذلك؛
 - أكدت الدراسة على ضرورة الاستثمار في الإنسان كقيمة محورية هو إحدى هذه السبل لتنمية الإنسان على القيم، لبناء مجتمع متماسك، يرفض كل مظاهر العنف والكراهية؛
 - ضرورة مراجعة المناهج التعليمية في مختلف المواد وتنقيتها من التناقضات حتى لا نكون أمام مناهج ضد مناهج؛
 - أكدت الدراسة على أهمية التجديد في الطرائق البيداغوجية، ودمج التكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية حتى لا يشعر المتعلم باغتراب داخل المدرسة التي أصبحت خارج الزمن. وقد اعتبرت الدراسة هذا الاغتراب الذي يعيشه المتعلم في المدرسة شكلا من أشكال العنف الرمزي الذي يواجهه المتعلم؛

- أكدت الدراسة على أهمية توفر النموذج القيمي؛ فغياب النموذج يسهم بشكل أو بآخر في انهيار المنظومة القيمية الذي ينجم عنه انحراف في السلوك.

ختاماً، لا يمكن الحدّ من العنف في الوسط المدرسي إلا عبر ترسيخ منظومة قيمية متكاملة تدعمها جهود مشتركة بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع، والإعلام، لتشكيل بيئة تعليمية صحية آمنة تنشئ أجيالاً واعية ومسؤولة، تؤمن بالحوار وتنبذ العنف.

References

Ahmed Mohamed Mahmoud El-Ganayni. (2022). Violence education or the violence of education: An analytical study of the phenomenon of school violence in Egyptian society. *Journal of Educational Research*, 1(42).

Arendt, H. (1992). *On violence* (Ibrahim Al-Aris, Trans.). Beirut, Lebanon: Dar Al Saqi.

Ibn Al-Tahir Nour Al-Din. (2022). Educational values and their role in addressing school violence: A field study at Ashour Zian Middle School, Ain El-Melh, Wilaya of M'sila. *Journal of Studies in the Psychology of Deviance*, 7(3).

Ibn Manzur. (1992). *Lisan al-Arab* (Vol. 9). Lebanon: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi.

Higher Council for Education, Training, and Scientific Research. (2023). *Violence in the school environment*. Rabat, Morocco: Publications of the Higher Council for Education, Training, and Scientific Research.

Khalil Abdul Rahman Ma'aita. (2007). *Social psychology* (2nd ed.). Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Sharbini, F., & Tantawi, A. (2006). *Educational modules: An approach to self-learning in the information age* (1st ed.). Cairo, Egypt: Book Center for Publishing.

Diab, F. (1980). *Social values and customs with a field study on some social customs* (2nd ed.). Beirut, Lebanon: Arab Renaissance House.

Qudat, M., & Salloum, S. (2006). Domestic violence and its impact on family health. *Journal of Sciences, Sharia, and Law*, 33(1). Kuwait.

Freud, S. (1977). *Civilization and its discontents* (George Tarabishi, Trans.). Beirut, Lebanon: Dar Al-Taliaa.

Arabic Language Academy. (2004). *Al-Waseet dictionary* (4th ed.). Cairo, Egypt: Shorouk International Library.

Effectiveness of soft skills in the face of the impact of anxiety on cognitive functioning and academic achievement

Ghizlane Merzaq *

Professor, Faculty of Letters and Human Sciences-Oujda, Mohammed First University- Morocco

ghizlanemerzaq@gmail.com

ghizlane.merzaq@ump.ac.ma



<https://orcid.org/0000-0003-0070-3390>

Received: 15/08/2025, **Accepted:** 27/09/2025, **Published:** 29/09/2025

Abstract: Improving learner outcomes is one of the main concerns in all educational systems. The educational system is seen as effective and successful when the academic development of learners is achieved coupled with good performance during the evaluation. The evaluation itself is linked to the level of achievement of the exam, and it may also be a source of anxiety for learners, which reflects negatively on their academic achievements. From this standpoint, this study aims to approach a psychological approach to the role of some emotional and adaptive skills, such as: emotional intelligence and psychological resilience, and ways to benefit from them in the Moroccan educational context, to improve academic performance. Our way to do this is to bring in a number of experimental studies in different cultural contexts and varying levels of education. We will also support our vision with experimental studies in the Moroccan educational context, which confirm the relationship between the aforementioned variables, and experimentally confirm the importance of intervention through emotional intelligence programs to reduce test anxiety.

Keywords: soft skills, anxiety, cognitive functioning, academic achievement

**Corresponding author*

فعالية المهارات الناعمة في مواجهة تأثير القلق على الاشتغال المعرفي والتحصيل

الأكاديمي

غزلان مرزاق *

أستاذة محاضرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة، جامعة محمد الأول- المغرب

ghizlanemerzaq@gmail.com

ghizlane.merzaq@ump.ac.ma



<https://orcid.org/0000-0003-0070-3390>

تاريخ الاستلام: 2025/08/15 - تاريخ القبول: 2025/09/27 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: يُعد تجويد مردودية المتعلمين، أحد الاهتمامات الرئيسة في كل الأنظمة التربوية. إذ يُنظر إلى النظام التعليمي على أنه فعال وناجح عندما يتحقق التطور الأكاديمي للمتعلمين المقترن بالأداء الجيد أثناء التقييم. والتقييم نفسه يرتبط بمستوى الإنجاز في الامتحان، وقد يكون أيضا مصدر قلق للمتعلمين، ينعكس سلبا على إنجازاتهم الأكاديمية. ومن هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة سيكولوجية لدور بعض المهارات الوجدانية والمهارات التكيفية، من قبيل: الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وسبل الاستفادة منها في السياق التربوي التعليمي المغربي، لتجويد الأداء الأكاديمي. سبلنا في ذلك، استحضار عدد من الدراسات التجريبية في سياقات ثقافية مختلفة، ومستويات دراسية متفاوتة. كما سندعم تصورنا بدراسات تجريبية في السياق التربوي المغربي، تؤكد العلاقة بين المتغيرات سالفة الذكر، وتؤكد تجريبيا أهمية التدخل من خلال برامج الذكاء الوجداني لتخفيف قلق الامتحان.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة، القلق، الاشتغال المعرفي، التحصيل الأكاديمي.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة

تغطي العملية التربوية-التعليمية بأهمية كبرى، باعتبارها منظومة من الأنشطة والإجراءات، هدفها تلبية الاحتياجات التعليمية، وإكساب المتعلم المهارات التعليمية التي من المفروض أن تنعكس إيجابيا على تكوينه المعرفي، والنفسي، والتربوي، والاجتماعي، والمهني مستقبلا (Merzaq et al., 2023a)، فالمتعلم هو العنصر الجوهر في، ودرجة تعلمه وتحصيله تتعلق بمدى تلاؤم البرامج التعليمية مع قدراته واهتماماته والأهداف المراد تحقيقها، وأيضاً، مع خصوصياته الوجدانية والمهارية. وعليه، لا يمكن إغفال أهمية التحصيل الأكاديمي الجيد في حياة الفرد على المستوى البعيد، باعتباره مفتاح النجاح، والحصول على الشهادات وتحقيق الطموحات والأهداف، وتبوء المكانة الاجتماعية اللائقة (الحموي، 2010).

إلى جانب أهمية الإنجاز الأكاديمي في حياة الفرد، فإن هذا الإنجاز يساهم أيضاً، في ازدهار المجتمعات وتطورها، حيث يعتبر الارتباط المعنوي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمجتمع وتنميته الاجتماعية والاقتصادية، أحد أسباب الاهتمام بالدراسات الدولية حول التحصيل الأكاديمي، من قبيل: برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA)، الذي تديره منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). والتي توفر معلومات حول المؤشرات المختلفة للإنجاز الأكاديمي للدول، ويتم استخدام هذه المعلومات لتحليل نقاط القوة والضعف في النظام التعليمي العالمي، لتوجيه قرارات السياسة التعليمية (Steinmayr et al., 2014).

وفي الإطار نفسه، اهتمت العديد من الدراسات (Peng & Kievit, 2020) في العقود القليلة الماضية بكشف العوامل المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، وكيفية دمج هذه العوامل في التدخل التعليمي لتحسين الأداء الأكاديمي، ومعالجة عوائق التعلم.

2. تأثير القلق على جودة الاشتغال المعرفي والتحصيل الأكاديمي

تعتبر العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والقدرات المعرفية، علاقة تبادلية ثنائية الاتجاه من خلال التأثيرات المتبادلة بين المهارات الفردية التي تدعم تطوير التحصيل الأكاديمي والأداء المعرفي، وتؤدي التدخلات التي تستهدف هذه القدرات المعرفية إلى تحسين الأداء الأكاديمي، والعكس صحيح. وبالتالي، فإن الأداء الأكاديمي هو نتيجة لاستثمار القدرات المعرفية والتحفيز البيئي الذي توفره (Peng & Kievit, 2020).

وعليه، يمثل الإنجاز الأكاديمي نتائج الأداء الأكاديمي التي تشير إلى مدى نجاح المتعلم في تحقيق أهداف محددة كانت محور الأنشطة في البيئات التعليمية، وعلى وجه التحديد في المدرسة والجامعة. ونظرًا لأن مجال التحصيل الأكاديمي واسع النطاق، ويغطي مجموعة واسعة ومتنوعة من النتائج التعليمية، فإن تعريفه يعتمد على المؤشرات المستخدمة لقياسه. من بين عديد من المعايير التي تشير إلى التحصيل الأكاديمي، نجد مؤشرات عامة جدًا، مثل المعرفة الإجرائية والتقريبية المكتسبة في نظام تعليمي، ومعايير تعتمد على المناهج الدراسية مثل الدرجات أو الأداء في اختبار التحصيل التعليمي، والمؤشرات التراكمية للتحصيل الأكاديمي، مثل الدرجات التعليمية (Steinmayr et al., 2014). والامتحان أحد أساليب التقييم التربوي الضرورية لمعرفة مدى درجة هذا التحصيل وجودته، الشيء الذي يجعله مصدر قلق لدى المتعلم، باعتباره عاملاً حاسماً في نجاحه أو فشله (Merzaq et al., 2023a).

وقد أكدت الدراسات (Robinson et al., 2013) أن القلق عامل رئيس في التأثير على جودة الوظائف المعرفية. حيث يرتبط القلق بانخفاض الأداء في عديد من الوظائف المعرفية، من خلال اضعاف وظائف التحكم الانتباهي التي بدورها تعيق الإدراك وكفاءة المعالجة. كما يستخدم الأفراد الذين يعانون من قلق مرتفع موارد معالجة أكثر من تلك التي يستخدمها منخفضي القلق في تحقيق مستوى مماثل من الأداء (Leonard & Abramovitch, 2019). ويؤدي القلق إلى عجز في مهارات الأداء التنفيذي، على سبيل المثال، قد يؤثر عجز الكبح المعرفي، الذي يشير إلى القدرة على كبح الأفكار غير المرغوب فيها على جودة الأداء الأكاديمي (Wijbenga et al., 2024).

وفي السياق نفسه، يعتبر بنجامين وآخرون (القيسي، 2017) أن ضعف الأداء لدى المتعلمين مرتفعي قلق الامتحان، يرجع إلى التأثير السلبي للقلق على الاشتغال المعرفي لديهم، من قبيل: ترميز المعلومات ومعالجتها وتنظيمها واسترجاعها في موقف الامتحان، أو مراجعتها قبل الامتحان. حيث أن الصعوبات التي تعوق أداءهم تكون ناتجة عن عمليات معرفية مشوهة، بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهنهم.

وعليه، يؤدي البعد المعرفي في القلق إلى انخفاض سعة التخزين في الذاكرة العاملة، وتؤدي الجهود المبذولة لتقليل القلق إلى صرف جزء من الانتباه عن المهمة المطلوبة، وانخفاض التركيز لدى الفرد. كما يؤثر القلق على الفعالية (جودة الأداء)، والكفاءة (جودة الأداء وفقاً لكمية الجهد

المبدول) في المعالجة. وبالتالي، فإن القلق يؤثر على التحكم المعرفي، فالعلاقة بين القلق المعرفي والأداء تتناسب عكسياً: كلما ارتفع القلق انخفض الأداء، وبالتالي، انخفض التحصيل الأكاديمي. ولكن، يمكن الحفاظ على جودة الأداء في حالة تنفيذ الاستراتيجيات التعويضية بشكل فعال (Bettini & Giuliani, 2016).

وأكدت تجريبياً، مجموعة من الدراسات الارتباط العكسي بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، مع تأثير قلق الامتحان في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ والطلبة (العنزي، 2003؛ مجادي، 2019؛ Alemu & Feyssa, 2020; D'Agostino et al., 2019؛ Rizwan & Nasir, 2010؛ Merzaq et al., 2023a؛ (2021)، حيث كلما ارتفع قلق الامتحان انخفض التحصيل الأكاديمي، والعكس صحيح.

3. أهمية المهارات الناعمة في تجويد الاشتغال المعرفي والتحصيل الأكاديمي

أدى التغير التكنولوجي المتحيز للمهارات والتقدم في الذكاء الاصطناعي إلى استقطاب الطلب على المهارات الناعمة لاستكمال المهام المجردة والمعقدة. حيث الحاجة إلى أفراد يمتلكون تواصل فعال، وموقف إيجابي، وتوجيه ذاتي، وقدرة على حل المشكلات، وقابلية ورغبة في العمل والتعلم، ومهارات القيادة، وصنع القرار... وتُعرف هذه المهارات في الدراسات العلمية بتسميات من قبيل: المهارات الناعمة، والمهارات غير المعرفية، والمهارات الاجتماعية الوجدانية (Keng, 2024). وتبرز الأدلة على العلاقة بين المهارات غير المعرفية (المهارات الناعمة) ونتائج التعليم في المقام الأول في دراسات علم النفس. حيث ترتبط سمات الشخصية بشكل إيجابي بالأداء والتحصيل الأكاديميين، وتكوين المهارات المعرفية، وأعلى الدرجات الدراسية في المدارس الثانوية والجامعات (Ibid).

علاوة على ذلك، حددت الدراسات فئتين رئيسيتين من العوامل المهمة لتطوير الأداء الأكاديمي: الأولى؛ عبارة عن مجموعة من المهارات الأساسية الخاصة بالمجال التعليمي. والثانية؛ تتمثل في القدرات المعرفية التي تنتج الاشتغال المعرفي (Peng & Kievit, 2020). وعليه، توصل الباحثون (Steinmayr et al., 2014) إلى أن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين لا يكون من خلال القدرات المعرفية فقط، بل تعتبر خصائص المتعلمين الشخصية من بين أهم عوامل التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وقد سجلت مجموعة من الدراسات (مجادي، 2019) أن بعض المتعلمين ينجزون أقل من مستوى قدراتهم المعرفية في مواقف الامتحانات كونها مواقف ضاغطة.

4. توظيف المهارات الوجدانية والمهارات التكيفية لتجويد الاشتغال المعرفي والرفع من مستوى الأداء الأكاديمي

يتضح من خلال الدراسات السابقة ضرورة توظيف المهارات الناعمة في السياق التربوي التعليمي بغية تجويد التحصيل الأكاديمي، ومن بين أبرز هذه المهارات نجد الذكاء الوجداني والمرونة النفسية (Merzaq et al., 2024)، كون الذكاء الوجداني يمنح الفرد القدرة على مراقبة انفعالاته ومشاعره، ومشاعره الآخرين، وتمييزها، واستخدام المعلومات الناتجة بعد ذلك لتوجيه أفكاره وسلوكه (Salovey & Mayer, 1990). وفي الإطار نفسه، يتمظهر الذكاء الوجداني في السياق الأكاديمي من خلال سلوكيات التكيف، وضبط الانفعالات وتوظيفها بشكل إيجابي، والتميز، والإبداع في حل المشكلات، وتجويد الأداء الأكاديمي... (غالي، 2018). فضلا عن ذلك، فإن المرونة النفسية في السياق التربوي التعليمي، تلعب دورا جوهريا في تجاوز الضغوط، وتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة (Merzaq et al., 2023b)، على اعتبار أن المرونة النفسية عملية ديناميكية، يُبرز الفرد من خلالها السلوكيات الإيجابية التكيفية أثناء مواجهته للضغوط والأزمات (Luthar et al., 2000).

وبهذا، يعدُّ التحكم في الانفعالات وضبطها قدرة مركزية في الذكاء الوجداني، ما يُفسر أنه في بعض المواقف الانفعالية الضاغطة يظهر السلوك التكيفي، الذي ينتج عن اندماج المعرفة مع الاستجابة الانفعالية، بينما في مواقف أخرى، حينما تكون هذه القدرة ضعيفة، تظهر الميزة الآلية للانفعال المتمثلة في الاستجابة السريعة (مرزا، 2024). كما أن للعاطفة والانفعالات تأثير كبير على العمليات المعرفية لدى الأفراد، بما في ذلك الإدراك، والانتباه، والتعلم، والذاكرة، والتفكير، وحل المشكلات، وتحفيز العمل والسلوك. وأيضاً، تُسهل الانفعالات والعاطفة عملية الترميز، وتساعد على استرجاع المعلومات بكفاءة (Tyng et al., 2017).

وعليه، تم إثبات تجريبيا العلاقة بين القدرة على تنظيم انفعالات الطلبة وعواطفهم ونجاحهم الأكاديمي من خلال دراسات متنوعة (Fischer et al., 2021)، وفي السياق نفسه، كشفت هذه الدراسات أنه كلما زادت قدرة الطالب على إدارة انفعالاته في المواقف المختلفة، ارتفع مستوى النجاح الذي يحققه في دراسته. فضلا عن ذلك، توصل باحثون في علم النفس (شعالي، 2015) إلى أن للانفعالات وقع كبير على الاشتغال المعرفي، ذلك أن القدرات الانفعالية والعاطفية تشتغل في انسجام لتسمح بممارسة التفكير أو تمنعه، كما هو الحال في الامتحانات. وهكذا، فإن الانفعالات

تستطيع أن توسع أو تكبح القدرة على الاشتغال المعرفي السليم، والتخطيط، وتحقيق هدف أو حل مشكلة. حيث الوجدان والتفكير يتداخلان تداخلا وثيقا، لكن تأثير الانفعال والمشاعر والعاطفة على السلوك والتعلم يفوق كثيرا تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم، وبهذا، فإن الذكاء الوجداني ليس فقط محددًا لسلوكنا، بل مكملًا لتفكيرنا أيضا (مرزا، 2024).

وفي هذا الباب، سجلت مجموعة من الدراسات تأثير درجات الذكاء الوجداني في مستوى قلق الامتحان لدى عينات من المراحل الدراسية الثانوية وطلبة الجامعات (مرزا، 2023؛ مرزا وآخرون، قيد النشر، 2019; Arsalan et al., 2016; Batool et al., 2021; Farnia et al., 2017; Kayode & Lukman, 2021). وتم تأكيد الارتباط العكسي بين المرونة النفسية في السياق الأكاديمي وقلق الامتحان، وتأثير المرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المراحل الثانوية وطلبة الجامعة (جابر وعلي، 2016؛ مرزا، 2023؛ Akbari et al., 2014; Hayat et al., 2021; Ju & Bang, 2022; Liu et al., 2020; Merzaq et al., 2023b)، حيث الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني ومرتفعي المرونة النفسية يُبلعون عن قلق امتحان منخفض، والعكس صحيح.

كما توصلت دراسات (الشاعر، 2017؛ مرزا وآخرون، 2020؛ مرزا وآخرون، 2022؛ مرزا وآخرون، قيد النشر؛ موسى، 2019؛ AL-Qadri & Zhao, 2021; Costa & Faria, 2020)، إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي. وسُجل ارتباط طردي بين المرونة النفسية والتحصيل الأكاديمي، وتأثير المرونة النفسية في مستوى التحصيل الأكاديمي مع تلاميذ المرحلة الثانوية وطلبة جامعيين (جابر وعلي، 2016؛ مرزا وآخرون، 2022؛ مرزا وآخرون، 2023؛ Ononye et al., 2019; Hernández et al., 2018; Sakiz & Aftab, 2018)، حيث الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني ومرتفعي المرونة النفسية يتفوقون في درجات التحصيل الأكاديمي على نظائهم منخفضي الذكاء الوجداني ومنخفضي المرونة النفسية. وعلاوة على ذلك، توصلت دراسات (Ebrahimi & Khoshsima, 2016; Rezaie Far et al., 2021)، إلى تأكيد فعالية تعزيز الذكاء الوجداني في خفض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي السياق نفسه، توصلت مرزا (2023) إلى إثبات ارتباط معنوي بين الذكاء الوجداني والبعد المعرفي في قلق الامتحان بقيمة أكبر من البعد الجسمي والبعد السلوكي. وارتباط معنوي بين قلق

الامتحان والبعد الشخصي في الذكاء الوجداني بقيمة أكبر من أبعاده البينشخصية، وتدبير الضغوط، والتكيف. بينما سُجل ارتباط معنوي كبير بين البعد المعرفي في قلق الامتحان والبعد الشخصي في الذكاء الوجداني مقارنة بالارتباطات بين الأبعاد الأخرى. كما أكدت أن الارتباط بين المرونة النفسية والبعد المعرفي في قلق الامتحان الأعلى ارتباطاً، مقارنة بباقي أبعاد قلق الامتحان. مما يشير إلى أن تأثير الذكاء الوجداني والمرونة النفسية يكون بشكل أكبر على البعد المعرفي في قلق الامتحان لدى المتعلمين، ويؤكد أيضاً، الدور الكبير للقدرة والمهارات الشخصية في مواجهة قلق الامتحان وتجاوزه. بالإضافة إلى كون المهارات الشخصية لها تأثير كبير على الاشتغال المعرفي لدى المتعلمين.

فضلا عن ذلك، سجلت (مرزاq، 2023) فعالية برنامج تدريبي يقوم على أساس مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في خفض قلق الامتحان. وتوصلت مرزاq (2024ب) إلى تأكيد فعالية كل من تنظيم الوجدان، وتنمية المهارات الوجدانية، وتطوير المهارات التكيفية، وإعادة البناء المعرفي في خفض قلق الامتحان. مما يشير إلى إمكانية بناء برامج تدخلية تحسن وتطور المهارات الوجدانية والتكيفية لدى المتعلمين، وتساعدهم على تجاوز القلق والضغط التي تؤثر سلباً على اشتغالهم المعرفي، وجودة تحصيلهم.

وعلى أساس أن الذكاء الوجداني يتضمن مزيجاً من الكفاءات والمهارات الشخصية، والبينشخصية، والتكيفية، التي يستخدمها الفرد لتوجيه تفكيره وسلوكه، بغية تحقيق جزء كبير من النجاح في حياته (مرزاq، 2023)، ومن خلال تأكيد أن المتعلمون الأقل قلقاً من الامتحان يكون تحصيلهم الأكاديمي مرتفع مقارنة مع نظرائهم الأكثر قلقاً، فإن التدريب القائم على مهارات الذكاء الوجداني من خلال بناء برامج تدريبية وعلاجية ستساهم في مساعدة المتعلمين على التعامل الإيجابي مع مختلف الصعوبات والضغوط والتحديات التي تواجههم في دراستهم وحياتهم والتكيف معها، مادام أننا توصلنا إلى أن المشكل في قلق الامتحان ليس دائماً معرفياً أو مرتبطاً بصعوبات التعلم، بل قد يكون مرتبطاً بمشكل وجداني ومهاراتي بامتياز (نفسه).

وكون أن الارتباط بين المرونة النفسية وقلق الامتحان، وتأثيرها في مستواه، يكمن في أن المرونة النفسية متغيراً مهماً منظماً في مواجهة التوتر والضغط والقلق (Liu et al., 2020). وعلى اعتبار أن القلق لا يضعف الأداء الأكاديمي المبلغ عنه ذاتياً فحسب، بل يضعف الأداء المعرفي، أيضاً، فإن التدريب على تحسين وتطوير عوامل المرونة، مثل اليقظة الذهنية، تساعد على الحد من القلق وتجويد الاشتغال المعرفي والأداء الأكاديمي (McBride & Greeson, 2023). حيث أن الرفع من

المرونة النفسية يُمكن من تخفيف قابلية الفرد للتوتر وتعديل الاستجابة للقلق ومواجهته (مرزا، 2024). وكون المرونة النفسية تحقق القدرة على التكيف الإيجابي والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد مع الضغوط التي يواجهها في حياته. فتنميتها وتعزيزها وقاية للمتعلمين من الصعوبات المحتملة، التي يمكن أن تواجههم في دراستهم الثانوية أو الجامعية (مرزا، 2023).

بناء على ما سلف، فإن تجويد الاشتغال المعرفي ينبغي أن يقوم على أساس العلاقة بين المعرفة والوجدان والسلوك. حيث تبرز أهمية تفاعل المكون الوجداني والمكون المهاراتي التكيفي والمكون المعرفي لتحقيق التكامل في كفاءات وقدرات المتعلم، وضمان جودة مردوه الأكاديمي.

خلاصة

نخلص إلى أنه على أساس ما ناقشناه من تأثير سلبي لقلق الامتحان على الاشتغال المعرفي، وبالتالي، تقويض جودة التحصيل الأكاديمي. وما سجلناه من تأثير للمهارات الوجدانية والمهارات التكيفية للمرونة النفسية في تخفيف قلق الامتحان والرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي. ينبغي على المنظومة التربوية-التعليمية الاشتغال على البعد الوجداني والبعد المهاراتي التكيفي لدى المتعلم لتجويد اشتغاله المعرفي، ومساعدته على مواجهة العوائق الأكاديمية بصفة عامة، وقلق الامتحان بصفة خاصة. من خلال دمج وحدات دراسية تعليمية وتدريبية للرفع من هذه المهارات. والعمل على استفادة المتعلمين من برامج تقوم على أساس المهارات الوجدانية والمرونة النفسية لتخفيف قلق الامتحان وتجويد الاشتغال المعرفي لديهم، وبالتالي، الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي وتحسينه.

قائمة المراجع

جابر، شريف عادل، علي، سيد إبراهيم. (2016). المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 69، 401-434.

الحموي، منى. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس -الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية). مجلة جامعة دمشق، 26، 173-208.

الشاعر، خليل يوسف علي أحمد. (2017). الذكاء الانفعالي لدى أطفال مدارس الموهوبين وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. مجلة دراسات تربوية، 6، 3-61.

شعالي، المختار. (2015، يوليو 10). الذكاء الانفعالي: لماذا قد يكون أكثر أهمية من الذكاء؟ أنفاس.

<http://www.anfsse.org>

العنزي، فريح عويد. (2003). التحصيل الدراسي وعلاقاته بالخاوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (الكويت)، 29(111)، 171-221.

غالي، كوثر. (2018). مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي "دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر]. UMKB.

<https://thesis.univ-biskra.dz/4670>

القيسي، جيهان عبد حداد. (2017). قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 54، 275-301.

مجادى، حسيبة. (2019). قلق الامتحان (المعرفي والانفعالي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في امتحان شهادة البكالوريا. مجلة دراسات، 8(3)، 47-61.

مرزا، غزلان. (2023). الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان: بين برامج التدريب الوجداني وبرامج العلاج المعرفي السلوكي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سيدي محمد بن عبد الله.

مرزا، غزلان. (2024، أبريل 18). التفسير النفسي العصبي للكفاءة الوجدانية والمرونة النفسية في مواجهة القلق [بحث مقدم]. الملتقى الوطني الأول لعلم النفس العصبي المعرفي تحت عنوان: علم النفس العصبي المعرفي بين البحث والممارسة الإكلينيكية، فاس، المغرب.

مرزا، غزلان. (2024، مارس 8). علاج قلق الامتحان: بين إعادة البناء المعرفي وتنظيم الوجدان [بحث مقدم]. الندوة الوطنية: المعرفي والوجداني أوجه مسار البحث السيكولوجي بجامعة فاس، فاس، المغرب.

مرزا، غزلان، إبراهيم، نحاس، زغبوش، بنعيسى. (2023). المرونة النفسية وعلاقتها بتجويد التعليمات في السياق التربوي-التعليمي المغربي. المجلة العربية لعلم النفس، 8(2)، 51-58.

<https://doi.org/10.57642/AJOPSY-5>

مرزا، غزلان، إسماعيل، علوي، الأدور، أكرم عبد الله، زغبوش، بنعيسى. (2024). أهمية الذكاء الوجداني في السياق التربوي-التعليمي وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. مجلة الطفولة العربية، 26(101)، 9-

25. <https://doi.org/10.29343/1-101-1>

مرزا، غزلان، زغبوش، بنعيسى، إسماعيل، علوي. (2020، يوليو 13-16). الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي [بحث مقدم]. الأيام البحثية الدولية الأولى عن بعد في العلوم الإنسانية استمرارية البحث العلمي مع أربعة أجيال من الباحثين، الدوحة، قطر.

مرزا، غزلان، زغبوش، بنعيسى، هلال، عبد الإله، امريزيق، كريمة. (2022، ماي 23-27). قياس وتقويم التحصيل الأكاديمي بين المرونة والوجدان [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الدولي السادس للدراسات التربوية والنفسية، المخقل العلمي الدولي العاشر، مكناس-فاس، المغرب.

موسى، ختام أي. (2019). مهارات مواجهة الضغوط النفسية ومستوى الذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المسجلين في مسابقات السباحة في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. مجلة دراسات، العلوم التربوية الجامعة الأردنية، 46(2)، 164-182.

Ahmad, M., & Aziz, F. (2019). Relationship between Emotional Intelligence and Exam Anxiety of Higher Secondary Students. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3(6), 97-108. <https://doi.org/10.31458/iej.543549>

Akbari, A., Khormaiee, F., Keshtkar, A., Mehboodi, K., & Amrai, M. (2014). The Prediction of Test Anxiety Based on Family Communication Pattern Dimensions: The Mediating Role of Academic Resilience Among First Year High School Students. *International Journal of School Health*, 1(2), 1-5. <https://doi.org/10.17795/intjsh-22363>

Alemu, B. M., & Feyssa, T. (2020). The relationship between test anxiety and academic achievement of grade ten students of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 8(3), 540-550. <https://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.097>

AL-Qadri, A. H., & Zhao, W. (2021). Emotional intelligence and students' academic achievement. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3). <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.360>

Arsalan, Y., Khairani, M., & Sari, K. (2016). Emotional intelligence and anxiety toward national final examination in junior high school's students. *Jurnal ilmu pendidikan, psikologi, bimbingan dan konseling*, 6(2), 205-212.

Batool, S., Mirwani, R., Niazi, S., Mehrukh, N., & Haider, S. (2022). Relationship of Emotional Intelligence with Undergraduate

Students' Test Anxiety: A Case of Universities of Balochistan. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 304-311.

Bettini, V., & Giuliani, M. (2016). Performances scolaires : investigation des facteurs cognitifs, psychologiques et sociodémographiques [Doctoral dissertation, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques]. Université de Lausanne. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_S_000000024327.P001/REF

Costa, A., & Faria, L. (2020). Implicit Theories of Emotional Intelligence, Ability and Trait- Emotional intelligence and Academic Achievement. *Psychological Topics*, 1, 43-61. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.3>

D'Agostino, A., Spagnolo, F. S., & Salvati, N. (2021). Studying the relationship between anxiety and school achievement: evidence from PISA data. *Statistical Methods & Applications*. <https://doi.org/10.1007/s10260-021-00563-9>

Ebrahimi, M. R., & Khoshsima, H. (2016). Impact of Emotional Intelligence Enhancement on Test Anxiety among EFL Learners: An experimental Study. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(1), 136-145. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1542.9529>

Farnia, V., Mousavi, S. A., Parsamehr, A., Alikhani, M., Golshani, S., Nooripour, R., & Moradi, M. (2017). The Mediating Role of Emotional Intelligence in Coping Strategies and Test Anxiety in Students of Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran in 2013 – 2014. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(4), 1-6. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.9254>

Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2021). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie française*, 66, 223–239. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.10.001>

Hayat, A. A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship

between self efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1), 1-8. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21

Hernández, A. L., Escobar, S. G., Fuentes, N., & Eguiarte, B. (2019). Stress, self-efficacy, academic achievement and resilience in emerging adults. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 129-148.

Ju, E. S., & Bang, Y. S. (2022). Effect of Ego Resilience and Social Support on Test Anxiety: Focusing on University Students Majoring in Occupational Therapy. *Journal of the Korean Society of Integrative Medicine*, 10(2), 85-93. <https://doi.org/10.15268/ksim.2022.10.2.085>

Kayode, G. O., & Lukman, S. A. (2021). Emotional Intelligence and Self-Concept as Determinants of Test Anxiety among Undergraduate Students in Federal University Gusau, Zamfara State. *Kano Journal of Educational Psychology (KaJEP)*, 3(1), 13-19.

Keng, S. (2024). The Effect of Soft Skills on Academic Outcomes. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 24(1), 35-67. <https://doi.org/10.1515/bejeap-2022-0342>

Leonard, K., & Abramovitch, A. (2019). Cognitive functions in young adults with generalized anxiety disorder. *European Psychiatry*, 56(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.10.008>

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2020, June 1). Test anxiety and emotion regulation among undergraduate medical students in China: the mediating role of psychological resilience. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-31326/v1>

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

McBride, E. E., & Greeson, J. M. (2023). Mindfulness, cognitive functioning, and academic achievement in college students: the mediating role of stress. *Current Psychology*, 42(13), 10924-10934. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02340-z>

Merzaq, G., El Ouardi, R., Alaoui, S., Lahmar, A., Aladwir, A. A. N., & Zarhbouch, B. (2023a). The effect of test anxiety on academic achievement of adolescents in educational practices: The effect of test

anxiety on academic achievement. *The Journal of Quality in Education*, 13(21), 179–190. <https://doi.org/10.37870/joque.v13i21.349>

Merzaq, G., Hilali, A., Mrizik, K., Ouardi, R. E., & Zarhbouch, B. (2023b). Test Anxiety and Psychological Resilience Among Moroccan Baccalaureate Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 38(2), 237-248. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.2.14>

Merzaq, G., Nehass, B., Kiouach, A., El Houari, F., Gartani, W., Bounaissat, A., & Zarhbouch, B. (2024). Emotional intelligence and psychological resilience in education. *The Journal of Quality in Education*, 14(24), 120–139. <https://doi.org/10.37870/joque.v14i24.449>

Ononye. U., Ogbeta, M., Ndudi, F., Bereprebofa, D., & Maduemezia, I. (2022). Academic Resilience, Emotional Intelligence, and Academic Performance among Undergraduate Students. *Knowledge and Performance Management*, 6, 1-10. [https://doi.org/10.21511/kpm.06\(1\).2022.01](https://doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01)

Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15-20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>

Rezaie Far, M., Abdolreza Gharehbagh, Z., Hosseinzadeh, E., Moeini, F., & Sahebalzamani, M. (2021). The Effect of Teaching Emotional Intelligence Components on Exam Anxiety of Medical Sciences and Non-Medical Sciences Students of Tehran Islamic Azad University of Medical Sciences, Tehran, Iran. *International Journal of Pediatrics*, 9(8), 14125-14131. <https://doi.org/10.22038/IJP.2021.57875.4540>

Rizwan, A. R., & Nasir, M. (2010). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.

Robinson, O. J., Vytal, K., Cornwell, B. R., & Grillon, C. (2013). The impact of anxiety upon cognition: perspectives from human threat of shock studies. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 203, 1-21. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00203>

Sakiz, H., & Aftab, R. (2018). Academic achievement and its relationships with psychological resilience and socio-demographic characteristics. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 263-273.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1446372>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Steinmayr, R., Meißner, A., Weideinger, A. F., & Wirthwein, L. (2014, July). Academic achievement. *ResearchGate*.
<https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0108>

Tyng, CM., Amin, HU., Saad, MNM., & Malik, AS. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Psychol*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

Wijbenga, L., van der Velde, J., Korevaar, E. L., Reijneveld, S. A., Hofstra, J., & de Winter, A. F. (2024). Emotional problems and academic performance: the role of executive functioning skills in undergraduate students. *Journal of Further and Higher Education*, 48(2), 196-207.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2300393>

***The Reality of the Application of Electronic Administration in Public
Schools in Qalqilya Governorate from Principals' Points of View***

HASAN TAYYEM*

An-Najah National University, Palestine
hasantayyem@najah.edu

Shorouk "Mohamed Rashad" Hussein

An-Najah National University, Palestine

Fida Salem Mohammed Mohammed

An-Najah National University, Palestine

Received: 12/09/2025, Accepted: 26/09/2025, Published: 29/09/2025

Abstract: This study aimed to identify the reality of the application of electronic administration in basic schools in Qalqilya Governorate from the perspectives of principals. The researchers used the descriptive analytical method due to its relevance to the nature of this study, the researchers developed a questionnaire consisted of (27) items distributed over the five fields. The community of the study consisted of (78) principals, and the questionnaire was distributed to them electronically, and (56) questionnaires were retrieved. The results of the study showed that the responses of school principals to the reality of applying electronic management in government schools in Qalqilya governorate were “high” in all fields by the percentage (79.22%). The results of the study showed that there were no statistically significant differences in the responses of the principals due to demographic variables towards the reality of applying electronic management in government schools, the results also showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) due to the sex variable on the field of technology employment, and it came in favor of males. The study recommended the importance of prior scientific preparation for the transition to an electronic practical management system, as well as providing government and society support for the transition from traditional to electronic management.

Keywords: electronic management, government schools.

**Corresponding author*

واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات

نظر المديرين والمديرات فيها

حسن محمد تيم *

كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية والإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية - نابلس-فلسطين

hasantayem@najah.edu

شروق "محمد رشاد" حسين

جامعة النجاح الوطنية - نابلس-فلسطين

فداء سالم محمد

مديرية التربية والتعليم - محافظة نابلس 2021م-فلسطين

تاريخ الاستلام: 2025/09/12 - تاريخ القبول: 2025/09/26 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث تم تطوير استبانة كأداة للدراسة تكونت من (27) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الخمسة، تكونت عينة المجتمع من (78) مديراً ومديرة وتم توزيع الاستبانة عليهم إلكترونياً وتم استرداد (56) استبانة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات مديري ومديرات المدارس نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية لمحافظة قلقيلية كانت "مرتفعة" على كل مجالات الدراسة بدلالة النسبة المئوية (79.22%) وتبين - أيضاً - عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لاستجابات المبحوثين تُعزى للمتغيرات الديمغرافية نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغير الجنس على مجال توظيف التكنولوجيا وجاءت لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بأهمية الإعداد العلمي المسبق لعملية التحول إلى نظام الإدارة العملية الإلكترونية وكذلك توفير الدعم الحكومي للانتقال من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، المدارس الحكومية.

* المؤلف المرسل

مقدمة

أصبحت تكنولوجيا المعلومات مطلباً أساسياً في عمل الإدارات الباحثة عن الكفاءة والفعالية في أداء وظائفها وموظفيها، حيث أصبح النهج التقليدي في العمل الإداري في السنوات الأخيرة مرتبطاً بشكل كبير في التطور التكنولوجي مما أدى للنمو السريع لمفهوم الإدارة الإلكترونية في نظم العمل الإداري الحديثة.

تُعد الإدارة الإلكترونية من أهم ثمار الإنجازات التقنية في عصرنا الحديث، حيث أدت التطورات المختلفة إلى اختراع تقنيات اتصال وتواصل حديثة ومتطورة تؤدي إلى التفكير الجدي من قبل الحكومات من أجل الاستفادة من إنجازات الثورة التكنولوجية باستخدام شبكات الانترنت والحاسوب وفي إنجاز مختلف الأعمال بعيد عن الروتين وغيرها من الأسباب التي تقف دون تطور النظم الإدارية في وقتنا الحالي كما تعد وسيلة للتنافس الحاصل في العالم في استثمار الوقت والجهد وتقديم الخدمات بشكل أسرع وأسهل، كما يترتب عليه سهولة الاتصال بين أجهزة الحاسب الآلي المختلفة باستخدام الانترنت الذي دعم توجهات الحكومات والمنظمات الإدارية ولفت أنظارهم لإمكان إدارة كافة التعاملات سواء مع إداراتهم أو إدارات الجهات ذات العلاقة عن طريق شبكات الانترنت، الأمر الذي مهد لظهور مصطلح الإدارة الإلكترونية كنموذج إداري متطور يستخدم منجزات التقنية في تطوير العمليات الإدارية واكتسابها مميزات نوعية تنقلها إلى مصاف إدارات المستقبل (بطاح، 2016).

ولما كان تطور الهيكل التنظيمي في المدرسة ضرورة ملحة تفرضها الحاجة إلى التطور في مجتمعاتنا، فمدير المدرسة بوصفه أعلى وظيفة إدارية في مدرسته والذي يمسك بزمام الأمور من خلاله يدير دفة العاملين في مؤسسته ويوجهها حسب توقعاته في السلوك المدرسي، والجميع يتأثر في سلوكه باعتباره مثلاً يقتدى به، ولكي يتسنى لنظم التعليم مواكبة التطورات الحديثة والاستفادة من معطيات العصر، فإنه لا بد من عصنة الإدارة المدرسية، لتستفيد من تكنولوجيا المعلومات واعتماد أساليب إدارية حديثة تتسم بالدقة والمرونة في آن واحد على كافة المستويات الإدارية وذلك من خلال إمكانية الإدارة المدرسية وربط المهام الإدارية بشبكات الحاسب الآلي المحلية والعالمية، سعياً لتحقيق سرعة الإنجاز في ذات الوقت جودة الأداء الإداري (يونس، 2016).

أصبح تفعيل الإدارة الإلكترونية وتحسين الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمة التعليمية أبرز عناصر الإدارة الحديثة مع التقدم الهائل في نظم المعلومات واجتياح العالم ما يسمى العولمة الذي تم تداول

الحديث عنه في نهاية القرن الماضي، ومما لا شك فيه أن تفعيل الإدارة الإلكترونية وتحسين أداء العاملين والارتقاء الفعال بمستواهما يتوقف على التحسين المستمر بمتطلباتهما بما يقود الى تحسين اداء منظمة على المدى البعيد، كم أن الإدارة الإلكترونية تتميز بأنها إدارة غير مسبقة، إدارة بلا أوراق وبلا حدود للوقت أو المكان، كما أنها إدارة بلا مباني وبلا هياكل تنظيمية تقليدية، وهي بلا مراسل أو بريد وبلا أرشفة يدوية، وبناءً على ذلك فهي مدخل مهم في تطبيق إدارة المعرفة (السويدي، 2019).

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية، لا يعني بالضرورة استخدام الحاسوب الآلي والتكنولوجيا في العملية التعليمية أو الوظائف التدريسية، ولكن ما يعنيه هو إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة باستخدام الحاسب الآلي وتكنولوجيا الاتصالات وشبكات الإنترنت، أي أن استخدامه في أي عمل له صلة مباشرة في العملية الإدارية، ويهدف تطبيق الإدارة الإلكترونية الى تحسين الأداء الوظيفي للعاملين في العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها من خلال التعامل مع كم هائل من البيانات، بعضه له صلة بالطلبة والبعض الآخر له صلة في العاملين في مجال التدريس والإدارة والامتحانات، والتي يمكن للحاسب الآلي أن يسهم في معالجتها بشكل دقيق وسريع (الحمدان والسرحان، 2015).

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لدراسة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في منظمة اجتماعية تربوية مهمة وهي المؤسسة التعليمية والمتمثلة في المدارس الحكومية وعلى وجه الخصوص في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية، ويمكن ان يفيد من هذه الدراسة كلا من مديرو المدارس والمعلمون والمشرفون التربويون ووزارة التربية والتعليم وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بشؤون التعليم.

مشكلة الدراسة

من خلال التطلعات التي طرأت على الإدارة المدرسية الحديثة وتحولها الى إدارة عصرية متطورة تعتمد الى توظيف المستحدثات التكنولوجية من أجل نقله نوعية في التنظيم الإداري والتغلب على المشكلات الإدارية التقليدية لتتماشى مع روح العصر جاءت مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها؟

أسئلة الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها؟ وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير الجنس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير الكلية التي تخرج فيها؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ومجالاتها (الهيكل التنظيمي، الاتصال الإداري الفعال، الاستقلالية الوظيفية، التكنولوجيا المستخدمة) في المدارس الحكومية لمحافظة قلقيلية.
- التعرف إلى واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها وفق (الجنس، المؤهل العلمي، الكلية التي تخرج فيها، سنوات الخبرة الإدارية).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- الأهمية النظرية العلمية: تم تناول موضوع حيويًا وهو الإدارة الإلكترونية والذي لا يزال يحظى باهتمام متزايد في الفكر الإداري الحديث، حيث أصبح نجاح الإدارة مرهونًا باستيعاب وممارسة المفاهيم

والاستراتيجيات المرتبطة بالإدارة الإلكترونية، الأمر الذي تتأكد معه أهمية تحديد الأدوار القيادية لمديري المدارس ومديراتها تحديداً واضحاً، وهذا قد يساعدهم على فهم الأدوار الإدارية الجديدة التي ينبغي عليهم ممارستها لإدارة التغيير في عملهم وطريقة الأداء بشكل ناجح، كما تنبع -أهمية هذه الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به مديرو المدارس ومديراتها في إدارة المدارس في تحقيق أهداف التربية والتعليم

-الأهمية التطبيقية العملية: تسهم نتائج الدراسة الحالية في إيجاد إطار مرجعي يكشف عن المحددات السلوكية والتنظيمية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية ويمكن أن يستفيد منها مديرو المدارس ومديراتها وصانعو القرارات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في توجيه عمليات التغيير والتطوير في إدارة التربية والتعليم على وجه الخصوص بشكل يضمن زيادة قدرتها وفعاليتها في التغلب على التحديات والتغيرات ويسهم في تحقيقها للأهداف المنشودة.

حدود الدراسة

تتضمن الدراسة الحدود الآتية:

1. الموضوعي: البحث في واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية لمديري المدارس الحكومية ومديراتها.
2. البشري: مديرو المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في محافظة قلقيلية.
3. المكاني: المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية.
4. الزمني: الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2020-2021م.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الإدارة الإلكترونية: هي تلك الإدارة التي تهم بجميع الأعمال الورقية الخاصة بها وتحويلها إلكترونياً بواسطة الوسائل التكنولوجية الحديثة ولا يشترط تقديمها عبر الإنترنت (إسماعيل، 2020). ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها: الانتقال في أداء الأعمال الإدارية من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب التكنولوجي لتحسين الأداء التعليمي داخل المؤسسة ورفع كفاءتها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشهد العالم الكثير من التطورات والثورات المعرفية المتسارعة، مما أدى إلى تغيرات جذرية سواء على مستوى المجتمع أو المنظمة، وقد تتطلب هذه التطورات إدارة ذات رؤية تتوافق مع التغيرات الحاصلة في عصرنا الحالي، حيث تعد الإدارة الإلكترونية نتاجاً لثورة تقنيات الاتصالات والمعلومات

وبذلك يحظى العاملون في قطاع التعليم بالاهتمام بالأدوات والوسائل التي تساعدهم على تطبيق الإدارة الإلكترونية وتوظيف استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات لتنفيذ مختلف المهام الإدارية، ومن هنا أصبحت الإدارة الإلكترونية مطلباً مهماً في المجتمع، حيث قامت مؤسسات الدولة بالعديد من الإجراءات من أجل تحويل الإدارة التقليدية إلى إدارة إلكترونية وتأمين البنية التحتية الضرورية لربط المؤسسات بشبكة واحدة تقوم بتبادل المعلومات وتسهيل المعاملات.

مفهوم الإدارة الإلكترونية

عرّف (نجم، 2009) على أنها: "عملية إدارية تتظاهر فيه وسائل الاتصال الحديثة مع وجود شبكة الأنترنت من أجل تحقيق الخدمة المستهدفة أو الربح للمؤسسة.

وعرّف (مكاوي، 2011) الإدارة الإلكترونية على أنها: "العملية الإدارية القائمة على الإمكانيات المتغيرة للأنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتوجيه والرقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للشركة والآخرين بدون حدود، من أجل تحديد أهداف المؤسسة"، وتعتبر الإدارة الإلكترونية استراتيجية إدارية تعمل على تحقيق خدمات أفضل للمواطنين والمؤسسات، مع استغلال أمثل لمصادر المعلومات المتاحة وتوظيف الموارد المادية والبشرية والمعنوية المتاحة في إطار إلكتروني حديث، من أجل استغلال أمثل للوقت والمال والجهد تحقيقاً للمطالب المستهدفة وبالجودة المطلوبة (كافي، 2012).

وعرّفها (بن مرزوق وآخرون، 2018) بأنها: تعني قدرة المنظمة على تقديم الخدمات وتبادل المعلومات بوسائل إلكترونية كشبكة الإنترنت أو أي شبكة اتصال إلكترونية فيما بينها وبين المواطنين ومنظمات الأعمال المتعاملة معها بيسر ودقة عالية وسرعة أكبر وكلفة أقل.

وتُعرّف الإدارة الإلكترونية إجرائياً على أنها: "إجراءات إدارية تعمل على تقديم خدماتها اعتماداً على ما توفره من الوسائل التكنولوجية والتقنيات الحديثة بحيث تحقق الفاعلية والكفاءة من خلال تقليل الوقت والجهد على المواطن".

ويمكن القول أن عالم الأعمال الإلكترونية اليوم يلعب دوراً كبيراً في حياة المجتمعات قاطبة، وذلك لما أحدثته التكنولوجيا من تغيرات مهمة جداً، تمثلت في خفض النفقات في المنظمات وتحسين جودة منتجاتها وخدماتها وزيادة السرعة في إنتاجيتها وذلك بهدف مواجهة المتطلبات المتزايدة لجمهور المستهلكين. (تارقي، 2017).

وقد أدى التطور التكنولوجي في مجال تكنولوجيا المعلومات وتقنية الملفات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت، إلى تطور العديد من مجالات الحياة الاجتماعية نظراً لما لها من أثر إيجابي فيها. الأمر الذي جعل العديد من الدول تعمل على إدخال هذه التكنولوجيا ضمن خدماتها الإدارية ومؤسساتها، من أجل تطوير وإصلاح العمل المؤسسي بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص من خلال توظيف الإدارة الإلكترونية في التربية والتعليم لا سيما الإدارة المدرسية منها التي سهلت على الموظف أداء مهامه الوظيفية بكل سهولة ويسر.

ومن هنا أصبحت تكنولوجيا المعلومات مطلباً أساسياً للإدارات الباحثة عن الكفاءة والفاعلية في أداء وظائفها، حيث أصبح النهج التقليدي للتوظيف في السنوات الأخيرة مرتبطاً بمفهوم التوظيف عبر الإنترنت أو ما يسمى التوظيف الإلكتروني وذلك نظراً لانتشار الإنترنت وتزايد عدد مستخدميها مما أدى للنمو السريع لمفهوم الإدارة الإلكترونية الحديثة (بن علي وجيلالي، 2019).

وترى الدراسة أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في عمل المنظمات التعليمية قد يكون له أثر كبير على أداء مديري المدارس الحكومية ومديراتها بما يؤثر بشكل إيجابي في أداء المؤسسة التعليمية والنهوض بمستقبل أفضل، فمتطلبات البيئة التعليمية تنمو وتزدهر بشكل كبير ومتسارع مع التطور التكنولوجي الحاصل في العالم وبما ينعكس على الجودة في المخرجات.

الإدارة الإلكترونية (Electronic Management)

لقد أدى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المنظمات إلى تراجع أسلوب الخدمة العمومية التقليدية الذي مكانه الإدارة أو المرافق وكذلك زمان تقديم هذه الخدمة، ومدى توافر العنصر البشري أو الموظف الذي يقدم هذه الخدمة، إذ صارت الخدمة تقدم للمواطن أينما حل وارتحل وفي وقت قياسي وعلى مدار الساعة، مما رفع من فعالية وكفاءة الإدارة العامة في تسهيل وتسيير مصالح المواطنين، كتقليص الإجراءات والسرعة في تنفيذه، وكذلك تقليل الكلفة المصاحبة لتقديم الخدمات سواء المادية والبشرية (رحموني، 2016).

خصائص الإدارة الإلكترونية

تتميز الإدارة الإلكترونية بخصائص ومميزات عديدة ويمكن حصر هذه الخصائص في النقاط الآتية :

1- متابعة الإدارة المختلفة للمؤسسة وكأنها وحدة مركزية واحدة.

- 2- تركيز اتخاذ القرار في العمل الخاص بها مع إعطاء دعم أكبر في مراقبتها.
- 3- تجميع البيانات من مصادرها الأصلية، وتقليص معوقات اتخاذ القرار من خلال توفير البيانات وربطها بمصادرها الأصلية .
- 4- توفير تكنولوجيا المعلومات من أجل دعم وبناء ثقة مؤسسية إيجابية لدى العاملين كافة.
- 5- التعلم المستمر وبناء المعرفة والعمل على جعل الإدارة الإلكترونية متداولة في المنظمات لتمييزها بالسرعة والفاعلية في تقديم الخدمات بشكل يقضي على التعقيدات الإدارية التقليدية السائدة عن طريق التواصل الدائم.
- 6- تحقيق النزاهة والشفافية في المنظمات.(رضوان، 2008)

مبادئ وأسس الإدارة الإلكترونية

تقوم الإدارة الإلكترونية على مجموعة من المبادئ والأسس ويذكر منها:

- 1- تقديم أحسن الخدمات للمواطنين.
- 2- التركيز على النتائج.
- 3 - سهولة الاستعمال.
- 4- تخفيض الكلف.(بوحوش، 2006)

وظائف الإدارة الإلكترونية

1. التخطيط: يعتبر التخطيط من أهم الوظائف فيها إذ هو عملية ذهنية ومثابة التحديد الشعوري لبرامج العمل، وكذلك إقرار مبني على حقائق وتقديرات مدروسة.
2. التنظيم: هو وظيفة من وظائف المسير للعمل تنطوي على تحديد الأنشطة المطلوب إنجازها، لتحقيق الأهداف المرجوة وتحديد الأفراد الذين سيقومون بتنفيذ هذه الأنشطة، والتنظيم الإلكتروني أكثر فعالية ومرونة، لأنه يسمح بالتعاون والاتصال بين مختلف القائمين بالعمل الإداري في كل مكان وبسرعة عالية.

3. الرقابة: الرقابة التقليدية تأتي بعد التخطيط والتنفيذ، حيث هناك فارق زمني بين اكتشاف الانحراف ومعالجته، بينما الرقابة الإلكترونية آنية تسمح بالمراقبة الفورية، مما يتيح لنا بتقليص الفجوة الزمنية، بين اكتشاف الخطأ أو الانحراف وتصحيحه.

4. القيادة: القيادة الإلكترونية تجعل من المدير أن يكون في كل مكان ويملك كل المعلومات، ويتصل بكل العاملين على الشبكة الداخلية، أو الخارجية، وتنقسم القيادة الإلكترونية إلى ثلاثة أنواع:

أ. القيادة التقنية العلمية: وهي التي تُعرّف بقيادة الإحساس بالثقة، حيث تركز على استخدام التكنولوجيا وتنسم بزيادة توفير المعلومات وتحسين جودتها، بالإضافة إلى سرعة الحصول عليها.

ب. القيادة البشرية الناعمة: وتتمثل في ضرورة وجود قائد يمتاز بالحرفية والزاد المعرفي وحسن التعامل مع الزبائن، كما تنسم القيادة الناعمة بالقدرة العالية على إدارة المنافسة والوصول إلى السوق، مع التركيز على عنصر التجديد في توفير الخدمات للمتعاملين.

ج. القيادة الذاتية: تتطلب جملة من المواصفات التي يجب أن يتصف بها القائد ضمن إدارة الأعمال عبر الإنترنت، وهو ما يجعل قيادة الذات تتصف بالقدرة على تحفيز النفس والتركيز على إنجاز المهمات والرغبة في المبادرة، إضافة إلى المهارة العالية ومرونة التكيف مع مستجدات البيئة المتغيرة. (منصوري ودنهن، 2014).

متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية

1. المتطلبات الإدارية: يجب تطوير التنظيم الإداري وإحداث تغييرات جوهرية في الهياكل الإدارية والإدارة الحكومية، حيث يتم الاستغناء عن وظائف واستحداث أخرى جديدة، تساهم في التحول إلى الإدارة الإلكترونية.

2. المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية: إن عملية التحول إلى الإدارة الإلكترونية تتطلب تعبئة اجتماعية مساعدة ومستوعبة لضرورة الانتقال إلى الإدارة الإلكترونية.

3. المتطلبات التقنية: يشكل هذا العنصر القاعدة الأساسية والجوهرية في التحول للإدارة الإلكترونية، لأنه يمثل الأجهزة والتقنيات اللازمة لإنجاح المشروع ويعتبر من أسس نجاح الإدارة الإلكترونية.

4. المتطلبات الأمنية: من أهم التحديات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية هو أمن المعلومات، سواء ما تعلّق بحفظها أو تخزينها إلكترونياً، أو سرّيتها بين المؤسسات. (غنادرة، 2016).

سلبات وعيوب الإدارة الإلكترونية

قد يصاحب تطبيق الإدارة الإلكترونية العديد من السلبيات والعيوب ويمكن الاستدلال على بعض العيوب التي تصاحب العمل في الإدارة الإلكترونية من خلال النقاط الآتية:

- 1- ضعف النواحي الأمنية لبعض تطبيقات الإدارة الإلكترونية، مما يجعلها عرضة للاختراق والتخريب.
- 2- التأثير السلبي في التوظيف في القطاع العام مما يرفع من معدلات البطالة.
- 3- شعور الموظفين الحكوميين بالاغتراب والعزلة وافتقارهم للعلاقات الاجتماعية نتيجة اعتمادهم عليها في أداء مهامهم.
- 4- صعوبة مواكبة سرعة التغيير في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والبرمجيات المعقدة. (تارقي، 2017)

الدراسات العربية والأجنبية

أ- الدراسات العربية

هدفت دراسة (الأقرع، 2019) التعرف إلى واقع الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية وأثرها في الأداء الوظيفي، والتعرف إلى أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي) وكذلك دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الاستبانة، إضافة إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة، وتكوّن مجتمع الدراسة من العاملين في المؤسسات الحكومية في محافظة قلقيلية والبالغ عددهم (350) من العاملين في المؤسسات الحكومية في المحافظة، وتكونت العينة من (190) عاملاً وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقدمت الدراسة عدة توصيات منها ضرورة الانتقال نحو الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الحكومية، إضافة إلى أهمية توفير مستلزمات تطبيق الإدارة الإلكترونية.

وجاءت دراسة (العموري، 2018) إلى معرفة واقع وافاق تطبيق الإدارة الإلكترونية في ترقية قطاع الخدمات في ولاية بسكرة في الجزائر، وتم اجراء الدراسة على مجموعة من المؤسسات الخدماتية فيها واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في جمع البيانات بالاعتماد على المقابلة الشخصية ، بالإضافة الى توزيع استبانات للعاملين الإداريين في المؤسسات العمومية، واستخدمت الباحثة لتحليل البيانات برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها توفير متطلبات الإدارة الإلكترونية بالمؤسسات الخدماتية، كما نتج من الدراسة إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يساهم في تحسين النظام القديم بالمؤسسات الخدماتية، وأوصت الدراسة بضرورة وضع التعليمات والتشريعات الملائمة لتغطية القضايا المتعلقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وبينت دراسة (الشهري، 2018) درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس محافظة المجاردة وأثرها في تحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتأثير متغيرات (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، الجنس) على وجهات نظر المعلمين والمعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة قوامها (291) من معلمي ومعلمات المدارس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس على بعد التخطيط الإلكتروني فقط لصالح المعلمات ، وفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات ، ووجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية على جميع الأبعاد لصالح فئة المرحلة المتوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط الجيد لإعداد جميع العاملين وتجهيزهم للتعامل مع الإدارة الإلكترونية، ومشاركة معظم المستفيدين للمساهمة في بناء نظام الإدارة الإلكترونية، وذلك بإتباع مبدأ الإدارة بالتفويض والمشاركة لتشجيع العاملين على الاندماج والتفاعل مع تطبيق الإدارة الإلكترونية.

وجاءت دراسة (تارقي، 2017) للبحث في مختلف جوانب الإدارة الإلكترونية ودورها في تحسين الخدمة العمومية التي أصبحت محل اهتمام كل المؤسسات الإدارية، واشتملت عينة الدراسة على (50) عاملاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما ركزت الدراسة على أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية التي تعتمد على أنظمة تكنولوجيا المعلومات خاصة شبكة الإنترنت باعتبارها أهم وسيلة تعتمد عليها الإدارة في تقديم خدماتها من جهة، ومن أكثر التكنولوجيا التي يلجأ إليها المواطن عند رغبته في الحصول على الخدمة من جهة أخرى. أجريت الدراسة في بلدية أولاد عيسى بولاية إدرار ، وأعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ، وأوصت

الدراسة ضرورة تهيئة الظروف المناسبة لعمل الموظفين من أجل زيادة الإنتاجية وتحسين الخدمة العمومية، وأيضاً إلى ضرورة تدريب الموظفين على كيفية التعامل من تكنولوجيا المعلومات الجديدة.

أما دراسة (لخذاري، 2016) فقد سعت للكشف عن تصورات العاملين في مؤسسة الاتصالات فرع بسكرة في الجزائر نحو استخدام الإدارة الإلكترونية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين الإداريين في المؤسسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانات على الموظفين الإداريين في المؤسسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة زيادة التزام الإدارة العليا بتطبيق ودعم هذه الإدارة من خلال نشر ثقافة العمل الإلكتروني ونشر المزايا والفوائد الناتجة عن تطبيق هذه الإدارة بين الموظفين ووضع سياسة واضحة ومحددة لحماية الخصوصية ومنع التعديلات والمخالفات الأمنية للعمل على زيادة الثقة في التعاملات الإلكترونية وتوضيح مدى التأثير الإيجابي لاستخدام الإدارة الإلكترونية في مستوى الأداء الوظيفي وبالتالي الرضا الذي يؤدي إليه هذا الاستخدام.

ب- الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة "الكروسي" (Al-karusi.,2021) التعرف إلى دور الإدارة الإلكترونية في تحسين العمل الإداري في المدارس الحكومية في منطقتي البريمي والظاهرة في سلطنة عمان من وجهات نظر مديري المدارس ونوابهم. وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من (111) مدير مدرسة ونائبه. وأظهرت النتائج أن درجة توافر متطلبات تطبيق النظام الإلكتروني في المدارس الحكومية في المنطقتين كانت على مستوى متوسط، كما أوضحت النتائج أن درجة توافر المتطلبات المادية قد جاءت مرتفعة، أما المتطلبات البشرية والتقنية والقواعد والتعليمات والمتطلبات المالية فقد جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج أن لهذه الإدارة دور في تحسين العمل الإداري بمستوى مرتفع، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور الإدارة الإلكترونية في تحسين العمل الإداري تعزى إلى سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بتخصيص ميزانية مناسبة للمدارس الحكومية في عمان لتوفير المتطلبات اللازمة والصيانة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بشكل فعال.

هدفت دراسة "بطاينة"، (Bataineh., 2017) التعرف إلى أثر الإدارة الإلكترونية في أداء الموظفين في المؤسسات العامة والحوكمة في محافظة جرش، واستخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي، ثم تحليل العلاقة بين المتغير المستقل (الإدارة الإلكترونية)، والمتغير التابع (أداء الموظفين) بهدف تعرف تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع من أجل تحقيق هدف الدراسة، تم تطوير استبيانة مكونة من (24) فقرة لجمع المعلومات الأولية من مجتمع الدراسة وتحليلها إحصائياً، فوجدت الدراسة أن متطلبات الإدارة الإلكترونية متوفرة في الإدارة العامة في جرش وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية معنوية بين جميع أبعاد الإدارة الإلكترونية وأداء الموظفين. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتسريع تبني الإدارة الإلكترونية في الحكم العام في الأردن وخاصة في مدينة جرش، ومن أهم التوصيات المتابعة المستمرة لتطبيق مفاهيم الإدارة الإلكترونية في مختلف الجوانب العامة و الخاصة لمواكبة التحديات والتطور والتكيز على إمكانية الوصول والعمولة وتقديم الخدمات الممكنة، ضمن أنموذج وظيفي شامل لإرضاء أوسع شريحة من المجتمع بأسرع وقت وبأقل كلفة ممكن.

قامت دراسة "توفيل وآخرون" (Tufail et al., 2017) بالتعرف إلى تأثير ثقة المواطنين للخدمات الحكومية الإلكترونية، وتحليل رضا المواطن ومستوى تبني الحكومة الباكستانية للخدمات الإلكترونية، قدمت الدراسة مساعدة لصانعي السياسات في الباكستان لمستقبل أفضل في الخدمات الإلكترونية المقدمة للمواطنين، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال الاستبانة التي تم توزيعها على عينة عشوائية قوامها (180) مواطناً ومواطنة، وتمت الدراسة في مدينة فيصل آباد الباكستانية، واستخدمت الدراسة في تحليل البيانات برنامج (SPSS)، وتوصلت الدراسة الى وجود أثر إيجابي كبير على المواطنين في تطبيق الخدمات الإلكترونية الحكومية، كما توصلت الدراسة، أن اعتماد الخدمات الإلكترونية يبني الثقة الكاملة بين المواطن والحكومة، وأوصت الدراسة بأنه على الحكومة الباكستانية اتخاذ بعض المبادرات في تطبيق الخدمات الإلكترونية والتي ستعمل على زيادة الثقة بين المواطن والحكومة.

هدفت دراسة "أوير وآخرون" (Oyer et al., 2015) التعرف إلى الآثار المترتبة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في مقاطعة نيروبي في كينيا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام كل من الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة، تم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (40) من مديري المدارس الثانوية الخاصة ومديراتها، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج ومن أهمها أن اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو الأعلى في المدارس الخاصة بغض النظر عن المناهج المقدمة، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الخاصة يزيد من التحاق الطلاب، وبناءً على ما توصلت

إليه الدراسة أوصى الباحثون بالتدريب المنتظم للمديرين والمديرات والموظفين على المستحدثات التكنولوجية الحديثة في الإدارة المدرسية، وتخصيص موازنة لتوريد الأجهزة والبرامج الداعمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما هدفت دراسة "أوديبي" (OYEDEMI.,2015) التعرف إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدارة المدرسة الفاعلة من وجهات نظر الإداريين أنفسهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (140) إدارياً منهم (40) مديراً و(80) نائباً للمديرين من المدارس الثانوية بولاية أوسيون في نيجيريا، وتم استخدام الاستبانة كأداة الدراسة، وتم اختيار العينة عشوائياً ومن أهم النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى مديري المدارس ونوابهم اتجاه استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدرسة الفاعلة، ووجود نقص واضح في الأجهزة والشبكات في المدارس، كما أوصت الدراسة إلى ضرورة توفير عدد كافٍ من وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات للمدارس من قبل الحكومة وأولياء الأمور، والعمل على تقديم التمويل الكافي للمدارس لإمدادها بشبكة الإنترنت ووسائل الاتصالات الحديثة.

أما دراسة "تان" (Tan.,2015) التعرف إلى وجهات نظر المعلمين بشأن استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، والاعتماد على هذه الآراء لمناقشة مفهوم المدرسة الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في محافظة الإزيف التركية، بينما تكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومعلمة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين لديهم موقف إيجابي من استخدام التكنولوجيا في الإدارة لدى المدرسين الشباب ومعلمي العلوم والرياضيات، حيث إن هذا الموقف الإيجابي كان أك. ثر انتشار، وأن استخدام التكنولوجيا يوفر الدعم للنظام والإدارة، والتخطيط، وتطوير المشاريع، وعملية صنع القرار، وأوصت الدراسة بأهمية توفير الفنيين في المدارس وبالإضافة إلى تدريب مديري المدارس على القيادة التكنولوجية.

ثالثاً - التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة واقع تطبيق الإدارة وكانت (5) دراسات عربية (6) دراسات أجنبية، تم ترتيبها وفقاً للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم ويتبين لنا الآتي:

1. أجريت هذه الدراسات في أماكن متعددة وتم تطبيقها على مؤسسات القطاع العام ومؤسسات القطاع الخاص.
 2. تعددت الدراسات بين دراسات عربية ودراسات أجنبية على فترات زمنية متباعدة (2016-2021) تمت معظمها في الأعوام القليلة الماضية مما يدل على الإهتمام المتزايد بموضوع الإدارة الإلكترونية في المنظمات والمؤسسات.
 3. تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها سلطت الضوء على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية (دراسة حالة: المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية ومديراتها).
 4. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج والأداة وتناولها لموضوع واقع تطبيق الإدارة واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العموري، 2018) و(تارقي، 2017) و(Bataineh., 2017) في المنهج وفي التطبيق على المؤسسات الحكومية والعمومية.
 5. ربطت بعض الدراسات الإدارة الإلكترونية مع مفاهيم إدارية أخرى مثل جودة الخدمات بينما بحثت الدراسة في واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها.
 6. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كما ساهمت الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة.
 7. تميزت هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمعها وعينتها ونتائجها وتوصياتها.
- الطريقة والإجراءات** اشتملت على ما يلي:
- مجتمع الدراسة** تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة قلقيلية، ويبلغ عددهم (78) مديراً ومديرة حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم / قلقيلية (2021\7\1).
- عينة الدراسة** تكونت من (56) مديراً ومديرة. أي ما نسبته (71.9%) من مجتمع الدراسة الحالية، والجدول الآتي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية للمبحوثين، وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، الكلية التي تخرج فيها، سنوات الخبرة الإدارية).

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

النسبة المئوية(%)	التكرار	الجنس
39.3%	22	أنثى
60.7%	34	ذكر
100%	56	المجموع
النسبة المئوية(%)	التكرار	المؤهل العلمي
64.3%	36	بكالوريوس فما دون
35.7%	20	دراسات عليا
100%	56	المجموع
النسبة المئوية(%)	التكرار	الكلية التي تخرج فيها
53.6%	30	علمية
46.4%	26	إنسانية
100%	56	المجموع
النسبة المئوية(%)	التكرار	سنوات الخبرة الإدارية
32.1%	18	أقل من 5 سنوات
17.9%	10	من 5 – 10 سنوات
50.0%	28	أكثر من 10 سنوات
100%	56	المجموع

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، نظرا لملاءمتها لطبيعة الدراسة.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الإطار التربوي والدراسات السابقة، وبناءً على ذلك تم تطوير استبانة وتحكيمها وإجراء التعديلات اللازمة بما يتلائم مع الدراسة الحالية لإخراجها بصورتها النهائية بهدف جمع البيانات من عينة الدراسة، واشتملت الاستبانة على (27) فقرة موزعة على النحو الآتي:

جدول رقم (2): توزيع عبارات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة

التسلسل	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	المبكل التنظمي	4	4 - 1
2	الإتصال الإداري	4	8 - 5
3	الإستقلالية الوظيفية	5	13 - 9
4	توظيف التكنولوجيا	6	19 - 14
5	الإشراف التربوي	8	27 - 20
المجموع		27 فقرة	

أداة الدراسة

1- تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين البالغ عددهم (5)، وتم تحكيمها من مجموعة من الخبراء بهدف إجراء التعديلات اللازمة عليها لإخراج الاداة في شكلها النهائي.

2- للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة "ألفا - كرونباخ" (Cronbach's Alpha)

لاستخراج الثبات وبلغت (0.915) بدلالة نسبتها المئوية الكلية على فقرات الاستبانة (91.5%) وهي نسبة ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة، والجدول رقم (6) الآتي يوضح تفصيل لنتائج اختبار "ألفا - كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لمجالات الدراسة:

جدول رقم (3): نتائج اختبار معامل (ألفا - كرونباخ) لمجالات الدراسة

التسلسل	المجال	الفقرات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المبكل التنظمي	4 - 1	4	0.731
2	الإتصال الإداري	8 - 5	4	0.688
3	الإستقلالية الوظيفية	13 - 9	5	0.833
4	توظيف التكنولوجيا	19 - 14	6	0.858
5	الإشراف التربوي	27 - 20	8	0.791
الدرجة الكلية لمعامل الثبات ألفا - كرونباخ		27-1	27	0.915

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات تم إدخالها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الدراسة النسب المئوية والمتوسطات الحسابية مثل اختبار (T-test) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الكلية التي تخرج فيها)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص فرضية متغير: (سنوات الخبرة الإدارية)، وذلك من خلال استطلاع وجهات نظر مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة قلقيلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس للدراسة والذي نصه: (ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها؟)

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، وقد أعطي للفقرات (5) درجات (موافق بشدة) (84%-100%)، و(4) درجات (موافق) (68%-84%)، و(3) درجات (محايد) (52%-68%)، ودرجتان (معارض) (36%-52%)، و(درجة واحدة) (معارض بشدة) (20%-36%).

وتبين الجداول (9، 10، 11، 12، 13) النتائج المتعلقة لكل مجال في الدراسة، فيما يبين الجدول (14) خلاصة النتائج على كل المجالات الدراسة الحالية.

1) النتائج المتعلقة بالمجال الأول (الهيكل التنظيمي)

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الأول (الهيكل التنظيمي)

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرات
1	يساعد الهيكل التنظيمي الإداري في مديرية التربية على تطبيق الإدارة الإلكترونية.	3.839	76.786	0.76	مرتفعة	4
2	تساعد الإدارة الإلكترونية في زيادة تفويض الصلاحيات لمديري المدارس.	4.071	81.429	0.74	مرتفعة	1
3	تطبيق الإدارة الإلكترونية يساعد على تقليل المركزية في	3.964	79.286	0.66	مرتفعة	3

					العمل الإداري لمديري المدارس .	
2	مرتفعة	0.6	80.714	4.036	تساعد الإدارة الإلكترونية على تقسيم وتحديد المسؤوليات.	4
	مرتفعة	0.69	79.56	3.978	الدرجة الكلية للمجال	

يتبين من الجدول رقم (4) السابق أن استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية على المجال الأول (الهيكل التنظيمي) كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للمجال بدلالة النسبة المئوية (79.56%)، وقد يعزى السبب لهذه النتيجة أن هذه الإدارة تساعد في زيادة تفويض الصلاحيات لمديري المدارس الحكومية ومديراتها، كما تسهم في تقسيم وتحديد المسؤوليات، وقد يرجع السبب -أيضاً- إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يساعد على تقليل المركزية في العمل الإداري لمديري المدارس ومديراتها وتسهم في تفعيل اللامركزية في العمل الإداري التربوي، وتظهر استجابات مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة قلقيلية إلى أن الهيكل التنظيمي يدعم تطبيق الإدارة الإلكترونية في مديرية التربية والتعليم في المحافظة.

(2) النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (الاتصال الإداري)

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثاني (الاتصال الإداري)

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرة
5	تُطور الإدارة الإلكترونية من عملية الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.	3.661	73.22	0.9	مرتفعة	4
6	تتسم أنظمة الاتصال الإداري التقليدي داخل مديرية التربية والتعليم بالروتين.	3.911	78.22	0.61	مرتفعة	1
7	تعالج الإدارة الإلكترونية مشكلة المراسلات الإدارية في مديرية التربية والتعليم.	3.857	77.14	0.59	مرتفعة	2
8	يستجيب مديرو المدارس لتطبيق هذه الإدارة لتغير آليات الاتصال الإداري في بيئة عملهم.	3.821	76.42	0.86	مرتفعة	3
	الدرجة الكلية للمجال	3.813	76.26	0.74	مرتفعة	

يتبين من الجدول رقم (5) السابق أن استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية على المجال الثاني (الإتصال الإداري) كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للمجال بدلالة النسبة المئوية (76.26%)، حيث كانت الاستجابات مرتفعة على جميع الفقرات وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أنظمة الاتصال الإدارية في مديرية التربية والتعليم في محافظة قلقيلية تؤمن بتطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارسها فضلاً على الإدارة التقليدية ، وقد يرجع السبب -أيضاً- إلى إيمان مديرية التربية والتعليم بأن تطبيق الإدارة الإلكترونية يعني السرعة والدقة والكلفة الأقل في الاتصال والتواصل في العمل .

(3) النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (الاستقلالية الوظيفية)

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الثالث (الاستقلالية الوظيفية)

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرة
9	تطبيق الإدارة الإلكترونية يقلل من قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرارات الوظيفية.	3.804	76.071	0.7	مرتفعة	1
10	تساعد الإدارة الإلكترونية في استحداث مهام وظيفية جديدة لمديري المدارس.	3.464	69.286	0.83	مرتفعة	4
11	تساعد الإدارة الإلكترونية على تعزيز العلاقة بين مديري المدارس والمعلمين .	3.143	62.857	1.09	متوسطة	5
12	تنفيذ الإدارة الإلكترونية يعمل على تعزيز التعاون بين المديرين والإدارة العليا.	3.786	75.714	0.68	مرتفعة	2
13	تساعد الإدارة الإلكترونية على تدريب مديري المدارس على مهامهم الوظيفية.	3.536	70.714	0.87	مرتفعة	3
	الدرجة الكلية للمجال	3.94	78.8	0.83	مرتفعة	

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية على المجال الثالث (الاستقلالية الوظيفية) كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للمجال بدلالة النسبة المئوية (78.8%)، حيث كانت الاستجابات مرتفعة على جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (11) بدرجة استجابة متوسطة حيث كانت نسبتها المئوية أكبر من (62.857%) . حيث أظهرت الاستجابات أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يقلل من قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرارات الوظيفية وقد يعزى السبب إلى أن أنظمة الإدارة الإلكترونية تخضع للأنظمة والقوانين المعمول فيها بحيث يتم منح الصلاحيات وفق الأنظمة المعمول بها على مستوى وزارة التربية والتعليم، كما أن تنفيذ الإدارة الإلكترونية يعمل على تعزيز التعاون بين المديرين في المدارس والإدارة العليا في مديرية التربية والتعليم.

4) النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (توظيف التكنولوجيا)

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الرابع (توظيف التكنولوجيا)

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرة
14	يدفع التطور التكنولوجي مديرية التربية والتعليم نحو تبني الإدارة الإلكترونية.	4.161	83.214	0.6	مرتفعة	4
15	تتسم الإمكانيات التكنولوجية المتوفرة بالكفاءة لإنجاح التحول نحو الإدارة الإلكترونية.	4.018	80.357	0.65	مرتفعة	6
16	تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري يقلل من الوقت والجهد.	4.179	83.571	0.61	مرتفعة	3
17	يحقق تطبيق الإدارة الإلكترونية لمديري المدارس السرعة في إنجاز العمل.	4.161	83.214	0.63	مرتفعة	5
18	تقوم المدارس بتحديث التكنولوجيا المستخدمة بشكل مستمر.	4.339	86.786	0.69	مرتفعة جدا	1
19	يساعد تطبيق الإدارة الإلكترونية المستخدمة مديري المدارس في تحسين مهاراتهم.	4.232	84.643	0.5	مرتفعة جدا	2
الدرجة الكلية للمجال		4.182	83.64	0.61	مرتفعة	

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية على المجال الرابع (توظيف التكنولوجيا) كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للمجال بدلالة النسبة المئوية (83.64%)، حيث كانت الاستجابات مرتفعة جداً على الفقرات (18، 19) حيث كانت نسبتها المئوية أكبر من (84%) و قد ترجع هذه النتيجة إلى أن المدارس تعمل على مواكبة التطور التكنولوجي من خلال التحديث المستمر للتكنولوجيا المستخدمة، وقد يعود السبب -أيضاً- إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يساعد مديري المدارس في تحسين مهاراتهم خصوصاً المهارات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المتطورة في العمل حيث ظهرت هذه الحاجة بشكل واضح في ظل انتشار جائحة كورونا (كوفيد 19)، وجاءت الاستجابات مرتفعة على الفقرات (14، 15، 16، 17) حيث كانت نسبتها المئوية أكثر 68% وأقل من 84%، وقد يعزى السبب إلى أن الإمكانيات التكنولوجية المتوفرة في المدارس الحكومية تتسم بالكفاءة ومواكبتها للتطوير التربوي في الوزارة. وقد يعود السبب أيضاً إلى توافر أسس البنية التحتية التي تدعم تطبيق الإدارة الإلكترونية وزيادة فاعليتها بهدف السرعة في إنجاز المهام المطلوبة وتقليل الوقت والجهد المبذولين.

5) النتائج المتعلقة بالمجال الخامس (الإشراف التربوي)

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجال الخامس (الإشراف التربوي)

الرقم	الفقرة	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	ترتيب الفقرة
20	تساعد الإدارة الإلكترونية في أن تصل المعلومات بأكثر من طريقة لتسهيل توجيه المشرفين.	4.071	81.429	0.46	مرتفعة	2
21	تساعد الإدارة الإلكترونية في تسهيل تدفق التوجيهات الكمية والنوعية مع حجم العمل.	4.036	80.714	0.6	مرتفعة	3
22	تساعد الإدارة الإلكترونية في توفير وسائل اتصال إلكترونية تعزز عملية توجيه المشرفين.	3.893	77.857	0.62	مرتفعة	6
23	تساعد الإدارة الإلكترونية في تقليل تكاليف الاتصال التقليدي بين المشرفين وإدارة المدرسة.	3.857	77.143	0.55	مرتفعة	7
24	تساعد الإدارة الإلكترونية في سرعة تبادل الرسائل بين المدرسة والإدارات العليا.	3.911	78.214	0.51	مرتفعة	4

5	مرتفعة	0.55	78.214	3.911	25	تساعد الإدارة الإلكترونية في اتخاذ القرارات بصورة تشاركية بين المدرسة والمشرفين.
8	متوسطة	0.78	62.143	3.107	26	تساعد الإدارة الإلكترونية في تقديم تغذية راجعة فورية في ضوء ما تم التخطيط بين الإدارة والمشرف التربوي.
1	مرتفعة جدا	0.69	86.786	4.339	27	تساعد الإدارة الإلكترونية في الكشف عن نقاط الضعف لعلاجها في العمليات الإدارية.
	مرتفعة	0.595	77.82	3.891		الدرجة الكلية للمجال

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية على مجال (الإشراف التربوي) كانت مرتفعة على الدرجة الكلية للمجال بدلالة النسبة المئوية (77.82%)، حيث كانت الاستجابة مرتفعة جدا على الفقرة (27) بنسبة مئوية (86.786%) وقد يعزى السبب إلى أن فاعلية العملية الإشرافية إلكترونياً في المديرية تساعد في الكشف عن نقاط الضعف لدى المعلمين وتعمل على علاجها وكذلك تعزيز نقاط القوة لديهم من قبل المديرين كونهم مشرفين مقيمين في المدارس من خلال تطبيق العمليات الإدارية الإلكترونية لاسيما وأن هذه الدراسة أجريت في ظل التعلم الإلكتروني في المدارس بسبب انتشار جائحة (كورونا كوفيد 19).

1. سؤال الدراسة الفرعي الأول والذي نصه :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) بين متوسطات استجابة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير الجنس ؟

وقد تم استخدام اختبار (T-test)، والجدول يبين نتائج الاختبار.

جدول رقم (9): نتائج اختبار (T-test) تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجال	أُنثى = 22		ذكر = 34		t	مستوى الدلالة (Sig)**
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	الهيكل التنظيمي	4.0682	0.43843	4.1422	0.4286	-0.625	0.535
2	الإتصال الإداري	3.6591	0.49994	3.8382	0.4485	-1.395	0.169
3	الإستقلالية الوظيفية	3.3727	0.55307	3.6588	0.6989	-1.618	0.111
4	توظيف التكنولوجيا	4.0076	0.54791	4.2941	0.3806	-2.311	0.025
5	الإشراف التربوي	3.7403	0.50196	3.8824	0.4299	-1.329	0.19
	الدرجة الكلية	3.76958	0.508262	3.96314	0.4773	-1.4556	0.206

يتبين من الجدول رقم (9) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية وعلى كل المجالات حيث كان مستوى الدلالة الكلية لقيم (t) تساوي (0.206) وبالتالي فإن القيمة الدلالية الكلية لقيم اختبار (t) أكبر من (0.05)، وتعزو الدراسة أن اختلاف متغير الجنس لمديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية لا يؤثر في استجابات المبحوثين، ولوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على بعد (توظيف التكنولوجيا) حيث كانت مستوى الدلالة لقيم (t) تساوي (0.025) وهي أقل من (0.05)، وبالتالي ومن خلال الاطلاع على الجدول السابق فإن الفروق جاءت لصالح الذكور على حساب الإناث.

2-السؤال الفرعي الثاني والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

جدول رقم (10): نتائج اختبار (T-test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	المجال	بكالوريوس فما دون = 36		دراسات عليا = 20		t	مستوى الدلالة (Sig)**
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	الهيكال التنظيمي	4.0926	0.43905	4.1500	0.4219	-0.475	0.637
2	الاتصال الإداري	3.6991	0.52677	3.8917	0.3345	-1.475	0.146
3	الإستقلالية الوظيفية	3.4278	0.70452	3.7600	0.5051	-1.857	0.069
4	توظيف التكنولوجيا	4.1296	0.41616	4.2750	0.5548	-1.110	0.272
5	الإشراف التربوي	3.8214	0.4662	3.8357	0.2186	-0.129	0.898
	الدرجة الكلية للمحور	3.8341	0.51054	3.98248	0.40698	-1.0092	0.4044

يتبين من الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية وعلى كل المجالات حيث كان مستوى الدلالة الكلية لقيم (t) تساوي (0.4044) وبالتالي فإن القيمة الدلالية الكلية لقيم اختبار (t) أكبر من (0.05)، وقد يعزى السبب لهذه النتيجة إلى أن المديرين والمديرات الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة بات عليهم التزاماً تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمل المدرسي بغض النظر عن المؤهل العلمي إذ غدا هذا التطبيق ضرورة ملحة لجميع العاملين في الإدارة المدرسية.

3. السؤال الفرعي الثالث والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير الكلية التي تخرج فيها؟

جدول رقم (11): نتائج اختبار (T-test) تبعاً لمتغير الكلية التي تخرج فيها

الرقم	المجال	علمية = 30		إنسانية = 26		t	مستوى الدلالة (Sig)**
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	المبني التنظيمي	4.108	0.4421	3.9812	0.348	-0.398	0.772
2	الإتصال الإداري	3.758	0.4921	3.5912	0.3118	-1.207	0.104
3	الإستقلالية الوظيفية	3.622	0.6225	3.442	3.419	-1.397	0.092
4	توظيف التكنولوجيا	4.005	0.4203	3.882	0.519	-1.169	0.228
5	الإشراف التربوي	3.212	0.4193	3.095	0.382	-0.1387	0.729
	الدرجة الكلية للمحور	3.741	0.47926	3.59828	0.99596	-0.8619	0.385

يتبين من الجدول رقم (11) السابق عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير الكلية التي تخرج فيها على الدرجة الكلية وعلى كل المجالات حيث كان مستوى الدلالة الكلية لقيم (t) تساوي (0.385) وبالتالي فإن القيمة الدلالية الكلية لقيم اختبار (t) أكبر من (0.05)، وقد يرجع السبب إلى الزامية التحاق جميع مديري المدارس ومديراتها على اختلاف كلياتهم بدورات تدريبية إلكترونية مستمرة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية .

4. السؤال الفرعي الرابع والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية؟ ، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One) WAY ANOVA، والجدول رقم (18) يظهر نتائج الاختبار.

جدول رقم (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق (ONE WAY ANOVA) لاستجابات
المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة (Sig)**
الهيكلي التنظيمي	بين المجموعات	0.189	2	0.094	0.501	0.609
	داخل المجموعات	9.984	53	0.188		
	المجموع	10.173	55			
الإتصال الإداري	بين المجموعات	0.336	2	0.168	0.743	0.481
	داخل المجموعات	11.980	53	0.226		
	المجموع	12.315	55			
الإستقلالية الوظيفية	بين المجموعات	0.372	2	0.186	0.424	0.657
	داخل المجموعات	23.267	53	0.439		
	المجموع	23.639	55			
توظيف التكنولوجيا	بين المجموعات	0.174	2	0.087	0.383	0.684
	داخل المجموعات	12.009	53	0.227		
	المجموع	12.182	55			
الإشراف التربوي	بين المجموعات	0.652	2	0.326	1.497	0.233
	داخل المجموعات	11.530	53	0.218		
	المجموع	12.182	55			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.336	2	0.1722	0.71	0.533
	داخل المجموعات	13.754	53	0.26		
	المجموع	14.09	55			

ويتبين من الجدول رقم (12) لا فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين
متوسطات استجابات المبحوثين نحو واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في محافظة
قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية ، وقد يرجع السبب
إلى أنه كلما زاد أو قل عدد أعوام الخبرة الإدارية تحسن تطبيقهم للإدارة الإلكترونية وإزداد وعيهم
لاستخدام التقنيات التربوية الحديثة بجميع أنواعها في مجال التعليم عامة والإدارة المدرسية خاصة لأهمية

الإنجاز بالسرعة المطلوبة والكفاءة المرغوبة لا سيما وأن الجميع مارس تجربة التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) بغض النظر عن عدد أعوام الخبرة الإدارية .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- 1- الإعداد الإداري التربوي المسبق لعملية التحول من نظام الإدارة المدرسية التقليدية إلى نظام الإدارة المدرسية الإلكترونية والتغلب على المعوقات التي تواجهها وهذا يتطلب مسحاً تربوياً لحاجات مديري المدارس ومديراتها الإلكترونية في محافظة قلقيلية والعمل على إشباعها.
- 2- تأمين الدعم المادي والمعنوي (الحكومي والمجتمعي) لمديري المدارس ومديراتها من خلال تعزيز البنية التحتية اللازمة من أجل تطبيق مشروع التحول الإلكتروني في المدارس الفلسطينية.
- 3- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل التغلب على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس من وجهات نظر الإدارات العليا والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات.

قائمة المراجع:

- اسماعيل، محمد، 2020، آليات ومقترحات لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية في تطوير المدارس، الحلقة الثانية عن التعليم الأساسي
- الأقرع، نور طاهر، 2019، دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية، بحث منشور، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحميد، رحمة، والسرحان، خالد، 2015، حاجات المدارس الحكومية الثانوية مديرية التربية والتعليم في عمان، مجلة الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
- الخنزاري، شريهان، 2016، دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي، دراسة حالة: مؤسسة اتصالات بولاية بسكرة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير، ولاية بسكرة، الجزائر.
- السويدي، فلاح، 2019، دور الادارة الالكترونية في أداء العاملين بمدارس التعليم بدولة الكويت، جامعة القاهرة، مصر. - الشهري، عبد الله، 2018، درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس محافظة البحيرة وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 15.
- الطعمنة، محمد، 2004، الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي، منشورات المنظمة العربية للتنمية العربية، القاهرة، مصر.

- العموري، أمينة، 2018، واقع وافاق تطبيق الإدارة الالكترونية في ترقية قطاع الخدمات دراسة ميدانية لمجموعة من المؤسسات الخدمية بولاية بسكرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر.
- المتولي، محمد، 2003، إدارة الموارد البشرية لتطبيق الحكومة الإلكترونية في الدول العربية، بحث قدم إلى المؤتمر العلمي الأول الذي نظّمته شرطة دبي في الفترة من 24 - 26 / نيسان، دبي.
- بطاح، أحمد، 2016، الإدارة التربوية رؤية معاصرة، الأردن، عمان.
- بن مرزوق، وآخرون، 2018، إدارة الموارد البشرية في عصر الإدارة الإلكترونية، مركز الكتاب العربي عمان، الأردن.
- بوحوش، عمار، 2006، نظريات الإدارة الحديثة في القرن الواحد والعشرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- نجم، عبود نجم، 2009، الإدارة والمعرفة الإلكترونية (الاستراتيجية، الوظائف والمجالات)، دار البازوري للنشر، عمان، الأردن.
- بن علي، سعاد، وجيلالي، فاطمة بلحاج، 2019، أثر إدارة التغيير في تحسين الأداء الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجبالي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر.
- تارقي، يونس، 2017، دور الإدارة الالكترونية في تحسين أداء الخدمة العمومية "دراسة حالة بالمؤسسة العمومية بلدية أولاد عيسى بولاية بادرار"، دراسة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- رحموني، عبد الزاق، 2016، تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجزائر بين النجاح والتحديات، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- رضوان، رأفت، 2008، الإدارة الالكترونية (الإدارة والمتغيرات العالمية الجديدة)، الملتقى الإداري الثاني للجمعية السعودية للإدارة، مركز المعلومات واتخاذ القرار، القاهرة، مصر.
- عاشور، عبد الكريم، 2010، دور الإدارة الإلكترونية في ترشيد الخدمة العمومية في الولايات المتحدة الأمريكية والجزائر، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- غنادر، عائشة، 2016، الإدارة الإلكترونية وأثرها في تحسين الخدمة العمومية في المرافق العامة، الملتقى الدولي الرابع حول ترقية الخدمة العمومية في الدول المغاربية تحديات ورهانات، جامعة الشهيد محم خضر الوادي، الجزائر.
- كائي، مصطفى يوسف، 2012، الإدارة الإلكترونية، دار رسلان، سوريا.
- مكاوي، محمد، 2011، الإدارة الإلكترونية، دار الفكر والقانون، مصر.

منصوري، الزين، ودنهن، راوية، 2014، دور الإدارة الإلكترونية في ترشيد الخدمة العمومية، الملتقى الوطني حول إصلاح الخدمة العمومية وتأهيل المرافق العامة (الواقع، والتحديات والآفاق)، جامعة البليدة، الجزائر.
ياسين، سعد غالب، 2005، الإدارة الالكترونية وأفاق تطبيقاتها العربية، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Electronic Management and its Role in Improving Administrative Work in Public Schools in Al Brahim and Al Dhahiri, Sultanate of Oman, 2021

Bataineh, K (2017). The impact of electronic management on the employees' performance field study on the public organizations and governance in Jerash governorate. 8(5), 86-100.

Oyedemi, O. (2015). ICT and effective school management: administrators' perspective. Paper presented at the World Congress on Engineering (WCE(London, U.K.

Oyier, C., Odundo, P., Lilian, G. & Wangui, K. (2015). Effects of ICT Integration in Management of Private Secondary Schools in Nairobi County, Kenya: Policy Options and Practices. World Journal of Education. 5 (6), 14-22.

Tan,C. (2015). Technology Usage in School Management: Electronic School. International Journal of learning and Teaching 2(1),53-57.

Tufail, M. S., Bashir, M., Sharif, A., & Nouree, (2017), An Analysis of Citizens' Trust in E-Government Services and User Satisfaction and Their Impact on E-Services Adoption in Pakistan, Journal of Managerial Sciences, 10.,(3) 522-491.

الملحق (1) (استبانة الدراسة)



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في الإدارة التربوية

الأخوة والأخوات / مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية المحترمين ...

تحية طيبة وبعد ،،

فتقوم الطالبتان بدراسة ميدانية عنوانها " واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية لمحافظة قلقيلية من وجهات نظر المدرسين والمديرين فيها "، وذلك استكمالاً لمتطلبات النجاح في مساق "قضايا واتجاهات معاصرة في الإدارة التربوية"، وقد صممت هذه الإستبانة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، لذا يرجى منكم الإجابة عن فقراتها وفق وجهة نظرکم لما لرأيکم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة، و أن هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونکم...

الطالبتان:

شروق حسين

فداء محمد

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا

3- الكلية التي تخرجت منها: ☐ علمية ☐ إنسانية

4- سنوات الخبرة الإدارية: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 - 10 سنوات ☐

القسم الثاني: عبارات الاستبانة

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: الهيكل التنظيمي						
1	يساعد الهيكل التنظيمي الإداري في مديرية التربية والتعليم على تطبيق الإدارة الإلكترونية.					
2	تساعد الإدارة الإلكترونية في زيادة تفويض الصلاحيات لمديري المدارس.					
3	تطبيق الإدارة الإلكترونية يساعد على تقليل المركزية في العمل الإداري لمديري المدارس.					
4	تساعد الإدارة الإلكترونية على تقسيم وتحديد المسؤوليات .					
المجال الثاني: الاتصال الإداري						
5	تُطور الإدارة الإلكترونية من عملية الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.					
6	تتسم أنظمة الاتصال الإداري التقليدي داخل مديرية التربية والتعليم بالروتين.					
7	تعالج الإدارة الإلكترونية مشكلة المراسلات الإدارية في مديرية التربية والتعليم.					
8	يستجيب مديرو المدارس عند تطبيق الإدارة الإلكترونية لتغير آليات الاتصال الإداري في بيئة عملهم.					
المجال الثالث: الاستقلالية الوظيفية						
9	تطبيق الإدارة الإلكترونية يقلل من قدرة مديري المدارس على اتخاذ القرارات الوظيفية.					
10	تساعد الإدارة الإلكترونية في استحداث مهام وظيفية جديدة لمديري المدارس.					
11	تساعد الإدارة الإلكترونية على تعزيز العلاقة بين مديري المدارس والمعلمين.					
12	تنفيذ الإدارة الإلكترونية يعمل على تعزيز التعاون بين المديرين والإدارة العليا.					
13	تساعد الإدارة الإلكترونية على تدريب مديري المدارس على مهامهم الوظيفية.					

المجال الرابع: توظيف التكنولوجيا					
14	يدفع التطور التكنولوجي مديرية التربية والتعليم نحو تبني الإدارة الإلكترونية.				
15	تتسم الإمكانيات التكنولوجية المتوفرة بالكفاءة لإنجاح التحول نحو الإدارة الإلكترونية.				
16	تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري يقلل من الوقت والجهد.				
17	يحقق تطبيق الإدارة الإلكترونية لمديري المدارس السرعة في إنجاز العمل.				
18	تقوم المدارس بتحديث التكنولوجيا المستخدمة بشكل مستمر.				
19	يساعد تطبيق الإدارة الإلكترونية المستخدمة مديري المدارس في تحسين مهاراتهم.				

المجال الخامس: الإشراف التربوي					
20	تساعد الإدارة الإلكترونية في أن تصل المعلومات بأكثر من طريقة لتسهيل توجيه المشرفين.				
21	تساعد الإدارة الإلكترونية في تسهيل تدفق التوجيهات الكمية والنوعية مع حجم العمل.				
22	تساعد الإدارة الإلكترونية في توفير وسائل اتصال إلكترونية تعزز عملية توجيه المشرفين.				
23	تساعد الإدارة الإلكترونية في تقليل تكاليف الاتصال التقليدي بين المشرفين وإدارة المدرسة.				
24	تساعد الإدارة الإلكترونية في سرعة تبادل الرسائل بين المدرسة والإدارات العليا.				
25	تساعد الإدارة الإلكترونية في اتخاذ القرارات بصورة تشاركية بين المدرسة والمشرفين.				
26	تساعد الإدارة الإلكترونية في تقديم تغذية راجعة فورية في ضوء ما تم التخطيط بين الإدارة والمشرف التربوي.				
27	تساعد الإدارة الإلكترونية في الكشف عن نقاط الضعف لعلاجها في العمليات الإدارية.				

وشكرا لكم،،،

رابط الاستبانة الإلكترونية

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4X4zhEkLUTfKILwc3Q6NcHZv>

[RZvubSMjaSDRs2vJkmosJhA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4X4zhEkLUTfKILwc3Q6NcHZvRZvubSMjaSDRs2vJkmosJhA/viewform)

الملحق (2) قائمة المحكمين لاستبانة الدراسة

جدول رقم (13): قائمة الخبراء والمحكمين لأداة الدراسة (الإستبانة)

التسلسل	اسم الدكتور المحكم	مكان العمل
1	د. أشرف الصايغ	جامعة النجاح الوطنية
2	د. محمد دبوس	جامعة النجاح الوطنية
3	مي جعيدي	طالبة دكتوراة / مديرة مدرسة حكومية
4	نائلة مطر	طالبة دكتوراة / جامعة النجاح الوطنية
5	شيرين حشايسة	طالبة دكتوراة / جامعة النجاح الوطنية

Internet Addiction and Its Relationship with Self-Management Among Middle School Learners in Private Schools (Central Baalbek District) in Lebanon

Rabiaa Ismail *

PhD Candidate, Faculty of Educational Sciences, Saint Joseph University- Lebanon

rabiaa.ismail@net.usj.edu.lb



<https://orcid.org/0009-0006-4618-7757>

Mohamad Rammal

Professor, Faculty of Educational Sciences, Saint Joseph University of Beirut, Lebanon

mohamad.rammal@usj.edu.lb



<https://orcid.org/0000-0003-4688-7068>

Received: 11/08/2025, **Accepted:** 23/09/2025, **Published:** 29/09/2025

Abstract: This study aims to examine the relationship between Internet addiction and self-management among middle school students in the central district of Baalbek, Lebanon, in light of the increasing reliance of adolescents on digital technologies and their growing psychological and behavioral impacts. The study adopted a descriptive correlational methodology and utilized a closed-ended questionnaire based on a five-point Likert scale. The instrument consisted of 40 items distributed across two scales: The Internet Addiction Scale and the Self-Management Scale, which comprises three dimensions: time management, stress and emotional regulation, and social relationship management. A stratified random sample of 737 students was selected from private, fee-paying middle schools in the central Baalbek district.

The results revealed a statistically significant but weak inverse correlation between Internet addiction and self-management. Excessive Internet use negatively affected time management among both male and female students, and had a clear negative impact on stress and emotional regulation among females. Conversely, no significant effect was found on the management of social relationships. The findings also indicated that the negative impact of Internet addiction on self-management was more pronounced among younger age groups. Based on these findings, the study recommends the implementation of educational and awareness programs that enhance self-management skills and promote a culture of safe and responsible digital technology use among learners, in order to mitigate the effects of digital addiction and strengthen their organizational abilities in environments saturated with digital distractions.

Keywords: Internet addiction, Self-management, Time management, Emotional and stress regulation, Social relationships

**Corresponding author*

إدمان الإنترنت وعلاقته بإدارة الذات لدى متعلمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة

(وسط قضاء بعلبك) في لبنان

ربيعة إسماعيل*

طالبة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة القديس يوسف في بيروت، لبنان

rabiaa.ismail@net.usj.edu.lb



<https://orcid.org/0009-0006-4618-7757>

أ.د. محمد رمال

أستاذ في كلية العلوم التربوية، جامعة القديس يوسف في بيروت، لبنان

mohamad.rammal@usj.edu.lb



<https://orcid.org/0000-0003-4688-7068>

تاريخ الاستلام: 2025/08/11 - تاريخ القبول: 2025/09/23 - تاريخ النشر: 2025/09/29

ملخص: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات لدى متعلمي المرحلة المتوسطة وسط قضاء بعلبك في لبنان، وذلك في ظلّ تزايد إعتقاد المراهقين على التكنولوجيا الرقمية وتعاضم تأثيراتها النفسية والسلوكية عليهم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمّ استخدام استبيان مغلق وفق مقياس ليكرت الخماسي مؤلف من 40 عبارة موزعة على مقياسين هما مقياس إدمان الإنترنت، ومقياس إدارة الذات المؤلف من ثلاثة أبعاد (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات وإدارة العلاقات الإجتماعية)، وقد تمّ إختيار عينة عشوائية طبقية قوامها 737 من متعلمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة غير المجانية في وسط قضاء بعلبك.

لقد بيّنت النتائج وجود علاقة إرتباط عكسية ضعيفة ودالة إحصائيًا بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات، وكشفت عن تأثير سلبي للإستخدام المفرط للإنترنت على إدارة الوقت لدى كلّ من الذكور والإناث، وكذلك تأثير سلبي واضح على إدارة الضغوط والإنفعالات لدى الإناث. وفي المقابل لم تُبيّن وجود تأثير للإستخدام المكثف للإنترنت على إدارة العلاقات الإجتماعية لدى هؤلاء المتعلمين. كما بيّنت النتائج أيضًا أنّ تأثير إدمان الإنترنت على إدارة الذات يكون أشدّ أثرًا لدى الفئات العمرية الأصغر سنًا. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بضرورة تبني برامج توعوية وتربوية تسهم في تعزيز مهارات إدارة الذات، ونشر ثقافة الإستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا الرقمية لدى المتعلمين، بما يحدّ من آثار الإدمان الرقمي ويُنمّي قدراتهم التنظيمية في بيئة مليئة بالمشتتات الرقمية.

الكلمات المفتاحية: إدمان الإنترنت، إدارة الذات، إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات، العلاقات الإجتماعية

* المؤلف المرسل

المقدمة

ساهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إحداث تحوّل جذري في أنماط الحياة المعاصرة، حيث وفّرت إمكانية الوصول إلى المعلومات بشكلٍ غير محدود، بالإضافة إلى إتاحة الخدمات المبتكرة التي سهلت مختلف جوانب الحياة اليومية (أحمد، 2014: 255). وقد تحوّل العالم إلى قرية صغيرة بفضل شبكة الإنترنت، حيث أصبح التواصل بين الأفراد ممكنًا في أي زمان ومكان، ممّا مهّد الطريق لمرحلة جديدة من التفاعل الإنساني في ظل التواصل الرقمي، كما أنّ شبكة الإنترنت باتت تُمثّل مصدرًا غنيًا للمعلومات والمعارف التي توفرها للمستخدمين من مختلف أنحاء العالم (الحاج محمد، 2020: 136).

لكن استخدام الإنترنت في حياة الأفراد يُعتبر سيقًا ذو حدّين، بحيث يتأرجح ما بين اعتباره وسيلة مفيدة في الوصول إلى المعلومات، والتواصل الفعّال، واستمرارية العمل عن بُعد خصوصاً خلال الأزمات، وبين استخدامه بشكلٍ غير عقلاني ومفرط، ممّا يؤدي إلى تحكّمه في حياة الفرد وأنشطته.

إن لاستعمال الإنترنت جانبًا إيجابيًا يتمثل بتوفير خدمات جليلة على الصعد المختلفة، من التواصل داخل المؤسسات وخارجها، إلى الغايات التعليمية والتربوية، إلى تفعيل التواصل الثقافي والاجتماعي، وغيرها من الإيجابيات التي أُنشبت درسًا، وبالتالي فإن هذا الجانب لا جدال حوله، بل على العكس من ذلك فإنه كلما زادت وتيرة استعمال الإنترنت في هذه المجالات كلما انعكس ذلك إيجابًا على عمل البيئات المؤسسية والاجتماعية والثقافية، إلا أن الاستخدام الشخصي المفرط للإنترنت هو ما يستدعي التوقف عنده.

تُظهر الملاحظة المباشرة للأنماط السلوكية والاجتماعية المنتشرة في المجتمع تزايدًا ملحوظًا في استخدام الإنترنت بين كافة الفئات العمرية، ولاسيما فئة الشباب، حيث يشهد هذا الاستخدام إرتفاعًا مستمرًا قد يبلغ حدّ الإفراط أو الإدمان في بعض الحالات (الطراونة والفينيخ، 2012: 286).

إن إدمان الإنترنت هو حالة من الاستخدام المرضي وغير التوافقي للإنترنت، يؤدي إلى اضطرابات في السلوك، ويُستدل عليها بعدّة ظواهر منها زيادة عدد الساعات أمام الكمبيوتر بشكلٍ مطرد تتجاوز الفترات التي حدّدها الفرد لنفسه في البداية (Tory, 2000).

بعد توسّع جمهور مستخدمي الإنترنت في السنوات الأخيرة بات يشمل الأطفال والمراهقين أيضاً، حيث تنتشر الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية بين أيدي المتعلمين بشكل كبير، ممّا يتيح الدخول إلى صفحات الإنترنت المختلفة ومواقع التواصل الاجتماعي بأي وقت وبكل سهولة، مما قد يؤثر على هؤلاء المتعلمين بشكل ملحوظ، خصوصاً وأنّ الإنترنت لم يعد حِكراً على طلاب الجامعات فقط، حيث يشير تقرير لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) بعنوان "الأطفال في عالم رقمي" عن حالة أطفال العالم لعام 2017 إلى "أن الأطفال المراهقين الأقل من 18 عاماً يشكلون نحو ثلث مستخدمي الإنترنت في مختلف أنحاء العالم" (اليونيسيف، 2018: 3).

وقد تزايدت خلال السنوات الأخيرة مشكلة تشتت الطلاب بسبب عدم قدرة الكثيرين منهم على إدارة أوقاتهم، وتحديد مهامهم اليومية، بعد انتشار التكنولوجيا والإنترنت بهذا الكمّ الهائل، وتقول الباحثة الأميركية Frances Booth (2017) أن الأنترنت يؤدي إلى حالة من التشتت وتراجع الانتباه، فهو يستحوذ على إنتباهنا، ثمّ بعد ذلك يشغله بسبب كلّ هذه المحفزات والرسائل المختلفة التي يطلقها صوبنا (ص 14). لذلك يتشتت هؤلاء الطلاب وتضعف قدرتهم على التركيز وعلى تحديد أهدافهم، في وقت يتعيّن على المتعلّم تنمية مهارات إدارة الذات من أجل تنمية مهاراته الأخرى واكتساب سلوكيات جديدة تعينه على التركيز على أهدافه بدلاً من هدر وقته وطاقته في التنقل بين صفحات الإنترنت والتطبيقات المختلفة، خصوصاً إذا كان ينتمي للفئة العمرية (أقل من 15 سنة) التي تستخدم الإنترنت بمعدلات مرتفعة كما أشرنا سابقاً.

تُعرف إدارة الذات بأنها مجموعة الأساليب والإستراتيجيات التي تُمكن الفرد من توظيف قدراته وإمكانياته بشكلٍ فعال، مما يساعده على تحقيق أهدافه الشخصية والمهنية، والحفاظ على التوازن بين مسؤولياته ورغباته وطموحاته (السرّحاني وآخرون، 2021: 270). ومفهوم إدارة الذات يُعتبر من المفاهيم العصرية التي تلعب دوراً حيويّاً في تنظيم حياة الفرد بشكلٍ سليم وتساعد على التعامل مع المجتمع الذي يعيش ضمنه، وهذا المفهوم يؤثر في قدرة الفرد على تقوية ذاته وتعزيزها. لذلك فإن مهارة إدارة الذات تعدّ عاملاً مهماً يساعد على النجاح (Minzer, 2008). خصوصاً أنّها "من المهارات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بمهارات الدراسة، ومهارات التفكير، ومهارات إدارة الوقت والمهام، ومهارات الإتصال" (الليمون والشواشرة، 2020: 144). من هنا يصبح من المهمّ التركيز على هذه المهارة لدى الطلاب ضمن البحوث التربويّة ومحاولة ربطها بالسلوكيات التي تستحوذ على وقت الطالب كالإستخدام المفرط للإنترنت.

1. إشكالية البحث

إن العلاقة غير المتوازنة بين الشباب والانترنت قد تناولتها الكثير من الدراسات، وبعضها ركز على آثارها على مهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية كدراسة الحمصي (2009)، وبعضها لجهة تأثيره على التحصيل الدراسي كدراسة يخلف (2013) ودراسة ضيف وذيب (2018)، ودراسة إدريس والجارالله (2013)، وبعضها الآخر قارب الموضوع من زاوية اكتساب سلوكيات لا تتوافق مع الأنماط السائدة في المجتمع كدراسة بن حواء وسماش وثابتي (2018). وإذا كانت الدراسات قد ركزت بمجملها على الكشف عن تأثير الانترنت على العلاقات الاجتماعية، أي بين الأفراد والبيئات المحيطة بهم، لكن ما يستحق التعمق به أكثر هو تأثير هذه العلاقة على الفرد نفسه، وهنا تطرح مسألة إدارة الذات من بين الكثير من المسائل التي يمكن أن يتم الربط بينها وبين الإدمان على الانترنت.

لقد دلت دراسة (يوسف، 2016) التي أجريت في جامعة عين شمس في مصر، والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات، على أنّ مرتفعي إدارة الذات لديهم القدرة على تجاوز الأزمات بالطرق السليمة، ويستخدمون الإنترنت بصورة معتدلة لأهداف متعددة، في حين أنّ منخفضي إدارة الذات يعجزون عن التعامل مع هذه المشكلات بالطرق السليمة، وينخرطون في استخدام الإنترنت بصورة مفرطة كوسيلة للهروب من واقع مؤلم، ومن ثم يفقدون السيطرة على استخدام تلك التقنية والتي تستخدم بشكل مرضي.

ومن المهم الوقوف عند ما ذكره المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان، في إطار الدراسة الوطنية حول تأثير الإنترنت على الأطفال في لبنان، أنّ "60.2% من التلامذة يرغبون في استخدام الإنترنت عبر الهاتف المحمول، وأن ساعات الاستخدام تصل إلى 5 ساعات يومياً لدى 50.2% من التلامذة" (سعادة، 2018: 73). وهذه النسبة مرتفعة جداً قياساً بالوقت المتبقي من اليوم (إذا ما حذفنا منه ساعات النوم الطبيعي وساعات الدوام المدرسي)، كما تطرح الكثير من التساؤلات حول نتائجها على التلاميذ في مرحلة عمرية يحتاجون فيها إلى بناء شخصياتهم وليس إهدار أوقاتهم وطاقتهم ضمن عالم افتراضي.

والجدير ذكره أنّ معظم الدراسات السابقة تناولت مشكلة إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعات، وقلة منها تناولت طلاب المرحلة الثانوية، ونادرة هي الدراسات التي تناولت طلاب المرحلة المتوسطة، مع أن هذه الفئة العمرية يجب أن تنال حصتها من الأبحاث والدراسات التربوية لمساعدتها على تخطي

العقبات والصعوبات التي تواجهها، ومساندة الآباء والمربين على تخطي ثورة التكنولوجيا والإنترنت بأقل أضرار ممكنة.

ومبرر ذلك هو أن متعلمي المرحلة المتوسطة ينتمون إلى الفئة العمرية التي أعمار أفرادها أقل من 15 سنة والتي أشار تقرير اليونسيف (2018: 3) إلى أن معدل استخدامها للإنترنت هو بنفس معدل استخدام الراشدين له، حيث ينتقل أفراد هذه الفئة بين التطبيقات والألعاب الإلكترونية المختلفة. وقد لاحظنا من خلال العمل في قطاع التعليم، والتعامل مع متعلمي المرحلة المتوسطة بشكل مباشر، أنّ هؤلاء المتعلمين أصبح لديهم استخدام متنوع لشبكة الإنترنت، بحيث أصبحت هذه الشبكة جزءاً لا يتجزأ من حياتهم اليومية ومن استخداماتهم المتكررة، حتى بات بعض الأهل عاجزين عن السيطرة على دخول أولادهم إلى شبكة الإنترنت، وما يُفسّر ذلك أيضاً هو ما تتمتع به هذه الفئة العمرية من خصائص جسمية ونفسية وسلوكية تجعل تعرضها لأي مؤثر خارجي لا يمر دون أن يترك آثاراً وإنعكاسات على شخصية كل فرد منها.

وهو ما يُثير القلق في ظلّ ما لوحظ من تراجع بعض المهارات الأساسية لدى الطلاب خلال الأعوام السابقة، وعلى رأسها مهارة إدارة الذات، التي تُعد من المهارات الأبرز التي يجب أن يكتسبها الطالب تدريجياً منذ الصغر، لأنّها متنوعة الأبعاد في حياته، فهي تشمل إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات وإدارة العلاقات الاجتماعية. لذلك كان التساؤلات دائماً مطروحة حول مدى تأثير إدمان الإنترنت على مهارة إدارة الذات لدى هؤلاء المتعلمين في العصر الرقمي. فهل يؤثر إدمان الإنترنت على مهارة إدارة الذات؟ بمعنى هل من الممكن أن يؤدي التعبير عن الذات بحرية وبدون قيود ضمن مواقع التواصل الاجتماعي إلى سوء إدارة الذات لدى متعلمين صغاراً لم يلبثوا أن غادروا مرحلة الطفولة؟ وبالتالي هل من الممكن أن يتحوّل هذا الجيل في المستقبل إلى أفراد غير متوازنين ذهنياً واجتماعياً، الأمر الذي قد يؤثر سلباً على مستقبلهم ومستقبل الوطن الذي ينتظر جيلاً يُحسن إدارة نفسه أولاً قبل أن يُحسن إدارة المؤسسات والأفراد، لا جيلاً مشتتاً ضائعاً!

إنطلاقاً ممّا سبق، ولأنّ إدمان الإنترنت يؤثر على سلوكيات الطلاب، فإن هذا الموضوع يكتسب أهمية تربوية ونفسية، مما يبرّر الحاجة إلى بحثه بهدف استكشاف العلاقة بين درجة إدمان الإنترنت ومستوى إدارة الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

2. أسئلة البحث

وبناءً على هذه الإشكالية يتحدد سؤال البحث الأساس بالآتي: ما العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في بعض المدارس الخاصة وسط قضاء بعلبك؟

ومنه تنبثق الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل هناك علاقة ارتباطية بين "إدمان الإنترنت" وأبعاد "إدارة الذات" (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات، وإدارة العلاقات الاجتماعية) لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة؟
- هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في تأثير "إدمان الإنترنت" على أبعاد "إدارة الذات" تعزى للمتغيرات الديمغرافية للمتعلمين (العمر، الجنس)؟

3. فرضيات البحث

الفرضية الأساسية: توجد علاقة بين إدمان الإنترنت ومستوى إدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة ضمن وسط قضاء بعلبك.

الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدمان الإنترنت وأبعاد إدارة الذات الثلاثة (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات، إدارة العلاقات) لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تأثير إدمان الإنترنت على أبعاد إدارة الذات (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات، إدارة العلاقات) تعزى للمتغيرات الديمغرافية للمتعلمين (العمر، الجنس).

4. أهداف البحث

- تحديد مستوى إدمان الإنترنت لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في مدارس قضاء بعلبك الخاصة.
- التعرف على واقع تأثير إدمان الإنترنت على إدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة.
- معرفة أثر المتغيرات الديمغرافية للمتعلمين (العمر، الجنس) في درجة تأثير إدمان الإنترنت على إدارة الذات لديهم.

5. أهمية البحث

1.5. الأهمية النظرية

- تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسلط الضوء على ظاهرة مهمة تؤثر في المجتمع ويدور حولها جدل كبير وهي ظاهرة الإدمان على الإنترنت، فيصبح من الضروري معرفة ما إذا كان الاستخدام المفرط للإنترنت له آثار سلبية على الجوانب المهارية للمتعلم (إدارة الذات).
- يُعتبر هذا البحث من بواكير الأبحاث المحلية التي تتناول موضوع إدمان الإنترنت وتأثيره على المتعلم، فقد تم إجراء الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي (2023 – 2024).
- تتجلى أهمية هذا البحث أيضاً من خلال إهتمامه بشريحة متعلمي المرحلة المتوسطة وهم من أكثر الفئات استخداماً للإنترنت كما ذكرنا سابقاً، وهذه الفئة تضمّ مراهقين لا يزالون في مرحلة بناء الذات.

2.5. الأهمية التطبيقية

- نأمل أن تفيد نتائج هذا البحث في لفت نظر المسؤولين التربويين لأهمية تركيز المناهج التعليمية على برامج إرشادية حول الاستخدام الآمن للإنترنت.
- تقديم تغذية راجعة للمؤسسات التربوية لوضع خطط وقائية وتنفيذها بالتعاون من المعلمين والأهل لتوعية المراهقين بطريقة التعامل الإيجابي مع الإنترنت، والحدّ من الآثار السلبية للاستخدام المفرط له.

6. الإطاران المفاهيمي والنظري

1.6: مفهوم إدمان الإنترنت

يُشير مفهوم إدمان الإنترنت إلى نوع من الإدمان التقني والسلوكي وليس الكيميائي، بحيث تبرز عوارضه من خلال الإنغماس في استخدام الإنترنت وضعف التحكم في الوقت المهدور على الشبكة، بالإضافة إلى فشل محاولات الإمتناع، والكذب على الوالدين في الوقت المستغرق على الإنترنت (عبد العزيز، 2020: 30).

ويُعرف هذا النوع من الإدمان بأنّه "حالة من الاستخدام المرضي المفرط والذي يؤدي إلى اضطرابات في السلوك، ويُستدلّ عليه من خلال زيادة عدد ساعات الجلوس أمام الإنترنت باستخدام الهاتف الجوال أو الكمبيوتر بشكلٍ يتجاوز الساعات التي حدّدها الفرد لنفسه في البداية" (الأبيض، 2020: 333). ويعرّفه عبدالله (2015: 13) بأنّه "ضعف مقاومة المستخدم للإنترنت من حيث

تركه أو محاولة الابتعاد عنه بحيث يستحوذ عليه بشكلٍ قسري، أي أنه الاستخدام المفرط overusing للإنترنت، مما يؤدي إلى ضعف في الأداء الوظيفي المدرسي أو المهني والاجتماعي". ويعتبر السيد (2009: 193) أن الاستخدام المفرط للإنترنت هو عدم قدرة المرء على الاستغناء عنه، مع رغبة ملحة في البقاء لساعات طويلة على الشبكة، والبحث المستمر عن الأمور التي تشبع حاجاته، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات اجتماعية ونفسية وأكاديمية.

كما عُرف بأنه استخدام شبكة الإنترنت والإعتماد عليها في معظم الأوقات، لدرجة الشعور بالفقدان والإشتياق الدائم في حال مُنع الطفل أو المراهق من استخدام هذه الشبكة، وبذلك تصبح شغله الشاغل كما لو كان أسيرًا أو عبدًا لها (حمد، 2011: 11).

ونعرف إدمان الإنترنت في هذا البحث بأنه الاستخدام المستمر للإنترنت من قبل المتعلم، خلال ساعات اليوم، عبر تطبيقات مختلفة في الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية دون هدف مجدي، مما يؤدي إلى هدر وقته وإهمال الأمور الحياتية الأخرى.

2.6: أنواع إدمان الإنترنت

إدمان الألعاب الإلكترونية Net Gaming : هو قضاء الكثير من الساعات على الألعاب الإلكترونية من أجل الحصول على التسلية والمنافسة الوهمية (درويش، 2016: 48)، فقد تغير مفهوم اللعب التقليدي ومفهوم الترفيه حين إنتقل إلى عالم الإنترنت (Tapscott, 2012: 101).

إدمان العلاقات عبر السير Cyber-Relationship addiction: يحصل هذا الإدمان من خلال إقامة صداقات وعلاقات عبر الفضاء الإلكتروني، والتي تزداد أهميتها لدى المستخدم بمرور الوقت ومع التعمق في هذه العلاقات (درويش، 2016: 48).

الإدمان الجنسي عبر الإنترنت Cyber sexual addiction: وهو الاستخدام القهري لشبكات البحث عن الجنس في السير (عبدالله، 2015: 17). فمن خلال غرف الدردشة يتجه الكثير من مستخدميها إلى المواضيع الجنسية لإشباع حاجاتهم النفسية والجسدية التي تُخفي معالمهم الشخصية والنفسية والسلوكية، مما يجعلهم يصابون بالإدمان الجنسي (العباي، 2010: 100).

قهر النت Net Compulsions : أو كما أشار إليه (الراشد، 2014: 4) بأنه الإدمان المتصل بالمال، بحيث يشمل القمار، والتسوق الإلكتروني، وتتبع الإستثمارات والأسواق المالية إلكترونياً.

عبء المعلومات Information overload: هو البحث القهري على الويب وقواعد البيانات (عبدالله، 2015: 17). ويُعرف بأنه قضاء الكثير من الوقت في البحث وجمع المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى التمتع المستمر للروابط المرتبطة بها (الراشد، 2014: 4).
إدمان مواقع التواصل الاجتماعي: يعني الاستخدام القهري لهذه المواقع بحيث يميل المستخدم إلى قضاء ساعات طويلة على هذه المواقع دون فائدة تُذكر، بحيث يشعر بالراحة وتقلّ لديه مشاعر القلق الداخلي والضغط عند الإتصال من خلالها، وعلى العكس يشعر بالتوتر والضيق في حال عدم إتصاله (مرحباوي وفنطازي، 2018: 344).

3.6: أبرز الآثار السلبية لإدمان الإنترنت

على الصعيد النفسي، حدّدت درويش (2016: 55) عدّة مشكلات نفسية تنشأ عن إدمان الإنترنت وهي: هروب مدمني الإنترنت من العالم الواقعي إلى الواقع الافتراضي، وإنخفاض الثقة بالنفس وترسيخ قيم السلبية والرفض والقلق، بالإضافة إلى الشعور بالإغتراب النفسي والإنطواء لدى فئة الشباب.

وعلى صعيد العلاقات الاجتماعية، فإننا نلمس منذ البدايات اهتمام الأبحاث بتأثير الاستخدام المرضي للإنترنت والعزلة الاجتماعية، فتوصلت دراسة كريستوفر ساندر Christopher Sanders (2000) إلى أن هناك علاقة قوية بين استعمال الإنترنت وتزايد مشاعر العزلة الاجتماعية والإكتئاب بين الطلاب المراهقين في المدارس الأميركية (مختار، 2019: 150). فالأشخاص المشدودين لشبكة الإنترنت يكونون أقلّ إهتماماً بالإنخراط بالعلاقات الاجتماعية مع مَنْ حولهم. وبالرغم من تطور خدمات الإنترنت يوماً بعد يوم تبقى التكنولوجيا غير قادرة على منافسة العلاقات المباشرة والتواصل الاجتماعي الحقيقي الضروري لدعم صحة الإنسان العقلية (فطايير، 2001: 124).

4.6: أبرز النظريات المفسرة لإدمان الإنترنت

1.4.6: النظرية السلوكية (نظرية الإشراف الإجرائي لسكنر)

يرى عالم النفس الشهير بيرهوس فردريك سكنر (B.F. Skinner) صاحب النظرية "السلوكية المتطرفة" أنّ الكائن الحيّ هو في عملية معالجة مع البيئة حيث يتعرّض لنوع خاصّ من المثبرات المعززة. ويؤمن سكنر بأنّ ثبات الشخصية أو السلوك يحدث من ثبات الخبرات البيئية، وأنّ التعرّض لخبرات

جديدة يؤدّي إلى تغيّر في السلوك. ويؤيده في ذلك مارك توين (Mark Twain) من خلال تشبيهه للناس بالحرباوات Chameleons لأن لديهم نعمة تغير السلوك بحسب تغيّرات البيئة (هريدي، 2011). وترتبط النظرية السلوكية ببحثنا من خلال تفسير إدمان الإنترنت على أنّه إستجابة متكرّرة نتيجة للتعزّيز الإيجابي المتمثّل بالمكافآت الفورية التي يحصل عليها مُستخدم الإنترنت كالفاعل والمتعة. "فالسُلوكيّة التي تُعدّ اتجاهاً معرفياً نفسياً، من مدارس علم النفس التجريبي، تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأيّ سلوك من السلوكيات، وهي بذلك تُعتبر رائدة في تقديم خطوات التعلّم وأساليبه منذ زمن قديم" (حمزة، 2016: 43).

2.4.6: نظرية المجال

تعود نظرية المجال Field Theory إلى عالم النفس الشهير "كيرت ليفين" Kurt Lewin (1890-1947) (الزيات، 2004: 269). وقد استخدم ليفين تعبير المجال الحيوي ليعبّر عن مجموع القوى التي تحدّد سلوك الإنسان في وقت معيّن، لذلك فهو يعني هنا أنّه، وفي موقف معيّن من المواقف، يكون لكلّ فرد مجال خاصّ به لا يُشبهه المجال الخاصّ بأيّ فرد آخر متواجد ضمن الموقف نفسه وفي الوقت ذاته (توق وآخرون، 2003: 320). وترتبط هذه النظرية ببحثنا من خلال فهم المؤثرات الخارجية المحيطة بالفرد في سلوكياته وفي علاقاته بنفسه وبالأخرين.

5.6: مفهوم إدارة الذات

يُعتبر مفهوم إدارة الذات من المفاهيم العصريّة التي تلعب دوراً إيجابياً وفعالاً في مساعدة الفرد على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى تنظيم حياته بشكلٍ صحيح. كما يعدّ هذا المفهوم ذو إنتاجيّة أكبر لأنّه يهدف إلى تقوية النفس، مما يؤدّي إلى تحقيق النجاح على الصعيد الأكاديمي والإجتماعي وحتى الوظيفي (أحمد، 2021: 65). فالإدارة الذاتيّة الناجحة ضروريّة ومهمّة وتُعدّ أمراً حاسماً في تحقيق الأهداف في الوقت المحدّد لها، والنجاح في الوصول إلى الأهداف يؤدّي إلى تعزّيز تقدير الذات، وزيادة الثقة بالنفس (ماهي ورينز، 2005: 122).

تُعرّف منظمة الصحة الكنديّة إدارة الذات على أنّها "القدرة على صنع القرارات والأفعال والتصرفات التي يقوم بها الشخص للتعامل مع مشكلاته الصحيّة أو لتحسين حالته" (بن علي، 2015: 28). كما يعرفها Timm بأنّها عمليّة الإستفادة القصوى من الوقت والمواهب لإنجاز

أهداف ذات قيمة، اعتماداً على نظام قيمي صحيح، وهي أيضاً القدرة على توجيه الأفكار والمشاعر والإمكانيات نحو الأهداف التي نريد تحقيقها (الحريزي، 2017: 14).

ويعتبر العديد من الباحثين أنّ إدارة الذات هي نفسها ضبط الذات، أو على الأقلّ أن ضبط الذات هو إحدى المكونات الأساسية لإدارة الذات. "إدارة الذات، والتي يُشار إليها أيضاً باسم "ضبط النفس" أو "تنظيم الذات"، هي قدرة الفرد على تنظيم إنفعالاته ومشاعره وأفكاره وسلوكه بشكلٍ فعّال في المواقف المختلفة" (Transforming Education, 2014).

وهذا يتفق مع تعريف الجراح والشريفين (2018) اللذين ذكرا أنّها قدرة الفرد على ضبط مشاعره وأفعاله وتوجيه أفكاره وإمكانياته وقدراته المتاحة والمتوفرة لديه في سبيل تحقيق أهدافه المحددة والمرسومة.

ومن التعاريف أيضاً أنّها قدرة الفرد على توجيه طاقاته والسيطرة على دوافعه وإستغلال قدراته حتى يكون قادراً على التحكم في سلوكه وإمكانياته بطريقة إيجابية، بالإضافة إلى الإيمان بهذه القدرات مع القدرة على التأقلم مع معطيات البيئة ومتغيّرات الحياة بأسلوب فعال (يوسف، 2016).

ونعرّف إدارة الذات إجرائياً في هذا البحث بأنّها قدرة الطالب المراهق على ضبط ذاته وتنظيمها في العصر الرقمي، وذلك من خلال القدرة على إدارة وقته، وانفعالاته، وعواطفه وعلاقاته الإجتماعية مع الآخرين من أجل تحقيق النجاح والوصول إلى الأهداف المرجوة بالتزامن مع مواجهته ضغوط الحياة.

6.6: مبادئ إدارة الذات

حدّد Stephen Covey (2009: 192-195) عدّة مبادئ لإدارة الذات وهي:

- تعريف الأدوار: من خلال تحديد أدوار المرء في الحياة، إذ أنّ لكلّ فرد دور، وعليه تحديد هذه الأدوار للتأكيد على جميع الجوانب التي يودّ استثمار وقته وطاقته فيها بانتظام.
- إختيار الأهداف: وذلك من خلال التفكير بأهداف قصيرة المدى، لتحقيقها خلال فترة قصيرة (أيام أو أسبوع)، وأيضاً لها علاقة بالأهداف طويلة المدى التي يحددها الإنسان لنفسه وهي مرتبطة برسالة حياته الشخصية.
- الجدولة: ويُقصد بها تخطيط الأنشطة الشخصية اليومية والأسبوعية من خلال وضع جدول منظم لمعرفة ما تمّ تنفيذه منها، وما لم يتم.

- التكيّف اليومي: وذلك من خلال تحديد أولويات الأنشطة، والاستجابة للأحداث والعلاقات والتجارب التي لا يمكن التنبؤ بها بطريقة جيدة.

7.6: معوقات إدارة الذات

هناك العديد من المعوقات التي من الممكن أن يواجهها الإنسان والتي تحدّ من فعالية تحقيق إدارة الذات لديه، وفيما يلي نذكر أبرز هذه المعوقات بحسب ما ذكر المحرزي (2017: 36-37):

- سوء التخطيط، وعدم الوضوح في تحديد الأهداف مما يؤدي إلى التخبّط في أداء المهام.
- خلط الأولويات، وتنفيذ المهام والأعمال على حسب ما هو عاجل وغير مهم، وليس على حسب ما هو مهم وليس عاجلاً.
- جلد الذات وإذائها، وعدم الثقة بالنفس.
- عدم متابعة المستجدات من علوم ومعارف في مختلف الميادين.
- هدر المهارات والطاقات والإمكانات في أمور لا فائدة منها.
- إضاعة الوقت بشكل يسهم في إضاعة الجهود التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف والغايات.
- إنجاز جزء من المهام المخطّط لها سلفاً، وهذا أساس عدم الإلتقان، بالإضافة إلى عدم وجود الإبداع في إتمام المهام.
- عدم الإيمان بأهمية إدارة الذات، والتأثر بآراء الآخرين والإنجرار خلف توجهاتهم.

8.6: أبعاد إدارة الذات

1.8.6: إدارة الوقت Time management:

عرّفها إبراهيم الفقي بأنها "محاولة ترويض الوقت وفرض سيطرتنا عليه، بدلاً من أن يفرض سيطرته علينا". ويضيف أنّ إدارة الوقت تعني أولاً إدارة الذات، فهي نوع من إدارة الفرد نفسه بنفسه، وهي إدارة الأعمال التي نقوم بالبدء بها في حدود الوقت المتاح، لذلك تعد إدارة الوقت قضية متعلقة بذات الفرد وتناسب ظروفه وطبيعته (الفقي، 2009: 33-35).

2.8.6: إدارة الضغوط والإنفعالات Emotion Management :

هي مهارة الفرد في التعامل مع انفعالاته المختلفة، والقدرة على الخروج من الحالات المزاجية السيئة، وإظهار الإنفعال المناسب للمواقف المختلفة، من حيث نوع الإنفعال سواء كان سعادة أو حزن، ومن حيث شدة الإنفعال سواء كان معتدلاً أو زائداً (خطاطبه، 2019: 202).

3.8.6: إدارة العلاقات الإجتماعية Social relationships management :

إن إدارة الذات تؤدي إلى تحقيق الذات من خلال التعامل الفعال مع الآخرين، ويظهر ذلك من خلال الإستماع إلى الطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخرين، وفي حال حدوث مشكلة أو أزمة يكون الحل بالإستماع إلى جميع الأطراف، وهكذا يتم التعايش مع الاختلاف أيًا كان (الخفاف، 2013: 364). والمراهق يُعير أهمية كبرى للفضائل الإجتماعية ويهتم كثيراً بأن يكون محبوباً من الآخرين وأن يحظى بتقدير إيجابي منهم، كما تبرز القيم الشخصية والأخلاقية كعناوين رئيسية في تطوّر مفهوم الذات عنده في هذا العمر (مرهج، 2001: 232).

9.6: النظريات المفسرة لإدارة الذات

1.9.6: النظرية السلوكية:

إنطلاقاً من أن النظرية السلوكية تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكيات (حمزة، 2016: 43)، فإن معظم النظريات السلوكية تركز على دور الحافز في تنظيم سلوك الفرد. وعلى الرغم من أنّها تركز أيضاً على فهم السلوك وآلية تعديله بالدرجة الأولى، إلا أنّه يمكن اعتبار الآليات كنماذج تُفيد في إدارة الذات، لأنها تتناول العمليات التي ينطوي عليها تحديد الأهداف، والتميز في الجوانب المهمة في السعي لتحقيق تلك الأهداف، والذي يقود بدوره إلى تحقيق إدارة الذات وتنظيمها (De Ridder & De Wit, 2006: 7).

2.9.6: النظرية المعرفية الإجتماعية Social Cognitive Theory لبنندورا

بدأت النظرية المعرفية الإجتماعية كوجهة نظر لوصف التعلّم الإنساني في ظروف طبيعته، وتطوّرت لتشمل وصفاً لمجموعة طرق يسلكها الأشخاص لبناء أفكار أو معتقدات حول أنفسهم وتكون مؤثرة في عملية ضبطهم وإدارتهم لتعلمهم (قطاعي، 2005: 292). وتؤكد النظرية على أن

التعلم يحدث في سياق اجتماعي من خلال ثلاثة مسارات هي الملاحظة والنمذجة والتفاعل بين الفرد والبيئة والسلوك، وهو ما يُعرف بالنماذج الثلاثة للتأثير المتبادل - التبادلية الثلاثية: الفرد، السلوك، البيئة (Bandura, 1986).

أمّا الملامح الأساسية لنظرية بندورا كما ذكرها الزيات (2004: 362) فهي أولاً تأكيد نظرية بندورا للتعليم الاجتماعي القائم على الملاحظة على التفاعل الحتمي المستمر والمتبادل للسلوك والمعرفة. وثانياً تأكيد النظرية على موضوع السلوك الإنساني ومحدداته البيئية والشخصية التي تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتفاعلة والمتبادلة، وهذه المحددات الأهمية نفسها.

وترتبط هذه النظرية ببحثنا من زاوية أن الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) هي محور أساسي في نظرية باندورا، وهي تعني إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال المطلوبة لتحقيق أهداف معينة. وهذا المفهوم هو أساس إدارة الذات، لأن الفرد لن يتمكن من التحكم في سلوكه أو تنظيم ذاته إذا لم يكن مؤمناً بقدرته على ذلك. كما ترتبط ببحثنا انطلاقاً من أن باندورا يرى "أن الإنسان لا يتأثر فقط بالبيئة، بل هو يؤثر فيها أيضاً من خلال التنظيم الذاتي (Self-regulation)، والذي يتضمن: تحديد الأهداف الشخصية، ومراقبة السلوك الذاتي (self-monitoring)، وتقييم الذات (self-evaluation)، والتعزيز الذاتي (self-reinforcement) (Bandura, 1986).

7. منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي وهو الأكثر شيوعاً في البحوث التربوية، وذلك بهدف الكشف عن العلاقة بين إدمان الإنترنت وكلّ من إدارة الذات لدى مُتعلّمي المرحلة المتوسطة في مدارس بعلبك، حيث يتيح اعتماد هذا المنهج تحليل مدى الارتباط بين المتغيرات من خلال جمع البيانات وتحليلها إحصائياً لتحديد قوة العلاقة بينها.

8. أدوات الدراسة

تم تطبيق إستبيان مُغلق موجّه للمتعلمين، حيث يقوم المبحوث بالإجابة من خلال إختيار واحد من الإجابات المقترحة ضمن الأسئلة أو العبارات الثابتة المعدة مُسبقاً (ميلود، 2020: 64). ويحتوي هذا الاستبيان على 40 عبارة موزعة على مقياسين: مقياس إدمان الإنترنت، ومقياس إدارة الذات، تم بناؤهما وفق مقياس ليكرت الخماسي. وتضمن مقياس إدمان الإنترنت 20 بنداً لقياس شدة الإستخدام القهري للإنترنت المبلّغ عنه ذاتياً من البالغين والمراهقين، وقد طوّرتة الدكتورة كمربلي يونغ K.

Young الأستاذة الجامعية في Bonaventure University ومديرة مركز التعافي من إدمان الإنترنت، هو الإختبار الأكثر استخداماً وموثوقية واعتماداً على الصعيد العالمي، بحيث تُرجم إلى عدّة لغات من بينها الصينية، والفرنسية، والإيطالية، والتركية والكورية (Young, 1998). وقد تم تعديل بعض فقراته ليُناسب مجتمع البحث.

أما مقياس إدارة الذات فقد تألف أيضاً من 20 منداً تم بناؤه بالرجوع إلى المقياس الذي أعدته الدكتورة سناء الجمعان (2020)، بالإضافة إلى مقياس إدارة الذات الذي أعدته الدكتورة هويدة حنفي والمنشور في (محمود، 2013)، وقد توزّع المقياس على ثلاثة أبعاد: إدارة الوقت Time Management (7 عبارات)، إدارة العلاقات الاجتماعية Social Relationship Management (7 عبارات)، وإدارة الضغوط والإنفعالات Stress and Emotion Management (6 عبارات).

وقد تمّ فحص الخصائص السيكومترية لهذين المقياسين من خلال تطبيقها على عينة إستطلاعية قوامها (50) مستطلعاً من مجتمع البحث، وقد أظهرت النتائج دلالات إحصائية مرتفعة تُؤكّد صدق الأدوات. كما تمّ التأكّد من الثبات بإستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت القيم جميعها أعلى من 0.70، ممّا يدلّ على تمتع الأدوات بدرجة عالية من الثبات والإنساق الداخلي، وفق ما يظهره الجدول الآتي:

جدول رقم (1) : الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط	قيمة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (قيمة غوتمان)
إدمان الإنترنت	20	بين 0.303 و 0.623	0.759	0.755
إدارة الذات	20	بين 0.207 و 0.511	0.803	0.696

9. مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من جميع متعلّمي المرحلة المتوسطة في وسط قضاء بعلبك ممن يستخدمون الإنترنت والموزعين على 18 مدرسة في المنطقة ذاتها، والبالغ عددهم (2015 متعلّمًا). واعتمدت في هذا البحث العشوائية الطبقية، وهي "عينة يتم اختيارها من بين طبقات أو فئات متعددة ومتباينة وغير متجانسة من مجتمع الدراسة بنسبة تمثيل هذه الطبقات في المجتمع بطريقة العينة العشوائية البسيطة" (العمري، 2013: 95)، حيث يتم تقسيم المجتمع إلى طبقات متجانسة، ثم يتم سحب عينة عشوائية من كل طبقة مما يضمن تمثيلاً أدقّ لجميع فئات المجتمع (البلداوي، 2007: 65). تم اختيار 737 طالب وطالبة بنسبة 36.5%، وذلك من 6 مدارس خاصة غير مجانية في وسط قضاء بعلبك (33% من مدارس المنطقة).

تم تقسيم عينة المتعلمين إلى طبقات وفقاً لعدة متغيرات وذلك بهدف ضمان تمثيل متوازن ودقيق لجميع الفئات، وفيما يأتي عرض خصائص عينة البحث:

البيانات الديمغرافية لعينات البحث

جدول رقم (2): توزّع عينة المتعلمين بحسب البيانات الديمغرافية

النسبة	العدد		
50.2%	370	ذكر	الجنس
49.8%	367	أنثى	
13.8%	102	12-10 سنة	العمر
81.0%	597	15-13 سنة	
5.2%	38	18-16 سنة	
37.2%	274	سابع	الصف
39.1%	288	ثامن	
23.7%	175	تاسع	

10. عرض النتائج ومناقشتها

• نتائج الفرضية الأساسية (العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات)

الفرضية الصفرية: لا توجد علاقة بين إدمان الإنترنت ومستوى إدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة ضمن وسط قضاء بعلبك.

الفرضية البديلة: توجد علاقة بين إدمان الإنترنت ومستوى إدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة ضمن وسط قضاء بعلبك.

جدول رقم (3): معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس إدمان الإنترنت ومقياس إدارة الذات

المقياس / الأداة	العدد	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان	النتيجة / القرار
مقياس إدمان الإنترنت	737	0.000	-0.171**	دالة إحصائية
مقياس إدارة الذات				علاقة عكسية ضعيفة

يوضح الجدول أعلاه قيمة معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس إدمان الإنترنت ومقياس إدارة الذات. وكما هو واضح فإن قيمة الدلالة الإحصائية تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية ألفا (0.05)، وهذا يعني أنّ العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات دالة إحصائية، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة مقياس إدمان الإنترنت ومقياس إدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة ضمن وسط قضاء بعلبك.

أمّا قيمة سبيرمان والتي تدل على طبيعة وقوة العلاقة فتساوي (0.171 -) وهي تشير إلى علاقة عكسية ضعيفة بينهما. وبالتالي، فإنّ زيادة (ارتفاع) إدمان الإنترنت عند العينة يساهم قليلاً في تدني مستوى إدارة الذات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة ضمن وسط قضاء بعلبك.

وتنسجم هذه النتيجة مع مبادئ النظرية السلوكية وبالذات نظرية الإشراف الإجرائي لسكنر، بحيث ترى أنّ سلوك استخدام الإنترنت يتكرّر نتيجة للتعزيز الإيجابي والفوري الذي يحصل عليه مُستخدم الإنترنت كالأعجابات والتعليقات، وبما أنّ إدارة الذات كما ذكرنا في الإطار النظري، تتطلب من المتعلّم أن يتحكّم في سلوكه، والتوجّه نحو تحقيق الأهداف بعيدة المدى. فإنّ إنشغاله بالإنترنت وسعيه وراء المكافآت الفورية الرقمية يُضعف قدرته على التنظيم الذاتي، مما ينعكس سلباً على إدارة الذات.

الفرضية الثانوية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدمان الإنترنت وأبعاد إدارة الذات الثلاثة (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والانفعالات، إدارة العلاقات) لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة.

الفرضية الصفريّة: لا توجد علاقة ارتباطية بين إدمان الإنترنت وأبعاد إدارة الذات الثلاثة (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والانفعالات، إدارة العلاقات) لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة.

الفرضية البديلة: توجد علاقة ارتباطية بين إدمان الإنترنت وأبعاد إدارة الذات الثلاثة (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والانفعالات، إدارة العلاقات) لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة.

جدول رقم (4): معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس إدمان الإنترنت وأبعاد مقياس إدارة الذات

	بُعد إدارة الضغوط والانفعالات	بُعد إدارة العلاقات الاجتماعية	بُعد إدارة الوقت		
مقياس إدمان الانترنت	-0.172**	0.055	-0.239**	قيمة سبيرمان	
	0.000	0.134	0.000	الدلالة الإحصائية	
	737	737	737	العدد	

يوضح الجدول السابق قيمة معامل ارتباط سبيرمان بين إدمان الإنترنت وأبعاد إدارة الذات. ونستنتج من خلال الجدول المذكور:

- مقياس إدمان الإنترنت وبُعد إدارة الوقت: قيمة الدلالة الاحصائية تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية ألفا (0.05)، وهذا يعني أنّ العلاقة بينهما دالة إحصائياً، وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدمان الانترنت وبُعد إدارة الوقت، حيث بلغت قيمة سبيرمان (-0.239).

- مقياس إدمان الإنترنت وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية: قيمة الدلالة الاحصائية تساوي (0.055) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعنوية ألفا (0.05)، وهذا يعني أنّ العلاقة بينهما غير دالة إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفريّة القائلة بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدمان الانترنت وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية.

- مقياس إدمان الإنترنت وبُعد إدارة الضغوط والانفعالات: قيمة الدلالة الاحصائية تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية ألفا (0.05)، وهذا يعني أنّ العلاقة بينهما دالة إحصائياً، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفريّة وتُقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة عكسية

ضعيفة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدمان الانترنت وبُعد إدارة الضغوط والانفعالات حيث بلغت قيمة سبيرمان (0.172 -).

ويستدل من النتائج تأثير إدمان الانترنت لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة، حيث يساهم إلى حدّ ما في خفض مستوى إدارة الذات كما بيّنت نتائج الفرضية الرئيسية، وبالتالي في خفض كل من مستوى إدارة الوقت وإدارة الضغوط والانفعالات لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في المدارس الخاصة ضمن وسط قضاء بعلبك.

أمّا بالنسبة لعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين إدمان الإنترنت وبُعد "إدارة العلاقات الاجتماعية"، فمن الواضح أنّ المتعلمين يعتبرون أنّ هذا البُعد لا يتأثر باستخدام المكثّف للإنترنت، لأنّهم على الأغلب يوجّهون هذا الاستخدام نحو التفاعل الإيجابي والتواصل مع الآخرين وخصوصاً عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

وهذا ينسجم مع ما أشار إليه Tony Buzan (2007: 207) الذي اعتبر أنّ الأجهزة الإلكترونية والإنترنت لا تُعتبر كلّها سيئة، فإذا ما تمّ استخدامها في تطوير وتقوية الذكاء الاجتماعي، فستكون المحصلة النهائية إيجابية إلى حدّ كبير.

● **الفرضية الثانوية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تأثير إدمان الإنترنت على أبعاد إدارة الذات (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والانفعالات، إدارة العلاقات) تعزى للمتغيرات الديمغرافية للمتعلّمين (الجنس، العمر).

نتائج العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات تبعاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (1): معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس إدمان الإنترنت ومقياس إدارة الذات وأبعاده بحسب متغير الجنس

الجنس		ذكر		أنثى	
		قيمة سبيرمان	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان	الدلالة الإحصائية
مقياس إدمان الانترنت	مقياس إدارة الذات	-0.064	0.221	-.277**	0.000
	بُعد إدارة الوقت	-.200**	0.000	-.288**	0.000
	بُعد إدارة العلاقات الاجتماعية	.157**	0.002	-0.047	0.371
	بُعد إدارة الضغوط والانفعالات	-0.077	0.140	-.255**	0.000

ونستنتج من خلال الجدول أعلاه أن إدمان الانترنت يؤثر على إدارة الذات سلباً عند الإناث بقيمة تساوي (-0.277) بينما لا يؤثر عند الذكور. ونلاحظ أن هذه النتائج تُظهر أن:

تأثير إدمان الإنترنت على إدارة الذات يختلف بحسب الجنس، فقد تبين أن الإناث هن الأكثر تأثراً، حيث ظهر تأثير سلبي واضح لإدمان الإنترنت على إدارة الذات لديهن بشكل عام مقارنةً بالذكور. كما يُلاحظ أن إدمان الانترنت يؤثر على إدارة الوقت سلباً عند الذكور والإناث بقيمة تساوي (-0.200) و(-0.288) تبعاً، وتأثيره عند الإناث أكثر بقليل من الذكور.

وبالرجوع إلى "مصفوفة إدارة الوقت" التي وضعها Stephen Covey (2009)، نجد أنه صنف نشاط تصفح الإنترنت ضمن المربع الرابع الذي يحتوي أنشطة غير مهمة وغير عاجلة، وهذا ما يعزز هذه النتيجة.

كما تظهر النتائج أن إدمان الانترنت يؤثر على إدارة العلاقات الاجتماعية إيجاباً عند الذكور بقيمة تساوي (0.157) بينما لا يؤثر عند الإناث. ما يعني وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين إدمان الإنترنت وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية لدى المتعلمين الذكور، وقد يُعزى هذا إلى أن بعض المتعلمين الذكور يوظفون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل يُسهم في تحسين علاقاتهم الاجتماعية وتعزيز التفاعل مع الأهل والأصدقاء كما أشرنا في نتائج الفرضية الأساسية.

يؤثر إدمان الانترنت على إدارة الضغوط والانفعالات سلباً عند الإناث بقيمة تساوي (-0.077) بينما لا يؤثر عند الذكور. وهذه النتيجة تتفق مع البحث الذي يجمع نتائج عدّة دراسات حيث كشف كل من (Limone & Toto (2022 أن وجود تأثيرات نفسية وإنفعالية سلبية ناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية للمراهقين، مع تأثر الإناث بشكل أكبر من الذكور لدى الفئة العمرية 14-18 عاماً وهو ما يعزز تفسير العلاقة السلبية بين إدمان الإنترنت وإدارة الضغوط والانفعالات لدى المتعلّقات الإناث.

العلاقة بين إدمان الإنترنت وإدارة الذات تبعاً لمتغير العمر:

جدول رقم (2): معامل ارتباط سبيرمان بين مقياس إدمان الإنترنت ومقياس إدارة الذات وأبعاده بحسب متغير العمر

العمر		12-10 سنة		15-13 سنة		18-16 سنة	
		قيمة سبيرمان	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان	الدلالة الإحصائية	قيمة سبيرمان	الدلالة الإحصائية
مقياس إدمان الإنترنت	مقياس إدارة الذات	-0.234*	0.018	-0.170**	0.000	-0.136	0.416
	بُعد إدارة الوقت	-0.179	0.072	-0.248**	0.000	-0.332*	0.042
	بُعد إدارة العلاقات الاجتماعية	-0.044	0.660	0.061	0.135	0.134	0.423
	بُعد إدارة الضغوط والانفعالات	-0.258**	0.009	-0.160**	0.000	-0.134	0.421

ونستنتج من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه:

- يؤثر إدمان الانترنت على إدارة الذات سلباً عند الفئة العمرية من 10 إلى 12 سنة بقيمة تساوي (-0.234) وهي الأعلى تأثيراً، عند الفئة العمرية من 13 إلى 15 سنة بقيمة تساوي (-0.170)، بينما لا يؤثر عند الفئة العمرية من 16 إلى 18 سنة.

- يؤثر إدمان الانترنت على إدارة الوقت سلباً عند الفئة العمرية من 13 إلى 15 سنة بقيمة تساوي (-0.248)، عند الفئة العمرية من 16 إلى 18 سنة بقيمة تساوي (-0.332) وهي الأعلى تأثيراً، بينما لا يؤثر عند الفئة العمرية من 10 إلى 12 سنة.

- لا يؤثر إدمان الانترنت على إدارة العلاقات الاجتماعية عند أي فئة من الفئات العمرية.

- يؤثر إدمان الانترنت على إدارة الضغوط والانفعالات سلباً عند الفئة العمرية من 10 إلى 12 سنة بقيمة تساوي (-0.258) وهي الأعلى تأثيراً، عند الفئة العمرية من 13 إلى 15 سنة بقيمة تساوي (-0.160)، بينما لا يؤثر عند الفئة العمرية من 16 إلى 18 سنة.

تُبيّن هذه النتائج أنّ تأثير إدمان الإنترنت السلبي على إدارة الذات يختلف بحسب الفئة العمرية، إذ يُلاحظ أنّ المتعلمين الأصغر سناً يكونون عرضة لتدهور مهارات إدارة الذات نتيجة للإستخدام المفرط لتطبيقات الإنترنت، خصوصاً على صعيد إدارة الضغوط والانفعالات.

خلاصة النتائج

تُبرز نتائج هذا البحث أنّ إدارة الذات لدى المتعلّمين المراهقين ضمن المرحلة المتوسطة تتأثر بشكلٍ سلبي نتيجةً لإدمان الإنترنت، حيث وُجدت علاقة ارتباط عكسية ضعيفة بين المتغيرين، ممّا يُشير إلى أنّ زيادة معدلات الاستخدام المفرط للإنترنت تؤدي إلى نقص مهارات إدارات الذات لدى هؤلاء المتعلمين، فعلى الرغم من أنّ هذه العلاقة ضعيفة إحصائياً، إلّا أنّ دلالتها التربوية والنفسية مهمة جداً، خصوصاً أنّ هؤلاء الطلاب يعيشون في ظلّ التحوّل الرقمي المتسارع. وهذا ما يتوافق مع تفسير مبادئ نظرية الإشارات الإجرائي، حيث تمّ تفسير السلوك الإدماني للإنترنت أنّه يتشكّل بفعل التعزيز الإيجابي المتقطع، من خلال الاستجابات الفورية التي تدعمها المنصات الرقمية (الإعجابات، التعليقات الإيجابية والمكافآت البصرية)، فمن المعروف أنّ هذه الاستجابات تُحدث حالة من الإشباع اللحظي، وتُضعف قدرة المتعلم على تأجيل الإشباع وبالتالي يُصبح أقلّ إنضباطاً، وهذا بالظبط ما يجعله يتّصف بسلوك مُدمن الإنترنت، فينشغل عن مسؤولياته، ممّا يُضعف قدرته على تنظيم ذاته وإدارتها بالشكل المطلوب.

وعند تفكيك العلاقة بحسب أبعاد إدارة الذات (إدارة الوقت، إدارة الضغوط والإنفعالات وإدارة العلاقات الاجتماعية)، تبين أنّ إدمان الإنترنت يُساهم في خفض مستوى إدارة الوقت لدى المتعلمين الذكور والإناث على حدّ سواء، الأمر ينسجم مع ما ورد في "مصفوفة إدارة الوقت" لستيفن كوفي Stephen Covey الذي يُعتبر من أهمّ الباحثين في مجال إدارة الوقت، حيث يُدرج نشاط تصفّح الإنترنت ضمن الأنشطة المهدرة للوقت التي تُصنّف ضمن مربع الضياع، وكذلك اعتبر إبراهيم الفقي (2009) أنّ الهاتف النقال وشبكة الإنترنت هم أبرز لصوص الوقت، لما يستهلكانه من وقت دون عائد فعلي، وهذا ما يتوافق مع نتائج البحث الحالي التي بيّنت التأثير السلبي لإدمان الإنترنت على إدارة الوقت لدى الطلاب خصوصاً الإناث. كما أنّ الإناث يعانين تأثيراً أكبر في بُعد إدارة الضغوط والإنفعالات، وهو ما قد يُعزى إلى حساسيتهنّ الإنفعالية العالية، وهذا ما يتوافق مع مراجعة Limone & Toto (2022) حول التأثيرات السلبية للإستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية على الصعيد النفسي والإنفعالي لدى المراهقات. أمّا بُعد إدارة العلاقات الاجتماعية، فكان الأقلّ تأثراً، فسجّل لدى فئة الذكور ارتباطاً إيجابياً طفيفاً، حيث أظهر معظم الطلاب أنّ إستخدام مواقع التواصل الإجتماعي لا يؤثّر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية، ويرجع ذلك لأنّ هؤلاء الطلاب

يستخدمون الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بطريقة تخدم تعزيز التفاعل الإيجابي والتواصل البناء مع الآخرين، خصوصاً إن كان هذا الاستخدام ضمن بيئة رقمية موجهة وآمنة.

كذلك يتباين تأثير إدمان الإنترنت على أبعاد إدارة الذات بحسب عُمر المتعلّم، حيث يبرز تأثير إدمان الإنترنت على إدارة الذات لدى الفئات العمرية الأصغر سناً، خصوصاً بعد إدارة الضغوط والإنفعالات، وهذا ما يتوافق مع دراسة (عبدالله، 2021) التي كشفت أنّ إدمان الإنترنت يؤدي إلى ضعف الإنفعالات والمشاعر الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى في العراق. ويُعزى ذلك إلى قلّة خبرة المتعلمين الأصغر سناً بمهارة إدارة الضغوط والإنفعالات في ظلّ تواجد هؤلاء المتعلمين على منصات الألعاب الإلكترونية أو مواقع التواصل الاجتماعي التي تسبّب الإنفعال والتوتر، خصوصاً عند مقاطعتهم أثناء الإنغماس على هذه المنصات.

هذه النتائج تبين أهمية تنبّه الجهات المعنية وصنّاع القرار في المنطقة، إلى التأثيرات النفسية والسلوكية السلبية للإستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية والإنترنت في هذه المرحلة العمرية الحساسة من حياة المتعلمين، وضرورة تطوير برامج مدرسية فعالة تُعزّز المهارات الذاتية لدى المتعلمين للتكيف في بيئة رقمية مليئة بالحفزات الفورية والمشتتات، ويُسهّم في بناء وعي رقمي بمهدف المحافظة على الصحة النفسية والسلوكية للطلاب.

11. التوصيات

بناءً على ما أظهرته نتائج هذا البحث من مؤشّرات حول تأثير إدمان الإنترنت على المتعلّمين، ولا سيما فيما يتعلّق بمهارات إدارة الذات، تمّ إقتراح بعض التوصيات التي تهدف إلى التخفيف من الآثار السلبية المرتبطة بالإستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية، هذه التوصيات تشمل الأهل، والمعلمين وإدارات المدارس، وتمثّلت فيما يأتي:

- إستخدام برامج الرقابة الأبوية لمراقبة الأبناء الصغار على شبكة الإنترنت من حيث المحتوى الذي يتعرضون له، بمهدف الحدّ من تعرّضهم لمحتوى مؤذٍ نفسياً وسلوكياً.
- تنظيم أوقات استخدام الإنترنت في المنزل سواء من قبل الأهل أو الأبناء، وخفض عدد ساعات الإستخدام اليومي للأطفال بمهدف الحدّ من الآثار السلبية للإستخدام المفرط للإنترنت.
- تخصيص جزء من البرامج الدراسية لتدريب المتعلمين على الإستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا.

- تفعيل جلسات صفّية دورية للاستماع إلى المتعلمين ومناقشة سلوكياتهم الرقمية، ومن ثمّ توعيتهم بمخاطر الاستخدام غير الهادف للوسائط الرقمية.
- تدريب المعلمين على رصد مؤشرات الإدمان الإلكتروني، وتمكينهم من دعم الطلاب ميدانيًا.
- إدراج برامج دراسية توعوية غير تلقينية بهدف دعم المهارات الذاتية (إدارة الوقت وضبط الإنفعالات) لدى المتعلمين وضبطها للتكيف في ظلّ بيئة رقمية صاخبة.

قائمة المراجع

- الأبيض، محمد. (2020). إدمان الإنترنت وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. مجلة الإرشاد النفسي، 1(61)، 327-366.
- أحمد، رشا. (2014). مدى إدراك أولياء الأمور لأدوارهم الرامية إلى تعزيز سلامة الأطفال على شبكة الإنترنت ودرجة ممارستهم لها، العلوم التربوية، 1(1)، 252 - 288.
- أحمد، مروة. (2021). أنماط الشخصية وعلاقتها بمهارات إدارة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة ربحان للنشر العلمي تصدر عن مركز فكر للدراسات والتطوير، 8(8)، 57-81.
- إدريس، عبد الجليل والجار الله، ناصر. (2013). أثر الإنترنت على التحصيل الدراسي الجامعي: دراسة حالة على طلاب جامعة المجمعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(39)، 42 - 72.
- البلداوي، عبد الحميد. (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بن حواء، زهور وسماش، أمينة وثابتي، حبيب. (2018). دراسة تأثير الانترنت على سلوك الطالب الجامعي الجزائري من وجهة نظر الفاعلين باستخدام منهجية ماکتور دراسة حالة كلية العلوم الإفسادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة معسكر. مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، 3(1)، 226 - 240.
- بن علي، حليلة. (2015). إدارة الذات وعلاقتها برتبة الميلاد. رسالة ماستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2003). أسس علم النفس التربوي (ط 3). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الجراح، فاروق والشريفين، عماد. (2018). عناصر إدارة الذات في التربية الإسلامية دراسة تأصيليّة . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(5) : 188 - 218 .

- الجمعان، سناء. (2020). الإنفتاح على الخبرة وعلاقته بإدارة الذات لدى طلبة جامعة البصرة، كلية التربية والعلوم الإنسانية. مجلّة وميض الفكر، (5).
- الحاج محمد، نبال. (2020). إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق المعتم والإكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة اللبنانية. مجلّة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 18(1)، 135 – 160.
- حمد، أمل. (2011). إدمان الأطفال والمراهقين على الإنترنت وعلاقته بالإخفاف. مجلّة العلوم النفسية، جامعة بغداد، 19، 107 – 130.
- حمزة، راوية. (2016). ملامح النظرية السلوكية في ظلّ مناهج تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر، مدرسة الهاشمي سويد نموذجاً. رسالة ماجستير. الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- الحمص، روى. (2009). إدمان الإنترنت وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.
- الخفاف، إيمان. (2013). الذكاء الإنفعالي: تعلّم كيف تفكّر إنفعاليًا (ط1). دار المناهج للنشر والتوزيع. عمّان، الأردن.
- درويش، نور. (2016). قيم وخصائص مُدمي الإنترنت (ط1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- ضيف، الأزهر وذيب، محمد. (2018). تأثير الانترنت على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية "دراسة ميدانية بثنائية فرشاني معمر - سوق أهراس. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية(25)، 337-356.
- الراشد، سعد. (2014). إدمان الإنترنت لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية، دراسة إختبارية للإستبيان التشخيصي لـ"كيمبرلي يونغ". مجلّة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 11(1)، 1-30.
- الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي (ط2). دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- السرحاني، سهام أحمد وأبو النجا، أمينة مصطفى وصالح، هيام فتحي. (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارة إدارة الذات للتخفيف من حدّة الضغوط النفسية وأثره على التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الجوف. مجلّة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر EDUJ، 1(189)، 263 – 300.
- سعادة، جاد. (2018). سلامة الأطفال على الإنترنت، دراسة وطنية حول تأثير الإنترنت على الأطفال في لبنان. المركز التربوي للبحوث والإنماء، لبنان.

- السيد، محمود. (2009). الإفراط في استخدام الإنترنت وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة (المصريين والسعوديين). دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 3(2)، 173 - 219.
- الطروانة، نايف والفتيح، لمياء. (2012). استخدام الإنترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والإكتئاب ومهارات الإتصال لدى طلبة جامعة القصيم في السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1)، 283 - 331.
- العبايجي، عمر. (2010). الإدمان والإنترنت (ط1). دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد العزيز، أسماء. (2020). تحليل مسار العلاقات السببية بين التمرن الإلكتروني وإدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، 28 (1)، 1 - 126.
- عبدالله، صفاء. (2021). إدمان الإنترنت وعلاقته بالإنتران الإنفعالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 60(3). 331-360.
- عبدالله، محمد. (2015). إدمان الإنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين، دراسة ميدانية في حلب. مجلة الطفولة العربية، 16 (64)، 9 - 31.
- العمراني، عبد الغني. (2013). أساسيات البحث التربوي (ط1). دار الكتاب الجامعي. صنعاء.
- فطير، جواد. (2001). الإدمان، أنواعه، مراحل، علاجه. مطابع الشروق، القاهرة.
- الفيقي، إبراهيم. (2009). إدارة الوقت. إبداع للإعلام والنشر. مصر.
- قطامي، يوسف. (2005). نظريات التعلم والتعليم (ط1). دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
- كوئي، ستيفن آر. (2009). العادات السبع للناس الأكثر فعالية (ط1). مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
- الليمون، زياد والشواشرة، عمر. (2020). أساليب إدارة الذات وعلاقتها بقلق البطالة لدى الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11(31)، 142 - 163.
- مالهي، رانجيت وريزنر، روبرت. (2005). تعزيز تقدير الذات: إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة (ط1). مكتبة جرير.
- الحرزي، صالح. (2017). إدارة الذات وفق قيادة الآخرين (ط1). دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.

- محمود، هويدة حنفي. (2013). مقياس إدارة الذات. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- مختار، وفيق. (2019). الأطفال والشباب وإدمان الإنترنت (ط1). أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، الجيزة، مصر.
- مرحباوي، سارة وفنطازي، كريمة. (2018). الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (مقاربة نفسية نظرية). حوليات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 25، 339 – 360.
- مرهج، ريتا. (2001). أولادنا من الولادة حتى المراهقة. أكاديميا إنترناشيونال، تلفزيون المستقبل.
- ميلود، رفيق. (2020). البحث التربوي ومهارات إعداد مذكرة التخرج. آدم مرام للنشر والتوزيع. الجزائر.
- هريدي، عادل. (2011). نظريات الشخصية (ط2). إيثراك للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- يخلف، رقيقة. (2013). الإنترنت والتحصيل الدراسي. دراسات اجتماعية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، 13، 115-122.
- يوسف، مي. (2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بإدارة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الخدمة النفسية، 9(1)، 221 – 257.
- اليونسيف. (2018). تقرير الأطفال في عالم رقمي. استرجع من: https://www.unicef.org/media/48616/file/SOWC_2017_Summary_AR.pdf.f

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

De Ridder, D. T. D., & de Wit, J. B. F. (Eds.). (2006). *Self-regulation in health behavior*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470713150>.

Limone, P., & Toto, G. A. (2022). *Psychological and emotional effects of digital technology on digitods (14–18 years): A systematic review*. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 938965. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938965>

Minzer, K. (2008). Using Self-management to Improve Home Work Completion and Grades of Student with Learning Disabilities of Cincinnati. *Education School Counseling*, 3(1), 55 - 63.

Tori, D. (2000). *Is internet addiction real?* from: [http://www. APA. org/internetaddiction. htm](http://www.apa.org/internetaddiction.htm).

Transforming Education. (2014). *Introduction to self-management*.
[https://transformingeducation.org/resources/introduction-to-self-
management/](https://transformingeducation.org/resources/introduction-to-self-management/)

Young, K. S. (1998). *Internet Addiction Test (IAT) Manual*. Center
for Internet Addiction Recovery.