المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

المجلة العربية للتربية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد الواحد والأربعون، العدد الثاني
ديسمبر
2022

هيئة التحرير

المدير المسؤول: أ. د. محمد ولد أعمَر
رئيس التحرير: د. رامي اسكندر
مدير التحرير: أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئــة العلميّــة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د/ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحريــر

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلالي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحريــر

أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفنّي

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:
تونس ص. ب. 1120
الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)
العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم - إدارة التربية.__ مج 41 العدد 2، ديسمبر 2022.__ تونس: المنظمة...، 2022
مجلّة محكمة نصف سنوية. __ المجلّة العربية للتربية = ISSN: 9385 - 1737
ت / 2022 /0030/12

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

تقديم 5

فاعلية تطبيقات الواقع الافتراضي المعزز في تنمية التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال ما قبل المدرسة من ذوي اضطراب طيف التوحد بدولة قطر
أ. محمد سعد عثمان
أ. ميادة سعد النمروطي
أ. فاطمة مبارك السليطي
أ. قرفة سالم الحيدر
9

مدى تضمين قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا"
د. محمد أحمد عسكر
59

مقاربات تربوية للتنمية الذهنية للمعلم العربي لتدعيم قيـم المواطنة
د/ داليا حافظ المنهراوي
95

الاغتراب النفسي وعلاقته بسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية
د. أسـامة سـعـيد حمدونة
127

«هندسة التّدريس لتعزيز تعليميّة اللّغة العربيّة في ظل تحدّيات العولمة والثّورة الرقميّة»
د. طارق بوعتّـور
175

الأمـن النفسـي في حياة الفرد
د. فايز علي الأسود
أ. جمانة يحيى أبو خالد
221

واقع دمج الألعاب الإلكترونية التعليمية في دعم وتنمية ثقافة الطفل في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت

أ. موزه مبارك فالح الذروه
أ. د. فايز منشر الضفيري

249

تقديم

تعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ألكسو، على أن تكون المجلة العربية للتربية التي تصدرها منذ أكثر من أربعة عقود مساحة للمفكرين والأكاديميين والأساتذة الباحثين والخبراء المتخصّصين في مجال التربية والتعليم لبسط أطروحات ومناقشة نظريات ومعالجة مشكلات بهدف تنمية قطاع التربية والتعليم والتدريب للنهوض بالأفراد والمجتمعات بدولنا العربية.

وفي هذا السياق يرد هذا العدد من المجلة متضمّنا دراسات متنوّعة ركّزت على الآتي:

الأولى - تسليط الضوء على فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد في مرحلة ما قبل المدرسة، من خلال الاشتغال على عيّنة (من دولة قطر) وإعداد تطبيق برمجي يرتكز على تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزّز بغاية تنمية عدد من مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي، في سياق ازدادت فيه معدّلات الإصابة باضطراب طيف التوحد في البلدان العربية، والتركيز على البحوث والدراسات العلمية المتخصّصة في الموضوع والعمل على وضع خطط للتدخّل المبكّر وبرامج تربوية تساعد الأسر والمعلمين في التعامل مع هذه الفئة.

الثانية - دراسة البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتب العلوم المدرسية من خلال العمل على عيّنة من هذه الكتب تخصّ الشقّ الثاني من مرحلة التعليم الأساسي (بدولة ليبيا)، وذلك باستخدام منهجية تحليل المضمون، وإبراز مدى حضور قضايا البعد البيئي التي يفترض وجودها في كتب العلوم المدرسية ، وتقديم عدد من المؤشّرات والأدلّة التي يمكن لمصمّمي المناهج الدراسية ومطوّريها الاستئناس بها في عملهم.

الثالثة - دراسة التغييرات الذهنية التي يكتسبها المعلم العربي لتعزيز قيم المواطنة والتي يمكن التدرّب عليها في ضوء متغيّرات العصر بمجتمع ما بعد الحداثة من أجل التوصّل إلى آليات لإحداث تغييرات ذهنية تشمل القيم والمهارات والاتجاهات لدى المعلم العربي.

الرابعة - دراسة العلاقة بين الاغتراب النفسي والمساندة الاجتماعية وسمات الشخصية لدى النساء المطلقات من خلال العمل على عينة عشوائية (محافظة غزّة ، فلسطين) باستخدام المنهج الوصفي ومقياس الاغتراب النفسي ومقياس المساندة الاجتماعية في إطار البحث في مكانة المرأة في المجتمع التي تعدّ من أهمّ المشكلات التي تواجهها المرأة المطلقة والتي تكون عرضة للاغتراب النفسي وما يتسبّب فيه من عجز عن التكيّف مع الوضع السائد وعدم شعور بالانتماء والإحساس باللامعنى والعزلة.

الخامسة - التأكيد على أهمية مشروع هندسة تعليم اللغة العربية في نشرها وتحسين تعليمها وتعلّمها سواء لأبنائها أو للناطقين بسواها ، واعتباره مشروعا حضاريا في عصر العولمة والرقمنة المتسارعة ومجتمعات المعرفة، يتطلب إرادة حاسمة وإمكانات مادية وتقنية وتخطيط استراتيجي.

السادسة - إبراز مكانة الأمن النفسي من خلال حضوره في مرجعيات دينية وفكرية وعلمية وعرض جوانبه وبسط أهدافه و توضيح أهميته في حياة الفرد وتوازنه على اعتبار أنّه من حاجات الشخصية الإنسانية اللازمة لنموّها واستمرارها، والتأكيد على ضرورة تأمينه وتعزيز مصادره.

السابعة - تسليط الضوء على أهمية الألعاب الإلكترونية ودمجها في مجال التعليم عامة، وتحديدا في تطوير العملية التعليمية - التعلمية في رياض الأطفال (دولة الكويت)، وكذلك إبراز الصعوبات التي تواجهها معلّمة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة إن طلبت دمج الألعاب في عملها.

وتشكّل هذه الدراسات المقدمة محاولات جادّة لتعميق النظر في عدد من القضايا التربوية الدالة، ويسعدنا أن نتوجه لأصحابها بجزيل الشكر والامتنان.

المدير العام

أ. د. محمد ولد أعمر

البحوث والدراسات

فاعلية تطبيقات الواقع الافتراضي المعزز في تنمية التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال ما قبل المدرسة من ذوي اضطراب طيف التوحد بدولة قطر

- محمد سعد عثمان، أستاذ مشارك التربية الخاصة، رئيس قسم دعم التعلم، كلية التربية، جامعة قطر
- ميادة سعد النمروطي، باحثة ماجستير، برنامج بكالوريوس التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة قطر
- فاطمة مبارك السليطي، رئيس رابطة قطر لأسر التوحد، كلية التربية، جامعة قطر
- قرفة سالم الحيدر،أخصائي تربية خاصة بمركز الشفلح، جامعة قطر

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تصميم تطبيق برمجي وتنفيذ بناء على تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز، والذي قد يسهم في تنمية بعض من مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عددها (20) طفلا، تبلغ أعمارهم ما بين (5 (6 -سنوات في دولة قطر. وقد استخدمت الدراسة (أولا) مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (من تصميم الباحثين)، (ثانيا) تطبيق الواقع المعزز على الأجهزة اللوحية AR-QU-CUBE FOR ASD، وصندوق الأدوات (من تصميم الباحثين). واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، والقياس القبلي والبعدي، والمنهج الوصفي التحليلي. كما استخدمت عددا من الأساليب الإحصائية الوصفية واللابارمترية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، لعله من أهمها أولا: فعالية تطبيق الواقع المعزز في تنمية مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية، وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، والألم) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وثانيا: تنمية بعض سلوكيات التكيف

في المواقف الاجتماعية، وهي: (إدراك بعض مصادر الخطر، مثل: الغرق، الكهرباء). ذلك إضافة إلى الجدوى وسهولة التطبيق من جانب المعلمين في المدارس، وكذلك مع أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد أوصت الدراسة باستكمال الجهود المبذولة لإنتاج نسخة أحدث من التطبيق وصندوق الأدوات والأنشطة التعليمية الملحقة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، الواقع المعزز، المشاعر الإنسانية الأساسية؛ أطفال ما قبل المدرسة؛ دولة قطر.

The effectiveness of augmented virtual reality applications in developing non-verbal social communication for pre-school children with autism spectrum disorder in the State of Qatar

- Mohamed Saad Osman, Associate Professor in special education, Section Head of Learning Support, College of education, Qatar. university, Qatar
- Maiada Saad Al-Namroti, Master Researcher, Bachelor's Program in Special Education, College of Education, Qatar University, Qatar.
- Fatima Mubarak Al-Sulaiti, President of the Qatar Association for Autistic Families, a graduate with a BA in Special Education, Qatar University, Qatar.
- Garfh Salim alhader, Special Education Specialist at the Shafallah Center, a graduate with a BA in Special Education, Qatar University, Qatar.

Abstract

The current research aims to design simple application software based on augmented reality technology, which may contribute to the development of some of the non-verbal communication skills in a sample of 20 children with an autism spectrum disorder, aged between 5 and six years in the state of Qatar. The study using a questionnaire to measure the current non-verbal social skills designed by researchers, in addition to developing some AR apps on tablets. The study followed a quasi-experimental approach based on one experimental group, pre and post measurement. Some non-parametric statistical methods will also use. The proposed application is expected to help children with autism spectrum to develop skills to recognize basic human emotions: (happiness, surprise, sadness, anger, fear, and pain), and second: the development of some adaptive behaviors in social situations are Hazard (drowning, electricity).

Research Keywords: Autism Spectrum Disorder; Augmented Virtual Reality; non-verbal communication skills; preschool children.

مقدمة

إن الاهتمام بالأطفال من ذوي الإعاقة في أي مجتمع يعد دليلا على الاهتمام بمستقبل هذا المجتمع، وقد اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث بهذا الخطر الصامت الذي يهدد أعدادا هائلة من الأطفال نتيجة الأعداد المتزايدة في معدلات الإصابة به، والذي يعرف باسم اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder). وقد استدعت هذه الزيادة الملحوظة ضرورة التركيز على دراسات وأبحاث متخصصة في هذا الاضطراب لمعرفة أعراضه وأسبابه وطرق علاجه، وإمكانية عمل خطط وبرامج تربوية لتساعد الآباء والمعلمين في تعديل سلوكهم.

وجدير بالذكر أن اضطراب طيف التوحد في دولة قطر قد تزايد بشكل ملحوظ وفقا للتقارير الصادرة عن مؤسسة حمد الطبية؛ إذ بلغ وفق أحدث الدراسات حالة واحدة من بين 87 طفلا؛ بمعدل حالة إصابة بين كل 56 ذكرا، وحالة واحدة بين كل 230 أنثى (Alshaban, et al., 2019; Taman, 2016).

ويعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية، التي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتكون نتيجة لاضطرابات عصبية، وتؤثر في وظائف المخ، فتؤثر آليا في مختلف نواحي النمو الاجتماعي وتخلف صعوبة في الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وغالبا ما يتأثر جمهور هؤلاء الأطفال بكل ما حولهم من الأشياء أكثر من تأثر الفئات العمرية الأخرى، فهم يضطربون من أي تغيير يحدث في بيوتهم، ويكررون دوما حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية. ويفضل الطفل التوحدي اللعب بمفرده، كما أن القدرة على التواصل البصري لديه ضعيفة، فهو لا يبتسم مثلا ولا يفهم ابتسامة الآخرين. وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود عجز في القدرة على التقمص، وأن تعابير وجه هذا الطفل لا تظهر العواطف المعينة في المواقف، وتلاحظ لديه صعوبة في النطق والتعبير عن المشاعر؛ لذا لا يستطيع الأطفال التوحديون وهم في السنة الثانية من عمرهم اللعب بالطريقة التمثيلية والرمزية وتقمص الشخصيات، كأقرانهم من الأطفال العاديين (النوبي، 2018؛ هارون، 2018، أحمد، 2013، السيد، 2010؛ الخفش،2007؛ Bosseler & Massaro, 2003).

وبما أن هذا الاضطراب يؤثر في الكثير من مظاهر نمو الطفل التوحدي، وجبت سرعة التدخل المبكر؛ فقد أكدت الدراسات على ضرورة الاهتمام بالمرحلة الأولى في عمر الطفل التوحدي، التي منها يتشكل الإطار العام الذي سيبنى عليه العمل فيما بعد، وهذا ما أكده لوفاس في دراسته، التي أثبتت أن الأطفال التوحديين الذين تلقوا العلاج قبل سن الخامسة، كانت نتائج العلاج معهم أكثر فعالية من الأطفال الذين تلقوا العلاج بعد سن الخامسة، وأن التدخل المبكر في العلاج إذا كان عمر الطفل ثلاث سنوات لا يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، كما في حالة التدخل المتأخر (أحمد، 2013؛ عز الدين، 2001).

وذلك ما جعل من الوكيد البحث عن أفضل الأساليب الملائمة للتعامل مع الأطفال التوحديين، مع الأخذ بعين الاعتبار تنوع هذه الأساليب لمراعاة الفروق الفردية بينهم. ومن هذه الأساليب التي شهدت إقبالا واسعا في العملية التعليمية، للتغلب أو الحد من الإعاقة استخدام التكنولوجيا، فقد أكد عدد من الدراسات أن التوحديين يستجيبون جيدا لتعلم الكمبيوتر؛ لذا فهو وسيلة مهمة لتحسين المهارات المعرفية والاجتماعية لديهم، وظهرت تقنية الواقع الافتراضيVirtual Reality، في الآونة الأخيرة، وهي تقنيت تسهم في حل كثير من مشكلات ذوي الإعاقة، وبالأخص اضطراب طيف التوحد، لما لها من مميزات، مثل: الاستكشاف، والتفاعل الذي يتم في العالم الافتراضي (غير الحقيقي)، وإمكانية التكرار لتعلم أفضل، والتمثيل المجرد، والتصور... وغير ذلك.

وتؤكد نتائج الأبحاث التي قامت بها الجمعية الأمريكية للطب النفسي، أنه يتم التعامل في بيئة الواقع الافتراضي من خلال الأشكال الثلاثية الأبعاد، التي توفر درجة عالية من الدقة، لذا فهي بيئة ملائمة للأطفال التوحديين لتعلم المهارات المتعددة التي من الممكن التعامل معها في البيئة الطبيعية، لأنها توفر عامل التكرار والتجربة (السيد، 2010).

والواقع الافتراضي المعزز هو بيئة تجمع ما بين المحاكاة الافتراضية التفاعلية الثلاثية الأبعاد وبين إضافة مثيرات ومؤثرات إثرائية خاصة إلى الواقع الحقيقي، ويحدث شكل من أشكال الاستغراق والتفاعل التام بين المستخدم والتطبيقات (Bascoul, 2008).

وقد أكد عدد من الأبحاث مثل Kandalaft et al. (2013)، Bozgeyikli (2016) أن الواقع الافتراضي المعزز له استخداماته في حياة الطفل التوحدي، لاسيما أن لديه قدرة تجريد ضعيفة، فإذن نقل أثر التعلم أفضل مع تطبيقات تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز، ولها فوائد في تنمية الوعي الذاتي والتواصل.

ثم إن لهذه التكنولوجيات فوائد في التواصل الاجتماعي وتنمية السلوكيات الإيجابية والمفردات اللغوية والجوانب المعرفية، وقد توصلت النتائج إلى أن استخدام بيئة الواقع الافتراضي لإكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعض المهارات الاجتماعية كان له أثر فعال لديهم، كما أنهم استطاعوا أن يعمموا ما اكتسبوه في بيئة الواقع الافتراضي على الواقع العملي (Mcmahon et al., 2016; Xavier et al., 2012 ؛ السيد، 2010؛ Parsons and Mitchell, 2002؛ Skinner, 1957).

وتتعدد المهارات التي يحتاجها الطفل التوحدي في مرحلة ما قبل المدرسة، فمنها مهارات التواصل: وتشمل الطلب اللفظي، والاستجابة السمعية من خلال تنفيذ التعليمات، ومنها مهارة الإدراك البصري، والمطابقة مع العينة، وهي مهارة تسبق قدرة التصنيف، وبعض المهارات اللغوية مثل: التسمية، والتقليد الصوتي، وبعض المهارات الاجتماعية مثل: اللعب الجماعي، والتقليد الحركي. (Gleason,2017 الشقماني، 2013).

وتكمن المشكلة في كثير من دول العالم، - ومن بينها دولة قطر - في عدم قدرتها على التعامل الفعّال مع ذوي اضطراب طيف التوحد؛ من هنا يمكن اتضاح دور التكنولوجيا متمثلة في الواقع الافتراضي المعزز.

وتركز الدراسة الحالية جل اهتمامها على فئة أطفال طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة؛ فهناك عدة أسباب تبرز أهمية التدخل المبكر في السنوات الأولى من حياة الطفل؛ حين تكون المراكز العصبية والحسية في الجهاز العصبي لا تزال في طور التشكل والنمو، فيسهل تعديلها وتطويرها. وقد أكد عدد من الباحثين على أهمية الخبرات الإدراكية والاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يساعد الطفل على عملية تعلمه في المستقبل، بالإضافة إلى تنوع المنبهات المستخدمة للأشياء

التي يراها ويسمعها، وذلك ما يؤدي إلى تعليمه بشكل أفضل. وأيضا يساعد التدخل المبكر في تنمية المهارات وتنشيط الجهاز العصبي فور اكتشاف التوحد، ويتأكد تطور الحالة وتحسنها إذا ما خضع الطفل البالغ من العمر ثلاثة أعوام لبرنامج تعليمي منظم ومكثف، مما يتيح الفرصة لنمو المخ وتطوره واكتساب الخبرات والتفاعل مع الآخرين، فينعكس ذلك على القدرات المعرفية والاجتماعية (سلامة، 2014؛ اينون، 2000).

وأشارت عدة دراسات إلى أن التدخل المبكر يزيد من احتمالية فرص التعليم وتأهيل الطفل التوحدي لدخول المدرسة العادية، إذ أن الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة التدخل المبكر أظهروا أداء أكاديميا وغير أكاديمي أفضل من الأطفال الذين لم تتح لهم هذه الفرصة. (البهنساوي وآخرون، 2016؛ محمد، 2014).

وإذا تحدثنا عن التواصل الاجتماعي، وهي المهارة التي يهدف البحث الحالي إلى التركيز عليها، فإن كثيرا من الدراسات والبحوث قد أثبتت أن ثمة ضعفا شديدا وقصورا في تلك المهارات، سواء مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي أم غير اللفظي Verbal and Nonverbal communication. (هانت،2007).

ويرى الباحثون الحاليون أن ثمة صعوبة بالغة في إكساب الطفل التوحدي في عمر مبكر مهارات لفظية، وبالتالي فقد خطط الباحثون لأن يركزوا على تصميم تطبيقات واقع افتراضي تساعد على تنمية التواصل غير اللفظي، المتمثل في (الإيماءات، وحركات الجسد، وإشارات الطلب، والنظر إلى الآخرين). (Escobedo, et al., 2014).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مما سبق عرضه، تتضح مشكلة الدراسة الحالية وتتمثل في ازدياد معدلات الإصابة باضطراب طيف التوحد في الآونة الأخيرة، وينجم عن ذلك الاضطراب عدد من المشكلات، من أبرزها غياب القدرة على التواصل بأنواعه وضعف مهارات الحياة اليومية والتعبير وفهم المشاعر الإنسانية. وقد

أكدت الأبحاث أن الأطفال التوحديين الذين تلقوا العلاج في عمر مبكر كانوا أفضل ممن عولجوا في العمر المتأخر، ولديهم إمكانية تنمية مهارات التواصل غير اللفظي (سلامة، 2014؛ صديق، 2007؛ الخفش،2007، عبد الرحمن وآخرون، 2005).

وبناء على ذلك كانت الحاجة ملحة لتقديم برامج تدخل مبكر لأطفال اضطراب طيف التوحد بدولة قطر قبل دخولهم المدرسة الابتدائية، لاسيما برامج تستطيع تلبية الاحتياجات الأساسية وتنمية بعض التواصل الاجتماعي غير اللفظي؛ ومن هنا جاءت فكرة استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز معهم. وقد كانت هناك بعض التجارب في المستوى العالمي التي أثبت نجاحات. إلا أنه لا يزال هناك قصور في الدراسات التي طبقت في المستوى العالمي (Liu, 2017) وكذلك في دولة قطر، لاسيما الدراسات التطبيقية، وهذا ما أكدته نتائج البحث في قواعد البحث العالمية مثل Scopus، وقواعد البحوث العربية والمحلية. ولم يستطع الباحثون أن يجدوا دراسات في هذا المجال تخص فئة الأطفال التوحديين في المجتمع القطري.

ويمكن صياغة تساؤل الدراسة الأساسي على النحو التالي: هل أسهم تطبيق تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز المصمم في الدراسة الحالية في تنمية بعض مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر؟

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات التالية:

- هل يسهم تطبيق الواقع الافتراضي المعزز المصمم في تنمية مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، الألم)؟
- هل يسهم تطبيق الواقع الافتراضي المعزز المصمم في تنمية بعض سلوكيات التكيف في المواقف الاجتماعية (إدراك بعض مصادر الخطر مثل: الغرق، الكهرباء)؟
- هل تطبيق الواقع الافتراضي المعزز فعال وذو جدوى من وجهة نظر (الخبراء والمعلمين وأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد)؟

أهمية الدراسة (نظريا وتطبيقيا)

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تركيزها على الفئة العمرية لأطفال ما قبل المدرسة. وأثبتت البحوث أن تنمية المهارات لدى تلك الفئة باستخدام تقنية الواقع الافتراضي المعزز لها فعالية قصوى، فهي بيئة ملائمة للأطفال التوحديين لتعلم المهارات في بيئتهم الطبيعية وتوفيرها لعامل التكرار والتجربة (السيد، 2010). إلى جانب الاستغراق والتفاعل التام بين الطفل والتطبيقات (عواد، 2011). وأيضا لتقنية الواقع المعزز فوائد في تنمية الوعي الذاتي والتواصل. Kandalaft (et.al , 2013; and Gillespie, 2014)، ولها فوائد في التواصل الاجتماعي وتنمية السلوكيات الإيجابية والمفردات اللغوية والجوانب المعرفية. (Parsons and Mitchell, 2002;Yufang, et.al 2007; Xavier et. Al , 2012; and Mcmahon et. Al 2016).

وابتكار تطبيق الواقع الافتراضي المعزز (AR-QU-CUBE FOR ASD)، الذي تم تصميمه وتطبيقه في الدراسة الحالية من التطبيقات الهامة جدا في مجال التربية الخاصة وفق آراء المختصين والخبراء. وتوظيف الأدوات التكنولوجية في خدمة الأطفال من ذوي طيف التوحد لا يزال به قصور شديد فبالرغم من أن دولة قطر تعتبر من الدول المتقدمة في المجال التكنولوجي، ولديها عدد من المراكز والمؤسسات المتخصصة؛ مثل مركز مدى وغيره. وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي طبقت على المستوى العالمي، وكذلك في دولة قطر.(Liu, 2017)

ويسهم هذا التطبيق في مساعدة المتخصصين وأولياء الأمور ومعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما يساعد في تحسن مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لديهم.

ولقد قام مركز الشفلح التابع لمؤسسة قطر بدولة قطر - وهو من أهم أقوى المراكز في الشرق الأوسط - بالتواصل الرسمي مع الفريق البحثي من أجل إقامة ورش تدريبية للأخصائيين بالمركز، من أجل شرح كيفية توظيف التطبيق مع تلاميذ المركز، وقد تم التنسيق والتعاون والترتيب لزيارات.

جاءت هذه الدراسة وما حققته من أهداف وإنجازات متماشية مع الأهداف ورؤية دولة قطر الوطنية 2030 التي تهتم بالأطفال ذوي الإعاقة، ومحققة لها، لاسيما في ما يختص بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بوصفهم جزءا لا يتجزأ من المجتمع.

أسست نتائج الدراسة الحالية ومهدت الطريق لعدد من الإجراءات والممارسات التي تسهم في رفع مستوى التدخل المبكر لفائدة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، الذي يعد بمثابة حجر الأساس للتعلم اللاحق، وجدير بالذكر أن جهود التدخل المبكر لتلك الفئة لاتزال بها جملة من العثرات.

أهداف الدراسة

- إلقاء الضوء على جوانب القصور الأكثر إلحاحا في التواصل الاجتماعي غير اللفظي لتحديدها، تمهيدا لتنميتها لدى أطفال طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، كشكل من أشكال التدخل المبكر، لاسيما تنمية مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية في تحديد ستة مشاعر وتعبيرات أساسية تميز الإنسان في حياته الاجتماعية وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، والألم).
- تسليط الضوء على تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز ودوره في تنمية التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال اضطراب طيف التوحد في مرحلة المبكرة بدولة قطر.
- إعداد مقياس تقدير مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- تصميم وابتكار تطبيق مبني على الواقع الافتراضي المعزز لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بدولة قطر.

مصطلحات الدراسة

- اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder)، حالة تتسم بظهور ستة أعراض على الأقل، من بينها اثنان من أعراض ضعف التفاعل الاجتماعي، وواحد من أعراض السلوك المقيد والمتكرر. ويحتوي نموذج الأعراض على نقص في التبادل الاجتماعي والعاطفي، واستخدام نمطي ومتكرر للغة أو لغة التفاعل، والانشغال المستمر بأجزاء من الكائنات. ونشير إلى أن ظهور هذه الأعراض يبدأ قبل سن الثالثة. وتعرف حالة اضطراب طيف التوحد إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها حالة الطفل المشخص تشخيصا طبيا معتمدا بمؤسسات دولة قطر، مع وجود تقرير طبي رسمي، ويتلقى خدمات التربية الخاصة في إحدى مؤسسات دولة قطر.
- مهارات التواصل غير اللفظي (Non Verbal Communication Skills)، هي النقل وفهم الرسائل أو الإشارات بشكل غير لفظي، مثل الاتصال بالعين وتعبيرات الوجه والإيماءات والموقف. وتتضمن استخدام الإشارات المرئية مثل لغة الجسد واللمس والتواصل البصري. وتتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بمهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية، وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، والألم)، وبعض سلوكيات التكيف في المواقف الاجتماعية، وهي: (إدراك بعض مصادر الخطر مثل: الغرق والكهرباء).
- الواقع الافتراضي المعزز (Augmented Virtual Reality)، تقنية تهدف إلى دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الحاسوب الآلي أو الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، ودمج المحتوى الرقمي، كالصور والفيديو والأشكال ثلاثية الأبعاد ومواقع الإنترنت وغيرها، مما يجعل الطالب يتفاعل مع المحتوى، ويستطيع تذكره بصورة أفضل، وتحسين أداء التعلم وتيسيره وسهولة التعميم، والعلاج الفردي للاضطرابات، من بينها اضطراب طيف التوحد، وعلاج المشكلات الحسية لديه (الشمري، 2019؛ النفيسي، 2018؛ والسيد، 2010).

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها تطبيق إلكتروني يتم فيه استخدام أشكال ثلاثية الأبعاد وبيئة افتراضية تفاعلية يتفاعل معها الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، ويستخدم كاميرا الآيباد أو التابلت أو الموبايل لتوجيهه نحو أوجه مكعبة، مصممة خصيصا لتظهر للطفل مجموعة من الإجراءات التي يتفاعل معها ويدمج معها نظام صوتي وبصري متكامل؛ من أجل تنمية بعض المشاعر الإنسانية الأساسية، وتنمية قدرته على استيعاب بعض مواقف الخطر في البيئة الحقيقية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder)

التوحد هو اضطراب في الدماغ يؤثر في النمو العصبي للإنسان، الأمر الذي يؤثر في قدرة الفرد على الاندماج مع الآخرين وعلى تطور وظائف الدماغ الثلاث، الإدراك واللغة والتواصل، التي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل؛ فتجعل الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد قريبا من التخلف العقلي، وتختلف شدة الاضطراب، فهناك البسيط والمتوسط والشديد (هارون، 2018).

كما عرف (Bosseler, A., & Massaro, D. W. (2003 التوحد بأنه اضطراب تحدده مجموعة متنوعة من الخصائص التي عادة ما تشمل الفوارق الإدراكية والمعرفية والاجتماعية. ومن بين الخصائص المميزة له، محدودية القدرة على الإنتاج وفهم اللغة المحكية. ويعتبر ذلك العامل الأكثر شيوعا الذي يؤدي إلى تشخيص الاضطراب. بالإضافة إلى عجز اللغة التواصلية التي تفقده القدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين.

وعرف التوحد بحسب تقرير (wish) للتوحد لسنة 2016، بأنه مجموعة من الاضطرابات النمائية العصبية المعقدة مدى الحياة، تظهر في السنوات الأولى من عمر الطفل، وتتداخل مع قدرة الشخص على الارتباط والتفاعل مع الآخرين اجتماعيا ((Report of the WISH Autism Forum 2016.

الطفل ذو اضطراب طيف التوحد

هو طفل غير قادر على التكيف مع الجماعة، ولا يهتم بردود الفعل العاطفية تجاه الآخرين، والوالدان من ضمنهم، لديه بعض الصفات منها: العزلة الشديدة والانسحاب من الواقع، ويميل إلى النمطية الشديدة في الحركة والحديث، وعدم قبول التغير في البيئة المحيطة، ولكنه يتمتع بذاكرة جيدة للزمان والمكان. (السيد، 2010، ص 173).

وبحسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) فإن الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد لديه عجز في بعدين أساسيين، هما: التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، ومحدودية الأنماط السلوكية، وتتضمن ثلاثة مستويات، على أن تظهر الأعراض على الطفل في فترة نموه المبكرة، مسببة ضعفا شديدا في الأداء الاجتماعي والمهني.

تشخيص اضطراب طيف التوحد

وبحسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV)، يعرف التوحد بأنه حالة ظهور ستة أعراض على الأقل، من بينها اثنان من أعراض الضعف النوعي في التفاعل الاجتماعي، وواحد على الأقل من أعراض السلوك المقيد والمتكرر. ويتضمن نموذج الأعراض على نقص في التبادل الاجتماعي والعاطفي، استخدام نمطي ومتكرر للغة أو لغة التفاعل، والانشغال المستمر بأجزاء من الكائنات. كما يجب أن تبدأ ظهور هذه الأعراض قبل سن الثالثة. بالإضافة إلى أداء متأخر وشاذ إما في التفاعل الاجتماعي واللغة المستخدمة في التواصل الاجتماعي، أو في اللعب الرمزي أو التخيلي، ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن هذا الاضطراب لا يمثل متلازمة ريت، أو اضطراب الطفولة الإحلالي. (النوبي، 2018، ص، 210).

أدوات التشخيص

هناك العديد من أدوات التشخيص، أكثرها شيوعا واستخداما في أبحاث اضطراب طيف التوحد:

- مقابلة تشخيص التوحد المنقحة (ADI-R)، وهي مقابلة شبه منقحة تجرى مع والدي الطفل.
- جدول مراقبة تشخيص التوحد (ADOS) المشاهدة والتفاعل مع الطفل.
- مقياس (CARS) لتقييم شدة توحد الطفل على نطاق أوسع في البيئات السريرية على أساس الملاحظة. (النوبي، 2018، ص، -210211).

العلامات الدالة المبكرة في المجال التواصلي التفاعلي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

أظهرت نتائج دراسة الزيود (2018) أن معلمات رياض الأطفال قد لاحظن أن بعض الطلاب المشتبه بأن لديهم اضطراب طيف التوحد يتجنبون التواصل البصري مع معلماتهم، ونادرا ما يتواصلون معهن لفظيا، كما أنهم لا يحاولون جذب انتباه المعلمة، ويبدون كأنهم غير ناطقين على الإطلاق، وتشير المعلمات إلى أن إشكالية عدم التواصل عند هؤلاء الأطفال تؤثر بشكل مباشر في تطور اللغة لديهم. وفي بعض الحالات هؤلاء الأطفال قد فقدوا قدرتهم على الكلام تماما، كما أبدوا ضعفا واضحا في توظيف لغة الجسد في الاستخدام العملي للتواصل. فقد بدا هؤلاء الأطفال وكأنهم لا يستطيعون الضحك في المواقف التي تطلب الابتسام والضحك. كما بينت المعلمات في المقابلات أن هؤلاء الأطفال يقضون وقتا طويلا منعزلين عن الآخرين، وكأنهم في عالم آخر (الزيود، 2018).

خصائص الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد

أشار البهنساوي والحديبي (2016) في جانب التكامل الحسي، إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم زيادة مفرطة أو نقص في إحساس الطفل بالمثيرات حوله، بما فيها الرائحة، والملامسة، والإضاءة، والأصوات، إذ تظهر لديهم أعراض ضيق وقلق، وانزعاج من تلك الأصوات في أغلب الأحيان، وأحيانا لا تظهر عليهم أية أعراض. كما يوصف الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بأنهم كسولون، أو لديهم حركة زائدة، عنيدون، يعرضون أنفسهم إلى الخطر، ويرجع ذلك

لما يعانيه أطفال التوحد من صعوبة في تنظيم المدخلات الحسية، أو ما يعرف بالخلل الوظيفي في التكامل الحسي لديهم.

أما من جانب التواصل غير اللفظي، فالأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم خلل نوعي واضح في اللغة، والاتصال اللفظي، وهناك فئة كبيرة من أطفال التوحد يعانون من مشكلات لغوية حادة، مما يترتب عليه عدم استخدامهم للغة المنطوقة وعدم نموها، وهو ما يؤدي إلى عدة مشكلات ترتبط بالفهم واستخدام تعبيرات الوجه، ولغة الجسد والإيماءات التعبيرية، لذا فإن طفل اضطراب طيف التوحد يعاني من صعوبة التواصل اللفظي وغير اللفظي، مما يشكل لديه صعوبة في التواصل الاجتماعي، والتي تعتبر مشكلة مستمرة لديه.

ومن أكثر الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال هي تفسير الإشارات غير اللفظية، إذ تعد أساليب التواصل؛ غير اللفظي من الأدوات الأساسية التي يستخدمها الأفراد الذين لديهم قصور في التعبير عن أنفسهم باستخدام الكلمات.

ويؤكد (Parsons, S., & Mitchell, P 2002) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات في المدخلات الحسية، لذا من الضروري أن تحدث تدخلات علاجية لهم، لأن تلك الصعوبات ستؤثر في جميع جوانب التكيف والأداء الأكاديمي والإدراكي والاجتماعي، مما يؤدي إلى سلوكيات شاذة نمطية وتكرارية، ومع ذلك هناك عديد من المحظورات في التدخلات العلاجية؛ لذا من الممكن استخدام بيئة الواقع الافتراضي للتدرب على المهارات الاجتماعية.

ويشير درادكة وخزاعلة (2017) في دراستهما إلى أن الطفل ذا اضطراب طيف التوحد لديه تدن ملحوظ في مخزونه الاجتماعي والانفعالي؛ مثل التحدث مع الآخرين ومشاركتهم اهتماماتهم، وانخفاض في مستوى سلوك التواصل غير اللفظي، مثل: عدم التواصل البصري، واستخدام تعابير الوجه والإيحاءات والإشارات، وعدم القدرة على تطوير العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها، كإنشاء الصداقات، وتشارك الاهتمامات واللعب. وقد حددت جمعية علم النفس الأمريكي (2013) عددا من معايير التشخيص التي تظهر على الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد،

منها: استخدام سلوكيات غير عادية للبدء بالحديث، واستخدام اللغة بشكل غير عادي، وتتضح في عدم القدرة على إيصال ما يرغبون بإيصاله عندما لا يفهمهم الآخرون، وعدم القدرة على الاستجابة عندما يبادر الآخرون بالحديث، لذا فإن الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبة في قدرتهم على إيصال أفكارهم ورغباتهم للآخرين، الأمر الذي ينعكس سلبا على التفاعل الاجتماعي، إذ يحاول ذوو اضطراب طيف التوحد التواصل مع محيطهم، ولكنهم غير قادرين على استخدام اللغة الملائمة.

مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

تهدف الدراسة الحالية إلى التركيز على تنمية مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية وتنمية سلوكيات التكيف في المواقف الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وفيما يلي عرض نظري لتلك المهارات، ومبررات التركيز عليها.

النمو الانفعالي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد:

بشكل عام يمكن تحديد ستة مشاعر وتعبيرات أساسية تميز الإنسان في حياته الاجتماعية، وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، والاشمئزاز)، كما يمكن إضافة مجموعة أخرى أكثر تعقيدا، مثل (الحيرة والخجل والفخر والشعور بالذنب والحسد والمرح والثقة والاهتمام والاحتقار والترقب)..(Rump, et. Al. 2009)

تبدأ القدرة على فهم هذه المشاعر والتعبير عنها منذ الولادة. ومنذ حوالي شهرين، حين يضحك معظم الأطفال ويظهرون علامات الخوف. وبحلول 12 شهرا، يمكن للطفل النامي عادة قراءة وجهك لفهم ما تشعر به. يبدأ معظم الأطفال الصغار في استخدام الكلمات للتعبير عن المشاعر، على الرغم من أنك قد ترى نوبة غضب أو اثنتين عندما تصبح مشاعرهم أكبر من اللازم بالنسبة لكلماتهم! (Hurley & Slaughter, 2009) (Samson, et. Al. 2015).

وفي عمر ما بين الخمس والسبع سنوات، يمكن لهؤلاء الأطفال أن يتعرفوا على مشاعر السعادة والحزن، لكنهم يظلون يواجهون صعوبة مع تعبيرات الخوف والغضب. وبحلول فترة المراهقة يظل عدم القدرة على إدراك الخوف والغضب والمفاجأة والاشمئزاز مستمرا، وتظل المشكلة مستمرة معهم في فترة الرشد، وخاصة في التعرف على بعض المشاعر المعقدة. وهكذا الأمر بالنسبة للتعبير عن مشاعرهم، إذ يكون هناك تأخر شديد وربما إعاقة تامة في التعبير عن مشاعرهم ووصفها في التواصل مع الآخرين، أو قد تبدو ردودهم العاطفية في بعض الأحيان غير ملائمة وغير ناضجة بالنسبة لعمرهم. كما لا يهمهم كثيرا تعبيرات وجه الآخرين، ولا يدركون مشاعر التعاطف معهم، وقد يسيئون قراءة المواقف. (Golan et. Al. 2010; Sansosti and Powell-Smith, 2008).

ويمكن تلخيص صعوبات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) فيما يلي:

- التعرف على تعبيرات الوجه والمشاعر التي ترمز إليها.
- التعلم أو استخدام التعبيرات العاطفية.
- فهم مشاعرهم وضبطها.
- فهم المشاعر وتفسيرها، فقد يفتقرون إلى التعاطف مع الآخرين أو قد لا يستطيعون تفسيرها.
- صعوبات في استخلاص مشاعر الوجه، نظرا إلى أنهم يمسحون الوجه بطريقة عشوائية ولا يركزون على العيون. (Beeger et. Al., 2008; Cappadocia and Weiss, 2011).

ويعد القصور في مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين من أخطر المشاكل التي تواجههم، إذ أن له تبعات سلبية على كل مهاراتهم الاجتماعية، لذا فإن التقرير التالي يعرض لعدة دراسات سابقة اهتمت بوضع برامج وأساليب متنوعة، تهدف إلى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين. واستخدمت أغلب هذه الدراسات المنهج التجريبي من خلال عينة مقسمة على مجموعتين، تجريبية وضابطة. وأشارت نتائج الدراسات إلى فاعلية برامج التدخل

المبكر لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى لأطفال التوحديين على النحو الذي يحسن من مهاراتهم الاجتماعية بشكل عام.

إن ما يقرب من ثلث الأطفال المصابين بطيف التوحد لا يستخدمون لغة منطوقة أو يعتمدون فقط على بضع كلمات. كل هؤلاء الأطفال يمكن وصفهم بأنهم يعانون من اضطراب التوحد غير اللفظي. ومع ذلك، فإن مصطلح «التوحد غير اللفظي» ليس له وضع رسمي، ولا يوجد تشخيص مثل «التوحد غير اللفظي» جزئيا، هذا لأنه لا يوجد خط واضح بين الأطفال اللفظيين وغير اللفظيين المصابين بالتوحد. فمثلا: بعض الأفراد المصابين بالتوحد غير اللفظي يطورون القدرة على استخدام بضع كلمات بطريقة ذات معنى، لكنهم غير قادرين على القيام بأي نوع من المحادثة الهامة. على سبيل المثال، قد يقولون «سيارة» تعني «لنذهب لركوبها»، كما أن بعض الأطفال «غير اللفظيين» لديهم القدرة على الكلام ولكنهم يفتقرون إلى القدرة على استخدام اللغة بطريقة ذات معنى، وهم قادرون على التواصل مع اللغة المكتوبة، أو لغة الإشارة، أو بطاقات الصور، أو أجهزة الاتصالات الرقمية. وبمجرد اتصال الطفل بفاعلية، حتى بدون لغة منطوقة، تتوسع قدرته على الانخراط في العالم بشكل كبير (Taman, 2016).

إن أحد أغرب مظاهر التوحد غير اللفظي هو حقيقة أن لا أحد يعرف فعلا لماذا بعض الأشخاص الذين يعانون من اضطراب التوحد لا يستطيعون أو لا يستخدمون لغة منطوقة. إنه أمر محير بشكل خاص، لأن عددا قليلا من الأشخاص غير اللفظيين في الطيف يمكن أن يختاروا التواصل باستخدام لغة الإشارة، وبطاقات الصور، ومجموعة من الأدوات الرقمية. (Alotaibi, 2011).

ومن المهم التمييز بين ما إذا كان الأطفال غير لفظيين (أي، لا يستخدمون لغة منطوقة)، قبل الميلاد (أي الأطفال الأصغر سنا الذين لم يتطوَّروا بعد بلغتهم اللفظية)، أو غير التواصليين (أي عدم امتلاكهم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية). (Gillespie-smith, 2014).

الواقع الافتراضي المعزز

بدأت تقنية الواقع المعزز في بداية عام 1970 والبداية الحقيقية كانت عام 1990 من خلال تطبيقات لتدريب الموظفين في شركات الطيران ومجال الهندسة، ثم تطورت سريعا جدا في آخر 10 سنوات، ليتم تطبيقها في مجالات كثيرة، إلى أن تم استخدامها في المجال التعليمي.

وهناك كثير من المصطلحات الدالة عليها، مثل: الواقع المضاف، والواقع المزيد، والواقع الموسع، والواقع المحسن، والواقع المدمج، والحقيقة المعززة، إلا أنها شكل من أشكال التقنية التي تعزز العالم الحقيقي من خلال المحتوى الذي ينتجه الحاسب الآلي، حيث تسمح تقنية الواقع المعزز بإضافة المحتوى الرقمي بسلاسة لإدراك تصور المستخدم للعالم الحقيقي، إذ يمكن إضافة الأشكال الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد، وإدراج ملفات الصوت والفيديو ومعلومات نصية، كما يمكن لهذه التعزيزات أن تعمل على تعزيز معرفة الأفراد وفهم ما يجري من حولهم (النفيسي، 2018)

وتعليميا يعد الواقع المعزز تقنية تهدف إلى دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الحاسوب الآلي أو الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، ليظهر المحتوى الرقمي، كالصور، والفيديو، والأشكال الثلاثية الأبعاد، ومواقع الإنترنت وغيرها، مما يجعل الطالب يتفاعل مع المحتوى، ويستطيع تذكره بصورة أفضل. (الشمري، 2019)

ويتسم الواقع الافتراضي بسمات من أهمها المحاكاة، والاستغراق، والتفاعلية، والمرونة والأمان أثناء الاستخدام، وله عديد من التطبيقات والبرمجيات.

فوائد الواقع الافتراضي المعزز للأطفال من ذوي طيف التوحد

يذكر السيد، هويدا (2010) عدة فوائد للواقع الافتراضي في الجوانب التعليمية، ويمكن تلخيصها في: تحسين أداء التعلم وتيسيره وسهولة التعميم، والعلاج الفردي للاضطرابات، من بينها اضطراب طيف التوحد وعلاج المشكلات الحسية لديهم.

الدراسات السابقة

- دراسة الزيود (2018) هدفت إلى التعرف على العلامات التحذيرية المبكرة لاضطراب طيف التوحد لدى أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج النوعي لتحقيق أهدافها، وأجرت الدراسة المقابلات مع عدد من معلمات رياض الأطفال، وخلصت إلى أن معلمات رياض الأطفال أظهرن قدرة على التعرف على أعراض اضطراب طيف التوحد من خلال علامات تحذيرية صنفت ضمن مجالين: تواصلية تفاعلية واجتماعية.
- ـ دراسة درادكة وخزاعلة (2017) هدفت إلى التعرف على المظاهر السلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد، وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي من وجهة نظر معلميهم. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين المظاهر السلوكية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ومهارات التواصل الاجتماعي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الوظيفية.
- دراسة البنهساوي والحديبي (2016) هدفت إلى بناء برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي ومعرفة أثره في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تتراوح أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، استخدمت الدراسة برنامج التكامل الحسي ومقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد المكون من ستة أبعاد فرعية، هي: التقليد، فهم تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، الانتباه وتنفيذ الأوامر، التواصل البصري مع الأشخاص والأشياء، التواصل بالإشارة، والفهم والتعبير عن الرغبات. كشفت النتائج فعالية البرنامج في تنمية التواصل اللفظي وأبعاده الفرعية.
- دراسة السيد، هويدا (2010) هدفت إلى تحديد التفاعلات الاجتماعية للطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وبناء برنامج قائم على بيئة الواقع الافتراضي المكتبي لإكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعض مهارات التفاعل الاجتماعي، والتعرف على فاعلية البرنامج في

إكسابهم بعض مهارات التفاعل الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من 16 طفلا من الذكور الذين تراوحت أعمارهم ما بين 8-13 سنة، طبقت الدراسة مقياس التفاعلات الاجتماعية للطفل التوحدي، ودلت النتائج إلى أن استخدام بيئة الواقع الافتراضي المكتبي لإكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعض المهارات الاجتماعية كان له أثر فعال لديهم، كما أنهم استطاعوا أن يعمموا ما اكتسبوه في بيئة الواقع الافتراضي إلى الواقع العملي.

- دراسة Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E (2014) هدفت إلى تحليل نتائج الدراسات السابقة في التدخل القائم على التكنولوجيا للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، قامت الدراسة بإجراء مراجعة منهجية للأبحاث التي استخدمت تصميم ما قبل النشر لتقييم التدخلات التكنولوجية، بما في ذلك برامج الكمبيوتر، والواقع الافتراضي، والروبوتات، وأقراص (DVD) التفاعلية، والسطح النشط المشترك، والواقع الافتراضي. وأوضحت النتائج أن هناك دليلا على الفعالية الشاملة للتدريب القائم على التكنولوجيا. وأكدت تأثير استخدام التكنولوجيا المساندة في الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (عينة الدراسة) بمتوسط عام، اقترب من الانحراف المعياري d = 0.47 ولم يكن عامل العمر ومعدل الذكاء كبيرا. وتوصي الدراسة بضرورة الاستمرار في التطوير والتقييم لاستخدام التكنولوجيا المساندة في المساهمة بتحسن حالات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دراسة Bosseler, A., & Massaro, D. W.. (2003) هدفت إلى استخدام التطورات الحديثة في البحث والنظرية والتكنولوجيا للتطوير والتنفيذ وتقييم المعلم لتعليم اللغة لأطفال اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من 9 أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين 7- 12 سنة، في مقاطعة سانتا كروز، وبما أن الهدف كان هو تقييم فعالية معالج اللغة للتدريب وتطوير المفردات وقواعد اللغة عند الأطفال، والتأكد مما إذا كان الطلاب يمكن أن يتذكروا المفردات بعد 30 يوما من إتقانها، أظهرت النتائج أن الطلاب قادرون على تحديد المزيد من العناصر بشكل ملحوظ خلال الاختبار

البعدي، وأن الأطفال قادرون على تعلم لغة جديدة والاحتفاظ بها لمدة 30 يوما على الأقل بعد الانتهاء من التدريب.

- دراسة Parsons, S., & Mitchell, P (2002) هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام بيئة الواقع الافتراضي، وأشارت النتائج إلى أن تكنولوجيا الواقع الافتراضي قد تكون أداة مثالية للسماح للمشاركين بالممارسة السلوكية في مواقف لعب الأدوار، حيث تقدم بيئة آمنة لتعلم القواعد وتكرار المهام. إن لعب الأدوار في البيئات الافتراضية يمكن أن يعزز المحاكاة العقلية للأحداث الاجتماعية، مما قد يسمح ببصيرة أكبر في الأذهان. كما أن ممارسة السلوكيات سواء داخل السياقات المختلفة في بيئة الواقع الافتراضي أو عبرها، يمكن أن تعمل على حل المشاكل الاجتماعية.
- دراسة صديق (2007) هدفت إلى اختبار فعالية برنامج لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة الرياض، وأثر ذلك في سلوكهم الاجتماعي، وتوفير قائمات لتقدير مهارات التواصل غير اللفظي وقائمات لتقدير السلوك الاجتماعي لدى أطفال التوحد، وذلك لمعرفة أثر البرنامج في كل منهما. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي.
- دراسة العتيبي وآخرين (2016)، وهدفت إلى دراسة فائدة استخدام تطبيقات الواقع المعزز من حيث هي وسيلة تعليمية لأطفال الدمج في رياض الأطفال بالسعودية، وتفرع عن هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية: التعرف على مدى تأثير «تطبيقات الواقع المعزز» في تعلم طفل الدمج برياض الأطفال، والتعرف على مدى تأثير «تطبيقات الواقع المعزز» في تسهيل مهمة المعلمة في تدريس أطفال الدمج برياض الأطفال، والتعرف على مدى تأثير «تطبيقات الواقع المعزز» في التسهيل وإثراء المحتوى العلمي. وتوصلت الدراسة إلى حدوث تحسين في مستوى الطفل وأدائه بما يتناسب مع قدراته العقلية واللغوية من خلال تكامل الدروس المقدمة باستخدام برامج الواقع المعزز ومناسبتها للهدف المطلوب

من الطفل تحقيقه بدرجة عالية، وأن استخدام الواقع المعزز يساهم في ترسيخ المفاهيم في ذهن الطفل، مما يساعده على الاحتفاظ بتلك المفاهيم في ذاكرته لمدة طويلة.

- دراسة يوسف (2014) هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي للطلاب (معلمي المستقبل) في مسار التوحد، بهدف تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (التواصل البصري، التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي) عند أطفال التوحد، واختبار أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند هذه الفئة من الأطفال، واختبار أثر البرنامج في اكتساب الطلاب للأساليب والوسائل والطرق التي تساعدهم في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي عند أطفال التوحد، ومعرفة أهمية التدخل المبكر في علاج هذه الفئة من الأطفال، وفي تنمية مهارات التواصل الاجتماعي في سن مبكرة وأثره في تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين. وتوصلت الدراسة إلى استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي، ووجود فرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وذلك ما يشير إلى ثبات أثر البرنامج.
- دراسة العتيبي (2015) هدفت الى التعرف على العلاقة بين القدرات الحركية ومهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وتوصلت الدراسة إلى أن القدرات الحركية لدى الأطفال التوحديين كانت متوسطة في البعض ومنخفضة في البعض الآخر، وأن التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين جاء بدرجة كبيرة عند إصدار صوت مرتفع وتواصلهم كان متوسطا، وأن هناك علاقة لدى الأطفال التوحديين بين القدرات الحركية والتواصل غير اللفظي، وهي علاقة إيجابية، بمعنى أن التواصل غير اللفظي يزيد مع زيادة القدرات الحركية لدى الأطفال التوحديين.
- دراسة Taman (2016) هدفت إلى معرفة تميز أنشطة المخ غير الطبيعية المصاحبة لاضطراب طيف التوحد، وكانت أهم النتائج أن اضطراب طيف التوحد أكثر شيوعا في الذكور بنسبة (43% من 53%) مقارنة بالإناث، عند الذين لديهم قرابة بين الوالدين، أما نتائج رسم المخ فكان 56.3% من الأطفال الذكور لديهم رسم مخ طبيعي و43.8% لديهم

رسم مخ غير طبيعي، أي لا يوجد علاقة بين اضطراب التوحد ونتائج رسم المخ، على الرغم من ارتفاع معدل انتشار التشوهات الصرعية في الأطفال الذين يعانون من التوحد.

- دراسة Alotaibi (2011) هدفت إلى استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر لتحسين التعليم لأطفال التوحد وتحديد مدى مساعدة التكنولوجيا في تعليم أطفال التوحد، وما هو الاختلاف الذي يمكن أن تحدثه في خبرات التعلم لمدارس أطفال التوحد وتحسين حياة الأطفال، ودراسة مدى قدرة الأطفال التوحديين على الاستفادة من التقنيات البسيطة في الفصول الدراسية من خلال النظر إلى الأمثلة البسيطة التي تم تنفيذها، وما هي أنواع التكنولوجيا المتاحة لتحسين متطلبات المدارس.
- دراسة Gillespie-smith (2014) هدفت إلى إعداد برنامج لأطفال طيف التوحد، الذين يحتاجون للتدخل من أجل التواصل، وهذا النوع من التدخل هو رموز الاتصال عن طريق الصور التي يتم اقتراحها لتحسين الإدخال اللغوي لديهم، ومع ذلك يتم الإبلاغ بشكل واسع عن الوجوه والأشياء غير الاعتيادية، أي يتم تعليمهم الوجوه والأشياء غير الاعتيادية عن طريق الصور المحفزة التي تخدمهم من خلال التعرف عليها، وتم استخدام منهجية تتبع العين لاستكشاف مدة التثبيت والوقت الذي يستغرقه في تثبيت عينة على الوجه والصورة في الصور المصورة، وأظهرت النتائج أن أطفال طيف التوحد أظهروا أن لديهم أنماط تثبّت متشابهة في مناطق الوجه والجسم مقارنة مع المجموعات المطابقة، وأن استيعاب أطفال التوحد لا يمكن تمييزه عن الأطفال العاديين في إحضار الصور، وأن الأطفال الذين يعانون من التوحد والذين ليس لديهم طيف توحد لديهم نفس الفرصة لترميز المعلومات المتاحة، لذا لا بد من استخدام الطريقة المثلى لاستخدام الصور لدى أطفال طيف التوحد.

التعقيب على الدراسات السابقة

يمكن استخلاص عدد من النقاط هي التالية:

- يمكن تطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الطفل التوحدي.

- فعالية برامج التكامل الحسي والواقع الافتراضي والبرامج المبنية على استخدام التكنولوجيا في تنمية بعض المهارات الاجتماعية والحياتية.
- يمكن انتقال أثر التعلم من المهارات التي يتم تعلمها من خلال أدوات التكنولوجيا إلى الواقع الحقيقي المعيش.

فرضيات الدراسة

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل الممارسة على تطبيق AR-QU-CUBE FOR ASD، ومتوسط رتب درجات أفراد نفس المجموعة بعد استخدام التطبيق والممارسة عليه لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وذلك على أبعاد مقياس تقدير مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية له.

الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس تقدير مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية له.

الفرض الثالث: تطبيق الواقع الافتراضي المعزز AR-QU-CUBE FOR ASD المصمم في الدراسة جدوى تطبيقية وفعالة في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى فئة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (من وجهة نظر الخبراء والمختصين وأولياء الأمور).

منهجية الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وهو يعتمد على المقارنة القبلية والبعدية بين المجموعة التجريبية، ولم يتضمن مجموعة ضابطة، وذلك مراعاة للجوانب الأخلاقية وحقوق الأطفال ذوي الإعاقة. أولا يتم تقديم تطبيق الواقع الافتراضي المعزز لتنمية بعض مهارات التواصل غير اللفظي،

ثم القياس البعدي لمعرفة مدى استفادة المجموعة من تطبيق البرنامج ومقارنة أدائها الحالي بأدائها السابق؛ ثم يتم عمل قياس تتبعي آخر بعد انقضاء شهر للتأكد من استمرار أثر التطبيق. وأيضا تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي جرى من خلاله رصد استجابات الخبراء والمعلمين في مجال التربية الخاصة فيما يتعلق بتطبيق الواقع المعزز من حيث محتواه وكيفية مساهمته في تنمية المهارات المستهدفة، وتم رصد النسب المئوية للرفض والاتفاق، كما تم عمل تحليل كيفي للآراء والتعليقات والتغذية الراجعة من أجل الخروج بنتيجة تحدد مدى جدوى التطبيق. (* أنظر المرفق 1 أحد نماذج لآراء الخبراء)

العينة ومجتمع الدراسة

تتمثل عينة الدراسة في 20 طفلا ذكرا من ذوي اضطراب طيف التوحد، تم انتقاؤهم من بعض المدارس وروضات وزارة التعليم بدولة قطر وبعض المراكز الأهلية لذوي الإعاقة. ويبلغ متوسط العمر الزمني 6 سنوات، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بناء على درجتهم المنخفضة على مقياس تقدير مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي المستخدم في الدراسة. وأيضا تمت مراعاة التجانس بين أفراد عينة الدراسة في الدرجة أو شدة التوحد، فقد تم اختيارهم من فئة التوحد البسيط، وتم ضبط بعض المتغيرات الأخرى، مثل نسبة الذكاء، وعدد ساعات ممارسة تطبيق الواقع الافتراضي المعزز.

حدود الدراسة

تتمثل الحدود الزمانية في إجراء الدراسة في العام الدراسي 2019-2020، وتتمثل الحدود المكانية في إجرائها في بعض المدارس والروضات ومراكز التربية الخاصة بدولة قطر، أما الحدود البشرية فتشمل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة التحليل الكمي باستخدام أساليب المعالجة اللابارمترية، الذي يتناسب مع البحث شبه التجريبي لقياس مدى استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج ومقارنة أدائها القبلي بالبعدي والتتبعي؛ حيث يتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon- Test لتحقيق ذلك الهدف. وتستخدم الدراسة أيضا التحليل الكيفي من خلال المناقشة وتحليل تقارير المقابلة مع المعلمين والمتخصصين وأولياء الأمور.

إجراءات الدراسة

- تم الحصول على موافقة أخلاقية (IRB) من جامعة قطر للموافقة على بدء البحث العلمي والتطبيق العملي.
- جمع مادة علمية وترجمة دراسات أجنبية حديثة ومتصلة بكل متغيرات الدراسة.
- جلسات عمل مع الفريق البحثي لتطوير أهداف البحث والانطلاق من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة لصياغة الفروض العلمية.
- جلسات عمل مع الفريق البحثي لتحديد كيفية قياس بعض مهارات التواصل غير اللفظي الأساسية قصد الإبقاء على ستة مشاعر رئيسة، وعلى مهارتين من مهارات إدراك مصادر الخطر.
- صياغة الصورة المبدئية من مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وطرحها على المحكمين من أساتذة الجامعة والخبراء في مجال التربية الخاصة.
- تعديل الصورة المبدئية وإجراءات التحقق السيكومتري من المقياس لصياغته في الصورة النهائية.
- البدء في وضع تصور وعمل سيناريو لكيفية تحويل المهارات السابقة إلى جلسات تنمية من خلال تطبيق إلكتروني، وعمل مخطط تفصيلي لكل مهارة على حدة.

- الاجتماع مع الفريق التقني ومطالعة الخبرات المشابهة ووضع مخطط تفصيلي يحدد كافة جوانب التطبيق (اختيار الشخصيات الكرتونية، الألوان، الأصوات، المؤثرات الخاصة، والحركة).
- تحديد الشكل وتصميم أبعاد مكعب الواقع المعزز، والقيام باختيار المواد المصنوعة منه تمهيدا لتنفيذه.
- البدء في البرمجة وتصميم تطبيق الواقع الافتراضي المعزز بالتعاون مع إحدى الشركات الخبيرة في المجال.
- اختيار اسم التطبيق ليكون AR-QU-CUBE FOR ASD وهو اختصار Augmented Reality – Qatar University – Cube for Autism Spectrum Disorder.
- تصميم حقيبة خشبية وكرتونية تضم (مكعب الواقع المعزز والبطاقات التعليمية وكتيب التعليمات، وسجل تسجيل استجابات الطفل، ومقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، وقلما أحمر وقلما أخضر)، وعمل ملصق خارجي تعريفي ومطويّة تعريفية تحتوي على رابط التطبيق الإلكتروني على نظام أبل ونظام أندرويد. وكذلك رابط فيديو لقناة المشروع على يوتيوب لشرح التطبيق.
- إنتاج فيديو دعائي شارح للتطبيق، يوضح كيفية التطبيق بالتفصيل.
- عمل قناة يوتيوب للمشروع لرفع فيديوهات تعليمية حول المشروع باسم (ARQUCUBE).
- عرض التطبيق بعد إنتاج نسخ تجريبية منه على السادة الخبراء من أساتذة الجامعة والمختصين في التربية الخاصة ومن مديري مراكز ومعلمين وأخصائيين وأخذ التغذية الراجعة تمهيدا لتعديل التصميم.
- الإنتاج النهائي للتطبيق الإلكتروني ولصندوق الأدوات، ومكعب الواقع المعزز، المصنوع من مادة الفلين، كي يكون آمنا لاستخدام الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، ونسخة أخرى خشبية لأغراض الشرح للمعلمين.

- أخذ الموافقة وحقوق الملكية، ورفع التطبيق على نظامي Android وApp Store.
- الحصول على موافقة رسمية من وزارة التعليم على تطبيق الدراسة وإجراء ورش للمعلمين وتسهيل مهمة الباحثين. وذلك بعد أخذ التعهدات الأخلاقية وبعد استكمال إجراءات أخرى. (*مرفق 4).
- تم تطبيق مقياس الدراسة على التلاميذ في المدارس والمراكز من خلال مواقف المعلمين وأولياء الأمور منه لمعرفتهم بالمستوى وأداء التلاميذ (وقد تم عقد ورشة من جانب الباحثين لشرح كيفية التطبيق، واكتشاف الأطفال منخفضي الأداء على المقياس).
- تم عقد ورش لكيفية التطبيق والتنفيذ واستخدام التطبيق الإلكتروني وصندوق الأدوات الملحق من جانب المعلمين وأولياء الأمور، وحضور جلسات التطبيق في البداية، ثم ترك المعلمين وأولياء الأمور مع التطبيق، وأخذ التغذية الراجعة منهم فيما بعد.

أدوات الدراسة

أولا: مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثين)

يهدف إلى تقدير المشاعر الأساسية وإدراك الخطر لدى الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد. يتم الاستجابة عليه من جانب أولياء الأمور أو المعلمين، ويتكون من ستة عشر بندا في بعدين أساسيين، يقيس البعد الأول المشاعر الستة الأساسية وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، والألم)، ويتكون من 12 بندا، أما البعد الثاني فيقيس مستوى إدراك الخطر، وهو: (إدراك بعض مصادر الخطر مثل: الغرق، الكهرباء) ويتكون من أربعة بنود، حيث يطلب من المستجيب قراءة كل بند جيدا، ومن خلال معرفته بقدرات الطفل يقوم بتقديرها على مقياس ليكرت ثلاثي؛ حيث يمثل امتلاك القدرة بشكل كبير (غالبا = 3) وامتلاكها بدرجة متوسطة (أحيانا = 2) وامتلاكها بدرجة منخفضة (نادرا = 1). وتم اعتماد المعيار التالي لتصحيح المقياس مع ملاحظة تضمين الأطفال في المستوى المنخفض ضمن جلسات التدريب:

الجدول (1) معايير تصحيح المقياس

الدرجات الخام	الفرق	الفترة	مقياس ليكرت
مهارات تواصل غير لفظي منخفضة <16	0.67	0.67 - 1.67	1 نادرا
مهارات تواصل غير لفظي متوسطة 17-47	0.67	1.68 - 2.34	أحيانا 2
مهارات تواصل غير لفظي مرتفعة>48	0.67	2.35 - 3.0	غالبا 3

إجراءات التحقق السيكومتري للمقياس

من أجل التأكد من صدق أداة الدراسة، تم حساب الصدق الظاهري والمنطقي للأداة من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين والخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة، سواء من أساتذة الجامعة أم من المدارس والمراكز، وعددهم الإجمالي (عشرة). وتم الأخذ بالتعديلات، وقد تم حساب الصدق الظاهر للمقياس، ووصلت نسب الاتفاق إلى نسبة تزيد على 96%. إذ تم اعتماد الباحثين نسبة اتفاق (80%) مما يؤكد صدق الأداة المستخدمة. وجدير بالذكر أنه لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس، ولكن تم تعديل بعضها.

الجدول (2) النسب المئوية للاتفاق بين المحكمين على كل بند من بنود المقياس

أبعاد المقياس	البنود المحذوفة	البنود المعدلة	النسب المئوية للاتفاق
البعد الأول: المشاعر الستة وعددها (12)	-	1،5،8،9،11	96%.
البعد الثاني: إدراك الخطر وعددها (4)	-	13،14،15،16	

ثانيا: تطبيق الواقع المعزز على الأجهزة اللوحية AR-QU-CUBE FOR ASD وصندوق الملحقات المكمل (من تصميم الباحثين)

الهدف من التطبيق: تصميم بيئة واقع افتراضي معزز تنمي أولا: مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، والألم). ثانيا: تنمية

بعض سلوكيات التكيف في المواقف الاجتماعية وهي: (إدراك بعض مصادر الخطر، مثل: الغرق، والكهرباء).

المكونات الأساسية للتطبيق (وصف التطبيق)

للاستفادة من التطبيق عليك الحصول على الآتي:

رابط التطبيق

مكعب AR-QU-CUBE FOR ASD، يتكون المكعب من ستة أوجه، تتضمن المشاعر الإنسانية الأساسية الستة (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، الألم)، كما يمكن استخدام الوجه المعبر عن الدهشة لإدراك خطر الكهرباء، والوجه المعبر عن الحزن لإدراك خطر الغرق.

الصورة (1) الرمز واسم التطبيق

طريقة تنزيل التطبيق

يمكنك تحميل التطبيق على أنظمة الأندرويد عبر الرابط التالي:

https://drive.google.com/open?id=1OuwTq0EeyzpJYL5y1P6z2UL8saj_JLv6

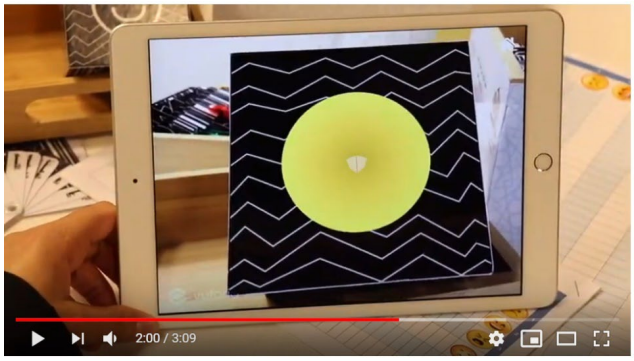
يمكنك تحميل التطبيق على أنظمة الآبل ستور عبر الرابط التالي:

https://apps.apple.com/us/app/ar-qu-cube-for-asd/id1482928294?ls=1

أو يمكنك الدخول على Apple Store وتحميل برنامج AR-QU-CUBE FOR ASD

للشرح التفصيلي المصور لكيفية استخدام التطبيق يمكن مشاهدة الفيديو على الرابط التالي:

https://youtu.be/BfIShUGfzLc



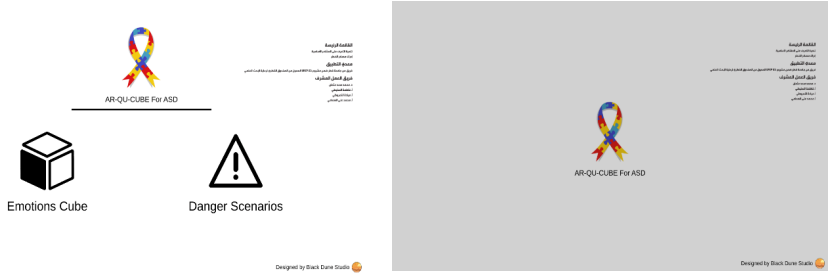
الصورة (2) صورة ملتقطة لفيديو شرح التطبيق على اليوتيوب

كيفية عمل التطبيق

يتم تحميل التطبيق على جهاز لوحي Tablet, I Pad أو موبايل فون، بكاميرا مخصصة تظهر لك الشاشة الرئيسة التي تتضمن القائمة الرئيسة للاختيار ضمن الأتي:

أولا: مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية (Emotion Cube)

ثانيا: إدراك بعض مصادر الخطر (Danger Scenarios)



الصورة (3) توضح واجهة التطبيق عند بدء تشغيله

مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية (Emotion Cube)

اضغط على خيار المشاعر الإنسانية، ثم وجه كاميرا الهاتف إلى أحد أوجه المكعب الستة.

السعادة: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه الضاحك، وعندها ستظهر لك شخصية كرتونية بصوت ضاحك معبرة عن السعادة.

الصورة (4) صورة ملتقطة من داخل التطبيق تعبر عن السعادة ومعها مؤثرات صوتية معبرة

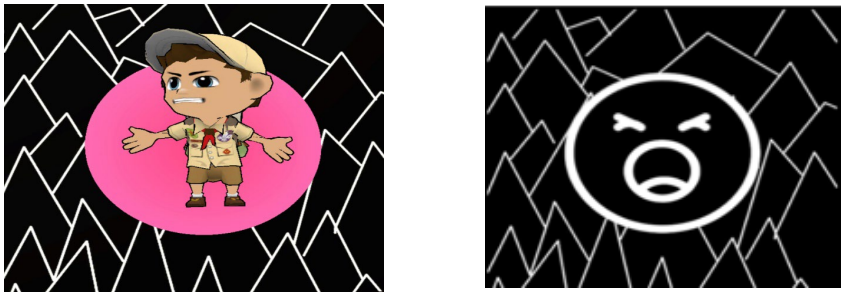
الدهشة: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه المعبر عن الدهشة، وعندها ستظهر لك شخصية كرتونية معبرة عن الدهشة.

الصورة (5) صورة ملتقطة من داخل التطبيق تعبر عن الدهشة ومعها مؤثرات صوتية معبرة

الحزن: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه المعبر عن الحزن، وعندها ستظهر لك شخصية كرتونية بصوت باك، معبرة عن الحزن.

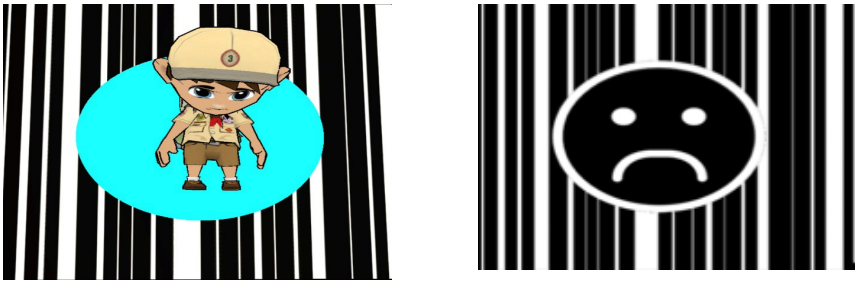
الصورة (6) صورة ملتقطة من داخل التطبيق تعبر عن الحزن ومعها مؤثرات صوتية معبرة

الغضب: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه المعبر عن الغضب، وعندها ستظهر لك شخصية كرتونية بصوت الزجر تعبر عن الغضب.



الصورة (7) صورة ملتقطة من داخل التطبيق تعبر عن الغضب ومعها مؤثرات صوتية معبرة

الخوف: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه المعبر عن الخوف، وعندها ستظهر لك شخصية كرتونية معبرة عن الخوف.



الصورة (8) صورة ملتقطة من داخل التطبيق تعبر عن الخوف ومعها مؤثرات صوتية معبرة

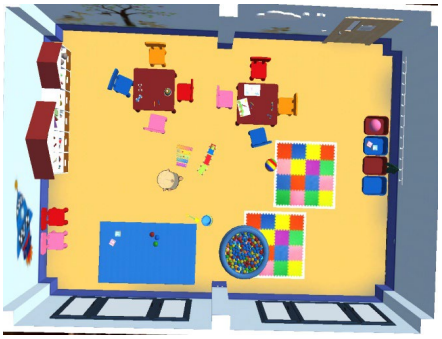
الألم: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه المعبر عن الألم، وعندها ستظهر لك شخصية كرتونية معبرة عن الألم.

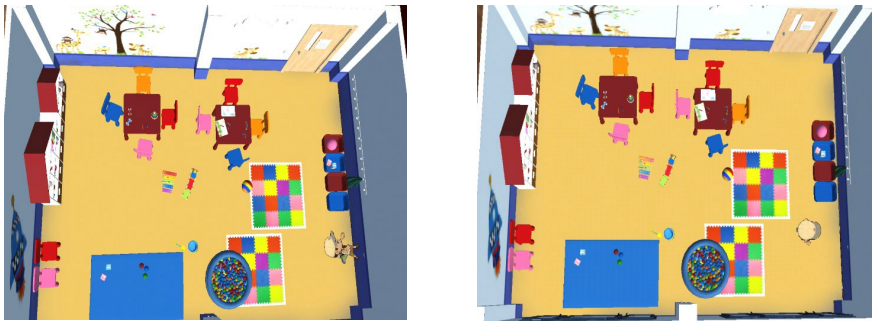
الصورة (9) صورة ملتقطة من داخل التطبيق تعبر عن الألم ومعها مؤثرات صوتية معبرة

إدراك بعض مصادر الخطر (Danger Scenarios)

اضغط على خيار إدراك الخطر، ثم وجّه كاميرا الهاتف إلى أحد أوجه المكعب الستة.

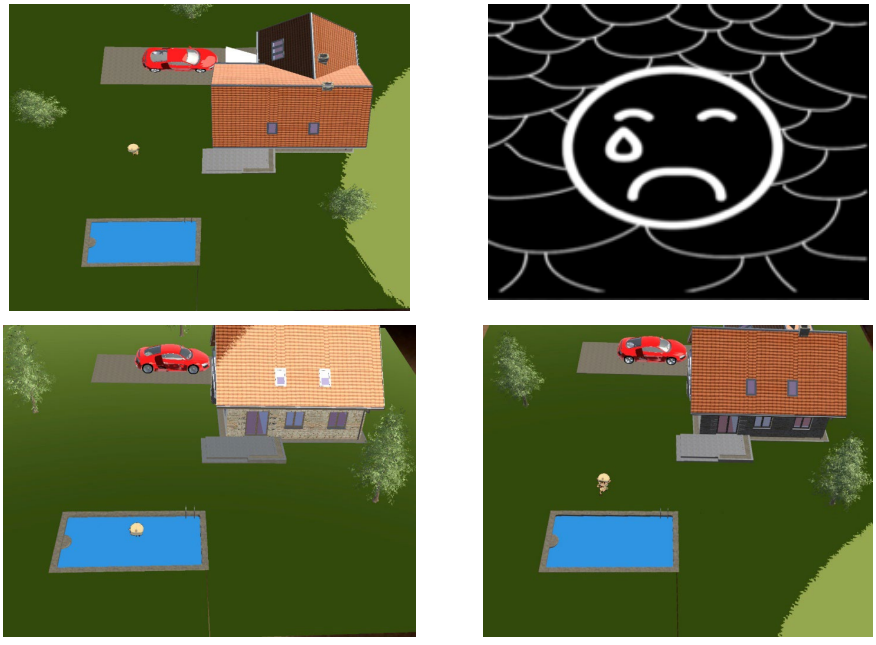
إدراك خطر الكهرباء: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية على الوجه المعبر عن الدهشة، وعندها سيظهر لك سيناريو الواقع المعزز المتضمن تصور لغرفة ألعاب، وتظهر الشخصية الكرتونية متجهة نحو مصدر الكهرباء (القابس)، إذ تقوم بالعبث في قابس الكهرباء، فتصاب بصدمة كهربائية.





الصورة (10) صورة ثلاثية الأبعاد من داخل التطبيق أثناء تجول الطفل بالغرفة

إدراك خطر الغرق: وجّه كاميرا الهاتف أو الأجهزة اللوحية إلى الوجه المعبر عن الحزن، وعندها سيظهر لك سيناريو الواقع المعزز، المتضمن تصورا لمنزل يحتوي في الساحة الخارجية على بركة سباحة، وتظهر شخصية كرتونية متجهة نحو بركة السباحة، إذ تستمر في السير نحوها دون إدراك لخطر الغرق، فتسقط في البركة وتغرق.



الصورة (11) صورة ثلاثية الأبعاد من داخل التطبيق أثناء تجول الطفل بالخارج متجها إلى بركة المياه

عرض النتائج ومناقشتها

جدير بالذكر أن الباحثين قاموا بإنتاج صندوق خشبي مكمل للتطبيق لغرض التدريب (بطلب من الباحثين) يحتوي على:

- ثلاثة مكعبات افتراضية بأحجام ومواد مختلفة، منها المطاطي للأطفال وآخر خشبي للمدرب.
- دليل استخدام التطبيق وصندوق الأدوات (مطويّة تفصيلية).
- دفتر لرصد المشاعر الأساسية وبعض المخاطر للمعلم والأسرة.
- بطاقات وجوه مصورة متعارف عليها للمشاعر الستة، ملونة وبها لاصق خلفي.
- بطاقات وجوه مصورة متعارف عليها لبعض مصادر الخطر، ملونة وبها لاصق خلفي.
- بطاقات الوجوه كخيار آخر للمكعب.
- الاختبار القبلي والبعدي للمقياس (بعد المشاعر الستة، وبعد إدراك مصادر الخطر).

مجموعة أقلام

أولا: نتائج التحقق من الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية قبل ممارسة تطبيق الواقع المعزز AR-QU-CUBE FOR ASD، ومتوسط رتب درجات أفراد نفس المجموعة بعد ممارسة التطبيق لصالح المجموعة التجريبية بعد الممارسة، وتلك الدرجة الكلية لمقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار ويلكوكسون Wilcoxon- Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقياس، قبل ممارسة التطبيق وبعدها، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وقيمة (Z) قبل الممارسة وبعد ممارسة تطبيق الواقع المعزز على مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	الرتب السالبة	-	-	-	3.92	دالة عند 0.01
	الرتب الموجبة	20	210	10.50		
	الرتب المتعادلة	-	-	-		
	الإجمالي	20	-	-		

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد نفس المجموعة على المقياس، إذ كانت قيمة (Z) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) كما هو موضح بالجدول السابق.

وتشير هذه النتائج إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنه في القياس القبلي، ويرجع الباحثون هذه النتائج إلى استفادة أفراد المجموعة التجريبية بعد مرورهم بخبرة ممارسة التطبيق في المدرسة والمنزل وقضائهم وقتا طويلا على التطبيق الإلكتروني على التابلت أو الموبايل، وكذلك تطبيقات الصف الدراسي، مقارنة بما كانوا عليه قبل الممارسة.

وقد بدا ذلك ظاهرا أيضا عند مقارنة المتوسطات الحسابية التي بلغت (22.8) قبل الممارسة و(46.5) بعد الممارسة المركزة للتطبيق الإلكتروني وللأنشطة الصفية المرتبطة بالتطبيق في الصف الدراسي. وهذا يشير إلى فاعلية تطبيق الواقع المعزز AR-QU-CUBE FOR ASD المطبق وأنشطته المصاحبة المتعددة في تنمية المشاعر الأساسية الستة ومصادر الخطر.

وتتفق هذ النتيجة مع ما يؤكد (Parsons, S., & Mitchell, P 2002)من أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات في المدخلات الحسية، لذا من الضروري أن تحدث تدخلات علاجية لهم، لأن تلك الصعوبات ستؤثر في جميع جوانب التكيف والأداء

الأكاديمي والإدراكي والاجتماعي، مما يؤدي إلى سلوكيات شاذة نمطية وتكرارية، ومع ذلك هناك عديد من المحظورات في التدخلات العلاجية؛ لذا من الممكن استخدام بيئة الواقع الافتراضي للتدرب على المهارات الاجتماعية(Parsons and Mitchell, 2002).

وتتفق أيضا مع دراسة السيد (2010)، التي أثبتت أن بيئة الواقع الافتراضي تكسب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعض مهارات التفاعل الاجتماعي، كما أنهم استطاعوا أن يعمموا ما اكتسبوه في بيئة الواقع الافتراضي إلى الواقع العملي.

وكذلك دراسة Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E (2014)، التي أثبتت فعالية، بما في ذلك برامج الكمبيوتر، والواقع الافتراضي، والروبوتات، وأقراص (DVD) التفاعلية، والسطح النشط المشترك مع أطفال اضطراب طيف التوحد. وتوصي الدراسة بضرورة الاستمرار في التطوير والتقييم لاستخدام التكنولوجيا المساندة في المساهمة بتحسن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Grynszpan et. Al, 2014).

وقد أثبتت دراسة Parsons, S., & Mitchell, P (2002)، ودراسة Alotaibi (2011)، فعالية تكنولوجيا الكمبيوتر لتحسين التعليم لأطفال التوحد، وهدفتا إلى تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام بيئة الواقع الافتراضي، وأشارت النتائج إلى أن تكنولوجيا الواقع الافتراضي قد تكون أداة مثالية للسماح للمشاركين بالممارسة السلوكية في مواقف لعب الأدوار، إذ هي تقدم بيئة آمنة لتعلم القواعد وتكرار المهام. إن لعب الأدوار في البيئات الافتراضية يمكن أن يعزز المحاكاة العقلية للأحداث الافتراضية اجتماعيا، مما قد يسمح ببصيرة أكبر في الأذهان. كما أن ممارسة السلوكيات سواء داخل أو عبر السياقات المختلفة في بيئة الواقع الافتراضي، يمكن أن تعمل على حل المشاكل الاجتماعية.

وهذا ما اتفق معه العتيبي وآخرون (2016) في حدوث تحسن في مستوى الطفل وأدائه بما يتناسب مع قدراته العقلية واللغوية من خلال تكامل الدروس المقدمة باستخدام برامج الواقع المعزز ومناسبتها للهدف المطلوب من الطفل تحقيقه بدرجة عالية، وأن استخدام الواقع المعزز يساهم في ترسيخ المفاهيم في ذهن الطفل، مما يساعده على الاحتفاظ بتلك المفاهيم في ذاكرته لمدة طويلة.

وكانت دراسة يوسف (2014) قد أكدت على أهمية التدخل المبكر في علاج هذه الفئة من الأطفال وفي تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (التواصل البصري، التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي) في سن مبكرة وأثره في تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين. ووجود فوارق لصالح القياس البعدي.

بينما أكدت دراسة Gillespie-smith (2014) على أن أطفال طيف التوحد أظهروا أن لديهم أنماط تثبت مشابهة في مناطق الوجه والجسم مقارنة مع المجموعات المطابقة، وأن استيعاب أطفال التوحد لا يمكن تمييزه عن الأطفال العاديين في إحضار الصور، وأن الأطفال الذين يعانون من التوحد والذين ليس لديهم طيف توحد لديهم نفس الفرصة لترميز المعلومات المتاحة، لذا لا بد من استخدام الطريقة المثلى لاستخدام الصور لدى أطفال طيف التوحد.

ويرى الباحثون من خلال احتكاكهم بالأطفال والتغذية الراجعة من المعلمين وأولياء الأمور أن الطفل التوحدي بإمكانه اكتساب المهارات السالفة الذكر بشكل سلس، مثله مثل الأطفال العاديين، ولكن بشرط أن تكون المدخلات غير تقليدية؛ فهو يتعلم أفضل من خلال الأجهزة والتكنولوجيا. وهذا ما يفسر نجاح التطبيق الإلكتروني مع حالات الدراسة الحالية.

ثانيا: نتائج التحقق من الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وذلك على الدرجة الكلية لمقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثون اختبار ويلكوكسون Wilcoxon- Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقياس. في القياسين البعدي والتتبعي، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في البعدي والمتابعة لممارسة تطبيق الواقع المعزز على مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

المقياس	القياس بعدى/ تتبعي	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	الرتب السالبة	6	21	3.5	2.33	غير دال
	الرتب الموجبة	-	-	-		
	الرتب المتعادلة	14	-	-		
	الإجمالي	20	-	-		

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي عن القياس البعدي، حيث كانت قيمة (Z) المحسوبة غير دالة إحصائيا، كما هو موضح بالجدول السابق.

ويتضح مما سبق استمرار فاعلية تطبيق الواقع المعزز AR-QU-CUBE FOR ASD المطبق وأنشطته المصاحبة المتعددة في تنمية المشاعر الأساسية الستة ومصادر الخطر بعد انقضاء أكثر من شهر على الممارسة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال مقارنة المتوسط الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (46.5) والقياس التتبعي الذي بلغ (46.2)، وبذلك لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين كلا التطبيقين البعدي والتتبعي.

ويرجع الباحثون سبب هذه النتيجة إلى بقاء أثر التعلم لدى الأطفال نتيجة الممارسة المستمرة والمركزة للتطبيق وأنشطته المصاحبة، وإلى أن اكتساب المهارة لا يمكن فقده بسهولة ويستمر أطول فترة ممكنة. وهذا ما يتفق مع دراسة يوسف (2014) التي أثبتت عدم وجود فرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، ما يشير إلى ثبات أثر برنامج تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة البهنساوي وآخرين (2016) التي هدفت إلى بناء برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي ومعرفة أثره في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من 5 أطفال ذكور تتراوح أعمارهم

ما بين (4-6) سنوات، استخدمت الدراسة برنامج التكامل الحسي ومقياس تقدير التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد المكون من ستة أبعاد فرعية، هي: (التقليد، فهم تعبيرات الوجه، نبرات الصوت، الانتباه وتنفيذ الأوامر، التواصل البصري مع الأشخاص والأشياء، التواصل بالإشارة، الفهم والتعبير عن الرغبات). كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه القياس البعدي على مقياس التواصل اللفظي وأبعاده الفرعية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين) على مقياس التواصل غير اللفظي وأبعاده الفرعية.

وكذلك دراسة Bosseler, A., & Massaro, D. W. (2003) التي هدفت إلى استخدام التطورات الحديثة في البحث والنظرية والتكنولوجيا للتطوير وللتنفيذ وتقييم المعلم لتعليم اللغة لأطفال اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من 9 أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم ما بين 7- 12 سنة في مقاطعة سانتا كروز. وبما أن الهدف كان هو تقييم فعالية معالج اللغة للتدريب وتطوير المفردات وقواعد اللغة عند الأطفال، والتأكد مما إذا كان الطلاب يمكن أن يتذكروا المفردات بعد 30 يوما من إتقانها، فقد أظهرت النتائج أن الطلاب قادرون على تحديد المزيد من العناصر بشكل ملحوظ خلال الاختبار البعدي، وأن الأطفال قادرون على تعلم لغة جديدة والاحتفاظ بها لمدة 30 يوما على الأقل بعد الانتهاء من التدريب.

ويرى الباحثون أن الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد لا يعانون من مشكلات في الذاكرة أو مشكلات في الاحتفاظ بالمعلومة، خاصة إذا ما تلقوا المعلومات بشكل غير تقليدي، وقد لاحظ الباحثون ارتباط الطفل وتعلقه بالأجهزة اللوحية والتطبيقات الإلكترونية، مما جعل الطفل يقضي أوقاتا طويلة على التطبيق، وهذا ما ساهم في ترسيخ المفاهيم لديه.

ثالثا: نتائج التحقق من الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض على: تطبيق الواقع الافتراضي المعزز AR-QU-CUBE FOR ASD المصمم في الدراسة جدوى تطبيقه وفعاليته في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى فئة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (من وجهة نظر الخبراء والمختصين وأولياء الأمور).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء مقابلات طليقة ونقاشات مطولة وجلسات عمل مع مجموعة من المعلمين وأولياء الأمور ومديري مراكز التربية الخاصة وأساتذة الجامعة وبعض الباحثين. ومما كان فرصة متميزة اشتراك الفريق البحثي في مؤتمر دولي في التربية الخاصة، وأخذ التغذية الراجعة من فئات متنوعة. وقد تم تسجيل تلك الملاحظات. وأيضا قام فريق البحث بالتدوين وتسجيل ملاحظات الخبراء وأولياء الأمور على التطبيق الإلكتروني أو مكونات صندوق التطبيق، سواء كانت إيجابية أو سلبية. وتم عمل عدة جلسات مع الفريق البحثي لإجراء تحليل مضمون لكل الآراء العلمية والتعليقات على التطبيق. وتمت صياغتها في النتائج التالية:

- أكد الخبراء والمختصون وأولياء الأمور فعالية التطبيق وآليات العمل ومخطط التدريبات الملحقة في صندوق التطبيق والأدوات وأوراق التسجيل والمهارات وملاءمتها مع طبيعة الإعاقة.
- أكد الخبراء والمختصون وأولياء الأمور، بعد مراجعة التطبيق وصندوق الأدوات، أنه يمكن من خلالها تنمية مهارات التواصل غير اللفظي، لاسيما للأطفال غير الناطقين من ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط إلى المتوسط، بشرط تكرار المران والتدريب وتعميمه في بيئة المدرسة أو المركز والمنزل.
- أشاد الخبراء والمختصون بنشاط بطاقات الوجوه للمشاعر الإنسانية المصورة التي يقوم الطفل بلصقها على لوحة اللصق للتعبير عن المشاعر بشكل صحيح، وكذلك نشاط المكعب الافتراضي ودوره في تنمية المهارات بشكل مكثف.
- جدية التطبيق وحداثته وعدم وجود تطبيق مثيل له في البيئة القطرية ومع فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التطبيق يتميز بالقدرة على جذب انتباه الأطفال لفترة طويلة.
- أثنى المعلمون على الأنشطة والبطاقات الملونة المصاحبة للتطبيق؛ فقد تم استخدامها في الحصة الدراسية كشكل من أشكال الأنشطة التعليمية المفيدة.
- سهولة التطبيق وبساطة استخدامه من جانب الطفل والمعلم وأولياء الأمور.

- التطبيق يعمل على كل البيئات الإلكترونية بسهولة ويسر ودون معوقات.

ويرى الباحثون أن هذه النتائج تتفق مع النتائج المتحصل عليها على أرض الواقع من تجارب حقيقية للمعلمين والمدربات، ومع نتائج الاختبار البعدي الذي أوضح تحسنا في اكتساب بعض من مهارات التعرف على الوجوه وما تحملها من مشاعر. وإذا كان أغلب المشاركين أشاروا إلى أن التطبيق والأنشطة المصاحبة، لها فعالية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط والمتوسط، فإن ذلك لا يعني أنه لا يمكن تطوير التطبيق في المستقبل ليتاح تجريبه مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الكلاسيكي.

وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات التي أجريت في هذا الشأن، والتي أثبتت أنه يمكن ملاحظة تحسن يطرأ على مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عند استخدامهم لأنشطة مبنية على استخدام التكنولوجيا وأجهزة التواصل البديل، بما فيها تكنولوجيا الواقع الافتراضي؛ مثل دراسة Kandalaft et al. (2013)، Bozgeyikli (2016) التي أكدت أن التعلم يكون أفضل للطفل التوحدي مع تطبيقات تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز، ولها فوائد في تنمية الوعي الذاتي والتواصل. وكذلك نتائج دراسات أخرى ذكرت سابقا ويمكن الرجوع إليها.

توصيات الدراسة

يمكن حصرها في النقاط التالية:

- يمكن اعتبار أن تطبيق الواقع الافتراضي المعزز المبتكر في الدراسة الحالية هو الإصدار الأول، وبذلك يمكن للفرق البحثية أن تقوم بتطويره ليصبح نسخة مطورة ومحدثة.
- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجال تنمية المهارات اللفظية أو غير اللفظية للطفل من اضطراب طيف التوحد باستخدام برامج وتطبيقات إلكترونية مشابهة؛ فقد ثبت أن هؤلاء الأطفال لديهم قدرة عالية على التعلم من خلال تلك الأدوات.
- الاهتمام بالأبحاث «الإمبيريقية» في مجال التربية الخاصة ورعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- أهمية الواقع المعزز للتعليم وتعلم ذوي الإعاقة، مما يسهم في تنمية مهاراتهم المختلفة.
- إطلاق الجهود الحكومية ومؤسسات المجتمع الخاصة في تقديم خدمات التدخل المبكر في مراحل ما قبل المدرسة لفئات ذوي الإعاقة، لاسيما فئة اضطراب طيف التوحد.
- إجراء تعديلات على المناهج الدراسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتشمل أنشطة واقع افتراضي معزز بدلا من الأنشطة التقليدية في الدروس.
- عمل ورش تدريبية مكثفة لمعلمي التربية الخاصة والمعلمات للمساعدة في توظيف تطبيقات الواقع المعزز مع ذوي الإعاقة.
- إنشاء معمل واقع افتراضي في المدارس يذهب إليه التلاميذ بعض الوقت، وتوظيف اختصاصي لعمل أنشطة تعليمية مصاحبة للدروس بالتنسيق مع معلمي التربية الخاصة.

المراجع

- أحمد، فايزة (2013). مدخل إلى اضطراب التوحد وأساليب التدخل المبكر. الرياض: مكتبة الرشد.
- البهنساوي، أحمد، الحديبي، مصطفى، وعبد الخالق، زيد (2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 32 (4)، 338-378.
- الخفش، سهام (2007). الأطفال التوحديون، دليل إرشادي للوالدين والمعلمين. عمان: دار يافا.
- السيد، هويدا (2010). فاعلية بيئة واقع افتراضي تعليمية في إكساب الأطفال التوحديين بعض مهارات التفاعل الاجتماعي. دراسات في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس. (160)، 168 - 207.
- الشقماني، مصطفى (2013). أهمية الاكتشاف المبكر والتدخل المبكر وآثارهما الإيجابية على تنمية مهارات الطفل التوحدي، مجلة كلية الآداب بجامعة بنغازي، (34)، 144-164.
- الشمري، فهد (2019). استخدام تطبيقات الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير الابتكاري وتحصيل مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. المجلة التربوية بجامعة سوهاج. (60)، 181 - 216.
- العتيبي، سارة، والبلوي، هدى، والفريح، لولوة (2016). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (Augmented Reality) كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. مجلة رابطة التربية الحديثة، 8 (28)، 59 - 99.
- العتيبي، وليد (2015). القدرات الحركية ومهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

- النفيسي، خالد (2018). فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز باستخدام استراتيجية كيلر وأثرها على رضا طلاب مقرر المعلوماتية للصف العاشر بدولة الكويت. المجلة التربوية بجامعة سوهاج. (54)، 447-487.
- النوبي، محمد (2018). تشخيص التوحد. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (17)، 196-242.
- إينون، دوروثي (2000). دليل التعليم المبكر للأطفال، ط 2. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- خطاب، محمد (2015). اضرابات النطق والكلام واللغة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- درادكة، إكرام، وخزاعلة، أحمد (2017). المظاهر السلوكية لأطفال اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 17(3)، 777-789.
- سلامة، مشيرة (2014). الانتباه والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- صالح، الزيود (2018). العلامات التحذيرية المبكرة لاضطراب طيف التوحد في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في الأردن.المجلة الدولية للأبحاث التربوية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، 42(1)، 121-148.
- صديق، لينا (2007). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 9(33)، 8 - 39.
- عبد الرحمن، محمد؛ حسن، منى؛ ومسافر، علي (2005). رعاية الأطفال التوحيديين دليل الوالدين والمعلمين. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

- عز الدين، محمد (2001). التوحد، مرض محير يهدد أطفال الخليج، مجلة نصف الدنيا، (579)، القاهرة، مؤسسة الأهرام.
- عواد، أحمد، والبلوي، نادية (2011). الاتجاهات المعاصرة في تشخيص وعلاج اضطراب التوحد، مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية. (45)، 56-85.
- محمد، عادل (2014). استراتيجيات التعليم والتأهيل وبرامج التدخل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- هارون، سري (2018). التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، (38(، 1129-11241.
- هانت، جني (2007) النطق والصوت لدى الأطفال (المشكلة والحل). القاهرة: دار الفاروق.
- يوسف، الطيب (2014). فاعلية برنامج تدريبي للطلاب معلمي المستقبل مسار التوحد بجامعة القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي، التواصل البصري، التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد. مجلة التربية بجامعة الأزهر، 159(2)، 51 - 107.
- Alotaibi, F. (2011). The use of technology for early intervention in Autism: what are the implications? Master Thesis, University of Nottingham, school of education, UK.
- Alshaban, F., Aldosari, M., Al-Shammari, H., El-Hag, S., Ghazal, I., Tolefat, M., Ali, M., Kamal, M., Abdel Aati, N., Abeidah, M., Saad, A. H., Dekair, L., Al Khasawneh, M., Ramsay, K., & Fombonne, E. (2019). Prevalence and correlates of autism spectrum disorder in Qatar: a national study. Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 60(12), 1254–1268. https://doi.org/10.1111/jcpp.13066
- Bascoul, P (2008). Virtual reality: which contribution for machine design. In Talaba, D. and Amdilis A. (eds). Product engineering tools and methods based on virtual reality. Springer science media.
- Beeger, S., Koot, H.M., Rieffe, C., Terwogt, M.M., & Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. Developmental Review, 28, 342-369. doi:10.1016/j.dr.2007.09.001.
- Bosseler, A., & Massaro, D. W. (2003). Development and evaluation of a computer-

animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 33(6), 653-672.

- Bozgeyikli (2016). Virtual Reality Serious Games for Individuals with Autism Spectrum Disorder: Design Considerations. Ph.D dissertation, College of Engineering University of South Florida.
- Cappadocia, M.C., & Weiss, J.A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 5(1), 70-78. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001.
- Escobedo, L., Tentori, M., Quintana, E., Favela, J., & Garcia-Rosas, D. (2014). Using Augmented Reality to Help Children with Autism Stay Focused. IEEE Pervasive Computing, 13, 38-46.
- Gillespie-Smith, K., Riby, D.M., Hancock, P.J.B. and Doherty-Sneddon, G. (2014), Attention, communication and autism spectrum disorder. J Intellect Disabil Res, 58: 459-470. https://doi.org/10.1111/jir.12043.
- Gleason, L. (2017). Virtual Reality Technologies and Autism Spectrum Disorder: Directors of Special Services' Perceptions. Ph.D. Thesis Saint Peter's University.
- Golan, O., Aswin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V., & Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: An intervention using animated vehicles with real emotional faces. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 269-279. doi: 10.1007/s10803-009-0862-9.
- Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. Autism: the international journal of research and practice, 18(4), 346–361. https://doi.org/10.1177/1362361313476767
- Hurley, K., & Slaughter, V. (2009). Agent familiarity and emotional context influence the everyday empathic responding of young children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 3(1), 74-85. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2008.04.004.
- Kandalaft, M. R., Didehbani, N., Krawczyk, D. C., Allen, T. T., & Chapman, S. B. (2013). Virtual reality social cognition training for young adults with high-functioning autism. Journal of autism and developmental disorders, 43(1), 34–44. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1544-6

- Liu, R., Salisbury, J. P., Vahabzadeh, A., & Sahin, N. T. (2017). Feasibility of an Autism-Focused Augmented Reality Smartglasses System for Social Communication and Behavioral Coaching. Frontiers in pediatrics, 5, 145. https://doi.org/10.3389/fped.2017.00145
- McMahon, Don D.; Cihak, David F.; Wright, Rachel E; Bell, Sherry Mee (2016). Augmented Reality for Teaching Science Vocabulary to Postsecondary Education Students With Intellectual Disabilities and Autism. Journal of Research on Technology in Education. 48 (1), 38-56. DOI:10.1080/15391523.2015.1103149.
- Parsons, S. and Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. Journal of Intellectual Disability Research. 46(5), 430- 443. DOI:10.1046/j.1365-2788.2002.00425.x.
- Rump, K.M., Giovannelli, J.L., Minshew, N.J., & Strauss, M.S. (2009). The development of emotion recognition in individuals with autism. Child Development, 80, 1434-1447. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01343.x.
- Samson, A.C., Hardan, A.Y., Podell, R.W., Phillips, J.M., & Gross, J.J. (2015). Emotion regulation in children and adolescents with autism spectrum disorder. Autism Research, 8(1), 9-18. doi: 10.1002/aur.1387.
- Sansosti, F.J., & Powell-Smith, K.A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, 10, 162-178. doi: 10.1177/1098300708316259.

Skinner,B.F.(1957).Verbal behavior. New york: Appleton-Century-Corfts.

- Taman, Hussein (2016). Electroencephalographic findings in children with autism spectrum disorder, Childhood studies, 17-22. https://jsc.journals.ekb.eg/article_58854
- Xavier C., Gerardo H., Inmaculada C., Marcos F. (2012). A Kinect-based Augmented Reality System for Individuals with Autism Spectrum Disorders.In Proceedings of the International Conference on Computer Graphics Theory and Applications (GRAPP-2012), University of Valencia, 440-446. DOI: 10.5220/0003844204400446
- Yufang C., David M., Paul M., and Norman P., (2007):" Collaborative Virtual Environment Technology for People with Autism " an internet report, School of Computing, Leeds Metropolitan University.

مدى تضمين قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

- د. محمد أحمد عسكر، أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المشارك
قسم التربية وعلم النفس- كلية التربية- طرابلس - جامعة طرابلس- ليبيا

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي بليبيا، والتعرف على مدى تضمين هذه الكتب لتلك القضايا. تمثلت عينة الدراسة في كتب العلوم للصفوف السابع والثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي المقررة خلال العام الدراسي 2019- 2020، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بواسطة استمارة لتحليل المحتوى تضمنت ست قضايا رئيسة، و(43) قضية فرعية من قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تناول محتوى الكتب المحللة بشكل عام كل القضايا الرئيسة الست المقترحة في الدراسة، أي بنسبة (100%)، وبلغت نسبة تضمين محتوى الكتب المحللة للقضايا الفرعية للبعد البيئي للتنمية المستدامة (79.1%) من القضايا المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التضمين، الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة.

The extent of inclusion of environmental dimension issues of sustainable development in the science textbooks' content of the second stage of the basic education level in Libya

Abstract

The study aimed at identifying the most important issues of the environmental dimension in sustainable development that could be included in the content of the science course books in the second stage of the basic educational program in Libya and determining the current amount of including these issues in these course books. The study sample focused on science course books for seventh, eighth, ninth, year of the basic education program designed for the school year 2019- 2020, The researcher used the descriptive analytic approach using a method of content analysis form that contained six main issues and forty-three secondary issues of sustainable development. The study has come up with a number of results. The most important of these are: the content of the analyzed course books generally includes all the six main issues of the sustainable development environmental dimension that were suggested in the study (100%). The percentage of the secondary issues included in the content of the analyzed books is (79.1%).

Key Words: , inclusion, Second stage of the basic education level, Environmental dimension issues of sustainable development

مقدمة:

لقد بدأ الاهتمام بالبيئة في المستوى العالمي بشكل واضح انطلاقا من مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية المنعقد بمدينة ستوكهولم بالسويد في عام 1972 فقد ناقش هذا المؤتمر للمرة الأولى القضايا البيئية وعلاقتها بواقع الفقر وغياب التنمية في العالم، وقد صدر عن هذا المؤتمر أول وثيقة دولية تضمنت مبادئ العلاقات بين الدول والتوصيات التي تدعو كافة الحكومات والمنظمات الدولية لاتخاذ تدابير من أجل حماية البيئة وإنقاذ البشرية من الكوارث البيئية، وقد تعزز الاهتمام العالمي بموضوع البيئة وحمايتها بشكل أكبر من خلال مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية المنعقد بمدينة ريو دي جانيرو بالبرازيل في عام 1992وقد خرج هذا المؤتمر بمجموعة من الوثائق القانونية تمثلت في إعلان قمة الأرض (إعلان ريو)، وجدول أعمال القرن 21 ومبادئ حماية الغابات، بالإضافة إلى اتفاقية التغيرات المناخية، وكذا اتفاقية التنوع البيولوجي، وتجدر الإشارة إلى أن كل هذه الوثائق تضمنت الإشارة إلى فكرة التنمية المستدامة التي تسعى إلى تلبية حاجيات وطموحات الأجيال الحاضرة من الموارد البيئية من دون الإخلال بقدرة الأجيال القادمة على تلبية حاجياتها منها، وتحقيق التوازن بين متطلبات التنمية بمختلف أشكالها وصورها من جهة ومقتضيات حماية الموارد البيئة والثروات الطبيعية من جهة أخرى. (حسونة، 2013: 8- 9، في عسكر، 2015: 17).

كما أكد المؤتمر العالمي للتنمية المستدامة الذي عقد في جوهانسبرج بجنوب إفريقيا عام 2002 على التنمية المستدامة، وتضمن إعلان جوهانسبرج عدد (37) مبدأ أكدت جميعها على تقوية أركان التنمية المستدامة وهي التنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية، وحماية البيئة، وكفالة عالم للأطفال خال من مظاهر الذل والهوان التي يسببها الفقر وتدهور البيئة وأنماط التنمية غير المستدامة. (محارب، 2006: 55-57).

وجاء في خطة العمل الثلاثية (2010- 2012) للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة تعزيز البحث العلمي وتوجيه أولوياته وتسخير نتائجه لتحقيق التنمية المستدامة. (دليل الإيسيسكو، 2010: 28).

وقد حددت الأمم المتحدة عام 2015 في الوثيقة (التعليم، 2030) سبعة عشر هدفا للتنمية المستدامة تتسم بكونها متكاملة وغير قابلة للتجزئة وتحقق التوازن بين الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة الاقتصادي والاجتماعي والبعد البيئي، وأكدت أن هذه الخطة التزام بين الحكومات، وخطة عمل من أجل الناس والكوكب والازدهار. (العباني، 2021: 3).

إن التنمية المستدامة في جانبها البيئي عملية تحول في المجتمع في سلوكه وتصرفاته وهذا الأمر لا يتم بقانون ولا بقرار إداري؛ ذلك أن التنمية المستدامة في جانبها البيئي لا تتم إلا بوجود أناس لهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة ويؤمنون بحق الأجيال التي تليهم في الحياة وفي الانتفاع بموارد البيئة، وسعيا وراء إعداد أجيال لها اتجاهات إيجابية نحو البيئة وتؤمن بأهمية التنمية المستدامة ينبغي تضمين مفاهيم وقضايا التنمية المستدامة في المناهج التربوية في كل المراحل التعليمية خصوصا في مرحلة التعليم الأساسي التي تمثل الحد الأدنى من التعليم الذي تؤمنه الدولة لأفرادها، وتكفل للتلميذ التمرس على طرق التفكير السليم، واكتساب المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره بوصفه مواطنا منتجا، وإذا كانت جميع المناهج الدراسية معنية بدمج مفاهيم وقضايا التنمية المستدامة في محتواها فإن مناهج العلوم قد تكون الأنسب لتضمين قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة لارتباطها الوثيق بالبيئة الطبيعية غالبا. (عسكر، 2015: 18).

مشكلة الدراسة

لقد دعت منظمة اليونسكو إلى دمج تعليم التنمية المستدامة وقضاياها المختلفة في المناهج الدراسية ونادت بإعادة توجيه البرامج التعليمية القائمة لمعالجة الاستدامة، حيث أوصى إعلان بون بشان التعليم من أجل التنمية المستدامة بدعم إدماج قضايا التنمية المستدامة في التعليم النظامي وفي التعليم غير النظامي وغير الرسمي على جميع المستويات باستخدام نهج نظمي متكامل، ولا سيما من خلال تطوير أساليب تعليمية فعالة، وتدريب المعلمين والممارسة البيداغوجية، ومن

خلال المناهج والمواد التعليمية، وتنمية مهارات القائمين على التعليم (مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، 2009).

كما سعى عقد الأمم المتحدة من أجل التنمية المستدامة (2005- 2014) إلى إدماج مبادئ التنمية المستدامة وقيمها وممارساتها في جميع جوانب التعليم والتعلم بهدف معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي نواجهها في القرن الحادي والعشرين، كما أكد على ذلك المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة تحت شعار " التعليم من أجل التنمية المستدامة" الذي انعقد باليابان في الفترة من (10 - 12 نوفمبر- 2014) حيث أنهى أعماله بإصدار إعلان يدعو فيه للقيام بإجراءات عاجلة لتعميم التعليم من أجل التنمية المستدامة ولإدراجه في خطة التنمية لما بعد عام 2015. (التعليم من أجل الاستدامة، www.unesco.org).

واستجابة لذلك ولأهمية الدور الذي تقوم به مناهج العلوم في تنمية المعارف والقيم والمهارات واتجاهات التلاميذ نحو التنمية المستدامة وأهدافها فقد تناولت العديد من الدراسات العربية تحليل محتوى كتب العلوم المدرسية في ضوء الأبعاد المختلفة للتنمية المستدامة كدراسة أمل ربيع الكحالية، ومحمد علي شحات، (2021)، ودراسة نبأ عبد الرؤوف سميسم، (2019)، ودراسة وليد بن عبد الله غازي الشعبي،(2018)، ودراسة المعمري، والنظاري، (2017).

أما في المستوى المحلي فلم يجد الباحث دراسات تناولت تحليل محتوى كتب العلوم عدا دراسة الباحث نفسه عسكر، (2015)، وهناك دراسات محلية تناولت كتبا أخرى كدراسة العباني، (2021)، ودراسة القرقوطي، ومحمد، (2021)، وإسهاما من الباحث في سد النقص الحاصل في الدراسات المحلية تأتي هذه الدراسة وهي مكملة للدراسة السابقة للباحث (عسكر، 2015) والتي تناولت تحليل محتوى كتب العلوم بالشق الأول من التعليم الأساسي في ضوء البعد البيئي للتنمية المستدامة. وتتناول الدراسة الحالية تحليل محتوى كتب العلوم بالشق الثاني وبالتالي تكون جميع كتب العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بليبيا قد خضعت للتقييم في ضوء البعد البيئي للتنمية المستدامة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما هي أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي؟
2. ما مدى تضمين كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة المقترحة؟

أهمية الدراسة

1. تبين أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.
2. تكشف عن مدى تضمين كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة المقترحة.
3. تقدم عددا من المؤشرات والأدلة التي تمكن مخططي المناهج ومطوريها من إدخال قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتب العلوم.

أهداف الدراسة

1. التعرف على أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.
2. إعداد قائمة تتضمن أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة يمكن استخدامها في تحليل محتوى كتب العلوم.
3. التعرف على مدى تضمين كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة المقترحة.

منهج الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة

- **التضمين:**

جاء في معجم مختار الصحاح (ضَمِن) الشيءَ بالكسر (ضَمَاناً) كفل به، فهو (ضَامِنٌ) و(ضَمِين)، و(ضَمَّنه) الشَّيْءَ (تَضْمِينا فَتَضَمَّنه)، عنه مثل غَرَّمَهُ، وكُلُّ شيء جعلته في وعاء فقد (ضَمَّنْتَهُ) إياه، و(المُضَمَّنُ) من الشعر (ما ضَمَّنْتَهُ) بيتا، و(المُضَمَّنُ) من البيت ما لا يتم معناه إلا بالذي يليه، وفَهِمْتُ ما تضمنه كتابك أي ما اشتمل عليه وكان في ضمنه، وأنفذتُه (ضِمْنَ) كتابي أي في طَيِّه. (محمد بن أبي بكر الرازي، 1976: 384).

- **الكتاب المدرسي:**

"نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة، كما حددها المنهاج ". (مرعي، والحيلة، 2001: 335).

- **محتوى الكتاب:**

"هو ذلك القدر من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين وبها يمكن أن تحقق الأغراض التربوية". (المزين، 2009: 7).

- **كتب العلوم:**

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها " كتب العلوم للصفوف (7، 8، 9) من مرحلة التعليم الأساسي المقررة للعام الدراسي-2019 2020 بليبيا.

- **التنمية المستدامة:**

يعرفها تقرير برونتلاند، 1987 بأنها: " تلبية احتياجات الأجيال الحاضرة دون الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على الوفاء باحتياجاتها".". (الركابي، والذهب، 2014: 15).

- **قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة:**

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها "تلك القضايا المضمنة في كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا التي تعبر عن مشكلات بيئية تعكس الاستخدام البشري السيء والمفرط لموارد البيئة الطبيعية، وقد تمثلت في ست قضايا رئيسة هي: الغلاف الجوي، استخدام الأراضي، المياه العذبة، البحار والمحيطات والمناطق الساحلية، التنوع الحيوي، الطاقة المتجددة، و(43) قضية فرعية".

- **تحليل المحتوى:**

عرفته الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم بأنه "أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس، ويتيح تحليل المحتوى دراسة السلوك الإنساني بشكل غير مباشر من خلال دراسة نتاجات الأفراد من المواد المكتوبة، وهذا يعني أن تحليل المحتوى لا يواجه الأفراد وجها لوجه بل يستخدم معطياتهم الفكرية والسلوكية والمنطقية ويستقي الحقائق ويحللها ويبني عليها أحكاما علمية مترابطة". (أبو خاطر، 2015: 8).

- **التعليم الأساسي:**

"هو مرحلة موحدة، وإلزامية، لجميع الأطفال، من الذكور، والإناث على حد سواء، تمتد من السن السادسة حتى الخامسة عشرة – أي لمدة 9 سنوات دراسية- وتمثل هذه المرحلة الحد الأدنى من التعليم، الذي تؤمنه الدولة لجميع أفراد الشعب، وتتميز هذه المرحلة بقدر كبير من المرونة، في مناهجها، ونظمها، بحيث يمكن أن تتجاوب بشكل سريع، مع متغيرات المستقبل، وبارتباطها ارتباطا وثيقا بالبيئة، بحيث تتكيف وتتلاءم معها، وتواجه متطلباتها، وتتمشى مع إمكاناتها، وتحقق الاتصال الوثيق بينها، وبين الأنشطة اللازمة لتنمية هذه البيئات، وفق ظروف العمل المنتج بها". (حسان، 1993: 126).

- **الشق الثاني من التعليم الأساسي " المرحلة الإعدادية":**

"مرحلة دراسية مدتها ثلاث سنوات، تهتم بتنمية المدارك العقلية للتلميذ، وتوجه ميوله، ومواهبه المهنية، وتكون لديه الاتجاهات والمهارات، وتعطيه الأسس العلمية، والتربوية، والثقافية،

لاستكمال بناء شخصيته، استعدادا لاختيار التخصص الذي يرغبه في المرحلة اللاحقة، ويضم الشق الثاني الصفوف (7، 8، 9) ". (المركز الوطني لتخطيط التعليم، 1999: 40).

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية:

دراسة سليمان عبده المعمري، وبشرى محمد النظاري، 2017:

هدفت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية في اليمن في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي عند عملية التحليل، والمنهج البنائي عند التطوير، وقد تم إعداد قائمة بأبعاد التنمية المستدامة تضمنت (63) بعدا فرعيا موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي: (البعد الاقتصادي- البعد الاجتماعي- البعد البيئي- البعد التكنولوجي- البعد السياسي والأمني)، استخدمت كاستمارة لتحليل الكتب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى تلك الكتب جاءت ضئيلة جدا ولم تصل إلى النسبة المقبولة تربويا.

دراسة وليد بن عبدالله غازي الشعبي، 2018:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اعتماد الأفكار المكتملة المعنى كوحدات للتحليل، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة تضمنت مجالات التنمية المستدامة بلغ عدد فقراتها (67) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال البيئي، والمجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي مع التأكد من صدقها وثباتها.

أظهرت نتائج الدراسة أن معدل تكرارات مجالات التنمية المستدامة التي وردت في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (2.70) تكرارا، بنسبة (0.40%) من مجموع الأفكار المكتملة المعنى الواردة في الكتاب، وقد حل مجال التنمية المستدامة البيئي بالترتيب الأول بمعدل (4)

تكرارات وبنسبة (0.62%)، وبدرجة تضمين قليلة، وحل ثانيا المجال الاقتصادي بمعدل (3.74) تكرارا، وبنسبة (0.55%) وبدرجة تضمين قليلة، في حين حل المجال الاجتماعي بالترتيب الثالث بمعدل (0.58) تكرارا وبنسبة (0.09%) وبدرجة تضمين قليلة.

دراسة نبأ عبد الرؤوف سميسم، 2019:

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتابي علم الأحياء للصفين الخامس والسادس العلمي الفرع الأحيائي وفقا لأبعاد التنمية المستدامة للعام الدراسي (2016-2017)، باستخدام قائمة بأبعاد التنمية المستدامة، تكونت من (3) أبعاد هي البعد الصحي، والبعد البيئي، والبعد التقني وآثاره الاجتماعية، و(12) قضية رئيسة، و(61) قضية فرعية، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: بالنسبة لكتاب علم الأحياء للصف الخامس: البعد الصحي جاء بالمرتبة الأولى، بينما حل البعد البيئي في المرتبة الثانية، وجاء أخيرا البعد التقني وآثاره الاجتماعية، بالنسبة لكتاب علم الأحياء للصف السادس: جاء البعد الصحي بالمرتبة الأولى، وحل البعد التقني وآثاره الاجتماعية ثانيا، في حين جاء ثالثا البعد البيئي.

دراسة أمل ربيع الكحالية، ومحمد علي شحات، 2021:

هدفت الدراسة على التعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان، وتمثلت عينة الدراسة في تحليل محتوى كتاب التلميذ والنشاط للفصل الدراسي الأول للعام 2020-2021، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، باستخدام بطاقة لتحليل المحتوى تضمنت أبعاد التنمية المستدامة (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكتب المحللة تضمنت محتواها جميع أبعاد التنمية المستدامة، وقد جاء البعد الاجتماعي بالمرتبة الأولى وبنسبة (8.07%)، يليه البعد البيئي وبنسبة تضمين (13.41%)، وجاء في المرتبة الأخيرة البعد الاقتصادي وبنسبة (6.52%). وأوصت الدراسة بزيادة تضمين القضايا الفرعية في محتوى منهج العلوم المحلل والتي لم تظهر بشكل كاف مقارنة بغيرها؛ نظرا لأهميتها في تحقيق الاستدامة.

ثانيا: الدراسات المحلية:

دراسة محمد أحمد عسكر، 2015:

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم بمرحلة التعليم الأساسي، والتعرف على مدى تضمين كتب العلوم بالشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة المقترحة، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، وقد تمثلت أداة الدراسة في استمارة لتحليل المحتوى تضمنت قائمة بالقضايا البيئية للتنمية المستدامة بلغ عددها ست قضايا رئيسة، و(40) قضية فرعية، واستخدمت الفقرة كوحدة للتحليل، تمثلت عينة الدراسة في كتب العلوم للصفوف من الثالث إلى السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تناول محتوى الكتب المحللة بشكل عام كل القضايا الرئيسة الست للبعد البيئي للتربية المستدامة المقترحة في الدراسة، أي بنسبة (100%)، و(75%) من القضايا الفرعية المقترحة، والأسلوب الغالب في تناول القضايا كان على مستوى التوعية (66) فقرة بنسبة (37.29%)، يليه مستوى الوصف (64) فقرة بنسبة (36.16%)، فمستوى التحليل (29) فقرة بنسبة (16.38%)، وأخيرا مستوى التساؤل (18) فقرة بنسبة (10.17%) من مجموع الفقرات التي تناولت قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة.

دراسة البشير الهادي القرقوطي، وسعد هدية محمد، 2021:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين محتوى كتب الاجتماعيات للصف التاسع من التعليم الأساسي بليبيا لأبعاد التنمية المستدامة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بواسطة استمارة للتحليل تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة هي (البعد الاقتصادي، الاجتماعي، والبيئي)، و(31) مجالا فرعيا، باعتماد الفكرة كوحدة للتحليل، وأظهرت النتائج أن كتاب الجغرافيا جاء في المرتبة الأولى من حيث تضمنه لمجالات التنمية المستدامة بنسبة (55.20%)، يليه كتاب التاريخ بنسبة (25.30%)، وجاء ثالثا كتاب التربية الوطنية بنسبة

(19.50%)، وجاء البعد الاقتصادي في المرتبة الأولى بنسبة (55.84%)، والاجتماعي ثانيا بنسبة (33.77%)، وحل ثالثا البعد البيئي بنسبة (10.39%).

دراسة فتحي محمد مادي العباني: 2021:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام كتب التربية الوطنية للصفوف (السابع، الثامن، التاسع) بمرحلة التعليم الأساسي بليبيا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة كما حددتها اليونسكو في الوثيقة (التعليم 2030)، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بواسطة استمارة للتحليل تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة هي (البعد الاقتصادي، الاجتماعي، والبيئي)، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الاجتماعي للتنمية المستدامة جاء في المرتبة الأولى بتكرار قدره (350) وبنسبة (48%)، يليه المجال الاقتصادي بتكرار (224) وبنسبة (31%)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال البيئي بتكرار (157) وبنسبة (21%).

تعليق على الدراسات السابقة

- تناولت الدراسات السابقة تحليل محتوى بعض المقررات في ضوء أبعاد التنمية المستدامة المختلفة.
- أكدت الدراسات السابقة على أهمية تضمين قضايا التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة في المناهج الدراسية.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج، وأداة الدراسة وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد قائمة قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة، وفي منهجية البحث.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اقتصارها على البعد البيئي للتنمية المستدامة في حين تناولت بعض الدراسات السابقة الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة

(الاقتصادي، الاجتماعي، والبيئي) كدراسة الشعبي، (2018)، ودراسة الكحالية وشحات، (2021)، والقرقوطي، ومحمد،(2021)، والعباني، (2021)، في حين صنفت دراسة سميسم، (2019) أبعاد التنمية المستدامة إلى البعد الصحي، البيئي، والتقني، بينما توسعت دراسة المعمري والنظاري، (2017) فحددت أبعاد التنمية المستدامة في الاقتصادي، الاجتماعي، البيئي، التكنولوجي، البعد الأمني والسياسي.

- اقتصار الدراسة الحالية على تحليل محتوى الكتب في ضوء البعد البيئي مكن من وضع قضايا رئيسة وفرعية مهمة تتعلق بهذا البعد أكثر مما في الدراسات السابقة.

الإطار النظري:

مناهج العلوم بليبيا:

كتب العلوم المطبقة حاليا بليبيا ابتداءً من الصف الثالث من التعليم الأساسي وحتى الصف الثالث الثانوي بأنواعها المختلفة هي من الكتب المطورة التي تم استجلابها من سنغافورة، وقد بدأ العمل بها خلال العام الدراسي 2007/ 2008، عدا كتب العلوم للصفوف السادس، والتاسع، والثالث الثانوي فقد ابتدأ العمل بها خلال العام الدراسي 2009/2008، وكانت مناهج العلوم ابتداءً من الصف السابع إلى الصف الثالث الثانوي تدرس مناهج العلوم كمواد منفصلة (كيمياء- فيزياء- أحياء)، أما المناهج المطورة فهي تتبنى التكامل حيث تدرس العلوم مندمجة خلال مرحلة التعليم الأساسي، بينما تدرس المواد (كيمياء- فيزياء- أحياء) منفصلة خلال المرحلة الثانوية.

مفهوم التنمية المستدامة:

اكتسب مصطلح التنمية المستدامة اهتماما عالميا كبيرا بعد ظهور تقرير (Brundtland) المقدم من قبل اللجنة العالمية للبيئة والتنمية في عام 1987 تحت عنوان (مستقبلنا المشرق)، والذي عرف التنمية المستدامة على أنها " التنمية التي تلبي الاحتياجات الحالية الراهنة من دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجاتهم".

كما عرفت منظمة الفاو التنمية المستدامة بأنها " إدارة وحماية قاعدة الموارد الطبيعية، وتوجيه التغير التقني والمؤسسي بطريقة تضمن تحقيق واستمرار إرضاء الحاجات البشرية للأجيال الحالية والمستقبلية". (الركابي، والذهب، 2014: 15).

خصائص التنمية المستدامة:

تتلخص خصائص التنمية المستدامة طبقا لإعلان ريو دي جانيرو عام 1992 في الآتي:

1. الاعتماد على تقدير إمكانات الحاضر، والتخطيط للاستفادة منها لأطول فترة زمنية ممكنة.
2. مراعاة تلبية الاحتياجات القادمة في الموارد الطبيعية للمجال الحيوي لكوكب الأرض.
3. الاهتمام في المقام الأول بتلبية الاحتياجات الأساسية من الغذاء والمسكن والملبس والتعليم والخدمات الصحية، وكل ما يتصل بتحسين نوعية حياة البشر المادية والاجتماعية.
4. الحفاظ على المحيط الحيوي في البيئة الطبيعية، سواء عناصره ومركباته الأساسية كالهواء والماء والتربة، والموارد الطبيعية، ومصادر الطاقة، أم العمليات الحيوية في المحيط الحيوي، مثل دورات الماء، والغازات، والعناصر والمركبات.
5. هي تنمية متكاملة تقوم على التنسيق بين سياسات استخدام الموارد، واتجاهات الاستثمارات، والاختيار التكنولوجي، ويجعلها جميعا تعمل بتناغم وانسجام داخل المنظومة البيئية بما يحافظ عليها، ويحقق التنمية المتواصلة المنشودة. (محارب، 2006: 53-54).

أهداف التنمية المستدامة:

تسعى التنمية المستدامة لتحقيق عدة أهداف بيئية واقتصادية واجتماعية نوجزها فيما يلي:

1. صيانة قاعدة الموارد الطبيعية وحمايتها باعتبارها الرصيد الاستراتيجي للتنمية المستدامة.
2. إنعاش النمو الاقتصادي حتى يتسنى له الاستمرار والتواصل من خلال تغيير أنماطه وتوجهاته في الإطار البيئي السليم.

3. إعادة توجيه التقانة المعاصرة بما يحقق ما يمكن أن نطلق عليه التقانة الحميدة أو التقانة المرشدة بيئيا.

4. تأمين الحاجات الأساسية للإنسان من غذاء وطاقة وموارد مياه عذبة وغيرها بالقدر الذي لا يؤدي إلى استنزافها من أجل الأجيال القادمة. (عبد المقصود، 2000، 69).

أبعاد التنمية المستدامة:

التنمية المستدامة الثلاثية الأبعاد (اقتصادية- اجتماعية- بيئية) وهي مترابطة ومتداخلة في إطار يتسم بالضبط والترشيد للموارد.

أولا: البعد البيئي:

يهتم البعد البيئي للتنمية المستدامة بإدارة المصادر الطبيعية، وهو العمود الفقري للتنمية المستدامة، وعامل الاستنزاف البيئي هو أحد العوامل التي تتعارض مع التنمية المستدامة، لذلك فنحن بحاجة إلى معرفة علمية لإدارة نظم البيئة الطبيعية للحيلولة دون زيادة الضغوطات عليها.

ثانيا: البعد الاجتماعي:

يمثل البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة حق الإنسان في بيئة نظيفة وسليمة يمارس من خلالها جميع الأنشطة، مع كفالة حقه في نصيب عادل من الثروات الطبيعية، والخدمات البيئية والصحية والاجتماعية، يستثمرها بما يخدم احتياجاته الأساسية، فضلا عن الاحتياجات المكملة لرفع مستوى معيشته، ودون التقليل من فرص الأجيال القادمة.

ثالثا: البعد الاقتصادي:

البيئة هي كيان اقتصادي متكامل باعتبارها قاعدة للتنمية، وأي تلويث لها واستنزاف لمواردها يؤدي في النهاية إلى إضعاف فرص التنمية المستقبلية لها، ومن ثم يجب تبني المنظور الاقتصادي بعيد المدى لحل المشكلات من أجل توفير الجهد والمال والموارد.(ديب، ومهنا، 2009: 490).

قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة:

توجد العديد من القضايا المرتبطة بالبعد البيئي للتنمية المستدامة من أهمها ما يأتي:

أولا: الغلاف الجوي:

يتكون الجو من مزيج من الغازات التي تغلف الكرة الأرضية بارتفاع يصل بين -80 100 كم فوق سطح الأرض، والهواء هو ذلك الجزء من الغلاف الجوي الأقرب إلى سطح الأرض ويتكون من عدة غازات أهمها النيتروجين بنسبة 78.09%، يليه غاز الأكسجين بنسبة 20.94%، ثم مجموعة كبيرة من الغازات الأخرى بنسب قليلة. (السعدي، 2008: 339).

وقد تعرض الغلاف الجوي إلى العديد من المخاطر أهمها ما يلي:

1. ظاهرة الاحتباس الحراري:

وهي عبارة عن ارتفاع حرارة كوكب الأرض عن معدلاته الطبيعية على مدار العام، بسبب النشاط الصناعي، فالغازات المنبعثة من هذا النشاط مثل: (ثاني أكسيد الكربون، وأكاسيد النيتروجين والكبريت) حين تنطلق إلى الغلاف الجوي تقوم بامتصاص جزء كبير من الأشعة الحرارية المنبعثة من سطح الأرض وتبثها في الغلاف الجوي. (شعبان، 2009: 148).

2. تدهور طبقة الأوزون:

تكمن الوظيفة الأساسية لطبقة الأوزون في حماية الحياة على كوكب الأرض من مخاطر الأشعة فوق البنفسجية المنبعثة من الشمس المسببة للعديد من الأمراض، إذ تمتص هذه الطبقة أكثر من 99% من الأشعة فوق البنفسجية، إلا أن هذه الطبقة حدث لها تآكل شديد بسبب الملوثات ومن أهمها ما تبثه الطائرات فوق الصوتية والصواريخ الحاملة لسفن الفضاء من غازات أكاسيد النيتروجين والكلور، وغازات الكلوروفلوروكاربونات(CFCS) المستخدمة في مجالات التبريد، وصناعة الإسفنج، والمذيبات، والتعقيم وغيرها، ومركبات الهالونات المستخدمة في إطفاء الحرائق. (ربيع، 2008: 55).

3. تلوث الهواء:

يعتبر الهواء ملوثا إذا حدث تغيير كبير في تركيبه لسبب من الأسباب، وقد دخل على الهواء العديد من المركبات أدت إلى تلوثه وهي ناتجة عن الأنشطة الصناعية للإنسان أهمها غازات الكبريت، والرصاص، والكربون، وأكاسيد النيتروجين، وغيرها من الملوثات. (السعود، 2004: 58).

ثانيا: استخدام الأراضي:

عندما بدأ الإنسان في تمهيد وزراعة الأرض تعرض سطح التربة الخصب للتجريف بمعدل متزايد، فإزالة الغابات، وحرق الغطاء الكثيف، وحرث الحشائش في المساحات الطبيعية، والرعي الجائر قد ضخم المشكلة، وفي المناطق الأخرى التي استخدم فيها الري بكثرة لإنتاج الحبوب ولم يكن هناك تصريف مناسب، تجمعت الأملاح تحت الأرض وظهرت على السطح مما يخفض الإنتاج أو يتلفه، وإصلاحها بالمعالجة الكيميائية مكلف وليس ناجحا على الدوام، واستخدام الأسمدة غير العضوية بكثرة يمكن أن يؤدي إلى تماسك التربة وذلك إذا لم يبذل المجهود للمحافظة على الدبال وإعادة الخصوبة بالسماد البلدي وبعض المواد العضوية الأخرى، كما أن الإبادة الكيميائية للحشرات وللآفات الفطرية يمكن أن تؤدي إلى تلف سطح التربة. (ستورر، وآخرون، 1992: 723).

1. التصحر:

ويقصد به زحف العوامل الطبيعية (الرمال، الثلوج، الرياح، أو الحرارة)، على الأرض الزراعية بصورة تؤدي إلى اكتساحها فتتحول في النهاية إلى أرض متدهورة إنتاجيا وطبيعيا، وهناك مظهر آخر للتصحر في مفهومه الواسع وهو تملح التربة بسبب تراكم الأملاح الذائبة في مياه الري. (الظاهر، والصفدي، 2008:19).

2. القضاء على الغابات:

تعتمد العديد من الصناعات على الأخشاب، وهناك العديد من الآثار السلبية الناتجة عن إزالة أشجار الأخشاب مثل: تآكل التربة، إزالة بيئة الحياة البرية، زيادة معدلات التصحر، خفض معدلات إنتاج الأكسجين وامتصاص ثاني أكسيد الكربون من الجو. (الشاذلي، والمرسي، 2000: 389).

ثالثا: المياه العذبة:

إن توفير مياه الشرب المأمونة وخدمات الصرف الصحي لا يزال يمثل أهم التحديات خطورة التي تواجه البشرية اليوم، وبرامج المياه والصرف الصحي على الصعيد العالمي ليست مهيأة لمواكبة الزيادة السكانية، وأصبح إيصال الخدمات بواسطة الشبكات الحالية لإمداد المياه يتدهور بصورة متزايدة. (تقرير مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة، 2002: 4).

رابعا: البحار والمحيطات والمناطق الساحلية:

تتلوث مياه البحار والمحيطات نتيجة لدخول مادة أو طاقة غريبة إلى البيئة البحرية بفعل مياه الأنهار الملوثة وبقايا السفن وزيوتها والنفايات التي تفرغ في مياه البحر، ويسبب ذلك أضرارا في أدوار التكاثر لدى الأحياء البحرية الدقيقة التي تمثل الحلقة الأولى من سلسلة غذاء الأسماك، بالإضافة إلى نمو الطحالب البحرية التي تدمر الثروات السمكية، كما أن الصيد الجائر أدى إلى فناء أنواع كثيرة من الثروة السمكية، وتعرض أنواع أخرى لخطر الانقراض. (الصالحي، والغريري، 2008: 78 - 82).

خامسا: التنوع الحيوي:

يكتسب عدد الأجناس وتنوعها أهمية بالغة لاستقرار النظم البيئية، وقد بات معدل اندثارها حاليا أعلى بنسبة 100 - 1000 مرة مما يعتبر طبيعيا، وفي حين تمثلت العوامل الرئيسة المؤدية إلى فقدان التنوع الحيوي في تغير استخدام الأراضي وإدارتها فضلا عن التلوث فمن المتوقع أن يصبح المناخ أسرع عوامل فقدان التنوع الحيوي نموا بحلول عام 2050. (تقرير مكتب العمل الدولي، 2013: 9).

سادسا: الطاقة المستدامة:

تتمثل الطاقة المستدامة في كل مصدر من مصادر الطاقة يتجدد تلقائيا ولا يتعرض لخطر النضوب أو النفاد، مثل: الطاقة المائية، الطاقة الشمسية، طاقة الرياح، الطاقة الحرارية الأرضية، الطاقة الهيدروجينية، الطاقة الحيوية، والطاقة المغناطيسية، وقد بدأت تحظى مؤخرا باهتمام

المجتمع الدولي من منطلق أنها طاقة نظيفة ومتجددة إذ تشير الدراسات أن كل ألف كيلووات مولدة من الطاقة البديلة تنقذ البيئة من حوالي (700 طن) من ثاني أكسيد الكربون، و(50 طنا) من ثاني أكسيد الكبريت، و(40 طنا) من أكاسيد النيتروجين، و(50 طنا) مواد دقيقة، ومن ثم فإن تطوير الطاقة البديلة وتنميتها يخفف من حدة القلق الذي ينتاب العالم اليوم من مخاطر التلوث. (عبد المقصود، 2000: 289-290).

إجراءات الدراسة:

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، قام الباحث ببناء أداة تحليل محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء البعد البيئي للتنمية المستدامة، وذلك وفقا للخطوات التالية:

أولا: إعداد قائمة قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم للصفوف السابع، والثامن، والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب المنشور. وكذلك بعض الدراسات التي تناولت تحليل كتب العلوم في ضوء البعد البيئي للتنمية المستدامة، وبالاطلاع على محتوى الكتب عينة الدراسة.

ثانيا: إعداد أداة تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف (7 – 9) في ضوء البعد البيئي للتنمية المستدامة:

1. تحديد هدف التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تحديد مدى تضمين كتب العلوم للصفوف (7-9) من مرحلة التعليم الأساسي لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة.
2. تحديد عينة التحليل: تمثلت في جميع موضوعات كتب العلوم للصفوف من (7 -9) من مرحلة التعليم الأساسي المطبقة في المدارس الليبية في العام الدراسي 2019 - 2020، ويوضح الجدول (1) محتويات هذه الكتب.

الجدول رقم (1) بيان الأجزاء والفصول المتضمنة في كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي موزعة على الفصلين الدراسيين

الصف	الفصل الدراسي	أجزاء الكتاب	الفصول	عدد الصفحات
السابع	الأول	الأول: العلم كعملية بحثية.	الأول: العلم والتقانة.	99
		الثاني: القياس.	الثاني: قياس الطول، المساحة، والحجم. الثالث: قياس الكتلة، والكثافة. الرابع: قياس درجة الحرارة، الزمن، المعدل، والسرعة.	
		الثالث: التنوع.	الخامس: تصنيف المادة، السادس: العناصر، المركبات، والمخاليط.	
	الثاني	تابع الجزء الثالث: التنوع	الأول: فصل المخاليط. الثاني: المحاليل والمعلقات. الثالث: الأحماض، القلويات، الأملاح. الرابع: تصنيف المخلوقات الحية.	115
		الرابع: النماذج والأجهزة	الخامس: الخلايا: التركيب، الوظيفة، والتنظيم. السادس: البناء الضوئي. السابع: التنفس.	
الثامن	الأول	الأول: الطاقة	الأول: مصادر الطاقة وتخزينها.	102
		الثاني: التفاعل.	الثاني: الحرارة وتأثيراتها. الثالث: انتقال الحرارة. الرابع: القوة والضغط. الخامس: عزم القوة. السادس: شغل تبذله القوة. السابع: إساءة استخدام عمليات الحياة (1). الثامن: إساءة استخدام عمليات الحياة (2).	

الصف	الفصل الدراسي	أجزاء الكتاب	الفصول	عدد الصفحات
	الثاني	الثالث: النماذج والأجهزة	الأول: النموذج الجسيمي للمادة. الثاني: المفاهيم البسيطة للذرات والجزيئات. الثالث: الهضم في الحيوانات. الرابع: النقل في المخلوقات الحية (1): الانتشار والأسموزية. الخامس: النقل في المخلوقات الحية (2): النقل في النباتات الزهرية والإنسان.	109
التاسع	الأول	الأول: الطاقة.	الأول: الضوء. الثاني: الكهرباء.	100
		الثاني: النماذج والأجهزة.	الثالث: التكاثر في الإنسان والمراض التي تنتقل جنسيا.	
	الثاني:	الثالث: التفاعلات	الأول: التغيرات الكيميائية. الثاني: الصوت. الثالث: علم البيئة، وانتقال الطاقة داخل المنظومة البيئية.	105
		الرابع: الدورات	الرابع: دورات المواد المغذية في المنظومة البيئية.	

3. تحديد فئات التحليل: تعد قائمة قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة هي فئات التحليل في الدراسة الحالية، والتي تم تحليل كتب العلوم في ضوئها.

4. تحديد وحدة التحليل: استخدمت الفقرة كوحدة تحليل وتسجيل لرصد فئات التحليل لمناسبتها للدراسة الحالية، على اعتبار أن الفقرة تتكون من جملة أو أكثر لها فكرة واحدة متضمنه ما يدعمها من صور أو جداول أو تعليقات، ويحدد ما تغطيه الفقرة من قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة.

5. تحديد ضوابط عملية التحليل: تم تحديد عملية التحليل في إطار المحتوى العلمي لكتب العلوم للصفوف (7، 8، 9) من مرحلة التعليم الأساسي، وشملت عملية التحليل ما ورد من قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة بشكل صريح في كل ما تضمنه محتوى كتب التلميذ للفصلين الدراسيين الأول والثاني، بما فيها (أهداف التعلم، اختبر معلوماتك، جرب هذا، هل تعلم؟ فكر في هذا، ملخص، أسئلة للمراجعة، خريطة مفاهيم، الصور، ركن التفكير، والمسرد)، بينما لم تشمل عملية تحليل المحتوى أدلة المعلم، وكتب النشاط العملي والتدريبات، وقد بلغ مجموع عدد الصفحات في هذه الكتب (630) صفحة، في حين بلغ عدد الصفحات المحللة (618) صفحة.

6. صدق أداة التحليل: للتأكد من صدق أداة التحليل قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرائق تدريس العلوم بجامعة طرابلس، للحكم على مدى أهمية قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة المقترحة، ومدى مناسبة تضمينها في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، وفي ضوء الملاحظات الواردة من المحكمين تم إعداد القائمة النهائية، والتي تكونت في صورتها النهائية من ست قضايا رئيسة هي: الغلاف الجوي، استخدام الأراضي، المياه العذبة، البحار والمحيطات والمناطق الساحلية، التنوع الحيوي، الطاقة المستدامة، و(43) قضية فرعية توزعت على القضايا الرئيسة كما يأتي:

- قضية الغلاف الجوي وتضمنت (9) قضايا فرعية.
- قضية استخدام الأراضي وتضمنت (7) قضايا فرعية.
- قضية المياه العذبة وتضمنت (7) قضايا فرعية.
- قضية البحار والمحيطات والمناطق الساحلية وتضمنت (5) قضايا فرعية.
- قضية التنوع الحيوي وتضمنت (8) قضايا فرعية.
- قضية الطاقة المستدامة وتضمنت (7) قضايا فرعية.
- وهكذا تعد الأداة صادقة من وجهة نظر المحكمين.

7. ثبات التحليل: لحساب معامل الثبات قام الباحث بإعادة عملية التحليل بعد أسبوعين لعينة من الكتب المحللة وهي كتاب الصف التاسع بفصليه الأول والثاني، وتم استخدم معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، واستخدام معادلة هولستي (طعيمة، 2004: 232)، لحساب معامل الثبات فكانت النتائج كالتالي:

- نسبة الاتفاق= × 100
- نسبة الاتفاق=× 100 = 85.1 %
- معامل الثبات=
- حيث ن= عدد المحكمين
- معامل الثبات=
- معامل الثبات= 92
- وهو معامل ثبات عال يعكس دقة عملية التحليل.

نتائج الدراسة:

أولا: الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي؟

الجدول رقم (2) يوضح بعض قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة التي يمكن تضمينها في محتوى كتب العلوم

ر. م	القضايا الرئيسة	القضايا الفرعية
1	الغلاف الجوي	دورة الأكسجين في الطبيعة ودورها في التوازن البيئي - دورة الكربون في الطبيعة ودورها في التوازن البيئي- دورة النيتروجين في الطبيعة ودورها في التوازن البيئي - تدهور طبقة الأوزون وطرق المكافحة - الاحتباس الحراري - تلوث الهواء بالأكاسيد الغازية وطرق مكافحته - الضباب الدخاني (الضبخن) - الأمطار الحمضية - التلوث الضوضائي وطرق مكافحته.

ر. م	القضايا الرئيسة	القضايا الفرعية
2	استخدام الأراضي	المحافظة على الغابات - مكافحة التصحر - نمو المدن (الحضرنة) - تلوث التربة وطرق المكافحة - انجراف التربة وطرق المكافحة - استصلاح الأراضي - الطرق العلمية للتخلص من النفايات.
3	المياه العذبة	دورات الماء في الطبيعة - موارد المياه العذبة - توزيع المياه العذبة - تلوث المياه الجوفية والسطحية وطرق المكافحة - خدمات الصرف الصحي- تقنيات معالجة المياه للأغراض المختلفة - ترشيد استهلاك المياه.
4	البحار والمحيطات	الصيد الجائر للأسماك والأحياء البحرية - زيادة نسبة الطحالب في المناطق الساحلية - تلوث مياه البحار والمحيطات وطرق المكافحة - تحلية مياه البحر - البحر كمصدر للمعادن.
5	التنوع الحيوي	السلاسل الغذائية - الصيد الجائر للحيوانات - الرعي الجائر- حماية النباتات والحيوانات من الانقراض- المتنزهات القومية - المكافحة الحيوية - إعادة تدوير المواد المغذية في المنظومة البيئية - المحافظة على التوازن البيئي.
6	الطاقة المستدامة	الطاقة الشمسية- طاقة الرياح- طاقة المساقط المائية- طاقة المد والجزر- طاقة الكتلة الحيوية- طاقة الحرارة الجوفية للأرض- ترشيد استهلاك الطاقة.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مدى تضمين محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة؟

أولا: الصورة العامة لنتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي حسب القضايا الرئيسة للبعد البيئي للتنمية المستدامة:

الجدول رقم (3) يوضح أهم قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة الرئيسة المتضمنة في محتوى كتب العلوم

القضايا الرئيسة	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		المجموع	النسبة	الرتبة
	التكرار	الرتبة	التكرار	الرتبة	التكرار	الرتبة			
الغلاف الجوي	12	3	12	2	126	1	150	40%	1
استخدام الأراضي	0	-	0	-	16	4	16	4.3%	5

القضايا الرئيسة	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		المجموع	النسبة	الرتبة
	التكرار	الرتبة	التكرار	الرتبة	التكرار	الرتبة			
المياه العذبة	6	4	0	-	5	5	11	2.9%	6
البحار والمحيطات والمناطق الساحلية	13	2	0	-	4	6	17	4.5%	4
التنوع الحيوي	3	5	0	-	69	2	72	19.2%	3
الطاقة المستدامة	14	1	71	1	24	3	109	29.1%	2
المجموع	48	3	83	2	244	1	375	100%	-

من الجدول رقم (3) يتبين أن محتوى الكتب المحللة بشكل عام يتضمن جميع القضايا الرئيسة للبعد البيئي للتنمية المستدامة، أي بنسبة 100%، وقد جاءت قضية الغلاف الجوي في المرتبة الأولى إذ حصلت على أكبر تكرار بواقع (150) فقرة، وبنسبة (40%) من مجموع الفقرات الكلية التي تناولت قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة، وحلت ثانيا قضية الطاقة المستدامة بواقع (109) فقرة، وبنسبة (29.1%)، بينما حازت الرتبة الثالثة قضية التنوع الحيوي بواقع (72) فقرة، وبنسبة (19.2%)، وجاءت رابعا قضية البحار والمحيطات والمناطق الساحلية بواقع (17) فقرة، وبنسبة (4.5%)، وحلت خامسا قضية استخدام الأراضي بواقع (16) فقرة، وبنسبة (4.3%)، وجاءت قضية المياه العذبة في آخر القائمة بواقع (11) فقرة، وبنسبة (2.9%).

أما من حيث عدد القضايا الرئيسة المضمنة فقد حاز كتاب الصف التاسع المرتبة الأولى إذ تضمن القضايا الست المقترحة أي بنسبة (100%)، وحل ثانيا كتاب الصف السابع حيث تضمن جميع القضايا عدا قضية استخدام الأراضي أي بنسبة (83.3%)، وحل ثالثا كتاب الصف الثامن الذي تضمن فقط قضيتي الغلاف الجوي، والطاقة المستدامة، أي بنسبة (33.3%)، وبالنسبة لعدد التكرارات بشكل عام فقد حل أولا كتاب الصف التاسع بواقع (244) فقرة، أي بنسبة (65.1%) من مجموع الفقرات الواردة في الكتب الثلاث، وجاء ثانيا كتاب الصف الثامن بواقع (83) فقرة، أي بنسبة (22.1%)، وجاء آخرا كتاب الصف السابع بواقع (48) فقرة، أي بنسبة (12.8%).

ثانيا: النتائج التفصيلية لتحليل محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي حسب القضايا الرئيسة والفرعية للبعد البيئي للتنمية المستدامة:

الجدول رقم (4) يوضح العناصر الفرعية لقضية الغلاف الجوي المتضمنة في محتوى كتب العلوم

القضايا الفرعية	الصف السابع التكرار	الصف الثامن التكرار	الصف التاسع التكرار	المجموع	النسبة	الرتبة
دورة الأكسجين في الطبيعة	0	0	0	0	0	0
دورة الكربون في الطبيعة	0	1	24	25	16.3%	4
دورة النيتروجين في الطبيعة	0	2	27	29	18.9%	2
مكافحة تلوث الهواء	5	7	42	54	35.3%	1
الضباب الدخاني (الضبخن)	0	0	1	1	0.65%	8
الاحتباس الحراري	0	1	5	6	3.9%	6
تدهور طبقة الأوزون	1	0	2	3	1.9%	7
الأمطار الحمضية	6	1	2	9	5.8%	5
التلوث الضوضائي	0	0	26	26	16.9%	3
المجموع	12	12	129	153	100%	

من خلال الجدول رقم (4) يتضح ما يأتي: إن محتوى الكتب المحللة قد تناول جميع القضايا الفرعية لقضية الغلاف الجوي عدا دورة الأكسجين في الطبيعة ودورها حفظ التوازن البيئي، أي بنسبة (88.8%) من القضايا الفرعية المقترحة، وتحصلت على المرتبة الأولى قضية تلوث الهواء بالأكاسيد الغازية وطرق المكافحة بتكرار قدره (54) فقرة وبنسبة (35.3%)، وجاء كتاب الصف التاسع في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات حيث بلغت (153)، أي بنسبة (84.3%)، وجاء في المرتبة الثانية كل من كتابي السابع والثامن بتكرار (12)، ونسبة (7.8%)، أما من حيث عدد القضايا المضمنة في الكتب فقد حاز كتاب الصف التاسع على المرتبة الأولى إذ تناول (8) قضايا، أي

بنسبة (84.3%) من القضايا المقترحة، بينما حل في المرتبة الثانية كتاب الصف الثامن بواقع (5) قضايا أي بنسبة (55.5%)، وجاء ثالثا كتاب الصف السابع بواقع (3) قضايا وبنسبة (33.3%).

الجدول رقم (5) يوضح العناصر الفرعية لقضية استخدام الأراضي المتضمنة في محتوى كتب العلوم

القضايا الفرعية	الصف السابع التكرار	الصف الثامن التكرار	الصف التاسع التكرار	المجموع	الرتبة
المحافظة على الغابات	0	0	7	7	1
مكافحة التصحر	0	0	2	2	3
نمو المدن (الحضرنة)	0	0	0	0	0
تلوث التربة وطرق المكافحة	0	0	3	3	2
انجراف التربة	0	0	2	2	3
استصلاح الأراضي	0	0	0	0	0
الطرق العلمية للتخلص من النفايات	0	0	3	3	2
المجموع	0	0	17	17	-

من خلال الجدول رقم (5) يتضح ما يأتي: إن محتوى الكتب المحللة بشكل عام قد تناول جميع القضايا الفرعية لقضية استخدام الأراضي عدا قضيتي نمو المدن، واستصلاح الأراضي، أي بنسبة (71.4%) من القضايا الفرعية المقترحة، وتحصلت على المرتبة الأولى قضية المحافظة على الغابات تلوث الهواء بالأكاسيد الغازية وطرق المكافحة بتكرار قدره (7) فقرات، أي بنسبة (41.2%) من مجموع التكرارات، وجاء كتاب الصف التاسع في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات حيث بلغت (17)، أي بنسبة (100%)، وكذلك أولا من حيث عدد القضايا المضمنة في الكتب إذ تناول (5) قضايا، أي بنسبة (71.4%) من القضايا المقترحة، في حين لم يتناول كتابي الصفين السابع والثامن أيا من هذه القضايا.

الجدول رقم (6) يوضح العناصر الفرعية لقضية المياه العذبة المتضمنة في محتوى كتب العلوم

القضايا الفرعية	الصف السابع التكرار	الصف الثامن التكرار	الصف التاسع التكرار	المجموع	الرتبة
دورات الماء في الطبيعة	0	0	0	0	0
موارد المياه العذبة	1	0	1	2	3
توزيع المياه العذبة	0	0	0	0	0
تلوث المياه	1	0	4	5	1
خدمات الصرف الصحي	0	0	0	0	0
تقنيات معالجة المياه	4	0	0	4	2
ترشيد استهلاك المياه.	0	0	0	0	0
المجموع	6	0	05	11	

من خلال الجدول رقم (6) يتضح ما يأتي: إن محتوى الكتب المحللة قد تناول فقط ثلاث قضايا وهي: موارد المياه العذبة، تلوث المياه الجوفية والسطحية والمكافحة، وتقنيات معالجة المياه للأغراض المختلفة، أي بنسبة (60%) من القضايا المقترحة، وتحصلت على المرتبة الأولى قضية تلوث المياه الجوفية والسطحية وطرق المكافحة بتكرار قدره (5) فقرات وبنسبة (45.5%). وقد جاء كتاب الصف السابع في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات حيث بلغت (6)، أي بنسبة (54.5%)، وجاء في المرتبة الثانية كتاب التاسع بتكرار (5) فقرات، ونسبة (45.5%)، أما من حيث عدد القضايا المضمنة في الكتب فقد حاز كتاب الصف السابع على المرتبة الأولى إذ تناول (3) قضايا، أي بنسبة (42.9%) من القضايا المقترحة، بينما حل في المرتبة الثانية كتاب الصف التاسع بواقع قضيتين، أي بنسبة (28.6%)، في حين لم يتضمن كتاب الصف الثامن أي قضية.

الجدول رقم (7) يوضح العناصر الفرعية لقضية البحار والمحيطات والمناطق الساحلية المتضمنة في كتب العلوم

القضايا الفرعية	الصف السابع التكرار	الصف الثامن التكرار	الصف التاسع التكرار	المجموع	الرتبة
الصيد الجائر للأسماك والأحياء البحرية	0	0	3	3	3
زيادة نسبة الطحالب في المناطق الساحلية	0	0	0	0	0
تلوث مياه البحار وطرق المكافحة	0	0	1	1	4
تحلية مياه البحر	9	0	0	9	1
البحر كمصدر للمعادن	4	0	0	4	2
المجمـــوع	13	0	4	17	

من خلال الجدول رقم (7) يتضح ما يأتي: إن محتوى الكتب المحللة قد تناول جميع القضايا الفرعية عدا زيادة نسبة الطحالب في المناطق الساحلية، أي بنسبة (80%) من القضايا الفرعية المقترحة، وتحصلت على المرتبة الأولى قضية تحلية مياه البحر بتكرار قدره (9) فقرات وبنسبة (52.9%) من مجموع التكرارات، وجاء كتاب الصف السابع في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات حيث بلغت (13) فقرة، أي بنسبة (76.5%)، وجاء في المرتبة الثانية كتاب الصف التاسع بتكرار قدره (4) فقرات، ونسبة (23.5%)، في حين لم يتناول كتاب الصف الثامن أيا من هذه القضايا، أما من حيث عدد القضايا المضمنة في الكتب فقد حاز كتابا الصف السابع والتاسع على المرتبة الأولى بقضيتين لكل منهما، أي بنسبة (40%) من مجموع القضايا المقترحة، في حين لم يتناول كتاب الصف الثامن أيا من هذه القضايا.

الجدول رقم (8) يوضح العناصر الفرعية لقضية التنوع الحيوي المتضمنة في محتوى كتب العلوم

القضايا الفرعية	الصف السابع التكرار	الصف الثامن التكرار	الصف التاسع التكرار	المجموع	الرتبة
السلاسل الغذائية	3	0	31	34	1
الصيد الجائر للحيوانات	0	0	1	1	5
الرعي الجائر	0	0	0	0	0
حماية النباتات والحيوانات من الانقراض	0	0	5	5	4
المتنزهات القومية	0	0	1	1	5
المكافحة الحيوية	0	0	1	1	5
إعادة تدوير المواد في المنظومة البيئية	0	0	21	21	2
المحافظة على التوازن البيئي	0	0	11	11	3
المجمـــــوع	3	0	71	74	

من خلال الجدول رقم (8) يتضح ما يأتي: إن محتوى الكتب المحللة قد تناول جميع القضايا الفرعية لقضية الغلاف الجوي عدا قضية الرعي الجائر، أي بنسبة (87.5%) من القضايا الفرعية المقترحة، وتحصلت على المرتبة الأولى قضية السلاسل الغذائية بتكرار قدره (34) فقرة وبنسبة (45.9%)، وجاء كتاب الصف التاسع في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات إذ بلغت (71)، أي بنسبة (95.9%) من مجموع التكرارات، وجاء في المرتبة الثانية كتاب الصف السابع بتكرار قدره (3) فقرات، أي بنسبة (4.1%)، أما من حيث عدد القضايا المضمنة في الكتب فقد حاز كتاب الصف التاسع على المرتبة الأولى إذ تناول (7) قضايا، أي بنسبة (87.5%) من القضايا المقترحة، بينما حل في المرتبة الثانية كتاب الصف السابع بواقع قضية واحدة أي بنسبة (12.5%)، في حين لم يتناول كتاب الصف الثامن أي قضية.

الجدول رقم (9) يوضح العناصر الفرعية لقضية الطاقة المستدامة المتضمنة في محتوى كتب العلوم

القضايا الفرعية	الصف السابع التكرار	الصف الثامن التكرار	الصف التاسع التكرار	المجموع	الرتبة
الطاقة الشمسية	4	24	11	39	2
طاقة الرياح	4	6	0	10	3
طاقة المساقط المائية	1	6	0	7	4
طاقة المد والجزر	2	8	0	10	3
طاقة الكتلة الحيوية	1	5	0	6	5
طاقة الحرارة الجوفية للأرض	2	5	0	7	4
ترشيد استهلاك الطاقة	0	27	15	42	1
المجمـــوع	14	81	26	121	

من خلال الجدول رقم (9) يتضح ما يأتي: إن محتوى الكتب المحللة قد تناول جميع القضايا الفرعية لقضية الطاقة المستدامة، أي بنسبة (100%) من القضايا الفرعية المقترحة، وتحصلت على المرتبة الأولى قضية ترشيد استهلاك الطاقة بتكرار قدره (42) فقرة وبنسبة (34.7%) من مجموع التكرارات، وقد جاء كتاب الصف الثامن في المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات إذ بلغت (81) فقرة، أي بنسبة (66.9%)، وجاء في المرتبة الثانية كتاب التاسع بتكرار قدره (26) فقرة، ونسبة (21.5%). وحل ثالثا كتاب الصف السابع بتكرار (14) فقرة، أي بنسبة (11.6%) من مجموع التكرارات، أما من حيث عدد القضايا المضمنة في الكتب فقد حاز كتاب الصف الثامن على المرتبة الأولى إذ تناول (7) قضايا، أي بنسبة (100%) من القضايا المقترحة، بينما حل في المرتبة الثانية كتاب الصف السابع بواقع (6) قضايا أي بنسبة (85.7%)، وجاء ثالثا كتاب الصف التاسع بقضيتين، ونسبة (28.6%).

ملخص النتائج:

تضمن محتوى الكتب المحللة بشكل عام القضايا الست الرئيسة للبعد البيئي للتنمية المستدامة المقترحة في هذه الدراسة، أي بنسبة (100%)، وجاءت قضية الغلاف الجوي في المرتبة

الأولى إذ حصلت على أكبر تكرار بواقع (150) فقرة، وبنسبة (40%) من مجموع الفقرات الكلية التي تناولت قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة، وحلت ثانية قضية الطاقة المستدامة بواقع (109) فقرة، وبنسبة (29.1%)، بينما حازت الرتبة الثالثة قضية التنوع الحيوي بواقع (72) فقرة، وبنسبة (19.2%)، وجاءت رابعة قضية البحار والمحيطات والمناطق الساحلية بواقع (17) فقرة، وبنسبة (4.5 %)، وحلت خامسة قضية استخدام الأراضي بواقع (16) فقرة، وبنسبة (4.3%)، وجاءت قضية المياه العذبة في آخر القائمة بواقع (11) فقرة، وبنسبة (2.9%).

وقد تناول محتوى الكتب المحللة بشكل عام (34) قضية فرعية من قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة، أي بنسبة (79.1%) من القضايا الفرعية المقترحة في هذه الدراسة، وتمثلت القضايا الفرعية التي لم ترد في محتوى الكتب المحللة فيما يأتي: دورة الأكسجين في الطبيعة ودورها في حفظ التوازن البيئي، نمو المدن، استصلاح الأراضي، دورات الماء في الطبيعة، توزيع المياه العذبة، خدمات الصرف الصحي، ترشيد استهلاك المياه، الرعي الجائر، زيادة نسبة الطحالب في المناطق الساحلية.

وجاء في المرتبة الأولى من حيث عدد القضايا الرئيسة المضمنة فيه كتاب الصف التاسع فقد تضمن القضايا الست المقترحة أي بنسبة (100%)، وحل ثانيا كتاب الصف السابع إذ تضمن جميع القضايا عدا قضية استخدام الأراضي أي بنسبة (83.3%)، وحل ثالثا كتاب الصف الثامن الذي تضمن فقط قضيتي الغلاف الجوي، والطاقة المستدامة، أي بنسبة (33.3%)، كما حل أولا أيضا من حيث عدد التكرارات بشكل عام كتاب الصف التاسع بواقع (244) فقرة، أي بنسبة (65.1%) من مجموع الفقرات الواردة في الكتب الثلاثة، وجاء ثانيا كتاب الصف الثامن بواقع (83) فقرة، أي بنسبة (22.1%)، وجاء آخرا كتاب الصف السابع بواقع (48) فقرة، أي بنسبة (12.8%). وكذلك تحصل على المرتبة الأولى من حيث عدد القضايا الفرعية للتنمية المستدامة كتاب الصف التاسع بواقع (31) قضية، أي بنسبة (72.1%) من القضايا الفرعية، وجاء ثانيا كتاب الصف السابع بواقع (15) قضية، أي بنسبة (34.8%)، وحل ثالثا كتاب الصف الثامن بواقع (7) قضايا، وبنسبة (30.1%).

تعد نسبة تناول محتوى الكتب المحللة لقضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة عالية، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الكتب قد تم تأليفها في سنغافورة وهي من الدول المشهود لها في إعداد مناهج العلوم وتطويرها بما يتماشى وأهداف التربية العلمية ومتطلبات العصر.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على تضمين كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي بعض القضايا الفرعية للبعد البيئي للتنمية المستدامة التي لم ترد في الكتب المحللة وتتمثل في: دورة الأكسجين في الطبيعة ودورها في حفظ التوازن البيئي، نمو المدن، استصلاح الأراضي، دورات الماء في الطبيعة، توزيع المياه العذبة، خدمات الصرف الصحي، ترشيد استهلاك المياه، الرعي الجائر، وزيادة نسبة الطحالب في المناطق الساحلية.
- زيادة نسب تضمين بعض القضايا الفرعية للبعد البيئي للتنمية المستدامة التي وردت بشكل ضعيف في محتوى كتب العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي، وأهمها ما يأتي: تدهور طبقة الأوزون، الضباب الدخاني، الأمطار الحمضية، الاحتباس الحراري، مكافحة التصحر، انجراف التربة، الطرق العلمية للتخلص من النفايات، تلوث مياه البحار والمحيطات وطرق المكافحة، الصيد الجائر للحيوانات، المتنزهات القومية، والمكافحة الحيوية.

المقترحات:

إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة تستهدف جميع كتب العلوم في مراحل التعليم العام المختلفة.

المراجع:

1. أبو خاطر، أشرف مرزوق، (2015)، مستوى تضمن كتب التربية الإسلامية من المنهاج الفلسطيني للصفوف السابع والثامن للقيم الأخلاقية، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة.
2. تراس ي. ستورر، وآخرون، ترجمة محمد عبد الواحد سليمان وآخران، (1992)، أساسيات علم الحيوان، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
3. التعليم من أجل التنمية المستدامة، www.unesco.org
4. تقرير مكتب العمل الدولي جنيف، التنمية المستدامة والعمل اللائق والوظائف الخضراء، التقرير الخامس، الدورة -102 2013.
5. تقرير مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة، جوهانسبرج- جنوب إفريقيا، 26 أغسطس- 4 سبتمبر 2002.
6. حسان، حسن محمد، (1993)، التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق بيروت: دار النهضة العربية.
7. حسونة، عبد الغني، (2013)، الحماية القانونية للبيئة في إطار التنمية المستدامة، جامعة محمد خيضر ببسكرة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، رسالة دكتوراه.
8. ديب، ريدة، ومهنا، سليمان، (2009)، التخطيط من أجل التنمية المستدامة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول، ص ص -487 520.
9. الرازي، محمد بن أبي بكر، (1976)، مختار الصحاح، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
10. ربيع، عادل مشعان، (2008)، مشاكل بيئية معاصرة، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
11. الركابي، علي خلف، والذهب، جليلة عيدان، (2014)، استعمال بطاقة العلامات المتوازنة لدعم التنمية المستدامة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي السنوي العام الأول: واقع مهنة المحاسبة بين التحديات والطموح، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بغداد من -16 17 أبريل.

12. السعدي، حسين، (2008)، علم البيئة، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

13. السعود، راتب، (2004)، الإنسان والبيئة، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

14. سميسم، نبأ عبد الرؤوف، (2019)، تحليل محتوى كتابي علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلمي الفرع الأحيائي للمرحلة الإعدادية وفقا لأبعاد التنمية المستدامة، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد -25 العدد 103، ص ص -302 353.

15. الشاذلي، محمد محمد، والمرسي، علي علي، (2000)، علم البيئة العام والتنوع البيولوجي، القاهرة: دار الفكر العربي.

16. شعبان، أسامة حسين، (2009)، الأخطار والكوارث البيئية، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

17. الشعبي، وليد عبد الله غازي، (2018)، مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (177 الجزء الثاني)، ص ص -12 45.

18. الصالحي، سعدية عاكول، والغريري، عبد العباس فضيخ، (2008)، عداء الإنسان للبيئة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

19. طعيمة، رشدي أحمد، (2004)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

20. الظاهر، نعيم، والصفدي، عصام حمدي، (2008)، صحة البيئة وسلامتها، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

21. العباني، فتحي محمد مادي، (2021)، دور كتب التربية الوطنية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (دراسة تحليلية لمضمون كتب التربية الوطنية للصف السابع والثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا)، المعهد العالي للمهن الشاملة طبرق، مجلة الإرادة العلمية المحكمة للعلوم الإنسانية والتطبيقية مجلة فصلية محكمة، العدد الثاني، ص ص -1 24.

22. عبد المقصود، زين الدين، (2000)، قضايا بيئية معاصرة، الإسكندرية: منشأة المعارف.

23. عسكر، محمد أحمد، (2015)، مدى تضمين محتوى كتب العلوم بالشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لبعض قضايا البعد البيئي للتنمية المستدامة، جامعة جرش، كلية العلوم التربوية، المؤتمر العلمي الثامن " التنمية المستدامة في التربية والتعليم"، ص ص 17 - 43.

24. القرقوطي، البشير الهادي، ومحمد، سعد هدية، (2021)، مدى تضمين كتب الاجتماعيات للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا لأبعاد التنمية المستدامة، المؤتمر الدولي المغاربي الأول لمستجدات التنمية المستدامة " الواقع والمأمول"، تونس، الجزء الرابع، ص ص 1 - 13.

25. الكحالية، أمل ربيع صالح، وشحات، محمد علي أحمد، (2021)، مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (4)، العدد (3)، ص ص -277 339.

26. محارب، عبد العزيز قاسم، (2006)، الآثار الاقتصادية لتلوث البيئة، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

27. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (2001)، المناهج التربوية الحديثة، عمان: دار المسيرة.

28. المركز الوطني لتخطيط التعليم، (1999)، ثلاثون عاما من أجل بناء الإنسان، مسيرة التعليم والتدريب في ليبيا، أديتار للطباعة.

29. المزين، خالد محمد، (2009)، القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها، كلية التربية الجامعة الإسلامية- غزة، رسالة ماجستير.

30. المعمري، سليمان عبده، والنظاري، بشرى محمد، (2017)، تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد الأول، ص ص -35 74.

31. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، دليل الأيسيسكو، 3 مايو 2010.

32. مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، المنعقد ببون بألمانيا، 31 مارس – 2 أبريل 2009، w.w.w. esd-World- conference- 2009.

مقاربات تربوية للتنمية الذهنية للمعلم العربي لتدعيم قيم المواطنة

د/ داليا حافظ المنهـــراوي*، خبير تربوي جمهورية مصر العربية – القاهرة

مقدمة:

في ظل متغيرات عصرية متلاحقة، وعولمة نفاثة تخترق الشعوب، أو بالأحرى تخترق عقول المواطنين في كافة أنحاء العالم أو في القرية الكونية المستحدثة، ومع انفتاح السماوات وسرعة التغير وتكنولوجيا الاتصال زادت مساحة التناقضات بين الشعوب، عالم تتناقض فيه رفاهية مفرطة في جزء من أجزاء القرية الكونية، وفقر مدقع في أجزاء أخرى من هذه القرية، فيه تكتلات وتوحد في مناطق مركزية، وتمزق وتصارع في مناطق هامشية أو مهمشة. في ظل هذا زادت أزمات العالم بشكل جلي وخاصة في الدول التي تسمى دول" العالم الثالث" وهى الدول التي عانت منذ فترة تاريخية طويلة من الاستغلال والسيطرة والهيمنة من الاستعمار، ومازالت حتى الآن تعانى من هذا الأسلوب وإن تغير هذا الأسلوب في الهيمنة.[1]

يشير هذا المفهوم إلى أن العولمة تعني تحويل العالم إلى مكان واحد، كما يشير إلى ضغط العالم وتصغيره من ناحية، وتركيز الوعي من ناحية أخرى، كما تعنى مفهوم المواطنة العالمية.

يعتقد "السيد ياسين" في وجود ثلاث عمليات متوازية في عملية العولمة: الثورة السياسية (من الشمولية إلى الديمقراطية والتعددية واحترام حقوق الإنسان)، والثورة القيمية (من القيم المادية إلى ما بعد المادية)، والثورة المعرفية (من الحداثة إلى ما بعد الحداثة)[2].

* خبير تربوي – جمهورية مصر العربية

1 جلال أمين (2005) القيم والعنف في إطار العولمة، أعمال المؤتمر الرابع للحوار المصري الألماني، الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، منتدى حوار الثقافات، العين السخنة، 18ـ23 مارس، مصر، ص45.
نفس الرؤية: جلال أمين (1998) العولمة، دار المعارف، القاهرة، ص13

2 السيد ياسين (2002) في مفهوم العولمة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص 4.
نفس الرؤية: السيد ياسين (1996) الوعى التاريخي والثورة الكونية، مركز الأهرام للنشر، القاهرة، ص 99

انقسم العالم كلّا وفق مصالحه ورؤيته المستقبلية حول مفهوم العولمة، هناك من يؤيد العولمة على اعتبارها إرهاصا لحضارة جديدة تدعمها ثورة المعلومات، كما يدعون إلى تدعيم قيم الحداثة وما بعد الحداثة والعقلانية والديمقراطية وحقوق الإنسان والتعاون والتسامح والفردية والعلمانية، وفصل الدين عن السياسة والتنافسية والربحية، ويرى البعض أن هذه القيم أصيلة في مجتمعاتهم ولا سبيل أمامهم إلا عصرنتها ووتحديثها.

أما البعض الآخر مثل الماركسيين فيرفضون العولمة على اعتبار أنها تكرس لاقتصاديات السوق والتوجهات الرأسمالية والأصوليون، يرفضون العولمة على اعتبار أنها تهدد هويتهم القائمة على الدين أو على خصوصيتهم الثقافية[3].

وهذا ما يجعلنا نجد أن هناك تخوفا عميقا من المدى الذي يمكن أن تحدثه ظاهرة الهوية في هوية المجتمعات المختلفة وخاصة النامية منها مما يهدد التنشئة الاجتماعية والتربية في سعيها لتشكيل هويات أفرادها ومجتمعاتها.

صرح البعض بتخوفه من تأثير العولمة في تدمير الشخصية القومية القائمة على وحدة اللغة، ووحدة العقيدة وخاصة في البلاد العربية والإسلامية.[4]

كل ذلك كان مع دخول المفاهيم الحداثية على الخط واستنادها إلى معطيات العلوم الموضوعية، فالحداثة تتحدد "سياسيا ببلورة دولة المؤسسات، القائمة على تحرير تقاليد الممارسات السياسية من أجل المشاركة في الحياة العامة، واجتماعيا بتأسيس القيم والقوانين والنواميس، وإبعادها عن المواقف العقائدية".[5]

3 طلعت عبد الحميد (2006) التربية في عالم متغير "دراسات في أصول التربية "، دراسات في أصول التربية، دار فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص231

4 عاصم الدسوقي (2004) عروبة مصر في زمن العولمة، مجلة الهلال، يونيه، القاهرة، ص ص 14، 21

5 محمد عثمان الخشت (2013) الحداثة وتجلياتها الديموقراطية في عصر التنوير، مجلة الديموقراطية، القاهرة، العدد52
نفس الرؤية: محمد سبيلا (2007) الحداثة وما بعد الحداثة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ص 61

كما جاء بعد ذلك مفهوم ما بعد الحداثة والتي تحاول أن تستبدل العقل الأداتي المسيطر بعقل مطاط ولزج، وأن ترش القانون بالأخلاق، وأخلاق المسؤولية بأخلاق الضمير، والمجتمع الميكانيكي بمجتمع عضوي، والعقل بالحدس، والعلم بالأسطورة، والحقيقة بالجمال، والتقدم بالأصالة، والنثر بالشعر، والنقد بالعقل إلى غير ذلك.

وهذا ما أدركته اليابان التي تعد من الدول الصناعية الكبرى التي تسهم في صياغة مستقبل العالم في الوقت الحاضر، فإن قيمها الأصيلة تم توظيفها وعصرنتها وظلت الجماعية والتعاون موجهة للقيم الرأسمالية التي تمجد الفردية والتنافسية تأكيدا لأن الحداثة لا تعني التغريب دائما.

بات من الضروري الاهتمام بالتربية المدنية التي تقوم على مجموعة محاور أو آليات منها الآتي: تربية على منهج الالتزام بمبدأ المساواة بين كل البشر في الحق والواجب، تربية على منهج أنسنة السلطة لا قداستها أو الرهبة منها، والتفاعل النشط معها بالحوار، تربية على ممارسة المواطنة المحلية، وممارسة المواطنة الإنسانية بمعنى الدفاع النشط عن مجمل حقوق الإنسان، تربية على منهجية القيادة الجماعية لا الفردية، والتأكيد على الطابع المؤسساتي للدولة، وتتعدد أشكالها حسب المضمون، أو الجمهور المستهدف، أو مصدر إنتاجها، وهى إما برامج، أو نصوص دراسية أو تدريبات وأنشطة أو حملات توعية[6].

ويدعو الكثير من المفكرين إلى تحديد مجموعة من الغايات التربوية التي يمكن أن تظفر بالأولوية في بناء مشروع بناء الإنسان في ظل التحولات العالمية: بناء الإنسان الحر، وبناء العقيدة الناقدة، والمشاركة في حياة الجماعة، وتأصيل الهوية التاريخية.[7]

6 أحمد يوسف سعد وآخرون (2007) تجارب ونماذج للتربية المدنية في بعض دول العالم: جدل التفاعل بين مؤثرات الخارج وتحديات الداخل، في: التربية المدنية وعملية التحول الديموقراطي في مصر 1980-2005، تقديم: عبد المنعم المشاط، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة، ص ص 285-287.

7 وليم سليمان قلادة (1999) مبدأ المواطنة: دراسات ومقالات، سلسلة المواطنة، المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، مكتب النسر للطباعة، القاهرة، مايو، ص11.

ولكن قد تأتي الهواجس التي ترى أن الهوية في سبيلها إلى الاضمحلال، وتظهر دعوات من أجل المحافظة على الهوية في الوقت الذي كانت فيه الدول الإسلامية في عصور ازدهارها تدعو إلى الانفتاح على الآخرين، والآن وفي ظل الثورة التقنية لا نستطيع الفكاك من الطبيعة الاقتحامية للتقنيات، وتظهر تلك الإشكالية التي تحتاج دراستها،حيث يرى البعض أن التحصين الداخلي من خلال إشاعة التفكير الناقد في مختلف مؤسسات التعليم يستطيع كشف التناقضات في الواقع وفي الفكر، مع تسييد ثقافة التساؤل في محتوى البرامج التعليمية والتدريبية.[8]

يطرح "مصطفى حجازي" الإشكالية وأزمة الهوية لدى الشباب العربي بشكل عام والخليجي بشكل خاص، فيرجع هذه الأزمة إلى تقويم الهوية وخصائصها ومكانتها، سواء في المستوى الذاتي أم في المستوى الاجتماعي العام، فالمشكلة لى الشباب تنبع من عملية تقويمهم لذاتهم ولوجودهم في العالم، كما تنبع من تقويمهم لمحتوى هويتهم الاجتماعية والحضارية (الثقافية)، وتهميشهم عن العمل العام، كما تعرضت الهوية الخليجية الراهنة إلى ثلاثة اتجاهات أو قوى: الأصالة القبلية والعشائرية، والعولمة وطوفانها في أوجهها الإيجابية والسلبية، وعن هذين الاتجاهين وتفاعلهما برز المد الأصولي الذي يستهدف الشباب.[9]

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من مسار العولمة وآلياته التي تحاول تكوين (إنسان كوكبي) وفق ثقافة ومعايير موحدة في التعليم والثقافة كظهير مساند للتجارة، الأمر الذي يهدد الهويات القومية، تبنت اليونسكو رؤى لتكوين (مواطن كوكبي) منتم إلى وطنه ومنفتح للعيش مع الآخرين، فقد جاء تقرير "جاك ديلور" الصادر من اليونسكو يقف موقفا وسطا بين تكون مواطن منتم إلى جذوره وإلى وطنه وأهله، وبين تكوين إنسان ذي هوبة كوكبية –لغة وقيما- ضعيف الولاء لهويته القومية. وبالتالي ينحاز تقرير جاك ديلور إلى تكوين مواطن كوكبي/ عولمي منتم إلى مجتمعه

8 طلعت عبد الحميد(2015) دليل إدارة الذات بالقيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص30

9 مصطفى حجازي(2008) الشباب الخليجي والمستقبل: دراسة تحيليلة نفسية اجتماعية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ص ص 110-117

ومنفتح على الآخرين وقادر على العيش المشترك معهم، وهذا يتطلب جهدا عظيما من كافة القطاعات المجتمعية والدولية وفي مقدمة هؤلاء التربويون.[10]

إن التعلم من أجل العيش المشترك فكرة تتضح من خلال مقولة "لست نسيجا وحدك، ولن تكون الآخر ولو حرصت"، ومكتوب علينا العيش المشترك في سلام لإعمار الكون غير منزوع الهوية (مواطن كوكبي) لديه القدرة على التوقع.[11]

إن نظرة متأنية إلى واقع التربية العربية تؤكد أن التربية العربية أدت دورا مدمرا في الحياة العربية خلال القرن العشرين، وقد تمثل دورها في ثلاث وظائف تتعارض مع اتجاهات الحضر والتنوير، وهى: العزلة الحضارية وقهر العقلانية وبخس قيمة الإنسان العربي. وتتجسد هذه الثلاثية في الأنظمة التربوية والتعليمية من خلال غياب الفكر العلمي في التعامل مع قضايا الحياة، هذا فضلا عن سلبيات التعصب العرقي والطائفي والمذهبي والديني الذي يغرس جذوره في أجواء الأسرة والمجتمع، وفي غياب مفاهيم الديموقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون والمواطنة الصالحة، والمكانة الدونية للمرأة العربية، والجهل المتفاقم بقيم التسامح والرأي الآخر والمساواة والعدل، وقد نرجعه إلى ظاهرة التسلط في الأنظمة التربوية والاجتماعية العربية المعاصرة [12]، وهذا ما أوضحته إحدى الدراسات.[13]

10 طلعت عبد الحميد (2016) دور المنظمات الدولية والعربية في النهوض بالتعليم المستمر في مجتمع المعرفة، المابعد حداثة، المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس " من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة"، 18-20 أبريل، القاهرة، ص14

نفس الرؤية: جاك ديلور وآخرون (1999) التعليم ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ص18

11 طلعت عبد الحميد (2016) دور المنظمات الدولية والعربية في النهوض بالتعليم المستمر في مجتمع المعرفة، المابعد حداثة، مرجع سابق، ص11.

12 ناصر علي محمد (2016) المواطنة: دراسات وبحوث، دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 94

نفس الرؤية: مصطفى حجازي (2005) التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ص ص 78،.79

13 يزيد عيسى الشورطي (2009) السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

نفس الرؤية: علي أسعد وطفة (2000) بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، بيروت، ط2، ص ص-23 24.

هذا الوضع المعقد يجعل التربويين يدقون أجراس الخطر على الأقل بالنسبة لحوالي 60% من العرب والمراهقين والشباب الذين لم تتجاوز أعمارهم العشرين عاما، وهم بحكم مراحل نموهم معرضون للاستقطاب في حالة ضعف الآليات التربوية الخاصة بتنمية التفكير النقدي المحصن للفرد من الغواية العولمية الإلكترونية الأمر الذي قد يوقعهم في شراك الدوجماطيقية المذهبية التي قد تعصف بهويتهم وانتماءاتهم لمجتمعاتهم التي أنجبتهم، تحت دعاوٍ مذهبية أو تحت دعاوي العولمة وما بعد الحداثة وما بعد الذكورية حيث تتطلب الكيانات متعددة ومتعددية الجنسيات تنمية الفردية والمشروع الخاص.[14]

يتضح مما سبق أنه من القصور المنهجي، وقصور الفكر الجدلي، ومن طغيان الذاتية، حيث سيطرة التسلط والقهر في العقلية العربية، تغلغل الإرهاب والذي يعد الأسلوب الوحيد لتصور العالم، فهذه الوضعية المترسخة تخلق مقاومة عنيدة وخطيرة بقدر ما هي خفية لكل تغيير، ولكل تنمية في اتجاه الاعتبار الحقيقي لإنسانية الإنسان.

هذا يعني أن هناك ضرورة حتمية للتحصين الداخلي أو لحدوث تنمية ذهنية لدى الأطفال والشباب العربي تضمن لهم الحماية الفكرية، فقد أصبح الفكر المجتمعي والمكون الأصيل للهوية وهو اللغة والأمن القومي للدول العربية في حالة تهديد، وذلك بسبب ضعف سيطرة المجتمعات على عقول وسلوكيات أبنائها، ويبدو أن مفاهيم المواطنة والمواطن والانتماء المجتمعي أصبحت في موضع التساؤل، إذ بدأت إرهاصات لتكوين الإنسان الكوكبي غير المنتمي لمجتمع محدد.[15]

ومن هنا يتحدد البحث الحالي في القضية التالية: **ما التغييرات الذهنية التي يكتسبها المعلم العربي لتدعيم قيم المواطنة والتي يمكن التدريب عليها في ضوء متغيرات العصر في مجتمع ما بعد الحداثة، وهو ما يتطلب الإجابة عن التساؤلات التالية:**

14 طلعت عبد الحميد (2015) دليل إدارة الذات بالقيم، مرجع سابق، ص 100.
نفس الرؤية: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003) نحو إقامة مجتمع المعرفة، تقرير التنمية الإنسانية العربية، المملكة العربية الأردنية الهاشمية، عمان، ص ص 51-52.

15 طلعت عبد الحميد (2015) دليل إدارة الذات بالقيم، مرجع سابق، ص 105 – 106.

1. ما موقع المواطنة ما بين الحداثة وما بعد الحداثة؟
2. ما الإشكاليات التي تواجه مفهوم المواطنة في مجتمع الحداثة وما بعد الحداثة؟
3. ما دور التربية العربية في تمكين الأطفال والشباب من القيم والمهارات اللازمة لممارسة أدوارهم المجتمعية في مجتمع ما بعد الحداثة ؟
4. ما التغيرات الذهنية التي تمكن المعلم العربي من التعامل الإيجابي في مجتمع ما بعد الحداثة؟

هدف الدراسة:

في ضوء ما سبق يصبح هدف الدراسة هو التوصل إلى آليات لحدوث تغييرات ذهنية (قيم- مهارات- اتجاهات) لدى المعلم العربي ندربه على العيش المشترك مع الآخرين غير منزوع الهوية (مواطن كوكبي)، وكذلك الأبناء في ضوء معطيات عصر ما بعد الحداثة.

منهج الدراسة:

نظرا إلى طبيعة موضوع الدراسة، فإن الدراسة الحالية سوف تعتمد على استخدام منهج جديد محور ارتكازه مستمد من حقائق الكون التي أصبح لها ثقلها على أنماط التفكير البشري ألا وهى منهجية التعقد حيث التشابكات والتعقيدات والمستجدات وسيادة اللايقين في فهم الأشياء والظواهر. وإذا كانت المعرفة غير مكتملة وغير يقينية فيصبح الهدف هو إقامة الصلات بين مجالات المعرفة ومستوياتها وأنماطها نظرا إلى تعددية أبعاد الظاهرة، حيث رفض منهجية الحداثة الوضعية واستبدالها بمنهجية ما بعد حداثية تراعي التناقضات والعلاقات والتشابكات بين الكلي والجزئي، الهامشي والجوهري، منهجية التعقد بعد زوال الثنائية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية، وبين القانون العام والحالة الخاصة، التعامل الخطي ورفض الاختزاليـة[16]،

16 Bruce Demonds. (1995). what is Complexity? The Philosophy of Complexity, Manshester, Manshester 12-Metropolitan University, Centerfor Policy Modeling, pp1

فهـذه المنهجية تقوم على نظريات السيبرنيطيقا والنسق والكارثة والفوضى[17].

الإطار النظري للدراسة:

أولا: المواطنة ما بين الحداثة وما بعد الحداثة

مع بروز العولمة تطورت ثقافة عولمية يتفاعل معها الناس من كل صوب واتجاه، بغض النظر عن انتماءاتهم القومية، فغدت ثقافة السوق تشكل منظومة قيمهم، بعيدا عن مهام عضويتهم في الجماعة الوطنية التي ينتمون إليها.

وطرح "زولو Zolo-" أطروحته حول ما نشاهده الآن، بأنه صراع بين Polis الدولة المدنية والتي تعد التعبير عن مرحلة القومية، والكون Cosmos بقيمه المعولمة الذي صار هو التعبير عن مرحلة ما بعد القومية Post nationalism، إذ أن الكيان الإنساني يتطور من خلال علاقة حميمية بثقافة ما، وقد تكون هذه العلاقة انتقادا، بل وتمردا على هذه الثقافة، ولكن مع العولمة

17 تعني نظرية الكارثة الاهتمام بكل ما هو هامشي وجوهري عند تناول الدراسات والظواهر، أما نظرية النسق فتشير إلى المجموع أو الكل المؤلف من ظواهر متماسكة يتوقف كل منها على ما عداه، ويتحدد من خلال علاقته بما عداه، والبيئة هي نسق من المعقولية فليست هي صورة الشيء، أو هيكله، أو حده المادي، أو التصميم الذي يربط أجزاءه فحسب، ولكن هي القانون الذي يفسر تكوين الشيء ومعقوليته، مما يعني أن النسق يتسم بالكلية و التحولات والتنظيم الذاتي، فالمهم هو العلاقات القائمة بين العناصر، وقانون هذه العلاقات هو قانون النسق ذاته. بينما نجد نظرية الفوضى انصبت على دراسة الظواهر شبه العشوائية أو التي تبدو كذلك، إذ أن تلك التكوينات ذات المظهر العشوائي تعد نمطا تكراريا وبتكبيرها ودراسة تحولاتها عبر أزمنة وظروف مختلفة ظهر أن لتلك التكوينات تشابهات ذاتية متكررة يمكن إحصاؤها واستخلاص قواعد تكرارها، فهذه النظرية تصف كونا خاضعا لقوانين حتمية ولكنه يميل إلى عدم الانتظام والتعقد وعدم القابلية للتنبؤ، فهذه النظرية تنظر إلى المشكلات في كلياتها دون إرجاعها إلى مركباتها. أما نظرية السيبرنيطيقا، فتقوم على علم الاتصال والتحكم في الحيوان والآلة ويتسع موضوعها الآن ليشمل المجتمع والأفراد من البشر، وتقوم على أربعة عناصر رئيسية: المعرفة والاتصال والتحكم والتغذية الراجعة، وهذه النظرية تدرس الخصائص العامة المشتركة لمختلف نظم التحكم، وتحتوي أجهزة التحكم الحية والاصطناعية على عناصر تؤدي وظائف متشابهة كاستقبال المعلومات وانتقائها وتذكرها.

في ضوء ماسبق، يتضح أن النظريات السابق ذكرها ترى أن الإنسان فاعل اجتماعي يستطيع أن يحدد مصيره ولديه القدرة على الاختيار، وبالتالي فإن فكرة المجتمع يجب أن تقوم على الاختلاف والتعدد والحرية والتشارك القائم على مبدأ التفرد (الحرية) والخصوصية (الانتماء إلى ثقافة) ومبدأ الجامعية (العقل).

طلعت عبد الحميد وآخرون (2003) الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ص223-230

أصبح التمرد على التجانس والوحدة قانونا من قوانين الطبيعة، وبالطبع هناك من يحاول التأليف بين الدولة المدنية والكون، وهناك من يدعو إلى قبول ما يسمى بالديموقراطية الكوزموبوليتانية وبالتالي المواطن الكوزموبوليتاني Cosmopolitan Citize[18]

وقد نرجع ذلك إلى تداعيات الحداثة، والتي تعني ظهور ملامح المجتمع الحديث المتميز بدرجة معينة من التقنية والعقلانية والتفتح، فالدلالة الفكرية التي أعطيت لمفهوم الحداثة Modernism، تشير إلى حركة الاستنارة الفكرية التي عرفتها المجتمعات الغربية، فهي تنطلق من فكرة أن الإنسان هو مركز الكون وسيده، وأنه يحتاج إلى عقله في التمييز بين الصالح والطالح، وأن العقل هو الآلية الوحيدة للوصل إلى المعرفة.[19]

وفي هذا الإطار يتم طرح إشكالية الحداثة الغربية وأنماط الوعي بها في الفكر العربي المعاصر، فقد تولدت منها تيارات الفكر العربي، التي تنقسم إلى "مواقف عصرانية تدعو إلى تبني النموذج الغربي المعاصر بوصفه نموذجا للعصر كله، ومواقف سلفية تدعو إلى استعادة النموذج العربي الإسلامي كما كان من قبل الانحراف والانحطاط، ومواقف انتقائية تدعو إلى الأخذ بأحسن ما في النموذجين معا والتوفيق بينهما في صيغة واحدة تتوافر لها الأصالة والمعاصرة معا".[20]

ولكن يعترض "السيد ياسين" على قدرة المجتمع العربي على تحقيق النقلة الحضارية الكبرى لمجتمع المعلومات العالمي والتعامل مع سمات العصر الحداثي، وبالتالي الفشل في تأسيس دول حديثة على النمط الغربي، إذ تقوم الحداثة على عدة أسس أهمها الفردية، والعقلانية، والاعتماد على العلم والتكنولوجيا وتطبيق المنهج الوضعي في دراسة الأمور الاجتماعية.

18 سمير مرقس(2006) المواطنة والتغيير : دراسة أولية حول تأصيل المفهوم وتفعيل الممارسة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، صص47-48

19 عبد الحليم مهورباشة (2018) الحداثة الغربية وأنماط الوعي بها في الفكر العربي المعاصر: دراسة مقارنة بين عبد الله العروي وطه عبد الرحمن، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، الدوحة، قطر، العدد 23، المجلد السادس، شتاء 2018، ص 107

20 المرجع السابق، ص 110

وهذه الأسس فشلت في تطبيقها في الدول العربية المعاصرة، فشلا يظهر في غياب الديموقراطية، والاعتماد على تهويمات غامضة، وانطباعات سطحية، وحلول مرتجلة لمشكلات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.[21]

يتضح مما سبق أن الحداثة أسهمت في إعلاء منزلة الإنسان والعقل وقللت من دور الأديان والعقائد والأيديولوجيات وهيبتها وسلطانها، إذ أنها حدت من الإيمان بالغيبيات والروح والأخلاق والموروثات مما شكل خطورة كبيرة على مفهوم المواطنة.

أما في الحداثة البعدية Modernism Post-، فقد جاءت دعوات ما بعد الحداثة لتعيد الثقة في الذات وفي الهامشي والشعبي والفردي ولبعث الفاعلين الاجتماعيين، والدعوة إلى أنماط جديدة للحياة تتطلب إيجاد تنظيم اجتماعي جديد يتصالح مع البيئة، إذن "ما بعد الحداثة" شكل لتفكيك النموذج العقلاني الأداتي للحداثة؛ يدعو إلى تحرير قوى الإنتاج من لاعقلانية الإنتاج الاجتماعي، فقد أصبح هذا المجتمع يسعى إلى إطلاق طاقات الإبداع حتى يستطيع البشر التعامل مع التغيرات المتسارعة.

يتجه مجتمع ما بعد الحداثة إلى الاهتمام بما هو مستقبلي ومتخيل يتم استشرافه ومحاكاته كومبيوتريا واعتماد قيمة الاختلاف بدلا من قيم الإجماع والفهم المشترك، وبدلا من الاكتفاء بما هو آني وواقعي ينطلق إلى ما هو مستقبلي ومتخيل أو مرغوب فيه والانهماك في دحض النظريات وإثبات عكسها، وإثارة التساؤلات والتشكك والتفكيك لما هو قائم من معارف، والتغريب والفوضى والعدمية واللامعنى واللانظام والتحرر من قيود العقلانية والأيديولوجيا والمركزية مما أدى إلى تشكيل مفهوم المواطنة من خلال براديغم جديد ومختلف التنظير والتفسير في الفكر والسلوك، يقوم على تفكيك المؤسسات على أسس طائفية وعرقية وجندرية، كما يظهر التفكيك منهجيا حيث تفكيك النظريات الكبرى التي تقوم على الرؤية الكلية (الماركسية- البنائية الوظيفية) إلى مجموعة من النظريات التي تقوم على الرؤية الجزئية/ المحدودة (الميكروسكوبية)، أي أن ما بعد الحداثة هو تجاور وتجاوز للحداثة.[22]

21 المرجع السابق، ص 73

22 طلعت عبد الحميد وآخرون (2003) الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ص 173 - 174

في ضوء ما سبق يشهد العالم توجها كوكبيا أو كونيا أو عوليا في مقابل صحوة للهويات والخصوصيات الثقافية تمهيدا لبزوغ الإنسان ذي القيم والتوجهات الكوكبية، حيث الاهتمام بالمواطنة العالمية، وانتشار مفاهيم تنويرية حداثية في الوقت الذي يتعاظم فيه التمسك بالهوية والأصولية في مقابل الانسحاق الكوكبي، وفي ظل عولمة السياسة والاقتصاد والقانون تتم عولمة الجريمة والفقر والبطالة والإرهاب، فهوية الإنسان لم تعد تحددها الحتمية من الداخل، أو من الخارج من خلال الغرائز، أو من خلال الظروف المحيطة كما كان سائدا في عصر الحداثة بل يظل وجوده صيرورة مفتوحة، الذات فيها متحققة لمقاومة سلطة التنظيم الاجتماعي.[23]

لقد تطور مفهوم المواطنة مع مرور الوقت، تاريخيا، لم تطل المواطنة كل الناس، فعلى سبيل المثال، كان الرجال فقط أو أصحاب الأملاك مؤهلين ليكونوا مواطنين، خلال القرن الماضي، برزت حركة تدريجية نحو فهم أكثر شمولية للمواطنة، وقد تأثرت بتطور الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، ومع ذلك تختلف وجهات النظر الحالية حول المواطنة الوطنية بين بلد وآخر، ما يعكس الاختلافات في السياق السياسي والتاريخي بالإضافة إلى عوامل أخرى.[24]

لقد نظمت العديد من المحاورات النظرية الحاسمة لتحليل المواطنة على مدى القرنين الماضيين، فعرفت قضيتان رئيسيتان في هذه المناظرات، الأولى: تتضمن أصول المواطنة في الدولة أو المجتمع، هل كانت مفروضة من الدولة على المواطنين، أم كانت مفروضة من المواطنين نتيجة الصراعات الاجتماعية بين المواطنين والدولة، الثانية: تتضمن فكرة المواطنة كمجموعة من الحقوق، فهل كانت نتيجة تفكير فردي أم تفكير جماعي؟[25]

23 طلعت عبد الحميد وآخرون (2003) الحداثة.. ما بعد الحداثة : دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ص 174، 177، 173

24 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2015) التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعليمية، بيروت، لبنان، ص14

25 Bryan S.Turner, Peter Hamiliton. (2003) Citizenship: Critical Concept Vol. 1, London and New York, pp10 -11

إن المواطنة هي تعبير عن حركة المواطنين في اتجاه إثبات وجودهم في إطار جماعة بعينها بحيث تتجاوز هذه الحركة الانتماءات الأضيق إلى الانتماء الأرحب، أي تجاوز الانتماء إلى بالأشكال الأولية للمجتمع البشري: الطائفة، القبيلة، العشيرة... إلى الجماعة الوطنية ومن ثم تحقق دولة المواطنة. وعليه تصبح المصلحة العامة المشتركة هي المعيار الرئيسي الذي يحكم حركة المواطنين فيحدث ما يسمى بالاندماج الوطني. إن المصلحة العامة في هذه الحالة تمثل عاملا حاسما في دفع المواطن أو المواطنين إلى الحركة نحو اكتساب الحقوق بأبعادها: الاجتماعية والثقافية والسياسية والمدنية، والمشاركة بشتى أنواعها ومجالاتها، والمساواة بين الجميع من دون تمييز لأي اعتبار[26]، وهذا ما أوضحته Ruth Lister (2005)، إن المواطنة ليست فقط مخصصة للنساء وإن كانت يمكن استخدامها كأداة تمكين للنساء وتحسين حياتهن، واقتسام الموارد العامة، وحرية التعبير والتنظيم المدني، وهكذا؛ وعليه تتجسد المواطنة عمليا؛ ومن ثم الولاء والانتماء كنتاج للمواطنة.[27]

هكذا ينشأ ما يمكن تسميته "بسلطة المواطن" أو "المواطنقراطية" أي أن تكون السلطة للمواطن والمرجعية للمواطنة في مواجهة سلطة الفرعي ومرجعية الانتماءات الأدنى غير الجامعة.[28]

هناك من يحدد المواطنة في خمسة أبعاد، وهي:

الانتماء[29]، الحقوق، الواجبات، المشاركة المجتمعية *، القيم العامة.[30]

26 سمير مرقس (2006) المواطنة والتغيير: دراسة أولية حول تأصيل المفهوم وتفعيل الممارسة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ص20

نفس الرؤية: رضوى عمار(2014) التعليم والمواطنة والاندماج الوطني، مركز العقد الاجتماعي، مجلس الوزراء المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة.

27 Richard Yarwwod. (2014) citizenship, Routledge, New York, p38

28 سمير مرقس (2006) المواطنة والتغيير: دراسة أولية حول تأصيل المفهوم وتفعيل الممارسة، مرجع سابق، ص14

29 أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم (2013) تربية المواطنة بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص21

* داليا حافظ شفيق (2017) دور المشاركة المجتمعية في تطوير تعليم الكبار لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، العدد (63)، السنة الثالثة والأربعون، ديسمبر، ص ص105-138

30 المرجع السابق، ص 22

وهكذا يمكن أن نخلص إلى أن مكونات هذا المفهوم تتمثل في المعلومات والمشاعر والسلوك والتي تصنف ضمن مستويين:

المستوى الأول يتمثل في المفهوم الذهني والشعور النفسي والذي يرتبط بالمعلومات عن الوطن والوعي بالحقوق والواجبات والرضا عن تحصيل الحقوق وآراء الواجبات وحب الوطن.

أما **المستوى الثاني** فيتمثل في ممارسة المواطنة من خلال الالتزام بالأنظمة والقوانين واحترامها من جهة وممارسة العمل السياسي والمدني من ناحية أخرى، إذ يعتمد المفهوم الذهني والشعور النفسي للمواطنة على التربية والتعليم ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في حين تعتمد ممارسة المواطنة على النظم والتشريعات التي تنظم عمل المواطنين وتحقق الدافعية لديهم مما يؤثر مباشرة في درجة الوعي بالمواطنة.

والبعض يصنف المواطنة في أربع صور هي:

المواطنة المطلقة، المواطنة الإيجابية، المواطنة السلبية، المواطنة الزائفة [31].

يرتبط مفهوم المواطنة ببعض المفاهيم، ومنها: حقوق الإنسان، الهوية، الولاء، الانتماء، الجنسية، الديموقراطية.[32]

31 المرجع السابق، ص31

32 قدري حفني (2000) لمحات من علم النفس: صورة الحاضر وجذور الماضي، مكتبة الأسرة، القاهرة، ص213

نفس الرؤية: منير مباركية (2013) مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، تقديم: علي خليفة الكواري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص93.

- ثائر رحيم كاظم (2009) العولمة والمواطنة والهوية (بحث في تأثير العولمة على الانتماء الوطني والمحلي في المجتمعات)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق، العدد1، المجلد8، ص258)
- وائل محمود محمد صادق (2017) دور تعليم الكبار في تعزيز الهوية الوطنية الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 90
- محمد سليم الزبون (2016) استراتيجية تربوية مقترحة لمؤسسات التنشئة السياسية في الأردن لتعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية، مجلة دراسات في العلوم التربوية، عمان، الأردن، المجلد 43، ملحق4
- هويدا عدلي (2017) قيمة المواطنة لدى الجامعات العربية، مجلة إضافات، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد -36 37، خريف 2016، شتاء2017، ص21.
- تشارلز تيللي (2010) الديموقراطية، ترجمة: محمد فاضل طباخ، مراجعة: حيدر حاج اسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.

وفي هذا الصدد يطرح عماد فوزي الشعيبي ثنائية الدولة والمواطنة إشكالية فلسفية محدثة، فالمواطنة لا تتبلور إلا بالعلاقة مع الدولة، وليست علاقة مع الأرض في ذاتها، ولا هي من قبيل النزعات الرومنسية، وهذا ما قد نسمح لأنفسنا بتسميته "الوطنية الرومانسية".

يختلط مفهوم المصلحة ومفهوم المنفعة، حتى ليكاد الاختلاط بشكله السائد يرتكب خطأ نوعيا بالتجني على المصلحة، بصفتها اهتماما يأخذ منحى عاما، إذ إن كافة الدول تقوم على مصالح، كما أن العلاقة بين المواطن والدولة علاقة مصلحية، علاوة على أن المنفعة، بصفتها أنانية شخصية تتعارض أحيانا مع المصلحة وأحيانا تقضي عليها.[33]

إن المواطنة مصلحة، أي قيمة اقتصادية إنسانية (بالموارد وبالخدمات وبتحقيق مقومات الحياة الخاصة بالبشر، ذلك بضمان الاعتقاد، وممارسة طقوسه، والأمن اليومي..)

هنا تتنازع مفهوم المواطنة نزعتان مفارقتان: نزعة الحق الطبيعي، والنزعة الثانية التي تعتبر أن الحق والواجب والرومانسية بالانتماء.

هذا، ومن منظور فلسفي محض كلا الأمرين يشكل حالة وطنية، فالأولى وطنية بالمعنى الوجودي (ترتبط المواطنة بالوجود الآني والفردي)، والثانية بالمعنى التاريخي (ترتبط المواطنة بالوجود المستقبلي والجمعي).

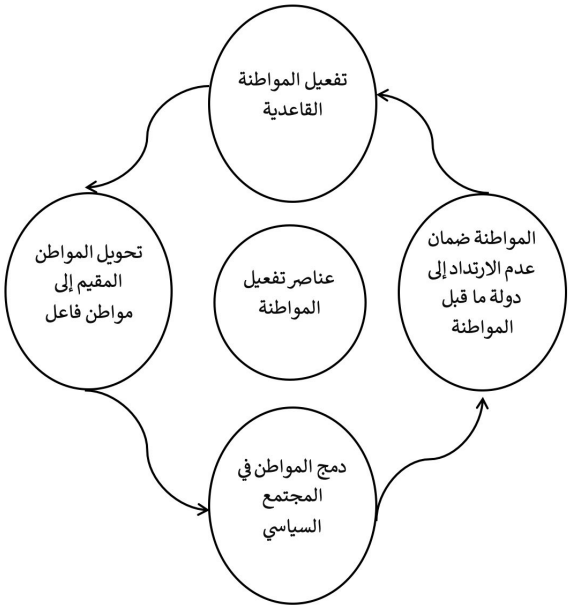
إن تشكيل الدولة الحديثة هو الذي يعين مفهوم المواطنة، وعلينا أن نعترف أن مفهوم المواطنة مفهوم حداثوي(لاأخلاقي)، إذ أن التصور الأولي عن قطب واحد أمر انتهى بواقع الحال سريعا إلى مرحلة ما بعد الحداثة حيث اللاقطبية والعماه (الفوضى اللامتناهية) Chaos والجمع التعايشي بين الدولة الحداثية والعماه لما بعد حداثوي، إذ تأسست المواطنة مع الدولة الحديثة، على العولمة ما بعد الحداثية، ونشوء عالم اللاقطبية، والتوسع الهائل في وسائل التواصل الاجتماعي وظهور نظريات سياسية يعمل عليها بنشر العماه، ولكن لم تستطع الدول العربية أن تطور العلاقة بينها

33 عماد فوزي الشعيبي (2017) إشكالية المواطنة بين الحداثة وما بعد الحداثة وما بعدهما، مركز دمشق للأبحاث والدراسات، سلسلة أوراق دمشق، العدد السادس،سوريا، دمشق، ص ص 3، 4

وبين مواطنيها على أساس ما تعرفه الدولة المعاصرة، إذ مازالت تعيش مفهوم الرعية، بل هجنت الرعية الموروثة هويتين متناقضتين مما أنتج مواطنة رومانسية لا حقوق فيها إلا بالحد الأدنى إلا ما تقدمه الدولة تفضلا منها.[34]

هذه الإشكالية أفرزت قوة نابذة للمواطنة، وينهي مفهوم المواطنة لصالح هجين لم يتعين بعد، فالدولة التي لا تقوم على الحق وبالتالي القانون، وعلى المصلحة، وتطالب مواطنها بالانتماء الكينوني مقابل رعايته (من فوق) لا تؤسس للمواطنة.

وعليه فإن الحرص على المواطنة يدعم عدم الارتداد إلى دولة ما قبل المواطنة، فالمواطنة تمثل شرطا أساسيا للديموقراطية، والديموقراطية بدون ممارسين مواطنين لا تستقيم. فالمواطنة إذن هي القاعدة التي ينطلق منها أي تطور ديموقراطي من جهة، ومواجهة تحديات الخارج من جهة.



الشكل (1)[35]

34 المرجع السابق، صص-5 7

35 سمير مرقس (2006) المواطنة والتغيير: دراسة اولية حول تأصيل المفهوم وتفعيل الممارسة، مرجع سابق، ص 65.

انطلاقا مما سبق، نجد أن أي تأسيس جديد للدولة المدنية الحديثة لا بد من الاعتماد فيه على مواطنة تقوم على انطلاقة اقتصادية ذات طابع إنتاجي مبدع تفتح أفق التقدم والشراكة للجميع حيث تجاوز الانتماءات الأضيق إلى الانتماء إلى الجماعة الوطنية (الاندماج الوطني) وأخيرا إعمال القانون (المواطنة- اقتصاد إنتاجي- إعمال القانون).[36]

ثانيا: آليات التنمية الذهنية للمعلم العربي لتدعيم قيم المواطنة:

في ضوء التغيرات العالمية، كان من الضروري ظهور مصطلح المواطنة العالمية التي تقوم على ركيزتين أساسيتين، هما عالمية التحديات، والاعتراف باختلاف التقاليد والأعراق والثقافات وتنوعها، حيث تتكامل جميع أبعاد المواطنة (المحلية- الوطنية- الإقليمية- الخارجية- العالمية) لتشكل خصائص المواطن وصفاته في القرن الحادي والعشرين، المواطن الذي يعي واجباته ويمارسها، ويتمتع بحقوقه على مختلف المستويات، وبشكل متساو مع نظرائه في المواطنة.[37]

وقد أدى الاهتمام المتزايد بالمواطنة العالمية إلى إيلاء المزيد من الاهتمام للبعد العالمي للتربية على المواطنة، ويتحقق ذلك من خلال الأبعاد المفاهيمية الأساسية للتربية على المواطنة العالمية: (المجال المعرفي)، (المجال الاجتماعي – العاطفي)، (المجال السلوكي).[38]

وهذا، ما أكد عليه تقرير التنمية الإنسانية في دراستها فقد أتت المواطنة العالمية في ذيل قائمة الهويات المصاحبة للشعور القومي إذ يمثل من يرون أنفسهم مواطنين عالميين نحو ثلث العينة، ولكن بدا الشباب أكثر انفتاحا من كبار السن في مسألة المواطنة العالمية.[39]

ومما يذكر هنا أن هناك أربع سمات جوهرية للتربية الممكنة من التقدم في المجتمع العربي: تأسيس العقيدة النقدية، ثم تكوين الملكات الابتكارية، وأساسها المتين هو العقلية النقدية، ثم

36 المرجع السابق، ص105.

37 منير مباركية (2013) مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، مرجع سابق، ص 80.

38 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2015) التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعليمية، مرجع سابق، ص15

39 البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، معهد التخطيط القومي (2010) شباب مصر: بناة مستقبلنا، تقرير التنمية البشرية، مصر، ص70.

بناء التوجهات المواتية، مثل الاجتهاد والانضباط والمبادأة والكفاية وخدمة المجموع ثم تأمين التعلم الذاتي المستمر، كسبيل لمعرفة واسعة، راقية ومتنامية.[40]

لذا اهتمت الحكومات في أنحاء العالم بتدعيم ثقافة المواطنة في المدارس والجامعات، كما أنها اهتمت بإعداد مجموعة من الاختبارات للمواطنين المهاجرين الذي يسعون أن يكونوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم الجديد.[41]

وكل هذا يتطلب من المربين العرب أن يتفهموا أن أدوارهم اختلفت عن ذي قبل وأصبحوا بمثابة موجهين ومرشدين وميسرين لذوات مستقلة قادرة على التعلم الموجه ذاتيا وهذا يفرض على الآباء والمعلمين أن يتعلموا ويتدربوا مدى الحياة، قبل أن يعلموا ويدربوا ويوجهوا الآخرين من المتعلمين.

سوف تركز هذه الدراسة على مجموعة من المعايير والأعمدة المكونة لعقل إبداعي متمكن من إقامة العلاقات بين المعلومات والتخصصات المختلفة لتكوين معرفة ترشد صاحبها إلى اتخاذ القرارات الرشيدة. وتصاحب هذه المعايير أنشطة وتدريبات وأساليب تيسر عمل المعلم العربي ويمكن أن تولد بيئة تعليمية إثرائية أطلق عليها مصطلح "التنمية الذهنية" الذي يشمل مجموعة من القيم والاتجاهات والمهارات التي يجب أن يتمكن منها كل شخص يريد أن يكون وجوده فاعلا وحقيقيا في هذا العصر. *

هذه الاستراتيجيات يمكن لكل شخص أن يستخدمها ويتعلم منها ذاتيا حتى تصبح مكوناته جزءا ومكونا من مكونات الشخصية فكرا وسلوكا.

من أهم الاستراتيجيات التي سوف تركز عليها الدراسة: قبول التناقض- المنظومة والعلية الشبكية - تغيير طرائق التفكير- استراتيجية التفكير النقدي- التسامح - المواطنة.

40 هند خالد الخليفة (2011) الأطفال والمواطنة: بعض المتغيرات الثقافية المؤثرة في التربية الوطنية، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، المجلد5، العدد18، أكتوبر، ص ص -233 234.

41 Derek Heater. (2004). The Civic Ideal in world history, politics and education, Manchester University Press, third Edition

* استعانت هذه الدراسة باستراتيجيات دراسة: طلعت عبد الحميد (2015) دليل إدارة الذات بالقيم، مرجع سابق.

1. **قبول التناقض:** لا بد من تنمية مهارات كشف التناقض داخل النصوص وبين النص والواقع، والتسليم بأن الاختلاف والتناقض والتباين حقائق يمكن تعرفها من خلال وقائع التفاعل اليومي بين بني البشر في مجتمعاتهم المحلية والعالمية.

الأنشطة:

- يطلب من كل فرد أن يكتب الصفات والخصائص الجيدة والسيئة التي تميزه في ورقة دون أن يكتب اسمه. يجمع الميسر الورقات بدون ترتيب ويقرأها أمام الجميع ويطلب منهم بعد ذلك التعليق من خلال حوار مفتوح.
- يطلب الميسر عمل لوحات تبين مرضا ما وبيان أسماء الأدوية التي توصف للعلاج في الجانب الآخر الآثار والأعراض الجانبية الضارة لتلك الأدوية.
- يطلب الميسر من المجموعة ذكر أهم صفات الإنسان الجيدة ثم يطرح بعض الأسئلة متشككا في وجود تلك الصفات مجتمعة عند شخص واحد من الموجودين ويطرح بعض الصفات المختلفة إلى أن ينتهي إلى وجود المتناقضات في شخص واحد.
- تكليف المجموعة برسم كبير للكرة الأرضية تحدد فيه الأحوال المناخية في الشهر الذي يتم فيه القيام بهذا النشاط ويناقش الميسر الاختلافات والتناقضات والتباينات في الأحوال المناخية التي تسود الكرة الأرضية في توقيت محدد.

الأساليب: العصف الذهني- الحوار السقراطي (حيث يتم توليد المعاني من المجموعة) - الاكتشاف الموجه (عن طريق طرح أسئلة توحي بإجابات معينة).

الوسائل:

- أفلام لعرض فيديو للأحوال المناخية لكافة الدول في توقيت واحد وأخرى تبين الحروب والنزاعات وتلوث البيئة عالميا.
- أدوات وأوراق للكتابة والرسم.

- نشرات الأدوية (يحضرها المتعلمون الذين يستعملون تلك الأدوية أو تصوير بعض تلك النشرات عن طريق أحد الصيادلة).
- نصوص تبين مدى التعارض في المصالح التي أدت إلى الحروب وأخرى تبين حالة الشعوب القائمة على الاحتفاء بالتنوع لأعراق مواطنيها والذي أدى إلى تقدمها.

التقويم التكويني: يطلب الميسر من المجموعة ذكر حقيقة التناقضات في إحدى المجالات التي يفضلها كل فرد وبيان المساوئ ومزايا تلك المتناقضات.

التقويم النهائي: المخرجات:

- كشف المتناقضات في بعض النصوص وبين النص والواقع.
- الإيمان بوحدة مصير الجماعة البشرية على الرغم من التباين في الأعراق والجنس والدين واللغة.

2. **المنظومية والعلية الشبكية**: يقصد بها أن المشكلات لها علة أو سبب مشتبك أو متفاعل أو متأثر ومؤثر في الأسباب أو العلل الأخرى،عندما نفكر أو نفهم قضية أو مشكلة لا بد من رؤية شبكة العلل أي الأسباب التي تؤدي إلى حدوث المشكلة، مما يجعلنا نرى الجزء في إطار الكل والآتي أو الطارئ في إطار ما هو دائم أو شبه دائم، ونرى تأثير تفاعل الأجزاء في إطار أكبر وأشمل مثل عمل الجهاز التنفسي في شكل أجزاء داخل جسم الإنسان، مما يؤدي إلى إضعاف الاتجاه الخطي في التفكير الذي يختزل أسباب المشكلات في سبب واحد أو الذي يعزل القدرات العقلية مثل التذكر عن الجوانب الوجدانية مثل الحب أو الكراهية.

الأساليب: أسلوب حل المشكلات - العصف الذهني- الاكتشاف الموجه.

الأدوات: رسم توضيحي يرسم فيه دائرة كبيرة بداخلها دوائر صغيرة بعضها في تماس مع البعض الآخر، أفلام توضح العلاقات بين الأسباب التي تبدو متباعدة والتي تتفاعل فيما بينها فتسبب مشكلة كبرى، أدوات للرسم يختار المتعلمون محتواها مثل رسم دائرة كبرى تمثل جسم الإنسان والدوائر الصغرى الأخرى تمثل الأجهزة المختلفة المكونة له مثل الجهاز الهضمي والتنفسي.

الأنشطة:

- يطرح الميسر مشكلة ما ويطرح مجموعة من الافتراضات والتساؤلات التي تساعد المتعلمين لاكتشاف أسباب المشكلة بأنفسهم مع ضرورة بيان علاقات التأثير والتأثر بين الأبعاد والأسباب المكونة للمشكلة.
- تقسيم المتعلمين إلى فريقين للعب ويطلب منهم تحديد دور كل عضو والتحديد الواضح للعلاقات بين أفراد كل فريق وبعد انتهاء المباراة يتم مناقشة مدى قيام كل عضو بدوره ومدى تفاعله وتأثيره في أداء زملائه وأثر ذلك في نتيجة المباراة.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ويطلب الميسر من كل مجموعة أن ترسم لوحة متكاملة العناصر ويتم مناقشة المتعلمين في اللوحة ومدى تناسق الألوان والمكونات الفرعية المكونة للوحة، وتوضيح مدى الخلل إذا تم حذف عنصر أو عناصر من مكونات اللوحة ومدى إسهام الأجزاء في تكوين الصورة الكلية للوحة.

التقويم: ملاحظة مدى الاقتناع والتعديل الذي يطرأ على المجموعات من خلال المناقشات وطرح الرؤى والأفكار.

المخرجات: تنمية الرؤية الكلية أو المنظومية في تناول القضايا والموضوعات والمشكلات.

فهم العلاقات بين الجزء والكل أي الإطار الكلي ومدى تفاعل الأجزاء وتأثير عمل كل جزء في عمل الكل.

3. **تغيير طرائق التفكير**: تعد التنمية الذهنية عملية تحول كيفي في نمط التفكير الذي يمارسه الإنسان كأن ينتقل من التفكير الصوري أو الشكلي إلى التفكير الاستقرائي أو الجدلي أي الانتقال من نمط تبسيط التفكير إلى نمط معقد في التفكير. فنحن نجد أن التفكير الصوري هو الذي يرى أن الخير والشر لا يجتمعان معا على مبدإ إقامة التعارض بين النقيضين، بينما نجد التفكير الجدلي يرى أن النقيضين يجتمعان معا.

فإذن طريقة التفكير القائمة على (إما... أو...) من الممكن أن تتغير إلى (هذا وذاك معا).

الأهداف: تغيير طريق التفكير من النمط البسيط إلى النمط المعقد الذي يراعي التشابكات والتغييرات الموجودة في العصر الذي نعيش فيه.

الأساليب: الحوار- العصف الذهني - أسلوب حل المشكلات - الاكتشاف الموجه.

الأدوات: نصوص لموضوعات تبدو معقدة أو صعبة الفهم، لوحات توضح حركة الأمطار والرياح والحرارة، أدوات الرسم، أدوات الكتابة.

الأنشطة: يطلب الميسر من المتعلمين عصف ذهنهم بإحدى القضايا مثل:

هل ننفق الأموال على التعليم الأساسي الضروري للجميع؟ أم على التعليم العالي لكي ننافس الآخرين عالميا؟

ويكتب الميسر الإجابات على لوحة ثم يطلب من المتعلمين تصنيف الإجابات وفقا للمنطق الصوري (إما... أو...) أو وفق المنطق الجدلي (هذا وذاك معا).

- يطلب الميسر من المتعلمين تبين النظام الذي يحكم الظواهر المناخية على الكرة الأرضية من خلال خريطة ثم يتم توجيه انتباههم إلى تأثير المحيطات في عمل المنظومة المناخية.
- يقرأ الميسر نصا صعبا ويطلب منهم شرحه ويساعدهم على تفسيره من خلال الأسئلة لاكتشاف المعنى الكامن وراء النص.

التقويم: يتم استخدام التقارير الذاتية حيث يذكر المتعلم مدى تقدمه وصعوبات التعلم التي قد تواجهه، والتعرف على التغييرات الحادثة على طرق تفكيره.

4. **استراتيجية تطوير التفكير النقدي:** يعرف التفكير النقدي ببساطة على أنه "فن تولي مسؤولية الفرد لعقله"، وبتولي مسؤوليته نستطيع تولي مسؤولية حياتنا وأن نحسنها وأن نجعلها تحت سيطرتنا وتوجيهاتنا المباشرة مما يجعلنا نتعلم الانضباط الذاتي والفحص الذاتي المستمر.

الأهداف:

- تطوير القدرة على رؤية الخداع الذاتي أو الخداع المجتمعي.
- تنمية مهارات التفكير المستقل.

- تنمية الفهم للأفكار الكامنة خلف المشاعر والمشاعر الكامنة خلف الأفكار.
- تنمية مهارات الشجاعة الفكرية، والتواضع الفكري والصبر الفكري.
- تنمية مهارات التساؤل.
- اكتشاف الفجوة بين الخطاب (الكلام) والممارسة، وبين الفجوات والمتناقضات في الخطابة (الكلام).

الأساليب:

- الحوار الذي يوجهه الميسر لاكتشاف المعاني.
- المناقشة.

الأدوات: وثيقة حقوق الإنسان، أدوات رسم، أدوات كتابية.

الأنشطة:

- مناقشة أسباب تشجيع المتعلمين لفريق ما من فرق الكرة لتبين مدى المنطقية في التعصب لفريق معين.
- نص اتفاقية حقوق الإنسان وبيان الاتساق المنطقي لمضمونها ومناقشة مدى تطبيقها.
- مناقشة العادات والتقاليد التي تعوق عمل المرأة ومقارنتها بالنصوص القانونية.

التقويم:

- يتم إعادة النشاط الأول مرة أخرى بعد مدة تزيد عن أسبوع ويتم مقارنة مدى فهم المتعلمين في هذا اليوم وما تم التوصل إليه في المرات السابقة.
- أن يذكر كل متعلم عادة واحدة سيئة تم التخلي عنها بعد شهر من القيام بالأنشطة الخاصة بالتفكير النقدي.
- أن يذكر كل متعلم مدى امتلاكه لبعض مهارت التفكير النقدي.

5. **استراتيجية غرس قيم التسامح:**

تسعى المنظمة العالمية للتسامح إلى مجموعة من الأهداف:

- محاربة الكراهية وتعزيز قيمة التسامح.
- تدريبات لتعزيز قيمة التسامح (داخل الفرد - داخل الأسرة - داخل المدرسة - داخل بيئة العمل - وداخل المجتمع) بصورة عامة.

تعزيز قيمة التسامح لدى الفرد: من بين التدريبات والمواقف التي تستثير قيمة التسامح، يمكن تشجيع الفرد على:

- أن يتطوع في منظمة خدمات اجتماعية محلية.
- أن يعلم أميا كبيرا كيف يقرأ.
- يشاهد فلما أو يقرأ كتابا عن ثقافة مختلفة.
- يطلب الميسر من المتعلمين أن يفكروا في انطباع الآخرين عنه مع كتابة قائمة من السمات المتوافقة والمتعارضة مع التسامح.

تعزيز قيمة التسامح في المنزل: من أجل خلق وتعزيز روح التسامح في المنزل يشجع الفرد على أن:

- يقرأ على أبنائه كتبا وقصصا عن التسامح والتعددية والثقافية.
- يجمع معلومات عن المنظمات التطوعية المحلية ويدع الأولاد يختارون المشروعات التي سيشارك فيها كل أفراد العائلة.
- يراقب ما يتفوه به أمام أولاده وهو غاضب ويكبح جماح غضبه مع الآخرين بطرق مختلفة.

تعزيز التسامح في المدرسة: ومن مظاهر التسامح في المدرسة لدى الطالب أو لدى المعلم:

- أن يتبرع بكتبه وأقلام ومجلات أو أي مواد أخرى تعزز التسامح والتعددية إلى مكتبة مدرسته.
- أن يقوم بالمشاركة في جماعة "تسوية النزاعات" بالمدرسة.

- أن يقوم المعلم بإعداد ندوات لعرض أنماط الحياة لدى شعوب وثقافات متعددة.
- تكوين جماعة مسؤولة عن تقديم حلول لمشكلات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المقبولين في مدارسهم.

الأهداف:

- محاربة الكراهية والتعصب.
- تعزيز التسامح كقيمة أخلاقية وكمطلب مجتمعي وضرورة العيش المشترك عالميا.
- تيسير عمليات التفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات مع الآخرين.

الأساليب: الحوار – الاكتشاف.

الأدوات: أدوات للعب – أدوات للرسم.

التقويم التكويني:

- يتم تقسيم المجموعة إلى ذكور وإناث ويتم تبادل الأدوار ويذكر كل فريق مدى المعاناة التي يقابلها لمجرد اختلافه عن الفريق الآخر.
- يتم تقسيم المجموعة مرة أخرى إلى مجموعات صغيرة وفقا للنادي الذي يقوم كل من الأعضاء بتشجيعه ثم يطلب منهم أن يتحدثوا عن إنجازات ناد آخر غير ناديهم ثم يذكروا السلبيات الموجودة في ناديهم الأصلي وفي نهاية كل نشاط يتم عمل حوار بين مدى التغير الذي طرأ على أفراد المجموعة بعد لعبهم لأدوار الفرق المنافسة.

6. المواطنة:

"حالة قانونية اقتصادية اجتماعية ثقافية قائمة على أسس تعاقدية بين الأفراد والدولة لترسيخ المساواة بين جميع الأفراد".

الأهداف:

- التأكيد على الجماعة والتعاون وأن من يعيش لنفسه فقط لا يستحق أن يولد.

- تعرف الحقوق المكفولة للفرد بوصفه عنصرا في المجتمع (التعليم، العمل، الحياة، الرعاية الصحية، التعبير عن الرأي، التنظيم، المشاركة السياسية، المساءلة) وتعرف الواجبات التي تقع على عاتق الأفراد بوصفه عضوا في المجتمع (حفظ الحياة، الدفاع عن الوطن، حماية الممتلكات العامة، احترام القانون، والنظام، دفع الضرائب).
- تعرف الأسس القانونية للعلاقة التعاقدية بين الأفراد والدولة.
- تعرف أهمية احترام الاختلاف عن الآخرين مع التأكيد على حتمية العيش معا.
- أن يعرف المتعلم أن له ذاتا يجب أن تحترم كما أنه أيضا يجب عليه أن يحترم الآخرين.

الأنشطة:

- تقسم المجموعة وفق النادي الذي ينتمي إليه كل فرد، ثم يعاد التمرين السابق نفسه مع الذكور والإناث.

في كل تمرين يطلب الميسر من المجموعات المختلفة ذكر المعاناة التي يمكن أن تؤثر في كل منهم نتيجة الاختلاف عن المجموعة الأخرى وتحديد المسؤول عن إزالة ذلك ثم يتم ذكر المزايا وفي النهاية يتم مناقشة مدى أثر تلك التقسيمات في وحدة المجموعة وفي العلاقات فيما بين العناصر ومناقشة مدى ضرورة قبول الاختلاف.

ثم يستخدم الميسر بعض العبارات ويطلب من المتعلمين إكمالها مثل:

- إذا كان الجميع متشابهين كان يمكن أن.....
- إذا كان الجميع مختلفين كان يمكن أن.....

- يطلب الميسر من المتعلمين ذكر أهم واجباتهم وأهم حقوقهم في الأسرة، المؤسسة التعليمية، العمل، الشارع، القرية، المدينة...
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين تقوم الأولى بتمثيل دور جماعة تتشارك في المناقشة لاتخاذ قرار في موضوع تختاره المجموعة ويتم توزيع الأدوار بين الأفراد. والمجموعة الأخرى تقوم

على الفرض والإجبار في تنفيذ القرارات وبعد الانتهاء من توزيع الأدوار والقيام بالتمثيل يتم ذكر صفات المجموعتين الديموقراطية والديكتاتورية.

- تحديد القواعد المطبقة في إحدى المؤسسات التربوية (أسرة- مدرسة- ناد) وتحديد مدى جدوى وجود تلك القواعد بذكر السلبيات والإيجابيات، وتترك لكل فرد حرية التعبير ثم ينتهي النقاش من خلال محاولة التقريب بين وجهات النظر المختلفة.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين الأولى تقوم باللعب دون تحديد حكم او قواعد لتلك اللعبة، أما المجموعة الثانية فيتم فيها الاتفاق على بعض القواعد واختيار حكم من بين عناصرها يدير المباراة، وبعد انتهاء اللعب تجي مناقشة الإيجابيات والسلبيات التي يعرضها كل فريق.

الأسلوب: الحوار - لعب الأدوار.

الوسائل: لوحات - أقلام ملونة.

المخرجات:

- الالتزام بالقواعد التي تنظم عملية التعلم الحالية بطريقة أفضل من ذي قبل.
- تدعيم اتجاهات الانتماء إلى جماعة التعلم.
- تدعيم اتجاهات قبول الآخر.

التقويم:

- الملاحظة أثناء النشاط لمدى قبول الآخر.
- التعبير اللفظي.
- الكتابة (بالنسبة للأنشطة التي تتطلب ذلك).

الآليات: وهي تشمل تحقيق الذات واحترام ما هو داخلي ذاتي في تفاعل مع ما هو خارجي.

المراجع

1. أحمد يوسف سعد وآخرون (2007) تجارب ونماذج للتربية المدنية في بعض دول العالم: جدل التفاعل بين مؤثرات الخارج وتحديات الداخل، في: التربية المدنية وعملية التحول الديموقراطي في مصر 1980-2005، تقديم: عبد المنعم المشاط، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة.
2. أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم (2013) تربية المواطنة بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3. أنطونى كينج (2005) الثقافة والعولمة والنظام العالمي، ترجمة: شهرت العالم، هالة فؤاد، محمد يحيي، مكتبة الأسرة، القاهرة.
4. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003) نحو إقامة مجتمع المعرفة، تقرير التنمية الإنسانية العربية، المملكة العربية الأردنية الهاشمية، عمان.
5. البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، معهد التخطيط القومي (2010) شباب مصر: بناة مستقبلنا، تقرير التنمية البشرية، مصر.
6. تشارلز تيللي (2010) الديموقراطية، ترجمة: محمد فاضل طباخ، مراجعة: حيدر حاج اسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
7. ثائر رحيم كاظم (2009) العولمة والمواطنة والهوية: بحث في تأثير العولمة على الانتماء الوطني والمحلي في المجتمعات، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق، العدد1، المجلد8
8. جاك ديلور وآخرون (1999) التعلم ذلك الكنز المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.

9. جلال أمين (1998) العولمة، دار المعارف، القاهرة.

10. جلال أمين (2005) القيم والعنف في إطار العولمة، أعمال المؤتمر الرابع للحوار المصري الألماني، الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية، منتدى حوار الثقافات، العين السخنة، مصر، 18-23 مارس.

11. حمزة إسماعيل أبو شريعة (2014) المواطنة ودورها في بناء ثقافة الديموقراطية، مجلة دراسات في العلوم التربوية، عمان، الأردن، المجلد41، ملحق1.

12. داليا حافظ شفيق (2017) دور المشاركة المجتمعية في تطوير تعليم الكبار لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، العدد 63، السنة الثالثة والأربعون، ديسمبر.

13. رضوى عمار (2014) التعليم والمواطنة والاندماج الوطني، مركز العقد الاجتماعي، مجلس الوزراء المصري، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة.

14. سمير مرقس (2006) المواطنة والتغيير: دراسة أولية حول تأصيل المفهوم وتفعيل الممارسة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

15. السيد ياسين (1996) الوعي التاريخي والثورة الكونية، مركز الأهرام للنشر، القاهرة.

16. السيد ياسين (2002) في مفهوم العولمة، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

17. السيد ياسين (2010) تحولات الأمم والمستقبل العالمي، دار نهضة مصر للنشر،القاهرة.

18. السيد ياسين (2008) أزمة المجتمع العربي المعاصر: غياب الحداثة في عصر العولمة، دار العين للنشر، القاهرة.

19. شروق بنت عبد العزيز الخليف، محمد بن خليفة إسماعيل (2013) المواطنة.. وتعزيز العمل التطوعي، مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

20. طلعت عبد الحميد (2006) التربية في عالم متغير "دراسات في أصول التربية "، دراسات في أصول التربية، دار فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة

21. طلعت عبد الحميد (2016) دور المنظمات الدولية والعربية في النهوض بالتعليم المستمر في مجتمع المعرفة، المابعد حداثة، المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس "من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة"، 18-20 أبريل، القاهرة.

22. طلعت عبد الحميد وآخرون (2004) تربية العولمة وتحديث المجتمع "دراسة في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية"، دار فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة.

23. طلعت عبد الحميد وآخرون (2003) الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

24. طلعت عبد الحميد (2015) دليل إدارة الذات بالقيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

25. عاصم الدسوقي (2004) عروبة مصر في زمن العولمة، مجلة الهلال، يونيه، القاهرة.

26. عبد الحليم مهورباشة (2018) الحداثة الغربية وأنماط الوعي بها في الفكر العربي المعاصر: دراسة مقارنة بين عبد الله العروي وطه عبد الرحمن، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، الدوحة، قطر، العدد 23، المجلد السادس، شتاء 2018

27. عبد الكريم غلاب (1998) أزمة المفاهيم وانحراف التفكير، سلسلة الثقافة القومية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

28. علي أسعد وطفة (2000) بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، بيروت، ط2.

29. عماد فوزي الشعيبي (2017) إشكالية المواطنة بين الحداثة وما بعد الحداثة وما بعدهما، مركز دمشق للأبحاث والدراسات، سلسلة أوراق دمشق، العدد السادس، سوريا، دمشق.

30. قدري حفني (2000) لمحات من علم النفس: صورة الحاضر وجذور الماضي، مكتبة الأسرة، القاهرة.

31. محمد سبيلا (2007) الحداثة وما بعد الحداثة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2.

32. محمد سليم الزبون (2016) استراتيجية تربوية مقترحة لمؤسسات التنشئة السياسية في الأردن لتعزيز مفاهيم الوحدة الوطنية، مجلة دراسات في العلوم التربوية، عمان، الأردن، المجلد 43، ملحق4.

33. محمد عثمان الخشت (2013) الحداثة وتجلياتها الديموقراطية في عصر التنوير، مجلة الديموقراطية، القاهرة، العدد52

34. مصطفى حجازي (2005) التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.

35. مصطفى حجازي (2008) الشباب الخليجي والمستقبل: دراسة تحيليلة نفسية اجتماعية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.

36. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2015) التربية على المواطنة العالمية: مواضيع وأهداف تعليمية، بيروت، لبنان

37. منير مباركية (2013) مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر، تقديم: علي خليفة الكواري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

38. ناصر علي محمد(2016) المواطنة : دراسات وبحوث، دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.

39. نبيل علي (2005) استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعريف بالهوية واثرائها والتحدي الإسرائيلي المعلوماتي، المجلة العربية للثقافة (الهوية الثقافية العربية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، مارس، العدد 46.

40. هند خالد الخليفة (2011) الأطفال والمواطنة: بعض المتغيرات الثقافية المؤثرة في التربية الوطنية، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، المجلد5، العدد18، أكتوبر.

41. هويدا عدلي(2017) قيمة المواطنة لدى الجامعات العربية، مجلة إضافات، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد -36 37، خريف 2016، شتاء2017.

42. وائل محمود محمد صادق (2017) دور تعليم الكبار في تعزيز الهوية الوطنية الفلسطينية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

43. وليم سليمان قلادة (1999) مبدأ المواطنة: دراسات ومقالات، سلسلة المواطنة، المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، مكتب النسر للطباعة، القاهرة، مايو.

44. يزيد عيسى الشورطي (2009) السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت

المراجع الأجنبية:

1. Demonds, Bruce. (1995). what is Complexity? The Philosophy of Complexity, Manshester, Manshester Metropolitan University, Centerfor Policy Modeling

2. Heater, Derek. (2004). The Civic Ideal in world history, politics and education, Manchester University Press, third Edition

3. Sadek, Lotfy A. (1994) Fuzzy logic, Neural Networks and Soft Communications of ACNI, Vol.37, No3, March.

4. Turner, Bryan S& Hamiliton, Peter. (2003). Citizenship: Critical Concept Vol. 1, London and New York

5. Yarwwod, Richard. (2014). citizenship, Routledge, New York

الاغتراب النفسي وعلاقته بسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية

د. أسامة سعيد حمدونة، أستاذ الصحة النفسية المشارك
غزة - فلسطين 1442هـ - 2021م

ملخص الدراسة باللغة العربية

الاغتراب النفسي وعلاقته بسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية

لدى عينة من المطلقات في محافظة غزة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب النفسي والمساندة الاجتماعية وسمات الشخصية لدى المطلقات في محافظة غزة، وتكونت العينة من (105)، عينة عشوائية ميسرة من المطلقات المترددات على مراكز شؤون المرأة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الاغتراب النفسي ومقياس المساندة الاجتماعية، وهما من إعداد الباحث، ومقياس سمات الشخصية إعداد (هانز أيزنك).

وأوضحت نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة بين الانبساطية والاغتراب النفسي، وعلاقة موجبة بين العصابية والاغتراب النفسي، فيما لا يوجد علاقة ارتباطية بين سمة الذهانية والكذب والاغتراب النفسي. وأظهرت أيضا وجود علاقة سالبة بين المساندة العائلية والاقتصادية والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية والاغتراب النفسي، وعدم وجود علاقة ارتباطية في المساندة المجتمعية والاغتراب النفسي. وبينت الدراسة في الفرض الثالث وجود فروق في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى الانبساطية (منخفض، مرتفع)، لصالح منخفضي الانبساطية، ووجود

فروق تعزى إلى اختلاف مستوى العصابية (منخفض، مرتفع)، لصالح مرتفعي العصابية، وعدم وجود فروق تعزى إلى مستوى الاغتراب النفسي لاختلاف مستوى الذهانية والكذب (منخفض، مرتفع)، عدا بعد العزلة في الذهانية، ولقد كانت الفروق لصالح مرتفعي الذهانية.

أما الفرض الأخير فجاء بوجود فروق في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية (منخفض، مرتفع)، لصالح منخفضي المساندة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب النفسي – سمات الشخصية- المساندة الاجتماعية- النساء المطلقات.

Psychological Alienation and its Relationship to Personality Traits and Social Support among a Sample of Divorced Women in Gaza Governorate

Abstract

The study aimed to identify the relationship between psychological alienation, social support, and personality traits among divorced women in Gaza Governorate. The study relied on the descriptive approach; the study used the psychological alienation scale and the social support scale prepared by the researcher, and the personality traits scale prepared by (Hans Eysenck). The study revealed that there was negative Correlation between extroversion and illation, and positive correlation between neuroticism and alienation, there was no correlation between alienation and psychotic trait, lying and psychological alienation. It also showed a negative relationship between family and economic support and the total degree of social support and psychological alienation, and the absence of a correlation in community support and psychological alienation. It also showed in the third hypothesis that there were differences in the level of psychological alienation due to the difference in the level of extroversion (low, high), in favor of the low extroversion. There were differences due to the difference in the level of neuroticism (low, high), in favor of high neuroticism. There were no differences due to the level of psychological alienation due to the difference in the level of psychoticism and lying (low, high), except for the dimension of isolation in psychoticism, and the differences were in favor of high psychotic people. As for the last hypothesis, there were differences in the level of psychological alienation due to the difference in the level of social support (low, high), in favor of low social support.

KEY WORDS: Psychological Alienation - Personality Traits - Social Support among Divorced.

أولا: المقدمة:

لا ريب أن التقدم الهائل، والتغيرات السريعة التي طرأت على حياتنا في العصر الحالي في كافة جوانبها، زادت من حدة الضغوط بكافة أنواعها، وساعدت على ظهور حالة من عدم التوازن بين مجالات الحياة المختلفة، التي انعكست سلبا في حياة الفرد، وأثرت في فعاليته وحيويته، إذ أصبح غير قادر على التكيف مع متطلبات الحياة المتسارعة. فبدلا من أن يكون هذا التقدم مصدر سعادة، أصبح سر شقاء للإنسان، وأصبح عرضة للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، ومنها أبعاد الاغتراب كالعجز والعزلة واللامعنى التي تمثل الاغتراب النفسي.

وتعتبر الأسرة أهم مؤسسة يعيش فيها الفرد بشكلٍ جماعي، وتعتبر امتدادا للحياة البشرية وسر البقاء الإنساني. وقد حثّ الإسلام على الزواج من أجل تكوين الأسرة والحفاظ على تناسل البشرية، لأنّها الخلية الأساسية لتكوين المجتمع. والأصل في الحياة الأسرية إنما هو المودة والرحمة والسكينة والاستقرار، فتماسك الأسرة يعتبر بمثابة المقياس الذي من خلاله تقاس قوة المجتمع أو ضعفه. ولكن لا تخلو الحياة الأسرية من بعض الأسباب والمنغصات التي قد تؤدي أحيانا إلى خلافات بسيطة أو خلافات حادة تعصف باستقرار الحياة الزوجية، وتزيد من احتمال وقوع الطلاق. فالطلاق ظاهرة عامة وموجودة في كل المجتمعات وبنسب متفاوتة وهو أمر عرفته البشرية من قديم الزمان (عثمان غرغدو عثمان وقصي الشاوش، 2017:3).

وبالرغم من أن الطلاق قد يكون حلا لتفادي مشكلات أكبر، يظل هو أيضا مشكلة من المشكلات الرئيسة التي تواجه المرأة المطلقة. فقد كان موضوع المرأة ولا يزال من الموضوعات التي يكثر حولها الحديث، كيف لا والمرأة تشكل نصف المجتمع، فقضية المرأة المطلقة قضية إنسانية ومجتمعية تتعلق باضطهاد المرأة وما تتعرض له من أشكال الظلم والقهر والاستغلال وكونها الجنس الأضعف في مجتمعنا التقليدي فإن معاناتها النفسية في المقام الأول تبقى أقوى من أي معاناة (محمد بن سعيد الغامدي، 2009:147-148).

في المجتمع الفلسطيني يعتبر الطلاق من الظواهر الاجتماعية اللافتة للنظر، وخاصة في قطاع غزة الذي شهد ازدياد حجم الطلاق بشكل كبير في آخر خمس سنوات. ودلت على ذلك إحصائيات المجلس الأعلى للقضاء الشرعي، إذ بلغت أعداد المطلقات من "2013" إلى عام "2017" (15858) مطلقة. وتمثل مكانة المرأة في المجتمع أهم المشكلات التي تواجهها المرأة المطلقة. فالمجتمع يحملها مسؤولية طلاقها لوحدها. ولا يخفى على أحد ما لهذا من أثر مؤلم لدى المرأة المطلقة، إذ تشعر بحرمان مادي وعاطفي، وعدم وجود عائل، وذلك ما يجعلها تعاني من مشكلات متعلقة بالمكانة ومشكلات نفسية واجتماعية. ولعل أهم المشكلات التي من الممكن أن تعاني منها المرأة المطلقة، مشكلة الاغتراب النفسي الذي يكون عبارة عن العجز، وعدم التكيف والاخفاق في التلاؤم مع الأوضاع السائدة مع عدم الشعور بالانتماء، بل وحتى انعدام الشعور بالحياة (عبد الله عبد الله، 2020: 524).

فالاغتراب ظاهرة اجتماعية نفسية ومشكلة إنسانية عامة وشائعة في كثير من المجتمعات ومنها دول العالم الثالث بسبب أزمة الإنسان المعاصر ومعاناته وصراعاته الناتجة عن تلك الفجوة بين التقدم المادي الذي يسير بمعدل هائل السرعة، وتقدم قيمي يسير بمعدل بطيء.

ولم تكن التغيرات التي صاحبت هذا التطور إيجابية كلها، بل كان لها أيضا العديد من السلبيات وخاصة في دول العالم النامية التي أصابتها عدوى التغيير بشكل سريع ومفاجئ فاق كل التوقعات، وقد نجم عن ذلك العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والنفسية، وأبرزها المشكلات النفسية التي ربما كان من أهم مظاهرها وأكثرها شيوعا القلق والتوتر والاكتئاب النفسي والتمرد، وصراعات داخلية للفرد، وخارجية بينه وبين الآخرين حيث تزايدت مشاعر الاغتراب وتعددت نتيجة لطبيعة الحياة التي يعيشها، الإنسان المتسم بالتناقضات والتغيرات المتلاحقة (عادل العقيلي، 2004:2).

وهذا الأمر قد جعل الإنسان ينظر إلى الحياة وكأنها غريبة عنه ولا يشعر بالانتماء إليها، لهذا ازداد اهتمام الباحثين بدراسة الاغتراب النفسي في المجتمعات، حيث تعد مشكلة الاغتراب من أكثر

المشكلات وضوحا، والتي كان من أهم مظاهرها اغتراب الإنسان عن ذاته، وعن مجتمعه، وهذا ما أدى إلى المزيد من الاضطرابات النفسية لديه (Daughter & Lintor, 2003:323).

ويعرف الاغتراب النفسي: على أنه حالة نفسية يشعر الفرد خلالها بالغربة، وبانفصاله عن ذاته، وعن رغباته ومبادئه وقيمه وطموحاته، ويبدو من خلال إحساس الفرد بعدم الفاعلية والانسحاب من الواقع بسبب عوامل نقص متعلقة بالحصيلة المعرفية لذاته من جهة، ومحصلة المعارف والسلوكيات الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى حيث يتجلى بعدها سلوك مفارق للجماعة وفقدان الشعور بالانتماء، (بشرى علي، 2008: 516).

أبعاد الاغتراب النفسي ومنها:

- العجز Powerlessness: ويقصد به الشعور وعدم القدرة وضعف القوة والهوان ويعجز الفرد عن السيطرة على تصرفاته ورغباته، مع افتقاره إلى الشعور بأنه قوة حاسمة ومقررة في حياته وفقدانه الشعور بتلقائيته ومرح الحياة (غريب مختار وعبدا لله مصطفى، 32).
- اللامعنى Meaninglessness: ويقصد به أن الفرد يرى أن الحياة لا معنى لها، وأنها تسير وفق منطق غير معقول، ومن ثم يشعر المغترب أن حياته عبث لا جدوى منها، فيحيا بمشاعر اللامبالاة والفراغ الوجداني (محمد ابراهيم عيد، 2000:227).
- العزلة social isolation: وهي انسحاب الفرد وانفصاله عن تيار الثقافة السائدة في مجتمعه مما يجعله يشعر بالانفصال عن الاخرين والإحساس بعدم الانتماء واللامبالاة بطريقة يشعر بها الفرد بأنه وحيد ومنفصل عن نفسه ومجتمعه ((Seeman, 1959, 783.

ويحدث الاغتراب النفسي بشكل خاص نتيجة التفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية. وتنقسم أسبابه إلى أسباب نفسية وأسباب اجتماعية. فأما الأسباب النفسية للاغتراب هي تلك التي تتمثل في حالات منه الصراع: ومن أهم الصراعات التي تتضح في حالة الاغتراب الصراع بين الدوافع والضوابط، والصراع بين المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية، والصراع بين الحاجات الشخصية والواقع، وصراع القيم والأدوار الاجتماعية. ومنها الإحباط: الذي يرتبط بالشعور بخيبة

الأمل والخسارة والفشل والتأخر والشعور بالعجز التام. ومنها الحرمان: وفيه تقل الفرصة لتحقيق إشباع الحاجات كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية. ومنها الخبرات الصادمة: أي الخبرات التي تحرك العوامل الأخرى المسببة للاغتراب والخبرات الصادمة الأليمة (سناء حامد زهران، 2002: 107).

أما الأسباب الاجتماعية للاغتراب وهي التي تتمثل في ضغوط البيئة الاجتماعية فمنها الاغتراب النفسي وهو الفشل في مواجهة هذه الضغوط وعدم التحكم بها. التطور الحضاري: هو التغير الاجتماعي وفق معطيات الحضارة الجديدة، وعدم توافر القدرة النفسية على التوافق معه ومع متطلبات الحياة الصناعية المعقدة والمتغيرة، يضاف إلى ذلك تعقيد القوانين وزيادة المسؤوليات الاجتماعية. والمشكلات الاجتماعية: والتي تعبر عن نقص التفاعل الاجتماعي الموجود عند الأقليات، والاتجاهات الاجتماعية السالبة والمعاناة في خطر التعصب والشعور بالنقص وانعدام الأمن. كما أن سوء الأحوال الاقتصادية: يتمثل في صعوبة الحصول على مستلزمات الحياة. والضعف الأخلاقي: والبعد عن تعاليم الدين الصحيحة وتدهور نظام القيم والأخلاق، وتصارع هذه القيم بين الأجيال وانعدام الأمن والأمان: والشعور بالخوف والضعف (كريمة يونس، 2011:49).

وتشير العديد من الدراسات إلى العلاقة بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية للمرأة المطلقة وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بمفهوم الصحة النفسية (عباس يوسف، 2004: 23).

دراسة غريب مختار وعبد الله مصطفى (2019): والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية من خلال دراسة وصفية على عينة من النساء المطلقات في ولاية الجلفة حيث تم جمع البيانات بواسطة مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الصحة النفسية. وقد أفضت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين الاغتراب النفسي ومستوى الصحة النفسية لدى المرأة المطلقة.

دراسة أحلام محسن وأسماء محي (2013): والتي هدفت إلى قياس الاغتراب لدى المطلقات والتعرف على دلالة الفروق في الاغتراب تبعا لمتغيرات البحث (العمر، المهنة، عدد الأطفال،

التحصيل الدراسي، المستوى الاقتصادي، مدة سنوات الزواج) تكونت عينة البحث من (130) مطلقة تم اختيارهن بطريقة عشوائية ومن المسجلات ضمن شبكة الرعاية الاجتماعية في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. وجمعت البيانات بواسطة الاغتراب النفسي. وقد دلت النتائج على أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب لدى المطلقات وفق متغيرات (العمر، عدد الأطفال، مدة الزواج، وسبب الانفصال).

دراسة (Ahmed, 2012): هدفت إلى التعرف إلى الوضع الصحي والاغتراب لدى النساء المطلقات من بنغلاديش، وتكونت عينة الدراسة من (200) امرأة مطلقة. وجمعت البيانات بواسطة، استبيان الصحة العامة واستبيان الاغتراب، وأظهرت النتائج أن 5.5 % فقط من النساء المطلقات طبيعيات من بين (200) من المطلقات، وأن (31.5%) من النساء يعانين من مشكلات نفسية واكتئاب شديد، وأن (94.5%) من المطلقات يعانين من مشكلة الاغتراب. والنساء المطلقات من قبل أزواجهن عرفن شعورا أكبر بالاغتراب.

وتعتبر شخصية الفرد المحور الأساسي لسلوكه. وتشير الشخصية إلى التفاعل المتكامل للصفات والخصائص العقلية والاجتماعية والجسمية والانفعالية التي تميز الفرد وتجعل من سلوكه سلوكا مختلفا عن الآخرين. وتفسر الشخصية بناء على السمات التي يتميز بها الأفراد. وتعود أصول نظرية السمات هذه إلى حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى، فالسمات عبارة عن وحدات أساسية في تنظيم الشخصية. وقد اعتمد التحليل العاملي أسلوبا إحصائيا ارتبطت به نظرية السمات ارتباطا وثيقا. وبذلك تميز السمات الأفراد بعضهم عن بعض. والسمات يراد بها جملة من الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويمكن أن تكون ثنائية القطب أو أحادية، إذ تتصف السمات بالثبات النسبي، ويمكن تعديلها وتغييرها عن طريق الخبرات التعليمية للأفراد، فالشخصية هي التي تحدد للفرد طابعه الذي يتميز به في السلوك والتفكير عن باقي الأفراد (Mouzakis, 2017, 26-27)

ويعتبر مفهوم السمة من المفاهيم الهامة في دراسة شخصية الفرد إذ تعبر السمة عن مظاهر الثبات والتماسك النسبي في سلوك الفرد كما يتمثل ذلك في تكرار بعض مظاهر السلوك في كثير من مواقف الحياة. ومن ثم يمكن تحديد البعض من أبعاد الشخصية الأساسية عن طريق معرفة ما يميز تلك الشخصية.

ولقد شغل موضوع الشخصية حيزا كبيرا في الدراسات النفسية، بل يمكن عده البداية والنهاية لعلم النفس. وهناك العديد من الانتشارات في مجال علم الحياة وكونها من أعقد الظواهر التي يتعرض لدراستها حتى الآن لأن الظاهرة النفسية متعددة الأبعاد ومتشعبة. والفصل في الدراسة بين الأبعاد المختلفة للسلوك أمر تقتضيه الدراسة العلمية للوصول إلى الدوافع والأسباب، والبحث في شخصية الفرد لا يقف عند فهم السلوك وإنما يتخطاه لفهم تفاعلات هذا السلوك مع غيره (Tuteja & Sharma, 2016, 7360).

وركز علماء النفس ومنهم أيزنك Hans J. Eysenck في بحوثهم ودراساتهم التي تناولت الشخصية على أهمية السمات التي من شأنها أن تميز شخصا عن آخر وتساعد معرفتها وتحديدها في التنبؤ بما سيكون عليه السلوك الإنساني إزاء ما يواجهه من مواقف معقدة ومتعددة في حياته (Brooks, S. K. , et al. 2020:43).

ويعرف آيزنك سمات الشخصية بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا. وتعد السمات عنده مفاهيم نظرية أكثر منها وحدات حسية (أحمد عبد الخالق، 2011:12)

أبعاد الشخصية عند أيزنك: H. J Eysenck

العصابية Neuroticism: وهي الاستعداد للإصابة بالمرض العصابي عند توافر الشروط، على أن الاستجابة العصابية هي استجابة تكيفيه، والعصابيون يتصفون بالسمات الانفعالية السلبية كالاكتئاب والقلق والعدوانية والغضب والارتباك والاندفاعية والخجل، وتكون استجاباتهم الانفعالية مبالغا فيها، ولديهم صعوبة في الرجوع إلى الحالة السوية قبل الانفعال، وهم يتسمون بعدم الاستقرار العاطفي.

الانبساطية Extraversion: وهي سيطرة الهو عند الانبساطي. وتشير الانبساطية إلى المشاعر والعواطف الإيجابية لدى هذا الصنف من الأفراد، ويتصفون بحب التفاعل والتواصل مع الآخرين، ويتسمون بالإثارة والتحفيز والميل إلى حل المشكلات بشكل إيجابي، ويتمتعون بالتفاؤل والحزم ودفء المشاعر والانفعالات الإيجابية (Mouzakis, 2017, 26-27).

الذهانية psychotic: يشير هذا النوع إلى النمط الشخصي المندفع البارد المتبلد الذي لا يهتم بالآخرين. فهو يفتقد مشاعر التعاطف، غير حساس، عدواني لا يكترث أن يمارس العدوان مع أسرته. وهو قاس وغريب.

الكذب lying: وتتمثل هذه السمة في أن الأفراد يتصفون بالجمود والسلبية وفقدان الشعور بالأمن والتوتر والخداع والتزييف. (Zaidi, Wajid, Zaidi & Zaidi 2013, 1346).

وتشير سمات الشخصية Personality Traits إلى التفاعل المتكامل للصفات والخصائص العقلية والاجتماعية والجسمية والانفعالية، التي تميز الفرد وتجعل من سلوكه سلوكا مختلفا عن الآخرين. وتفسر الشخصية بناء على السمات التي يتميز بها الأفراد، إذ ترجع أصول نظرية السمات إلى حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى. فالسمات عبارة عن وحدات أساسية في تنظيم الشخصية، وقد اعتمدت التحليل العاملي أسلوبا إحصائيا، وارتبطت به ارتباطا وثيقا، وبذلك تميز السمات الأفراد بعضهم عن بعض.

والسمات جملة من الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويمكن أن تكون ثنائية القطب أو أحادية، إذ هي تتصف بالثبات النسبي، ويمكن تعديلها وتغييرها عن طريق الخبرات التعليمية للأفراد، فالشخصية وسماتها إذن هي التي تحدد للفرد طابعه الذي يتميز به في السلوك والتفكير عن باقي الأفراد.

وهناك الكثير من الدراسات التي تؤكد أن للطلاق تأثيرا سالبا في الصحة النفسية للمطلقات مثل: دراسة العاسمي (2013) التي أظهرت أن المطلقات يعانين من مستوى عال من القلق، ودراسة عتروس (2016) التي أظهرت أن الطلاق ينتج عنه سوء تقدير للذات.

وتشكل المساندة الاجتماعية عامل حماية ضد شتى أنواع المشكلات النفسية، في ظل وجود عوامل خطر مثل أحداث الحياة السلبية والمجهدة، والصعوبات التي يواجهها الأفراد لا سيما النساء المطلقات (Meadows, Kaslow, Thompson, & Jurkovic, 2005). وعلاوة على ذلك، وجدت دراسات أخرى أن الدعم الاجتماعي يعمل بشكل غير مباشر على الحد من تلك المشكلات عن طريق زيادة عوامل الحماية الأخرى مثل تقدير الذات وتعزيز قناعات الشخص بنفسه (Kleiman & Riskind, in press).

وتتباين المجتمعات في ثقافاتها، من خلال ما تتضمنه من موروث اجتماعي واقتصادي وسياسي. فمنها ما أصابه الخراب والدمار ووقع فريسة للأمراض النفسية والضغوط، ومنها ما اختص بالأصالة والتميز. فكل مجتمع من المجتمعات لديه أزمات وضغوط وأحداث مضنية، لذلك يكون الفرد بالضرورة بحاجة إلى الدعم والمؤازرة لكي يستطيع تحمل كل تلك الظروف الصعبة، ولكي يستطيع التكيف السليم. ولكن في حال عدم مقدرة الفرد على التكيف السليم نتيجة عدم قدرته على تقييم المواقف الداخلية والخارجية، يمكن أن يصل به الأمر إلى حالات نفسية سلبية مثل الاغتراب النفسي.

يعرف كوب المساندة الاجتماعية بأنها المعلومات التي تقود الشخص إلى الاعتقاد بأنه محبوب، من قبل الآخرين ومحترم، وأنه ينتمي إلى شبكة من العلاقات المتبادلة (cobb, 1976, 18). أما ديفس (Davies)، فيعرف المساندة الاجتماعية على أنها، مجموعة العلاقات المتداخلة بين جماعة من الناس وتتوافر في مواقف الحياة اليومية، من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية وهي الأسرة، والأصدقاء، والجيران وزملاء العمل والمتطوعون المجتمعيون (Davies, M, 2000: 329).

وتؤكد المقارنة الاجتماعية أنه عند تعرض الأفراد لأحداث الحياة الضاغطة، وعند شعورهم بالحاجة إلى المؤازرة، يسعون للاندماج مع الآخرين ومساندتهم، وخاصة الذين مروا بتجارب مؤلمة، ومروا بما يشبه ظروفهم وتبادلوا معهم المواجع. فهذا النوع من الاندماج يقدم لهم معلومات

مهمة تعمل على تحسين أوضاعهم في التعامل مع تلك الأحداث، إذ يكون طلب المؤازرة حين ذاك من أشخاص بعينهم، لهم التجربة نفسها (أمل فلاح الهملان، 2008: 54).

وتفسر نظرية التبادل الاجتماعي العوامل التي تدفع إلى الانضمام إلى الجماعة، وهذه النظرية من ناحية أخرى تقوم أيضا على مفهوم المشاركة الوجدانية حين يضع الفرد نفسه، في مكان الآخرين فيشعر بما يعانون ويبادر إلى مساندتهم، لأنه يشعر بحاجتهم إليه (أسامة أبو سريع، 2005: 124).

وتعتبر المساندة الاجتماعية ذات أهمية كبيرة، فهي مؤشر كبير على سعادة الفرد بالإيجاب. وهي تعمل في شكل متغير وسيط قصد التخفيف من الآثار السلبية للضغوط النفسية، التي يتعرض لها الفرد، وهي أيضا تنمي لديه القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة واستبعادها، وتزيد من قدرة الفرد على المقاومة، والتغلب على الإحباطات، وتعمل على بث روح المودة بين أفراد الأسرة، وتقلل من حجم المعاناة النفسية، إنها تؤدي دورا هاما في الشفاء من الاضطرابات النفسية. ثمّ إن المساندة الاجتماعية تسهم أيضا في التوافق الإيجابي، والنمو الشخصي للفرد، والوقاية من الاكتئاب في حالة الأحداث المؤلمة والصادمة. وتعتبر المساندة الاجتماعيّة عامل حماية هام للتكفير الانتحاري (Sarason, et al, 1983: 63).

دراسة (Ariapooran & Khezeli 2019)، وهي التي هدفت إلى تحديد العلاقة المساندة الاجتماعية والمرونة، بالتفكير الانتحاري لدى عينة من المطلقات بلغت (124) مطلقة تمت رعايتهن من قبل مؤسسة الإمام الخميني للإغاثة في مدينة كرمانشاه.

وقد جمعت البيانات بمقياس متعدد الأبعاد للدعم الاجتماعي المتصور، ومقياس مرونة دي فيدسون، ومقياس بيك للأفكار الانتحارية. وأظهرت النتائج: أن الدعم الاجتماعي والمرونة من أقوى المتغيرات في التنبؤ بأعراض التفكير الانتحاري عند النساء المطلقات.

دراسة أبو سبيتان (2014): والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الدعم الاجتماعي والوصمة والصلابة النفسية لدى عينة من المطلقات بلغت (281) من المطلقات في محافظة غزة. وجمعت البيانات بمقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس الصلابة النفسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الصلابة النفسية والدعم الاجتماعي لدى المطلقات.

ثانيا: مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على التقارير الرسمية المهتمة بوضع المطلقات في المجتمع الفلسطيني، نلمس أن هذا الوضع شهد ازدياد حجم الطلاق بشكل كبير في آخر خمس سنوات. ودلت على ذلك إحصائيات المجلس الأعلى للقضاء الشرعي، إذ بلغت أعداد المطلقات من "2013" إلى عام "2017" (15858) مطلقة.

وهذه المشكلة تعتبر مشكلة اجتماعية خطرة، أصبحت تهدِّدُ المجتمعات في السنوات الأخيرة. فهي ظاهرة غير حضارية تفشتْ بين الأسر، وتفاقمت أخيرا نتيجة التحولات التي تشهدها المجتمعات في جميع ميادين الحياة، وخاصة في المجتمع الفلسطيني، وذلك ما يؤثر في بنية المجتمع، وإمكانية تطوره ونموه، وله آثار نفسية واجتماعية وصحية واقتصادية وسياسية مدمرة. ونظرا إلى الظروف التي يشهدها المجتمع الفلسطيني، والتي أدت إلى ازدياد حالات الطلاق، أصبح الكثير مِن النساء يتعرضن إلى الضغوط النفسية وأصبح لذلك تأثير كبير في التوافق النفسي وأبعاد الاغتراب النفسي لديهن.

ويعتبر الطلاق في المجتمعات العربية لا سيما المجتمع الفلسطيني بمثابة وصمة اجتماعية للمرأة المطلقة، باعتبار أن المجتمعات العربية مجتمعات ذكورية، إضافة إلى قلة المساندة الاجتماعية والنفسية التي تتلقاها المرأة المطلقة، لأنها تعتبر مدانة في حالة الطلاق، وهو ما قد يقودها في إطار هذه المعادلة إلى الإحساس بحالة من الاغتراب عن الذات والمجتمع. وهذا ما دفع الباحث إلى الاهتمام بمفهوم الاغتراب النفسي لدى النساءِ المطلقات، وعلاقته بكل من المساندة

الاجتماعية وسمات الشخصية. ولذلك كان من الضروري أن يقوم المتخصصون في مجال الصحة النفسية والباحثون، بإجراء دراسات حول الاغتراب النفسي، وعلاقته بكل من سمات الشخصية وعامل المساندة الاجتماعية لما لها من أهمية في حماية النساء المطلقات.

في ضوء ما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية

1. هل توجد علاقة بين الاغتراب النفسي وأبعاد مقياس سمات الشخصية لدى المطلقات بمحافظة غزة؟
2. هل توجد علاقة بين الاغتراب النفسي وأبعاد المساندة الاجتماعية لدى المطلقات بمحافظة غزة؟
3. هل توجد فروق في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى سمات الشخصية.
4. هل توجد فروق في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية.

ثالثا: فروض الدراسة:

1. توجد علاقة دالة إحصائيا بين الاغتراب النفسي وأبعاد مقياس سمات الشخصية لدى المطلقات بمحافظة غزة.
2. توجد علاقة دالة إحصائيا بين الاغتراب النفسي وأبعاد المساندة الاجتماعية لدى المطلقات بمحافظة غزة.
3. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى سمات الشخصية.
4. توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية.

رابعا: أهداف الدراسة:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة الدالة إحصائيا بين الاغتراب النفسي وأبعاد مقياس سمات الشخصية لدى المطلقات بمحافظة غزة.
2. الكشف عن طبيعة العلاقة الدالة إحصائيا بين الاغتراب النفسي وأبعاد المساندة الاجتماعية لدى المطلقات بمحافظة غزة.
3. التعرف إلى ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى سمات الشخصية.
4. التعرف إلى ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية.

خامسا: أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

يعد موضوع الدراسة من الموضوعات المهمة التي مازالت بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث، من أجل الكشف عن الجانب النفسي لدى النساء المطلقات في المجتمع الفلسطيني. وتعتبر الدراسة أيضا إضافة جديدة للتراث السيكولوجي، وإثراء المعرفة، إذ تفيد الكثير من المهتمين، لأنها تتعرض إلى فئة مهمة في المجتمع، لا سيما في ظل ارتفاع مستوى الطلاق في المجتمع الغزاوي. وذلك من خلال إثراء المعلومات الخاصة بعلاقة الاغتراب النفسي بسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية لدى المطلقات في محافظة غزة.

وأيضا تتمثل الأهمية النظرية في التركيز على البعد الاجتماعي النفسي لظاهرة الاغتراب النفسي، باعتبار النساء المطلقات فئة معرضة للإحساس بالاغتراب، نتيجة لوضع المرأة المطلقة ونظرة المجتمع السلبية إليها في غزة وفي المجتمعات العربية بشكل عام.

الأهمية التطبيقية:

قد تفيد هذه الدراسة العاملين في المجال الصحي، من خلال معرفة العلاقة بين الاغتراب النفسي وسمات الشخصية، والاغتراب النفسي والمساندة الاجتماعية، وذلك من أجل عمل التدخلات النفسية المناسبة من دعم نفسي واجتماعي لهذه الفئات، لكونها عرضة أكثر للمشكلات النفسية والاجتماعية، خاصة في ظل تفاقم أزمة الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في قطاع غزة. فهذا الدعم سينعكس إيجابا في حياة المطلقات الشخصية والأسرية.

سادسا: مصطلحات الدراسة:

الاغتراب النفسي: يعرّفه الباحث بأنه حالة نفسية وسلوكية واجتماعية، قد تظهر على المطلقات بنسب متفاوتة، تعكس الشعور بالعجز والعزلة وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والانطواء والانفصال عن الذات والمجتمع. ويعرف الاغتراب إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس الاغتراب النفسي.

سمات الشخصية: يتبني الباحث تعريف هانز آيزنك لسمات الشخصية، فقد عرفها بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا. وتعد السمات عند آيزنك مفاهيم نظرية أكثر منها وحدات حسية. وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس آيزنك للسمات.

المساندة الاجتماعية: يعرفها الباحث بأنها المساندة الفعلية التي تدركها المطلقة من قبل الآخرين، سواء كانت هذه المساندة عائلية، أم اقتصادية أم مجتمعية، وذلك من أجل إشباع حاجاتها النفسية والاجتماعية، وشعورها بالاستقرار النفسي، وقدرتها على مواجهة المشكلات اليومية. وتعرف المساندة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية.

سابعا: حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: الاغتراب النفسي وعلاقته بسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المطلقات في محافظة غزة.

الحد البشري: عينة من المطلقات المترددات على المراكز النسوية في محافظة غزة.

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في فلسطين (مركز شؤون المرأة-غزة، مركز الاستشارات القانونية والحماية للمرأة)

الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في العام 2021 - 2022.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج. وفي ما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولا: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة (الاغتراب النفسي وعلاقته بسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المطلقات في محافظة غزة)، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها. وهذا المنهج هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المطلقات في محافظة غزة للعام 2021م.

ثالثا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (105) مطلقة من المطلقات في محافظة غزة للعام 2021م.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث ثلاث أدوات لمعرفة العلاقة بين الاغتراب النفسي وسمات الشخصية والمساندة الاجتماعية. وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من الأساتذة المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي. وقد قام الباحث باستخدام مقياس الاغتراب النفسي (وهو من إعداد الباحث)، وهو مقياس يتكون من (13) فقرات، موزع على ثلاثة أبعاد هي (العجز، واللامعنى، والعزلة). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (13 إلى 39)، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاغتراب في حين تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الاغتراب النفسي. واستخدم الباحث مقياس المساندة الاجتماعية (وهو من عداد الباحث)، والذي يتكون من (15) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي(المساندة الاجتماعية، والمساندة الاقتصادية، والمساندة المجتمعية)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (15 إلى 45)، تشير الدرجة المرتفعة فيها إلى ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية. وتبنى الباحث المقياس الثالث وهو مقياس سمات الشخصية لهانز آيزنك، الذي يتكون من (90) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (الانبساطية، والعصابية، والذهانية، والكذب)، حيث تشير الدرجة المرتفعة على كل بعد إلى ارتفاع السمة التي يقيسها البعد في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى السمة التي يقيسها البعد، علما بأن المقياس لا يوجد فيه درجة كلية. وجميع المقاييس وفق مقياس ليكرت الثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا) أعطيت الأوزان التالية (3، 2، 1).

صدق الأدوات:

ويقصد بصدق الأدوات: أن تقيس فقرات الأداة ما وضعت لقياسه. وقام الباحث بالتأكد من صدق الأداة بطريقتين:

صدق المحكمين:

تم عرض الأدوات على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين، قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الأداة، ومدى انتماء الفقرات إلى الأداة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأدوات بتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية مكونة من (30) مطلقة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات كل مقياس والدرجة الكلية له، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أولا: صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاغتراب النفسي:

الجدول (2) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط
العجز	1	.811**	اللامعنى	5	.736**	العزلة	9	.653**
	2	.694**		6	.755**		10	.569**
	3	.783**		7	.567**		11	.448*
	4	.751**		8	.569**		12	.638**
							13	.831**

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وذلك ما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للمقياس والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
العجز	.833**
اللامعنى	.853**
العزلة	.796**

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0. 01) = 0. 463
*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0. 05) = 0. 361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لمقياس المساندة الاجتماعية

الجدول (4) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط
المساندة العائلية	1	.776**	المساندة الاقتصادية	1	.821**	المساندة المجتمعية	1	.846**
	2	.775**		2	.745**		2	.872**
	3	.823**		3	.846**		3	.822**
	4	.539**		4	.652**		4	.597**
	5	.744**		5	.824**		5	.740**

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463
*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وذلك ما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأبعاد قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للمقياس والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد الأداة بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
المساندة العائلية	.911**
المساندة الاقتصادية	.744**
المساندة المجتمعية	.575**

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

ثالثا: صدق الاتساق الداخلي لمقياس سمات الشخصية

الجدول (6) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط
الانبساطية	1	.470**	العصابية	1	.643**	الذهانية	1	.475**	الكذب	1	.493**
	2	.709**		2	.496**		2	.421*		2	.495**
	3	.540**		3	.634**		3	.594**		3	.404*
	4	.365*		4	.686**		4	.492**		4	.620**
	5	.453*		5	.759**		5	.473**		5	.400*
	6	.797**		6	.592**		6	.532**		6	.394*

البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط	البعد	م	معامل الارتباط
	7	.583**		7	.670**		7	.547*		7	.706**
	8	.521**		8	.750**		8	.572**		8	.523**
	9	.552**		9	.404*		9	.632**		9	.489**
	10	.463**		10	.583**		10	.590**		10	.538**
	11	.624**		11	.772**		11	.469**		11	.524**
	12	.664**		12	.604**		12	.428*		12	.422*
	13	.708**		13	.631**		13	.489**		13	.714**
	14	.560**		14	.703**		14	.439**		14	.468**
	15	.785**		15	.782**		15	.365*		15	.501**
	16	.584**		16	.581**		16	.468**		16	.526**
	17	.388*		17	.546**		17	.573**		17	.478**
	18	.426*		18	.467**		18	.363*		18	.596**
	19	.639**		19	.483**		19	.483**		19	.462**
	20	.749**		20	.798**		20	.567**		20	.525**
				21	.626**		21	.523**		21	.478**
				22	.428*		22	.497**		22	.542**
				23	.524**		23	.473**		23	.483**
							24	.620**			
							25	.487**			

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهي مما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثبات الأدوات Reliability:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الأدوات. وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات أدوات الدراسة بطريقة التجزئة النصفية، فقد قام الباحث بتجزئة الأداة إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين. ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الأداة وكذلك الأداة برمتها قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
العجز	4	0.634	0.776
اللامعنى	4	0.579	0.733
العزلة	5*	0.662	0.676
الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	13*	0.729	0.748
المساندة العائلية	5*	0.609	0.674
المساندة الاقتصادية	5*	0.809	0.885
المساندة المجتمعية	5*	0.629	0.688
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	15*	0.620	650 .0
الانبساطية	20	0.689	0.816
العصابية	23*	0.852	0.854
الذهانية	25*	0.621	0.632
الكذب	23*	0.874	0.878

*تم استخدام معادلة جتمان لأن النصفين غير متساويين

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لمقياس الاغتراب النفسي (0.748) ولمقياس المساندة الاجتماعية (0.650) وتراوحت ما بين (-0.632 0.878) لمقياس سمات الشخصية، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الأداة، فحصل على قيمة معامل ألفا لكل مقياس من المقياسين والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الأداة وكذلك للمقياس برمته

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
العجز	4	0.756
اللامعنى	4	0.567
العزلة	5	0.609
الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	13	0.813
المساندة العائلية	5	0.789
المساندة الاقتصادية	5	0.837
المساندة المجتمعية	5	0.835
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	15	0.850
الانبساطية	20	0.793
العصابية	23	0.892
الذهانية	25	0.650
الكذب	23	0.803

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي لمقياس الاغتراب النفسي (0.813) ولمقياس المساندة الاجتماعية (0.850). وتراوح بين (0.650 – 0.892) لمقياس سمات الشخصية. وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة

قام الباحث في هذه الدراسة بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة لما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة:

الإجابة على الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين الاغتراب النفسي وأبعاد مقياس سمات الشخصية لدى المطلقات بمحافظة غزة"

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الاغتراب النفسي وأبعاد مقياس سمات الشخصية لدى المطلقات بمحافظة غزة. والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9) معامل الارتباط بين الاغتراب النفسي
وأبعاد مقياس سمات الشخصية لدى المطلقات بمحافظة غزة

	العجز	اللامعنى	العزلة	الدرجة الكلية للاغتراب النفسي
الانبساطية	-.726**	-.386**	-.338**	-.567**
العصابية	.356**	.325**	.698**	.555**
الذهانية	.021	.084	.269**	0.154
الكذب	-.105	-.052	.229*	0.038

ر الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.325
*ر الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.250

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة بين الانبساطية والاغتراب النفسي، بينما نجد علاقة موجبة بين العصابية والاغتراب النفسي، فيما لا يوجد علاقة ارتباطية بين سمة الذهانية والكذب والاغتراب النفسي.

يفسر الباحث وجود علاقة سالبة بين الانبساطية والاغتراب النفسي بأنه كلما ارتفعت درجة سمة الانبساطية انخفضت درجة الاغتراب النفسي، وهذه نتيجة منطقية وطبيعية ومعقولة. وتفسر هذه النتيجة من خلال مفهوم الانبساطية التي تتمثل في عدد من السمات النوعية وهي الاجتماعية والنشاط والسيطرة والطاقة وحب المغامرة والبحث عن الإثارة والمرح والتفاؤل. فالأشخاص الانبساطيون يميلون إلى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتكوين صداقة معهم، وأيضا يرتبط بعد الانبساطية مع مفهوم الوجدانية كالشعور بالسعادة والدفء والمرح. وذلك على عكس خصائص الفرد الذي يشعر بالاغتراب عن نفسه وعن المجتمع، فهو في الأغلب يميل إلى العزلة والانطوائية ومحدودية العلاقات والتفاعل الاجتماعي.

لذلك يفسر الباحث أن المطلقات اللاتي يتسمن بسمة الانبساطية نجد لديهن اغترابا نفسيا أقل من غيرهن من المطلقات، وذلك بسبب هذه السمات التي تمتلكها المطلقة، فهي تمتلك القدرة على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، والقدرة على الخروج من المحنة التي واجهتها فترة الطلاق، والمضي قدما نحو مستقبلها. وذلك بسبب امتلاكها العديد من الخصائص الوجدانية، كالشعور بالسعادة والدفء والمرح والبهجة والتعاطف مع الآخرين. فهذه السمة من العوامل التي تؤدي إلى توفّر مستوى جيد من الصحة النفسية لدى المطلقات.

ويؤكد كلَّ ذلك ما جاء في الأطر المعرفية، حين أشار مارتن سليجمان مثلا إلى ضرورة دراسة الخبرات الذاتية الإيجابية وسمات الشخصية لأنها تؤدي إلى جودة الحياة (محمد السعيد أبو حلاوة، 2010: 22).

ويفسر الباحث وجود علاقة موجبة بين العصابية والاغتراب النفسي بأنه كلما ارتفعت درجة سمة العصابية ارتفعت درجة الاغتراب النفسي. فهذه نتيجة منطقية وطبيعية ومعقولة ويمكن

فهم هذه النتيجة من خلال التأثير السلبي الذي يحدثه الاغتراب النفسي لدى الشخصيات العصابية تحديدا.

فالمشكلات النفسية التي تتعرض لها المطلقات والتي تسبب التوتر والقلق والاغتراب النفسي لديهن والبكاء والوحدة والندم على الطلاق وضعف الثقة بالنفس وإحساس المطلقة أنها أقل من غيرها إضافة إلى طبيعة الشخصية العصابية، كل ذلك خلق هذه العلاقة الموجبة بين أبعاد الاغتراب النفسي وسمة العصابية. ويرى هانز أيزنك (Eysenck, H. 1974, 320)، أن المرأة المطلقة تشعر بغياب الأمن والأمان في حاضرها ومستقبلها. وتتفق تلك النظرة مع ما جاء في دراسة سميرة حسن أبكر (1989).

ويشير عبد الخالق (1992) إلى أن الأبعاد الأساسية للشخصية حسب آيزنك لها العديد من التعريفات. وقد اتفق معظم هذه التعريفات على أن العصابية تنطوي على مقدار هائل من المشقة النفسية. وعرفها هانز آيزنك (1964)، بأنها الميل إلى خبرة الانفعالات السلبية والنزوع إلى القلق والتوتر والتقلبات المزاجية وضعف القدرة على ضبط الانفعالات.

ثم إن الباحث يفسر عدم وجود علاقة بين سمة الذهانية والكذب والاغتراب النفسي بإرجاع ذلك إلى سمات الكذب والذهانية من حيث تميزها بالعدائية مع النفس ومع الآخرين. ويشير هانز آيزنك إلى أن المستوى العالي من الحالة الذهانية مرتبط بزيادة ضعف الحالة العقلية وضعف عملية التفكير المنطقي، علما بأن حالة الاغتراب النفسي ذات بعد فلسفي واجتماعي عميق، يحتاج إلى إدراك ومعرفة وهذا ما لا يتميز به الأفراد ذوو الدرجات المرتفعة من الذهانية.

الإجابة على الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة دالة إحصائيا بين الاغتراب النفسي وأبعاد المساندة الاجتماعية لدى المطلقات بمحافظة غزة".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون، للوقوف على العلاقة بين الاغتراب النفسي وأبعاد المساندة الاجتماعية لدى المطلقات بمحافظة غزة. والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10) معامل الارتباط بين الاغتراب النفسي وأبعاد المساندة الاجتماعية لدى المطلقات بمحافظة غزة

	العجز	اللامعنى	العزلة	الدرجة الكلية للاغتراب النفسي
المساندة العائلية	-.374**	-.414**	-.478**	-.502**
المساندة الاقتصادية	-0.129	-.250*	-.349**	-.292**
المساندة المجتمعية	-0.069	0.004	-0.020	-0.033
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	-.262**	-.309**	-.397**	-.385**

ر الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.325

*ر الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.250

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة بين المساندة العائلية والاقتصادية والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية والاغتراب النفسي، بينما لا يوجد علاقة ارتباطية في المساندة المجتمعية والاغتراب النفسي.

ويفسر الباحث وجود علاقة سالبة بين المساندة العائلية والمساندة الاقتصادية والدرجة الكلية والاغتراب النفسي بأنه كلما زادت مستويات المساندة العائلية والاقتصادية المقدمة للمطلقات قل لديهن الشعور بالاغتراب النفسي.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن الفرد الذي يشعر بالاغتراب يعاني أساسا من افتقاده لحالة الاهتمام الاجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية. وهذا الأمر يجعله عاجزا عن إيجاد توافقه النفسي والاجتماعي. ويعد هذا العجز المعيار الأساسي لنمو مشاعر الاغتراب لدى المطلقات، كما أن انعدام الاهتمام الاجتماعي وشعور المطلقات بالتفرقة والنظرة السلبية إليهن سوف يجعلهن

أكثر تقبلا للشعور بالاغتراب، إذ تقوم المساندة العائلية والاقتصادية معا بالتخفيف من الضغوط النفسية، وتقوي الذات لدى المطلقات وتخفف أعراض القلق والتوتر والاكتئاب والاغتراب النفسي.

المساندة الاجتماعية ببعديها العائلي والاجتماعي تضطلع بدور وقائي من أعراض الاغتراب النفسي، فالمطلقة التي تعيش في بيئة تساندها ماديا وأسريا ويسودها الحب والتماسك والاستقلالية تجعل المطلقات يشعرن بالأمن، والقدرة على مواجهة الضغوط والأزمات، بينما افتقادهن للمساندة يجعلهن أكثر حساسية وتأثرا بأحداث الحياة الضاغطة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة سامح وجدي الزامك (2018) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين المساندة الاجتماعية والاغتراب النفسي.

ويؤكد ذلك بالمثل ما جاء في مقدمة الدراسة إذ اعتبرت المساندة الاجتماعية مؤشرا كبيرا على سعادة الفرد بالإيجاب وتعمل بمثابة متغير وسيط على التخفيف من الآثار السلبية للضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد وهي كذلك تنمي القدرة لديه على مواجهة الأحداث الضاغطة، وتعمل على بث روح المودة بين أفراد الأسرة، وتقلل من حجم المعاناة النفسية. وتعتبر عامل حماية هام من التفكير الانتحاري وأبعاد الاغتراب النفسي (Sarason, et al, 1983: 63).

أما عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعد المساندة المجتمعية التي تقدم من المؤسسات سواء كانت حكومية أم غير حكومية والاغتراب النفسي، فهذا يعطي مؤشرا على الأولويات التي تسعى المرأة المطلقة إلى إشباعها، وهي إحساسها بالأمن النفسي والاجتماعي من خلال الدعم الأسري والاجتماعي المعنوي أولا وقبل كل شيء، باعتبار أن المساندة المجتمعية على المقياس تشير إلى دعم المؤسسات المالي والنفسي للمرأة المطلقة. فهنالك ضعف في الإقبال من النساء المطلقات على هذه المؤسسات نتيجة للوصف المجتمعي للمرأة المطلقة والوصمة التي قد ترتبط بذهابها إلى تلك المؤسسات.

وذلك ما يجعل تلك النتيجة منطقية من حيث عدم وجود ارتباط بين المساندة المجتمعية من قبل المؤسسات الحكومية والاغتراب النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء من نتائج في دراسة

الصفدي (2013)، والكردي (2012)، ورانيا أبو القمصان (2017) والتي أشارت إلى ضعف مستوى المساندة المجتمعية من خلال مساندة المؤسسات التي تعتني بشؤون المرأة في قطاع غزة.

الإجابة على الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى سمات الشخصية"

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى سمات الشخصية (منخفض، مرتفع)

		سمات الشخصية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الانبساطية	العجز	مرتفعو	28	5.786	1.524	7.435	0.000	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	9.143	1.840			
	اللامعنى	مرتفعو	28	6.893	1.950	2.961	0.005	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	8.607	2.362			
	العزلة	مرتفعو	28	9.321	2.568	2.321	0.024	دالة عند 0.05
		منخفضو	28	10.786	2.132			
	الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	مرتفعو	28	22.000	5.470	4.373	0.000	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	28.536	5.712			

		سمات الشخصية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العصابية	العجز	مرتفعو	28	7.857	1.268	4.454	0.000	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	6.000	1.805			
	اللامعنى	مرتفعو	28	8.000	2.000	4.264	0.000	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	6.143	1.145			
	العزلة	مرتفعو	28	11.214	1.397	10.431	0.000	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	7.429	1.317			
	الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	مرتفعو	28	27.071	3.431	8.023	0.000	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	19.571	3.563			
الذهانية	العجز	مرتفعو	28	7.464	1.261	0.319	0.751	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	7.643	2.683			
	اللامعنى	مرتفعو	28	8.036	1.666	0.396	0.693	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	7.821	2.326			
	العزلة	مرتفعو	28	10.250	1.578	2.881	0.006	دالة عند 0.01
		منخفضو	28	8.857	2.013			
	الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	مرتفعو	28	25.750	3.193	1.040	0.303	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	24.321	6.527			

		سمات الشخصية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الكذب	العجز	مرتفعو	28	6.857	1.380	1.026	0.309	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	7.393	2.393			
	اللامعنى	مرتفعو	28	7.000	1.491	1.383	0.172	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	7.679	2.127			
	العزلة	مرتفعو	28	10.571	2.235	1.470	0.147	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	9.571	2.821			
	الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	مرتفعو	28	24.429	3.584	0.143	0.887	غير دالة إحصائيا
		منخفضو	28	24.643	7.051			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0. 05) = 2. 00
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0. 01) = 2. 66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للاغتراب النفسي، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير اختلاف مستوى الانبساطية (منخفض، مرتفع)، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي الانبساطية.

ويفسر الباحث وجود فروق لصالح منخفضي الانبساطية وفروق لصالح مرتفعي العصابية وارتفاع مستوى الاغتراب النفسي بأن الفرد الذي يتسم بسمات انبساطية يتمتع بقدرة عالية على مواجهة أحداث الحياة وقدرة على مواجهة الضغوط النفسية وأبعاد الاغتراب النفسي ويتصف هذا الفرد بحب التفاعل والتواصل مع الآخرين، ويتسم بالإثارة والتحفيز والميل إلى حل المشكلات بشكل إيجابي، ويتمتع بالتفاؤل والحزم ودفء المشاعر والانفعالات الإيجابية (Mouzakis, 2017, 26-27).

لذلك كان هناك فروق لصالح منخفضي الانبساطية ووجود فروق تعزى لاختلاف مستوى العصابية لصالح مرتفعي العصابية. وهذه مؤشرات تندرج ضمن مفهوم عام هو السعادة. وتتفق

هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة كامبل وبريكمان (1971) من أن الافراد الذين لديهم مستوى عال من السعادة يتكيفون بسرعة مع الأحداث السلبية.

ويرى دينير ولوكاس (1990) أن الانبساطية والعصابية سمتان مرتبطتان بالرضا النفسي. فالانبساطية تؤثر في شعور الفرد بالعاطفة الإيجابية، أما العصابية فهي تؤثر في عاطفة الفرد السلبية (Diener, et al 2003, 402).

ويتضح أيضا أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للاغتراب النفسي، وهذا يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير اختلاف مستوى الذهانية والكذب بين (منخفض، مرتفع).

ويفسر الباحث عدم وجود فروق تعزى إلى اختلاف مستوى الذهانية والكذب فيجد أن تلك النتيجة هي أن سمة الكذب والذهان لا تتأثر باختلاف مستوى الاغتراب النفسي سواء أكان منخفضا أم مرتفعا. فالذهانية تشير إلى أن النمط الشخصي المندفع البارد المتبلد الذي لا يهتم بالآخرين ويفتقد إلى مشاعر التعاطف وغير حساس يكون عدوانيا لا يكترث أن يمارس العدوان مع أسرته وهو قاس وغريب.

أما سمة الكذب فتشير إلى الأفراد الذين يتصفون بالجمود والسلبية وفقدان الشعور بالأمن والتوتر والخداع والتزييف. (Zaidi, Wajid, Zaidi & Zaidi 2013, 1346).

وهذه صفات راسخة سواء كان أصحاب هذه السمات مرتفعين في مستوى الاغتراب النفسي أو منخفضين، فلا يمكن أن تتبدل لديهم تلك السمات.

الإجابة على الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس الاغتراب النفسي تعزى إلى اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية (منخفض، مرتفع)

	المساندة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العجز	مرتفعو	28	6.679	2.127	2.247	0.029	دالة عند 0.05
	منخفضو	28	7.929	2.035			
اللامعنى	مرتفعو	28	6.893	1.771	3.029	0.004	دالة عند 0.01
	منخفضو	28	8.393	1.931			
العزلة	مرتفعو	28	8.464	1.915	4.263	0.000	دالة عند 0.01
	منخفضو	28	11.071	2.610			
الدرجة الكلية للاغتراب النفسي	مرتفعو	28	22.036	4.872	3.678	0.001	دالة عند 0.01
	منخفضو	28	27.393	5.971			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0. 05) = 2. 00
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0. 01) = 2. 66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للاغتراب النفسي، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير اختلاف مستوى المساندة الاجتماعية بين (منخفض ومرتفع)، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي المساندة الاجتماعية.

ويفسر الباحث كون منخفضي المساندة الاجتماعية وضعفها يرافقه حالة من التوتر والاغتراب النفسي، ينعكس سلبيا على حالة الاستقرار لدى المطلقات، بأن الفرد يفتقر إلى الأمان، فحتى يستطيع تقبل ذاته وتقبل الآخرين، لا بد أن يتمتع بدعم ومساندة اجتماعية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن منخفضي المساندة الاجتماعية ليس لديهم القدرة على تقبل ذواتهم والآخرين في التعامل مع أنفسهم والآخرين، وذلك لأهمية المساندة الاجتماعية، فمظاهر الصحة النفسية وتكيف المطلقات مع الآخرين وتقبلهم وقدرتهن على بناء علاقات سليمة معهم يكون من خلال الدعم النفسي الذي تتلقاه أولئك المطلقات، فستطعن العيش بسلام داخلي مع أنفسهن. فالمطلقة التي تتمتع بقدر جيد من المساندة الاجتماعية تتصف بقدرة أكبر على اكتساب سلوك صحي جيد بعيدا عن أبعاد الاغتراب النفسي إذ أن ذلك يساعدها على التوافق مع نفسها ومع الآخرين.

ويؤكد ذلك ما جاء في الأطر المعرفية من قبيل ما أوضح كاثرونا (Catrona) من أن هناك علاقة بين فقدان المساندة الاجتماعية وإصابة الأفراد بالأعراض الاكتئابية والأمراض النفسية والاغتراب النفسي، والشعور باليأس لدى معظم الفئات العمرية ولا سيما الفئات المهمشة، فالأفراد المنخفضو الدعم الاجتماعي يتسمون بتقييم سلبي لذواتهم، ويتوقعون الفشل في أي عمل يقومون به ويفتقدون إلى لأمل. والصحة النفسية لديهم في أدنى مستوياتها (Catrona, 1996: 38).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بالتوصيات التالية:

1. إعطاء مزيد من الاهتمام للنساء المطلقات في محافظة غزة من خلال توفير برامج دعم نفسي اجتماعي لهن، من أجل التخفيف من حدة التوتر والقلق وأبعاد الاغتراب النفسي لديهن بسبب ما تتعرض له هذه الفئات.
2. محاولة الوصول إلى المشكلات التي تعاني المطلقات منها قصد حسن التعامل معهن والتخفيف من حدة معاناتهن لينعكس ذلك إيجابا في مستوى صحتهن النفسية.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر:

1. القرآن الكريم
2. السنة النبوية

ثانيا: المراجع العربية:

1. أحلام محسن وأسماء محي (2013). الاغتراب لدى المطلقات: دراسة ميدانية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 2013، العدد 39 (31 ديسمبر/كانون الأول 2013)، ص ص. 144-165، 22 ص.
2. أحمد عبد الخالق (1992). الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
3. أحمد عبد الخالق (2011). الأبعاد الأساسية للشخصية. تقديم هانز أيزنك، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
4. أسامة أبو سريع (2005). ديناميات الجماعة في علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي: القاهرة.
5. أمل فلاح الهملان (2008). الاحتراق النفسي والمساندة الاجتماعية وعلاقته باتجاه العاملين الكويتيين نحو التقاعد، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق: مصر.
6. بشرى علي (2008). مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (24) العدد (1). 502 – 527.
7. رضوان، شعبان جاب الله وهريدي، عادل محمد (2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة، مجلة علم النفس بالقاهرة 1، (85).

8. سميرة أبكر (1989). ظاهرة الاغتراب لدى طالبات كليات البنات في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جدة: السعودية.

9. سناء حامد زهران (2004). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر الاغتراب الطبعة 1، عالم الكتب للنشر والتوزيع: القاهرة.

10. شيلي تايلور (2008). ترجمة وسام درويش بريك وآخرين، علم النفس الصحي، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

11. عادل العقيلي (2004). الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي الرياض.

12. عبد الله عبد الله (2020). الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في الجزائر العاصمة. مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، مجلد رقم (4)، عدد (1). 523 – 560.

13. عثمان غرغدو عثمان وقصي الشاوش (2017). الطلاق في منظور الإسلام: دراسة مقارنة بمنظوري اليهودية والنصرانية، مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، م (8)، ع (25):1-18.

14. غريب مختار وعبد الله مصطفى (2010). الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المرأة المطلقة دراسة ميدانية بولاية الجلفة. مجلة الدراسات النفسية والاجتماعية، العدد (1) 28 – 43.

15. كريمة يونس (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، الجزائر.

16. محمد إبراهيم عيد (2000). علم النفس الاجتماعي. ط1، مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

17. محمد السعيد أبو حلاوة (2010). جودة الحياة المفهوم والأبعاد ورقة عمل ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة الإسكندرية.

18. محمد بن سعيد محمد الغامدي (2009). التكيف الاجتماعي والاقتصادي والنفسي للمرأة السعودية المطلقة في محافظة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، م (1)، ع(2): 144 – 188، السعودية.

19. محمد عباس يوسف (2004). الاغتراب والإبداع الفني. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

20. نرمين أبو سبيتان (2014). الدعم الاجتماعي والوصمة وعلاقتها بالصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية في غزة: فلسطين.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, N. (2012). General Health and Alienation Status of Divorced Women in Bangladesh. Social Work Chronicle, 1(2), 1-13.
2. Ariapooran S, Khezeli M. (2019). Suicidal Ideation Among Divorced Women in Kermanshah, Iran: The Role of Social Support and Psychological Resilience, Iran J Psychiatry Behav Sci. Online ahead of Print ; 12(4):e3565. https://sites. kowsarpub. com/ijpbs/articles/3565. html.
3. Brooks, S. K. , Webster, R. K. , Smith, L. E. , Woodland, L. , Wessely, S. , Greenberg, N. , & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, 395, 912–920. https://doi. org/10. 1016/S0140-6736(20)30460-8.
4. Daugherty, T. K and lintor, Jm. (2003). Assessment of social Alienation Psychometric, Properties of the Sacs-R, social behavior and personality.
5. Davies, M. (2000). The Black Well Encyclopedia Of Social Work, New York, Black Well Publishers It'd.
6. Duck, W & Silver. (1995). personal Relationship and social support, John wily & Sons ltd London, 1995, p58
7. Eysenck, H. (1974). Manual of the Junior Eysenck personality Inventory University of London Press, London.

8. Mouzakis, K. (2017). Academic and social engagement in university students: Exploring individual differences and relations with personality and daily activities. PhD Thesis, University of California.

9. Mouzakis, K. (2017). Academic and social engagement in university students: Exploring individual differences and relations with personality and daily activities. PhD Thesis, University of California.

10. Sarason et al. (1989). social support as Individual Difference variable its stability origins and Relation Aspects, journal of personality and social psychology, vol (50), no (4), 1989, p. 851.

11. Seaman, M. (1959): On the meaning of alienation, American Sociological Review, Vol. 24, pp. 270-284.

12. Smith E. (2007). Emergency health care workers' willingness to work during major emergencies and disasters Journal of Emergency Management. 24--22: 21; 2007.

13. Taylor, S. , & Asmundson, G. J. G. (2020). Life in a post-pandemic world: What to expect of anxiety-related conditions and their treatment. Journal of Anxiety Disorders, 72, 102231. https://doi. org/10. 1016/j. janxdis. 2020. 102231.

14. Tuteja, N. , & Sharma, P. K. (2016). Linking job performance and big five personality traits of employees in chandigarh it sector. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language, 6, No (26), 7358-7370.

15. Tuteja, N. , & Sharma, P. K. (2016). Linking job performance and big five personality traits of employees in chandigarh it sector. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language, 6, No (26), 7358-7370.

16. Xiang, Y. , Yang, Y. , Li, W. , Zhang, L. , Zhang, Q. , Cheung, T. , & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019novel coronavirus outbreak is urgently needed. Lancet, 7, 228–229. https://doi. org/10. 1016/S2215-0366(20)30046-8.

17. Zaidi, N. R. , Wajid, R. A. , Zaidi, F. B. , Zaidi, G. B. , & Zaidi, M. T. (2013). The big five personality traits and their relationship with work engagement among public sector university teachers of Lahore. African Journal of Business Management, 7(15), pp. 1344-1353.

18. Zandifar, A. , & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. Asian Journal of Psychiatry, 51, 101990. https://doi. org/10. 1016/j. ajp. 2020. 101990.

الملحقات

الملحق (1) مقياس الاغتراب النفسي

م	الفقرات	دوما	أحيانا	أبدا
.1	أشعر بالعجز عن مساعدة الآخرين وتقديم العون لهم.			
.2	أشعر بعدم قدرتي على إدارة الأشياء التي أخطط للقيام بها.			
.3	ينتابني شعور بأن الموت أفضل من الحياة.			
.4	أشعر بانعدام الإرادة والعزيمة بشكل مستمر.			
.5	أشعر باللامبالاة وعدم الاهتمام تجاه الأمور في حياتي.			
.6	أشعر أنني لا أعرف ما يحدث من حولي.			
.7	أرى أن الواقع الذي أعيشه لا يشعرني بقيمتي.			
.8	أشعر باختلاف سلوكيات الآخرين عن سلوكي وتصرفي.			
.9	أفتقد الشعور بالانتماء إلى المجتمع المحيط.			
.10	أشعر أنني بعيد عن عائلتي.			
.11	أتجنب إقامة علاقات اجتماعية مع الأقرباء.			
.12	ينتابني الشعور بالوحدة بشكل مستمر.			
.13	أفتقد الشعور بالانتماء إلى المجتمع المحيط.			

ملحق (2) مقياس المساندة الاجتماعية

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
.1	تشعرني العائلة بالراحة والقوة.			
.2	تقدم لي عائلتي المساندة العاطفية التي أحتاجها.			
.3	أشعر بالاهتمام والرعاية من قبل الأهل والأقارب.			
.4	أجد من يفهمني عندما أتحدث عن مشاعري.			
.5	وقوف الأخوة بجانبي يساعدني في مواجهة المشكلات.			
.6	أجد من يساندني ماليا عند مروري بضائقة مالية.			
.7	أشعر بتضحية أسرتي بالجهد والمال لأجلي.			
.8	أجد من يساندني ماليا.			
.9	تلبي أسرتي احتياجاتي الخاصة دون تردد.			
.10	أجد إخوتي بجواري عندما يتعلق الأمر بتلبية احتياجاتي المالية.			
.11	أشعر بالراحة بسبب توافر مؤسسات توفر الرعاية للمرأة.			
.12	تلعب المؤسسات دورا في تنمية قدراتي.			
.13	تحافظ المؤسسات على سرية المعلومات التي تخصني.			
.14	يعزز الأصدقاء نقاط القوة في شخصيتي.			
.15	تشعرني المؤسسات أنني مهمة في المجتمع.			

الملحق (3) مقياس سمات الشخصية هانز آيزنك

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
.1	هل لك هوايات كثيرة ومتنوعة.			
.2	هل تتوقف لكي تفكر في الأمور كثيرا قبل أن تقوم بعمل أي شيء.			
.3	هل يتقلب مزاجك كثيرا.			
.4	هل حدث مرة أن قبلت المديح والثناء على شيء كنت تعرف أن شخصا غيرك قام به فعلا.			
.5	هل أنت شخص كثير الكلام.			
.6	هل يقلقك أن تكون عليك ديون.			
.7	هل تشعر بالتعاسة أحيانا بدون سبب.			
.8	هل حدث في موقف كنت جشعا (طماعا) فأخذت لنفسك من أي شيء أكثر مما يخصك.			
.9	هل تغلق بيتك بعناية في الليل.			
.10	هل أنت مفعم (مليء) بالحيوية والنشاط.			
.11	هل يزعجك كثيرا أن ترى طفلا أو حيوانا يتألم.			
.12	هل تقلق في كثير من الأحيان على أمور لم يكن ينبغي أن تفعلها أو تقلها.			
.13	إذا قلت إنك ستعمل شيئا فهل تحافظ على وعدك مهما يكن ذلك متبعا لك.			
.14	هل تستطيع أن تنطلق عادة وتستمتع إذا ذهبت إلى حفلة مرحة.			
.15	هل أنت سريع الغضب.			

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
16.	هل تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل.			
17.	هل كل عاداتك حسنة ومحببة.			
18.	هل تميل إلى البقاء بعيدا عن الأضواء في المناسبات الاجتماعية.			
19.	هل يمكن أن تأخذ عقاقير أو مركبات قد يكون لها أثار غريبة أو خطيرة.			
20.	هل تشعر كثيرا أنك متضايق.			
21.	هل حدث أن أخذت شيئا (حتى لو كان دبوسا) يخص شخصا آخر.			
22.	هل تحب الخروج كثيرا.			
23.	هل تستمتع بإيذاء الأشخاص الذين تحبهم.			
24.	هل يضايقك دوما شعورك بالذنب.			
25.	هل يحدث أحيانا أن تتكلم عن أشياء لا تعرف عنها شيئا.			
26.	هل تفضل القراءة أكثر من مقابلة الناس.			
27.	هل لك أعداء يريدون إيذائك.			
28.	هل تشعر نفسك شخصا عصبيا.			
29.	هل تعتذر عندما تتصرف تصرفا غير مهذب.			
30.	هل لك أصدقاء كثيرون.			
31.	هل تجد متعة في تدبير المقالب التي يمكن أن تؤذي الآخرين أحيانا.			
32.	هل أنت دوما مهموم.			

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
33.	عندما كنت طفلا هل كنت تنفذ ما يطلب منك فورا دون تذمر.			
34.	هل تعتبر نفسك شخصا متفائلا.			
35.	هل العادات الحميدة والنظافة لها أهمية كبيرة عندك.			
36.	هل تقلق عندما تتوقع أن يحدث لك أمر سيئ.			
37.	هل حدث أن كسرت أو ضيعت شيئا يمتلكه شخص أخر.			
38.	هل تبادر عادة بتكوين أصدقاء جدد.			
39.	هل تستطيع أن تفهم بسهولة مشاعر الآخرين عندما يكلمونك عن مشاكلهم.			
40.	هل تعتبر نفسك متوترا أو أعصابك مشدودة.			
41.	هل تلقي بالأوراق المهملة على الأرض عندما لا تكون هناك سلة مهملات قريبة منك.			
42.	هل تلتزم الصمت غالبا مع أشخاص آخرين.			
43.	هل تعتقد ان الزواج موضة ويجب التخلص منها.			
44.	هل تشعر بالإشفاق على نفسك من حين لآخر.			
45.	هل تتفاخر بنفسك قليلا من حين لآخر.			
46.	هل يمكنك بسهولة أن تشيع جوا من الحيوية في حفلة مملة.			
47.	هل يضايقك من يقودون سيارتهم بحرص.			
48.	هل حدث أن قلت شيئا سيئا أو قبيحا عن أي شخص.			

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
.49	هل تحب أن تقول نكتا وحكايات مسلية لأصدقائك.			
.50	هل تتساوى في نظرك معظم الأمور بحيث تجد لها طعما واحدا.			
.51	هل تشعر بأنك متضايق أحيانا.			
.52	عندما كنت طفلا هل حدث مرة أن كنت وقحا مع والديك.			
.53	هل تحب الاختلاط مع الناس.			
.54	هل تشعر بالقلق إذا عرفت أن هناك أخطاء في عملك.			
.55	هل تعاني من قلة النوم.			
.56	هل تغسل يديك دائما قبل الأكل.			
.57	هل لديك في معظم الأحيان إجابة جاهزة عندما يكلمك الآخرون.			
.58	هل تحب أن تصل قبل مواعيدك بوقت كاف.			
.59	هل تشعر غالبا بالتعب والإرهاق بدون سبب.			
.60	هل حدث مرة أن لجأت إلى الغش في أي لعبة أو مباراة.			
.61	هل تحب أن تعمل الأشياء التي تحتاج سرعة في أدائها.			
.62	هل والدتك إنسانية طيبة.			
.63	هل تشعر دوما بأن الحياة مملة جدا.			
.64	هل حدث أن قمت باستغلال شخص ما.			
.65	هل تقبل غالبا القيام بأعمال تحتاج إلى وقت أكثر مما لديك.			

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
.66	هل هناك أشخاص كثيرون حريصون على أن يتجنبوا لقاءك.			
.67	هل تقلق كثيرا بسبب مظهرك.			
.68	هل أنت مهذب حتى مع الأشخاص السخفاء.			
.69	هل تعتقد أن الناس يضيعون وقتا كثيرا في حماية مستقبلهم عن طريق الادخار.			
.70	هل حدث أن تمنيت أن كنت ميتا.			
.71	هل تتهرب من الضرائب لو تأكدت أنك لن تضبط إطلاقا.			
.72	هل يمكن أن تحافظ على استمرارية حفلة.			
.73	هل تحاول ألا تكون عنيفا وخشنا مع الناس.			
.74	هل تقلق لمدة طويلة جدا بعد مرورك بتجربة محرجة.			
.75	عندما تريد السفر بالقطار هل تصل غالبا في آخر دقيقة.			
.76	هل تعاني من التوتر العصبي.			
.77	هل تنهار صداقتك بسهولة دون أن تكون سببا في انهيارها.			
.78	هل تشعر غالبا بالوحدة.			
.79	هل تفعل غالبا ما تنصح به غيرك.			
.80	هل تحب أن تداعب الحيوانات أحيانا.			
.81	هل يسهل على الناس جرح مشاعرك حين يجدون فيك أو في عملك عيبا أو خطأ.			

م	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
.82	هل حدث مرة أن تأخرت عن موعد أو عمل.			
.83	هل تحب أن تجد الكثير من الصخب والإثارة من حولك.			
.84	هل تحب أن يخاف منك الآخرون.			
.85	هل تكون أحيانا مليئا بالنشاط والحيوية.			
.86	هل تؤجل أحيانا عمل اليوم إلى الغد.			
.87	هل يراك الآخرون شخصا مليئا بالحيوية والنشاط.			
.88	هل يكذب عليك الناس كثيرا.			
.89	هل أنت مستعد دائما للاعتراف بخطأ إذا صدر منك.			
.90	هل تشعر بحزن شديد على حيوان وقع في المصيدة.			

«هندسة التّدريس لتعزيز تعليميّة اللّغة العربيّة في ظل تحدّيات العولمة والثّورة الرقميّة»

طارق بوعتّور، مدير قسم العربية والترجمة
منسق ماجستير العربية للناطقين بغيرها
المعهد العالي للغات بتونس- جامعة قرطاج

اللغة والتعليم: الحركة اللّولبيّة

تزدهر الألسُن وتترسخ بفضل الاستخدام والاستعمال أوّلا، إذ يتعهدها أهلها ويدخلونها مختلف مجالات حياتهم، فتتوطّد أركانها وتشتد الحاجة إليها. ويمثل التعليم بابا من أبواب المحافظة عليها ونشرها صلب الجماعة البشرية الناطقة بها. ورغم المكانة والمنزلة اللّتين تحظى بهما اللّغة العربيّة من بين لغات العالم فإنّها ما فتئت تشهد تحديات جمّة منها ما يرجع إلى:

- ماضيها الضارب في القِدم من قبيل الازدواجية اللغوية بين الفصيح والعامي واختصاص كل منهما بمجالات معينة من الحياة.
- التطورات الأخيرة التي شهدها العالم بأن هيمنت بعض الألسن بسبب المكانة الاقتصادية والصناعية والعلمية التي تبوأها الناطقون بها.
- تغير شروط التعلم والاكتساب لدى الأجيال الجديدة التي أصبحت المعرفة تمر لديها عبر واسطة قنوات جديدة مستحدَثة تغلّب النواحي التكنولوجية.
- عدم مواكبة الطرائق المستجدة في التدريس وعدم مسايرة تعليم اللغة العربية لروح العصر وأساليب المتعلمين في التقبل والتواصل والقنوات التي تساعدهم في النّفاذ إلى المعلومات والمعطيات.

ولعلّ التعليم من هذا المنظور يغدو رافدا من روافد تمتين استخدام اللغة وتوطيد أركانها في مختلف أنظمتها الصوتية والصيغية والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية وكفايات مستخدميها... ولكنه يشحذ الذهن أيضا وينمي الملكات ويصقل القدرة على التفكير المنهجي والنقدي ويشذب الأذواق ويربي النفوس... والأكيد أن العناية بتعليميّة اللغة العربية لا تنفصل بأي حال من الأحوال عن وصف استخدامها في وضعياتها التواصلية الأصلية وتحديد منزلتها لدى المجتمعات التي تروم تعلُّمها وإعادة ضبط مستوياتها بحسب المجال الذي تستخدم ضمنه وتدرَّس صلبه قصد تحديد علاقة كل مستوى لغوي بمجالات استخدامه.

في علاقة الهندسة بالتعليم

إنّ التعليم ركن أساسيّ من أركان تنمية اللغة وتعزيزها واستدامتها وإحكام الصلة بينها وبين مستخدميها في شتى السياقات ومجالات الحياة والوضعيات وإحداث المصالحة بينهم وبين جهازهم الرّمزي في التواصل والاتّصال. ولكن تستدعي التطورات العميقة التي مرت بها البشرية في بداية الألفية الثالثة على وجه الخصوص إعادة النظر في وسائل التعليم وأساليبه وأدواته قصد هندسته. وتَستخدم الهَنْدَسَةُ عموما المبادئَ العلمية وتطبّقها من أجل تصميم الأدوات والأنظمة وتنفيذها قصد الوصول إلى الهدف. وقد دخلت عديدَ المجالات فظهرت الهندسة الصحيَّة، والهندسة الزراعية... واقتحمت حقل التعليم، فأعادت بناءه عبر التصميم التعليمي وهو المجال الذي يُعنى بتجديد التعليم وتحديثه حتى يكون مُبْتَكَرا. أما التعليم (Education) فهو في المفهوم العامّ للكلمة عملية اكتساب المهارات، والمبادئ المتغيرة، وهو أحد الأنشطة التي تمكّن الأفراد من الوصول إلى كل ما هو جديد، والنشاط الذي يمارس من خلاله المُتعلمون نشاطاتهم الذهنية والحركية والعاطفية بطريقة ذاتية معتمدين على مجموعة من الأدوات التعليمية المساعدة على التعلم. ومن هذا المنظور فإنّ تصميمَ التعليم ليس إلاّ وضع خطة لاستخدام عناصر بيئة المتعلم والعلاقات داخلها، بما يدفعه إلى الاستجابة في مواقف وظروف معينة من أجل إكسابه خبراتٍ وإحداثِ تغيّرات في سلوكه أو أدائه قصد تحقيق الأهداف المرجوّة. ولقد أسهمت الطفرة

الاتصالية التي ألقت بظلالها على العالم الافتراضي والمشهد الإعلامي السمعي البصري في تسريع وتيرة الالتقاء بين الألسن واشتداد التنافس بينها وتحقيق الغلبة للبعض على حساب الآخر.

وقد زادت الهوة الرقمية من تعميق الفجوة بين الألسن وبوأت بعضها مكانة مرموقة على شبكة الأنترنت من خلال لغة محركات البحث والمواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي وتطبيقات الترجمة الآلية، ورغم أنّ شبكة الإنترنت صارت من معزّزات التعليم ومدعّماته في الكثير من مناطق العالم، فقد تعمّق عدم التكافؤ بين الألسن نتيجة التصنيع وامتلاك التكنولوجيات الحديثة وتطوير البحث العلمي، فغدت لغات العالم المصنّع هي المهيمن على الخارطة اللغوية في العالم. أما الرهانات التي حتمتها التحولات الاقتصادية والتكنولوجية والصناعية فقد غذّتها التطورات المعرفية والعلمية التي طرأت على واقع تدريس اللغات في الكثير من بقاع المعمورة، إذ تم تجديد طرائق التعليم بما يتناسب ونتائج المباحث اللسانية وما توصلت إليه حديثا علوم التربية والتعليم ومن آثار ذلك أن وَضَعت جلّ اللغات أطرها المرجعية في التعليم والتعلم والتقييم وأرست اختبارات الإشهاد والتقييم الشامل للكفايات وأسست اختبارات المستوى، الحضوري منها والإلكتروني، وطورت منصات التعليم الافتراضي عن بعد وعززت ورشات تدريب المكونين... وأحكمت الصلة بين تعليم اللغات الأجنبية واللغة الأمّ بما يخدم أهداف الدارسين وينمي قدراتهم وكفاياتهم في التواصل والاستخدام.

1. الأرضية المطلوبة لإرساء مشروع هندسة التعليم

رغم أن تدريس اللغة يبدو كما لو كان أمرا مفصولا عن الواقع ومتصلا ببُنى اللسان وأنظمته فحسب، فإنّ تحفيز الدارسين وحثهم على تعلمها وحذقها يستدعي ربطها بواقع الاستخدام وبالبيئة الثقافية والاجتماعية في مفهومها الواسع والفضاءات التي تتداول فيها ومستوياتها في علاقتها بكل مجال. ويتطلب وضعُ برنامج محكم لتعليم اللغة العربية خطوات ضرورية ومهمة يتعلق بعضها بفهم علاقة المجتمع بها وإدراك المنزلة التي يوليها إياها المستخدمون، فضلا عن البحث في السياسات اللغوية القائمة داخل منطقة تدريسها أو استخدامها. وهي خطوة

ضرورية لإحكام الصلة بين اللغة في مفهومها المجرد المطلق واللسان في استخداماته المتعددة صلب المجتمع والكلام الذي ينجزه المتعلم أو المتكلم الفرد بحسب أهدافه وحاجاته والمجالات التي يتحرك ضمنها. وما دامت التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة من مشمولات الهيئات القائمة وجب فهم السياسات اللغوية ومشاريع التهيئة اللغوية والتخطيط اللغوي صلب القوانين والتشريعات والمؤسسات والمنظمات والسّنن والأعراف الجاري بها العمل. وتقوم هذه المرحلة التمهيدية الأولى حَتما على منهجية الاستبيان وسبر الآراء واستطلاع الرأي واعتماد الواصفات التي تقدم صورة واضحة عن كيفيات اشتغال اللغة العربية في واقع الاستعمال ووجوه استخدامها وعلاقة مستخدميها بها سواء من الناطقين بها أو بغيرها.

أما الخطوة الثانية فتقوم على تحليل واقع تدريس اللغة العربية في المنطقة الجغرافية التي تشملها عينات الدراسة سواء داخل المنطقة العربية أو خارجها في الدول الإسلامية أو الغربية أو الآسيوية وخصوصا في الأقاليم التي عرفت بعنايتها بتعليم العربية لغايات دينية أو اقتصادية أو علمية أو دبلوماسية أو سياحية أو غيرها. وتتسع هذه الخطوة التمهيدية لتشمل المرجعيات وأساليب التعليم التي اعتمدت في اللغات الأخرى ونجحت في إرساء تعليم وظيفي ناجع يستهدف الكفايات ويعزز قدرات المتعلم على استخدام اللغة في وضعيات تواصلية متنوعة بما يتلاءم ومستواه اللغوي والمجالات التي يستعمل فيها لسانه.

ولعل الغاية من العودة إلى هذه الأطر المرجعية الدولية في الألسن الأخرى ليست لمجرد الاستنساخ ونقل التجارب وإنما تكون قصد الاستئناس بالمنهجية التي ضبطتها في توصيف المستويات والمهارات وإعداد الاختبارات وتنظيم الإشهاد بما ييسر حراك الدارسين من بلد إلى آخر ويوحد أنماط التعلم والتقييم ويكسبها طابعا موضوعيا ينأى بها عن الذاتيّة قصد تقديم منتجات وتطبيقات ووسائل تعليمية جديدة ومبتكرة. أما العمل على استحداث اختبار الكفاءة اللغوية الشامل على غرار سائر لغات العالم، والعمل على نشره، والاعتراف بنتائجه في المؤسسات الأكاديمية محليًا وإقليميّا وعالميًا واعتماده بصفة رسمية وشاملة في الإشهاد والتقييم والتوظيف

وتحديد المستوى فقد غدا شرطا من شروط تعزيز حظوظ اللغة العربية في الدراسة والاستخدام وفرض الوجود.

2. كفايات المهندس البيداغوجي

إنّ هندسة التعليم تمثل عملا إجرائيا مطبقا على علم أصول التّدريس، فهي عملية منظمة ومنهجية تنتقل من الاحتياجات العملية والوظيفيّة إلى تنفيذ الحلّ وتُعدُّ بذلك جملة التقنيات التي تتيح إعداد التدريب وفقا لاحتياجات العمل وقيوده. ويتمثل دور المهندس التعليمي في الخظوات التالية: (1) فهم الطلب المقدم إليه (قد يكون مشكلا مطروحا) -(2) وترجمته إلى احتياجات وإمكانات. - (3) ثم تحويل ذلك إلى جهاز تدريب / تكوين أو مسار متكامل من التكوين. -(4) التوصل إلى إرسا التكوين وتنظيمه وتنفيذه. - (5) وأخيرا تقييم التّكوين والتنظيم. أما القدرات الست المنشودة في وظيفة المهندس البيداغوجي فهي القدرة على:

(1)- معالجة المعلومات (2)- تحليل وضعية أو منظومة (3)- تسيير الموارد اليشرية (4)- تسيير الوسائل المادية (5)- ربط العلاقات (6)- تصميم المشروع وتنفيذه.

3. الرقمنة مستقبل تعليم العربية وتنميتها

ما من شكّ في أنّ تعليم اللغة العربية يواجه تحديات جمة فرضتها التحولات العميقة التي يشهدها واقع اللغات خلال العقود الثلاثة الأخيرة. فقد أوجدت العولمة معادلات جديدة في مجالات المعرفة والاقتصاد انعكست بوضوح على واقع تعلّم اللغات وتدريسها وتقييم مخرجات تعليمها. ولعل مشروع تعزيز تعليمية اللغة العربية يمثل الخيط الناظم الذي يمكن أن تفرغ فيه جملة من الأنشطة والمحاور المتكاملة من قبيل العناية بالبرامج التعليمية الرقمية وتنظيم الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها والاهتمام باللغويات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية ورقمنة الموارد التعليمية ووضع معجم اللغة العربية المعاصرة يكون وثيق الصلة بالاستخدام وإنشاء مركز الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية وضبط مدونة اللغة العربية المعاصرة وتنظيم برامج الانغماس اللغوي والعناية بالتخطيط والتهيئة

اللغوية وبناء السياسات اللغوية وتفعيلها، وهي جميعا برامج متنوعة ولكنها متكاملة. ولعلّ الانخراط ضمن الشبكة العالمية قد وثّق عُرى التّقارب بين المؤسسات التي تُعنى بتدريس اللغة العربية بُغية المساهمة في تمتين صلة المستخدمين بلسانهم وتقريب اللغة من واقع الاستعمال عبر برمجيات وتطبيقات حاسوبية تدعم الاطلاع على كم هائل من الموارد الرقمية ذات الصلة باللغة وبتعلمها. فالرقمنة غدت حتمية من الحتميات لانفتاح التكوين. والتحدي الرّقمي صار رهانا أساسيّا لكلّ لسان يطمح إلى الاستمرار ضمن منظومة الانتقاء الإلكتروني والبقاء لمن جعل له موطئ قدم على الشبكة العنكبوتيّة. فقد أصبحت جميع المعارف والمهارات تمر عبر التطبيقات والبرمجيات المعلوماتية. ويعتبر تدريس العربية للناطقين بغيرها قطاعا شديد التأثّر بالأزمات السياسيّة والاقتصادية والكوارث الطبيعية والجوائح الصحية لما يقتضيه من حراك الدارسين والمدرسين خصوصا أن اللغة لا تنفصل فيه عن الثقافة. وتتخذ فيه المعالجة الآليّة والرقمية موقعا شديد الأهمية لأن طبيعة الدارسين (من أوروبا وأمريكا وآسيا وأستراليا وأفريقيا) أغلبهم من الشباب والكهول الذين نشؤوا ودرسوا في بيئات تُعلي من شأن التفاعل الرقمي. والتحول الرقمي في تعليمية العربية للناطقين بغيرها يقتضي مجهودات ضخمة وتعاونا وثيقا لمعالجة اللغة آليا وتوفير المدونات وقواعد البيانات والتدريبات.. وتستدعي الرقمنة في البيئة الثقافية العربية تكوين المدرسين والمتعلمين على حد سواء ليتعودوا على استخدام البرمجيات والتطبيقات بصورة ناجعة. وتنامي ظاهرة التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي عن بعد عبر المنصات الرقمية والتطبيقات الإلكترونية قد يهدد بصفة جدية الألسن غير القادرة على اللحاق بركب التكنولوجيا الحديثة.

دور مراكز البحث العربية في رفع تحديات الرقمنة

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة ظهور العديد من مراكز البحث في البلدان العربية سخرت طاقاتها لتطوير اللغة العربية وتعزيز طرائق تدريسها والبحث في قضاياها النظرية والتطبيقية ومعالجتها آليا. وقد اهتمت بمجالات عديدة تشمل التعلم والتدريس والتقييم والتدريب. ومن

بين هذه المؤسسات التي وضعت مشاريع طويلة الأمد في العناية بقضايا اللغة العربية، مجمّع الملك سلمان العالمي للغة العربية[1] (يشار إليه في جميع الهوامش بالمجمّع). وانسجاما مع رؤيته في دعم اللغة العربية والعمل على خدمتها، وتعزيز حضورها الثقافي وتفاعلها الحضاري دوليا وتناغما مع مختلف المشاريع الرامية إلى «هندسة تعليم اللغة العربيّة»، بدا جليّا أن مشروع تعزيز تعليمية اللغة العربية يمثل المحور الأساسي الذي يمكن أن تفرغ فيه جل الأنشطة والمحاور المعلن عنها على الموقع الإلكتروني الذي أنشأه المجمّع من قبيل البرامج التعليمية وبناء السياسات اللغوية وتفعيلها وتنظيم الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها والاهتمام باللغويات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية والحوسبة اللغوية ووضع معجم اللغة العربية المعاصرة وإنشاء مركز الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية وضبط مدونة اللغة العربية المعاصرة وبرامج الانغماس والتخطيط والسياسة اللغوية وبناء السياسات اللغوية وتفعيلها... وتمثل هذه الورقة رصدا للشبكة العالمية التي يطمح إلى تكوينها بحلول سنة 2030 قصد التشبيك بين مائة مؤسسة تُعنى بتدريس اللغة العربية[2] من أجل المساهمة في تمتين صلة المستخدمين بلسانهم وتقريب اللغة من واقع الاستعمال. ولا شك أن تعليم اللغة العربية يواجه تحديات جمة فرضتها التحولات العميقة التي يشهدها واقع اللغات خلال العقود الثلاثة الأخيرة. فقد أوجدت العولمة معادلات جديدة في مجالات المعرفة والاقتصاد انعكست بوضوح على واقع تعلم اللغات وتدريسها وتقييم مخرجات تعليمها. وأسهمت الطفرة الاتصالية التي ألقت بظلالها على المشهد

1 «أورد المجمع ضمن مجال خدمة اللغة العربية وقيادتها على المستوى الدولي، ودعم آليات العمل فيها، والاستجابة لحاجاتها وتطلعاتها، وتتويجاً لمنجزاتها النوعية. ويتضمن مشروعات رئيسة ضمن برنامج تنمية القدرات البشرية – أحد برامج رؤية المملكة -2030 الرامية إلى تعزيز دور اللغة العربية إقليمياً وعالمياً، ونشرها وحمايتها. ويتولى المجمع مهامّ متعددة تتصل بخدمة اللغة العربية تشمل المحافظة على سلامتها ودعمها نطقاً وكتابة والنظر في فصاحتها وأصولها وأساليبها وأقيستها ومفرداتها وقواعدها وتيسير تعلمها داخل المملكة وخارجها لتواكب المتغيرات في جميع المجالات. التعرّف على جهود المنظمات الدولية في الشأن اللغوي والاستفادة من التجارب المختلفة لدعم اللغة العربية، واستكشاف واقع العربية وأبرز العوائق والحاجات إلى تمكينها ودعم حضورها في تلك المنظمات، بالإضافة إلى التنسيق والتكامل بين الجهود في خدمة اللغة العربية وتقديم مبادرات ومشروعات لخدمتها في المنظمات الدولية». https://ksaa.gov.sa

2 «قيادة الجهود المبذولة بالمجمع لإنشاء شبكة عالمية من أكثر من 100 مركز عالمي المستوى لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية (TAFL) بحلول 2030.»

الإعلامي السمعي البصري في تسريع وتيرة الالتقاء بين الألسن واشتداد التنافس بينها وتحقيق الغلبة للبعض على حساب الآخر. وقد زادت الفجوة الرقمية في تعميق الهوة بين الألسن وبوأت بعضها مكانة مرموقة على شبكة الانترنت من خلال لغة محركات البحث والمواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي وتطبيقات الترجمة الآلية. واستفحل عدم التكافؤ بين الألسن نتيجة التصنيع وامتلاك التكنولوجيات الحديثة وتطوير البحث العلمي فغدت لغات العالم المصنّع هي المهيمن على الخارطة اللغوية في العالم. ومثل هذه الرهانات التي حتمتها التحولات الاقتصادية والتكنولوجية والصناعية غذّتها التطورات المعرفية والعلمية التي طرأت على واقع تدريس اللغات في الكثير من مناطق العالم إذ تم تجديد طرائق التعليم بما يتناسب ونتائج المباحث اللسانية وما توصلت إليه حديثا علوم التربية والتعليمية. وكان من آثار ذلك أن وَضَعت جلّ اللغات أطرها المرجعية في التعليم والتعلم والتقييم وأرست اختبارات الإشهاد والتقييم الشامل للكفايات وأسست اختبارات المستوى الحضوري منها والإلكتروني وطورت منصات التعليم الافتراضي عن بعد وعززت ورشات تدريب المكونين... وأحكمت الصلة بين تعليم اللغات الأجنبية واللغة الأمّ بما يخدم أهداف الدارسين وينمي قدرات التواصل والاستخدام.

والأكيد أن الألسن تزدهر وتترسخ بفضل الاستخدام والاستعمال إذ يتعهدها أهلها بالرعاية والعناية ويدخلونها مختلف مجالات حياتهم العملية والروحية والاجتماعية فتتوطد أركانها وتشتد الحاجة إليها. وتزيدها الأمم الأخرى ترسيخا باعتمادها ونشرها واستخدامها. غير أن التعليم يمثل أيضا بابا من أبواب المحافظة عليها ونشرها وتعهدها صلب المجموعة البشرية الناطقة بها أصلا أو لدى من آثر اعتمادها من الجماعات الأخرى مهما كان البعد أو القرب من الثقافة الأصلية.

وفي إطار هذا المشهد العام تعيش اللغة العربية تحديات جمّة، منها ما يرجع إلى ماضيها من قبيل الازدواجية اللغوية بين الفصيح والعامي واختصاص كل منهما بمجالات معينة من الحياة ومنها ما يرجع إلى التطورات الأخيرة التي شهدها العالم بأن هيمنت بعض الألسن بسبب

المكانة الاقتصادية والصناعية والعلمية التي تبوأها الناطقون بها ومنها ما يعود إلى تغير شروط التعلم والاكتساب لدى الأجيال الجديدة التي أصبحت المعرفة تمر لديها بواسطة قنوات جديدة مستحدثة. أما البعض الآخر –وهو ما يشغلنا أكثر في هذا المقام- فمرده عدم مواكبة الطرائق المستجدة في التدريس وعدم مسايرة تعليم اللغة العربية لروح العصر وأساليب المتعلمين في التقبل والتواصل والقنوات التي تساعدهم في النفاذ إلى المعلومات والمعطيات. ولعل التعليم من هذا المنظور يغدو رافدا من روافد تمتين استخدام اللغة وتوطيد أركانها في مختلف أنظمتها الصوتية والصيغية والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية...

إن العناية بتعليميّة اللغة العربية لا تنفصل بأي حال من الأحوال عن وصف استخدامها في وضعياتها التواصلية الأصلية وتحديد منزلتها لدى المجتمعات التي تروم تعلمها وإعادة ضبط مستوياتها بحسب المجال الذي تستخدم ضمنه وتدرَّس صلبه قصد تحديد علاقة المستوى اللغوي بمجالات استخدامه وبحاجات الدارسين وأهدافهم سواء كانوا ناطقين أصليين أو غيرهم بما يُفضي إلى اعتماد الطرائق التعليمية والأساليب البيداغوجية الملائمة. ومن هذا المنطلق فإنّ تعليمية اللغة العربيّة تستدعي فهما معمقا لواقع اللغة وأهداف الدارسين من تعلمها في ضوء التهيئة والسياسات اللغوية والتخطيط.

1. الأرضية المطلوبة لإرساء مشروع هندسة التعليم

رغم أن تدريس اللغة يبدو كما لو كان أمرا مفصولا عن الواقع ومتصلا ببُنى اللسان وأنظمته فحسب، فإنّ تحفيز الدارسين وحثهم على تعلمها وحذقها يستدعي ربطها بواقع الاستخدام وبالبيئة الثقافية والاجتماعية في مفهومها الواسع3. ويتطلب وضع برنامج محكم لتعليم اللغة

3 «ربط المجمع ذلك بمؤشر اللغة العربية والتقرير السنوي: من الأعمال النوعية في التخطيط اللغوي والتي بدأ المجمع بالعمل عليها؛ بناء مؤشر خاص باللغة العربية. وينطلق المؤشر من استقصاء التجارب الدولية في صناعة المؤشرات المختلفة، وتحديد الفجوات ذات الصلة، وإجراء تحليل أولي للمحتوى ونوعيته وطبيعته ومستوى تمثيله في المؤشر، وصولًا إلى بناء مؤشرات موضوعية تضم بيانات كمية ونوعية قادرة على تمثيل وضع اللغة العربية في سياقها المحلي والإقليمي والدولي. وبناء على ما يتيحه المؤشر من نتائج، سيبنى التقرير السنوي لحالة اللغة العربية، والذي يسعى لأن يكون انعكاسًا موضوعيًا لحالة اللغة العربية، يسهم في فهم واقعها وتحدياتها والعمل على خدمتها بالصورة الأمثل».

العربية خطوات ضرورية ومهمة يتعلق بعضها بفهم علاقة المجتمع بها وإدراك المنزلة التي يوليها إياها المستخدمون، فضلا عن البحث في السياسات اللغوية القائمة داخل منطقة تدريسها أو استخدامها. وهي خطوة ضرورية لإحكام الصلة بين اللغة في مفهومها المجرد المطلق واللسان في استخداماته المتعددة صلب المجتمع والكلام الذي ينجزه المتعلم أو المتكلم الفرد بحسب أهدافه وحاجاته والمجالات التي يتحرك ضمنها. وما دامت التربية والتعليم في المجتمعات المعاصرة من مشمولات الهيئات القائمة وجب فهم السياسات اللغوية ومشاريع التهيئة والتخطيط اللغويين صلب القوانين والتشريعات والمؤسسات والمنظمات والسّنن والأعراف الجاري بها العمل. وهذه المرحلة التمهيدية الأولى تقوم على منهجية الاستبيان وسبر الآراء واستطلاع الرأي واعتماد الواصفات التي تقدم صورة واضحة عن كيفيات اشتغال اللغة العربية في واقع الاستعمال بصفة موضوعية ووجوه استخدامها وعلاقة مستخدميها بها سواء من الناطقين بها أو بغيرها4. أما الخطوة الثانية فتقوم على تحليل واقع تدريسها في المنطقة الجغرافية التي تشملها عينات الدراسة سواء داخل المنطقة العربية أو خارجها في الدول الإسلامية أو الغربية أو الأفريقية أو الآسيوية وغيرها.... وخصوصا في الأقاليم التي عُرفت بعنايتها بتعليم العربية لغايات دينية أو اقتصادية أو علمية أو دبلوماسية أو سياحية أو غيرها.

وتتسع هذه الخطوة التمهيدية لتشمل المرجعيات وأساليب التعليم التي اعتمدت في اللغات الأخرى ونجحت في إرساء تعليم وظيفي ناجع يستهدف الكفايات ويعزز قدرات المتعلم على استخدام اللغة في وضعيات تواصلية متنوعة بما يتلاءم ومستواه اللغوي والمجالات التي يستعمل فيها اللغة. ولعل الغاية من العودة إلى هذه الأطر المرجعية ليست الاستنساخ ونقل التجارب وإنما الاستئناس بالمنهجية التي ضبطتها في توصيف المستويات والمهارات وإعداد الاختبارات وتنظيم

4 «ورد ضمن نطاق حوسبة اللغة العربية بالمجمع، أنه: تظهر الحاجة الملحة إلى وجود بيانات لغوية ذات جودة عالية وحجم كبير يتناسب مع الوظائف والمهام المعدة لها تلك البيانات. ومشروع مدونة اللغة العربية المعاصرة يسعى لأن يكون أحد المصادر اللغوية المعتبرة لتسهل توظيف الذكاء الاصطناعي وبناء التطبيقات الحاسوبية ورصد الظواهر اللغوية وتحليل اللغة عبر منصة إلكترونية متخصصة تيسر البحث والاسترجاع والتحليل والاستفادة منها في تدريب واختبار نماذج الذكاء الاصطناعي».

الإشهاد[5] بما ييسر حراك الدارسين من بلد إلى آخر ويوحد أنماط التعلم والتقييم ويكسبها طابعا موضوعيا ينأى بها عن الذاتيّة.

وتمهد هذه الخطوات لمرحلة التنفيذ والتطبيق بصياغة تصور منهجي لتعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها مع مراعاة الاختلاف النوعي بين التخصصين وإرساء مرجعية تكون صالحة لتحديد اللغة المستهدفة والمستويات المعنية بالتدريس والكفايات المرغوب في تنميتها وصقلها بحسب حاجات الدارسين وأهدافهم وبما يساعد في وضع المنهاج وتصميم المواد التعليمية وإدارة المنصات الإلكترونية. ويستدعي تدعيم اللغة العربية إرساء إستراتيجية متكاملة على المستوى النظري والتطبيقي قصد تنفيذ مجمل الأهداف والغايات المرسومة في التصورات العامة والرؤية الشاملة.

ويضم القسم التنفيذي الأول للتمشي الرامي إلى تعزيز التعليم، وضعَ مناهج لتعليم العربية لأبنائها بما يراعي مختلف الشرائح العمرية والمستويات الدراسية على أساس ضبط منهجية واضحة للتعليم تصاغ في دليل المعلّم أو في أدلة منهجية تمثل عقدا بين مختلف أطراف العملية التعليمية من مدرس ومتعلم ومؤسسات تعليم. ويكون الهدف من هذه الدروس تجذير المتعلم في بيئته الحضارية وبناء شخصيته في انسجام مع تطوير القدرات اللغوية على التعبير والتحرير والصياغة والتفكير... ويمكن الاستئناس في هذا السياق بالتجارب العربية الرائدة في مختلف أقطار الوطن العربي خصوصا أن ثمة تقاليد عريقة في تعليمية اللغة العربية بكل من وزارات التربية والتعليم العالي[6].

5 «يعمل القطاع في مجالات (تعليم اللغة العربية) ويستهدف تقديم قيمة مضافة للبرامج التعليمية الأكاديمية القائمة، حيث يعمل هذا القطاع على تقديم منتجات وتطبيقات ووسائل تعليمية جديدة ومبتكرة. كما يستهدف القطاع استحداث اختبار للكفاءة اللغوية، والعمل على نشره، والاعتراف بنتائجه في المؤسسات الأكاديمية محليًا وعالميًا. إضافة إلى ذلك، يسعى القطاع إلى تجسير التواصل والاستفادة بين الجهات اللغوية في أنحاء العالم. وتمتد أعماله للناطقين بالعربية وللراغبين في تعلمها من الناطقين بغيرها. يضم قطاع التعليم إدارة المعاهد، وإدارة اختبارات الكفاءة اللغوية».

6 «أورد موقع المجمع حول عمل القطاع في مجالات (تعليم اللغة العربية) أنه يستهدف تقديم قيمة مضافة للبرامج التعليمية الأكاديمية القائمة، حيث يعمل هذا القطاع على تقديم منتجات وتطبيقات ووسائل تعليمية جديدة ومبتكرة. كما يستهدف القطاع استحداث اختبار للكفاءة اللغوية، والعمل على نشره، والاعتراف بنتائجه في المؤسسات الأكاديمية محليًا وعالميًا. إضافة إلى ذلك، يسعى القطاع إلى تجسير التواصل والاستفادة بين الجهات اللغوية في أنحاء العالم. وتمتد أعماله للناطقين بالعربية وللراغبين في تعلمها من الناطقين بغيرها. يضم قطاع التعليم إدارة المعاهد، وإدارة اختبارات الكفاءة اللغوية».

أما الشق الثاني من العمل فيُعنى بتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها وهو المحور الذي يستدعي إنجاز العديد من الأعمال التحضيرية والقاعدية على غرار وضع المعجم الأساسي والهياكل الأساسية للغة العربية المعاصرة وضبط الأعمال القولية وربطها بمختلف مجالات الاستخدام[7].

وتتفرع عن هذا المحور الكبير العديدُ من النشاطات ذات الصلة من قبيل:

- وضع الإطار المرجعي العام لتعليمية العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد الأرصدة المعجمية والتركيبية الأساسية والعبارات الاصطلاحية.
- إعداد مناهج التدريس وفق المستويات التي يحددها الإطار المرجعي العربي.
- ضبط الأعمال القولية في علاقة بمجالات استخدام اللغة ومستوى الدارسين.
- إعداد أدلة للمدرسين.
- تنظيم ورش لتدريب المدرسين.
- وضع اختبار الكفايات الشامل.
- إعداد المنصات الرقمية للتعليم الافتراضي عن بعد.
- تنظيم الدورات المكثفة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وجلها مشاريع تستفيد أيما إفادة من سائر مكونات مشروع من قبيل: المعالجة الآلية والرقمنة وتصميم المنهاج...

2. آليات تنفيذ المشاريع

من أجل بلوغ الأهداف المرسومة لا بد من وضع جداول زمنية تشمل مراحل الإنجاز على الأمد القصير والمتوسط والبعيد وتخطط للشروع في الأشغال التحضيرية المتعلقة بمنزلة اللغة العربية

7 «يقوم المجمع ببناء معجم للغة العربية المعاصرة ذي جودة عالية مبني بشكل علمي رصين على المدونات اللغوية خدمة للقارئ العربي والمتعلم والباحث في حوسبة اللغة من أجل توظيف المعجم في بناء تقنيات مبنية على الذكاء الاصطناعي.
أهداف المعجم: ١. بناء مصدر لغوي: يمثل مفردات اللغة العربية المعاصرة بشكل علمي. ٢. دعم الأبحاث اللغوية: أدوات بحث واستخراج المعلومات بطريقة ميسرة للباحث عن الظواهر اللغوية. ٣. تيسير توظيف الذكاء الاصطناعي: لبناء أدوات ذكية ونماذج حاسوبية مبنية على المعجم".

ومكانتها في بيئتها ولدى مستعمليها ورصد مستويات استخدامها وتحديد حاجات الدارسين وأهدافهم من تعلّم العربية واستعمالها على وجه العموم. أما المرحلة الثانية فتهتم بضبط الطرائق التعليمية الملائمة وتحديد الرصيد المعجمي الأساسي والهياكل الأساسية والأعمال القولية صلب إطار مرجعي يخص تعليم اللغة العربية لأهلها ولغيرهم وانتقاء أفضل المنصات الرقمية التي ستوضع فيها المواد التعليمية سواء في التعليم الحضوري أو المندمج. وتعنى الخطوة الأخيرة ببناء المنهاج التعليمي وفق المستويات والمهارات التي ضُبطت مسبقا في الإطار المرجعي بالاستعانة بنتائج البحث في مجالات حوسبة اللغة ورقمنتها والذكاء الاصطناعي والمعاجم الإلكترونية وقواعد المعطيات والبيانات الرقمية[8]. ويكون ذلك بالتوازي مع إطلاق الدورات التدريبية لفائدة المدرسين ودورات العربية المعاصرة أو المتخصصة (في الأعمال والدبلوماسية والسياحة وعربية الإعلام والعربية المتخصصة وغيرها...) لفائدة الدارسين وتنظيم القرى اللغوية التي تجمع جنسيات عديدة مهما اختلفت أهدافهم من تعلم اللغة العربية. ويكون التعويل في إنجاز جميع هذه المراحل على كفاءات وخبرات متنوعة تضمن التقاطع والتكامل بين حقول التعليمية وعلوم التدريس والبيداغوجيا واللغويين والمختصين في الأدب والحضارة والعلوم الإنسانية عموما وفنون التواصل والوسائط المتعددة والمعلوماتيين ومصممي الكتب، مع الاستفادة من مشاريع المعالجة الآلية المطبقة على العربية والذكاء الاصطناعي عموما[9]...

8 «ورد ضمن أهداف مدونة اللغة العربية بالمجمع: ١. بناء مصدر لغوي: مصدر لغوي يمثل اللغة العربية المعاصرة مبني وفق معايير تصميم محددة. ٢. دعم الأبحاث اللغوية: أدوات بحث واستخراج المعلومات بطريقة ميسرة للباحث عن الظواهر اللغوية. ٣. تيسير توظيف الذكاء الاصطناعي: لبناء أدوات ذكية ونماذج حاسوبية مبنية على المدونة.

9 «مركز الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية بالمجمع: يسعى قطاع الحوسبة اللغوية إلى إنشاء مركز يهتم بالبحث في اللغة العربية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، من خلال تطوير الأدوات العلمية والبحثية والتطبيقات الحاسوبية التي تسهم في تسهيل التعامل مع اللغة من قبل الحاسب، وفي الحضور اللغوي على المنصات والتطبيقات الحاسوبية. كما يهدف المركز إلى دعم الباحثين والخبراء والطلاب في مجال حوسبة اللغة العربية من خلال الاستقطاب والشراكات والمنح وغيرها، ليكون مرجعًا في مجال تخصصه البحثي للمستفيدين من مخرجاته سواء أكانوا أفرادًا أم جهات. يوفر المركز مجموعة من الخدمات للباحثين تشمل: أدوات الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية، وتطبيقات مساعدة في بناء وتهيئة البيانات اللغوية، ومدونات ومعاجم ومصادر متنوعة في اللغة العربية.

المؤسسات والهياكل المنخرطة في المشروع

1. المعهد العالي للغات بتونس من جامعة قرطاج

المعهد العالي للّغات بتونس مؤسّسة جامعيّة تنتمي إلى جامعة قرطاج يهتمّ بتدريس الطّلبة المتحصّلين على شهادة الباكالوريا ضمن ثمان إجازات العربيّة والانقليزيّة والفرنسيّة والإيطاليّة والألمانيّة والرّوسيّة والإسبانيّة والصّينيّة أو الشّهادات العليا والدّبلومات المتخصّصة يضاف إليها 13 ماجستيرا في اللسانيات العامة والتطبيقية والعربية لغة وأدبا وحضارة وتعليمية العربية للناطقين بغيرها والترجمة والتواصل... وتتوج بشهادة الدكتوراه في بعض التخصصات.

وكانت البدايات الأولى للمعهد سنة 1964 مع تدريس اللّغة الانقليزيّة للعموم، وبتطوّر الأهداف الحضاريّة والثّقافيّة والتربويّة التيّ رسمتها المؤسّسة لنفسها اتّسعت دائرة اللّغات المدرَّسة وتبلورت المقاصد أكثر لتتناسب وروح العصر واهتمامات المجتمع الجديد. ونُجمِل الأهداف التّي رسمها المعهد عند انطلاقته في:

- العمل على نشر اللّغة العربيّة داخل وعائها الثّقافي والحضاري.
- تقوية التّلاقح الحضاري بين الشّعوب وتوطيد الصّلات بينها.
- نشر اللّغات على اختلافها وتنوّعها.
- مساعدة المتعلّمين على الاندماج في مؤسّسات المجتمع والإسهام في تكوينهم وتنمية زادهم اللّغوي والمعرفي.
- تأهيل الموظّفين والتّلاميذ والطّلبة وجميع الشّرائح الأخرى قصد الدّخول في معترك الحياة المهنيّة والعلميّة.
- دعم الرّصيد اللّغوي الذي يتلقّاه التّلاميذ في معاهدهم الثّانويّة والطّلبة في جامعاتهم لاسيّما أنّ الكثير من اللّغات الحيّة مثل الانقليزيّة والألمانيّة والإيطالية والإسبانيّة يدرّس بالمعاهد الثّانويّة وهو ما يقوّي الصّلات بالمؤسّسات التّعليميّة الأخرى. وقد تعزز هذا التلاقح الحضاري بإنشاء أول مركز كونفشيوس للغة والثقافة الصينية سنة 2019 بجامعة

قرطاج ومقره المعهد العالي للّغات بتونس ويجري التنسيق منذ سنوات عديدة على زيادة عدد الطلاب الصينيين الذين يزاولون دروس اللغة العربية على امتداد سنة جامعية كاملة إضافة إلى دارسين من جنسيات أخرى أمريكية وإيطالية وإسبانية وبلغارية وغيرها.

ويشرف مدير المعهد على تسيير المؤسّسة ويساعده في هذا التّسيير الإداري مدير الدّراسات وأمّا التّسيير العلمي والبيداغوجي فيشرف عليه رؤساء الأقسام الذّين يُنتخبون لمدّة ثلاث سنوات بالنّسبة إلى الدّروس الجامعيّة. ويقع النّظر في أغلب المسائل الإداريّة والعلميّة الخاصّة بتسيير شؤون المؤسّسة داخل مجلس علمي يمثّل مختلف الأطراف من أساتذة وإدارة وطلبة. أمّا الدّروس الجامعيّة فتضمّ خمسة أقسام هي: - قسم العربيّة والترجمة – قسم الانقليزيّة – قسم الفرنسيّة. - قسم اللّغات الأوروبيّة: الإسبانيّة والإيطاليّة والألمانيّة - وقسم اللّغات الشّرقيّة ويضمّ الصّينيّة والرّوسيّة. وذلك إلى جانب ما يوفّره المعهد من دروس في مستوى المرحلة الثّالثة في اللّسانيّات العامّة واللّسانيّات التّطبيقيّة، إضافة إلى الماجستير المهني في التّرجمة والماجستير المهني لتكوين متخصصين في مجال تعليمية العربية للناطقين بغيرها.

ويضمّ الجزء الجامعي ما يقارب 3000 طالب (وقد بلغ في بعض السنوات 6500 طالب) في مختلف الإجازات والشّهادات العليا وهم ممّن تحصّلوا على شهادة الباكالوريا من المعاهد الثّانويّة ويزاولون تعليما يدوم ثلاث سنوات أو خمس سنوات طبقا لمنظومة إ.م.د. وفي السنوات الماضية كان يفد على المعهد في مقره الأصلي خلال كلّ صائفة ما يفوق الـ 500 طالب من 38 جنسيّة يتلقّون أثناء تكوين صيفيّ يدوم شهرا دروسا مكثّفة في اللّغة العربيّة المعاصرة والعربية المتخصصة وهم في الأغلب الأعم من الطّلبة الذين يدرسون بالجامعات الأجنبيّة في القارّات الخمس أو من الموظّفين والإطارات العليا والدبلوماسيّين ورجال الأعمال... وبعضهم الآخر يقضي سنة جامعية كاملة أو جزءا منها لمزاولة التعلّم. وللمعهد اتفاقات شراكة وتعاون مع جامعات أمريكية وأوروبية وصينية وأسترالية يستقبل بموجبها طلابا يتابعون دورات مكثفة في اللغة العربية المعاصرة على امتداد السنة الجامعية.

1. الدّارسون بالمعهد

يُشترط في الطّلبة الذين يتلقّون تكوينا جامعيّا أن يكونوا من الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو على شهادة جامعيّة أعلى ولا تُشترط فيهم سنّ معيّنة. أمّا متعلّمو اللّغات للعموم فيُشترط ألاّ يكون سنّهم دون 17 سنة أمّا انتماؤهم الاجتماعي والمهني فهم من الطّلبة والتّلاميذ والعمّال والموظّفين والإطارات ورجال الأعمال والموظّفين بالوزارات والسّفارات. وحاجيات هذا الجمهور هي في الغالب الأعمّ إمّا تعلُّم لغة جديدة يجهلها أو تحسين المستوى في لغة كان قد تعلّمها من قبل وبدأ يتناساها بفعل الزّمن. وقد يلجأ البعض إلى تجويد مستواه اللّغوي أو إلى ربطه بالاختصاص الذي يعمل ضمنه.

وتعتمد مختلف الأقسام في المعهد على طرائق بيداغوجيّة تكاد تكون موحّدة إذا استثنينا خصوصيّات كلّ لغة من اللّغات أو ما يفرضه كلّ مستوى من الفويرقات والجزئيّات. وفيما عدا ذلك فالطّريقة التواصليّة هي المعتمدة في التّدريس مع التّركيز بالخصوص على التّعبيرين الشّفوي فالكتابي. وتسعى البرامج المقرّرة في المعهد إلى إحكام التّوازن بين المهارات الأربع:

- 1 السّماع مع الفهم. - 2 القراءة مع الفهم. - 3 التّعبير الشّفوي. – 4 التّعبير الكتابي إضافة إلى الكفاية الإجرائية وعناصر اللغة من معجم وأصوات ونحو. هذا وإنّ السّاهرين على تطبيق هذه البرامج يدعمون المادّة ويعزّزونها باستخدام جملة من الوسائل والمعينات البيداغوجيّة ووسائل الإيضاح المتمثّلة في الوسائل السّمعيّة البصريّة وموارد رقمية من الإنترنت وكتاب الطّالب وكتاب التّمارين والدّليل البيداغوجي ووثائق التّقييم والاختبار...

2. ملامح الطّالب المتخرّج

من أهداف البرنامج المدرّس واختبارات التّقييم جعلُ الطّالب قادرا على فهم وثيقة أصليّة بطريقة إجماليّة وعلى استيعاب النّصوص المكتوبة والمسموعة وتحرير الأفكار المستنتجة بلغة سليمة والتّعبير عنها تعبيرا شفويّا واضحا. وبهذه الطّريقة يتعوّد المتعلّم على التّفاعل في مستويي المكتوب والمنطوق مع مواضيع تتّصل بالحياة اليوميّة وبالمواقف الحيّة والمسائل الفكريّة

والحضاريّة والقضايا المتخصصة في دنيا الأعمال... وتشمل هذه المسائل أيضا الإعلام والاقتصاد والاجتماع والسّياسة ممّا يسمح للمتعلّمين بتكوين فكرة متكاملة حول الحضارة العربيّة والمجتمع العربي والعادات والتّقاليد والفنون... ويقع التّعويل خلال فترة التّكوين على مختارات مُمثّلة من المسائل المذكورة تساعد الطّالب على إنهاء تعليمه وتكوينه اللّغوي بطريقة منهجيّة آليّة تقوم على تعلُّم المبادئ الأساسيّة والقياس عليها. ويتحرّر المتعلّم بذلك تدريجيّا من الاستخدام المفرط للقواميس والمعاجم ومن التّعويل التامّ على الأستاذ.

3. تعليم العربيّة للنّاطقين بغير ها

يستقطب المعهد خلال السّنة الجامعيّة أفواجا من الطّلبة الأجانب من مختلف الجنسيّات والبلدان يزاولون في أحد المستويات المذكورة دراسة اللّغة العربيّة المعاصرة طيلة سنة كاملة أو مدة دورة مكثفة. وهم عموما من الطّلبة الذين يزاولون تعلّمهم بإحدى الجامعات الأجنبيّة أو الموظّفين أو الباحثين أو الإطارات[10]... ممن تربطهم بالمعهد اتفاقات تعاون توقع مع جامعاتهم. وتمتدّ الدّروس من منتصف شهر سبتمبر إلى منتصف شهر جوان من كلّ سنة. وتتوزّع على ثلاث فترات بحسب النّظام الثّلاثي: - (أ) من 1 أكتوبر إلى 18 ديسمبر. - (ب) من 4 جانفي إلى 19 مارس. - (ج) من 5 أفريل إلى 15 جوان.

ولتدريس العربيّة بالمعهد العديد من الخصوصيّات:

- فالطّلبة الذّين يزاولون تعلُّمهم من المحرزين على شهادة الباكالوريا أو شهادة جامعيّة عليا ولا وجود في القسم للمتعلّمين الأمّيين أي يُشترط في كلّ متعلّم أن يحذق لغة على الأقلّ حذقا تامّا وأن يكون عارفا ببُناها النّحويّة واللّغويّة.

10 «ويعمل القطاع في المجمع على برامج مختلفة ترتبط جميعها بمجال التعليم والاختبارات، ومنها: ١. بناء المناهج والأدوات التعليمية المساعدة في عملية تعليم اللغة العربية. ٢. التوسع والوصول إلى المستفيدين حول العالم عن طريق استحداث مراكز متفرقة حول العالم. ٣. جذب المستفيدين والراغبين بتعلم اللغة العربية عن طريق تقديم البرامج المتنوعة لهم من حيث المدة، والمكان، والغرض من التعلم، ونحو ذلك. ٤. تقديم أداة تقييم لغوي تتناسب مع الرسالة العالمية للمجمع عن طريق بناء اختبار كفاءة لغوية معترف به في المؤسسات الأكاديمية محليًا وعالميًا».

- يكون التّسجيل في اللّغة العربيّة سنويّا أو ثلاثيّا.
- لا يتجاوز معدّل الطّلبة في كلّ قسم 15 طالبا.
- يعتمد القسم في تدريس اللّغة العربيّة المعاصرة للنّاطقين بغيرها اعتمادا كلّيّا على وسائل بيداغوجيّة خاصّة أنتجها المعهد وقام بتجربتها واختبارها وهي تتّصل مباشرة بتجربته البيداغوجيّة وطرائقه المعتمدة.
- ينظّم المعهد إلى جانب الدّروس التّي تلقى في وسط السّنة الجامعيّة دورة تكوينيّة مكثّفة خلال العطلة الصّيفيّة تمتدّ على أربعة أسابيع من شهر جويلية.[11]
- يدرّس القسم إلى جانب العربيّة المعاصرة اللّهجة التونسيّة في مستويين مختلفين باعتماد الطّريقة التواصليّة واستنادا إلى وسائل بيداغوجيّة أنتجها المعهد خلال تجربته.
- يمكن للمعهد أن ينظّم عند طلب المجموعات دورات تكوينيّة خاصّة خلال السّنة الجامعيّة تستجيب للمقاييس التّي يعيّنها الفريق الذي يتلقّى هذا النّوع من الدّروس.

4. الطّرائق التعليمية المعتمدة

يعتمد المعهد منذ سنوات خلت وانطلاقا من تجربته الأصلية في تدريس اللغات للعموم على الطّريقة التّواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة المعاصرة للنّاطقين بغير ها. هذا وإنّ تدريس العربيّة قد مرّ بعديد المراحل والتّجارب نجملها فيما يلي:

(1 من سنة 1965 إلى سنة 1970 : ابتدأ التّدريس في المعهد بالطّريقة التّقليديّة وذلك اعتمادا على بعض الكتب المدرسيّة التّي استُخدت لتدريس العربيّة بالبلاد التونسيّة مع شيء من التصرّف

11 «برامج الانغماس في المجمع: هي برامج قصيرة المدى تستهدف متعلمي اللغة لأغراض خاصة وتغطي عدد من الأغراض كالأغراض الدبلوماسية والسياحية والصيفية. المدرسة الدبلوماسية- برنامج يستهدف الدبلوماسيين لتطوير مهاراتهم اللغوية وتعزيز مسارهم المهني من خلال تعليمهم اللغة لمنحهم القدرة على التواصل وفهم السياق المحلي للغة. المدرسة السياحية- برامج قصيرة المدى تستهدف السيّاح وتسعى إلى تسليط الضوء على جوانب من الثقافة السعودية بهدف تمكينهم من التعرض للغة في سياقها الثقافي، وتنمية قدرهم وتعزيز مهارة التواصل لديهم. المدرسة الصيفية- برنامج يركز على تعليم اللغة العربية بشكل انغماسي في بيئة تعلمية تعتمد على التواصل والتفاعل باللغة العربية بشكل كامل لتطوير مستوى كفاءة المتعلمين، حيث يستهدف البرنامج طلاب الجامعات بشكل خاص من خلال برامج التبادل الطلابي».

في طريقة تدريسها والعمل على تكييفها ومستوى الدّارسين. وكانت هذه الطّريقة تعتمد بالأساس على التّدريس بواسطة التّرجمة والنّحو.

(2 من سنة 1970 إلى سنة 1976: طريقة IVAC أو العربيّة بدون معلّم. وهي مجموعة من الوسائل البيداغوجيّة أُعدّت في الجزائر بالتّعاون مع مؤسّسة بلجيكيّة وتتّسم هذه الوسائل بعدم التّعويل على التّرجمة عند وضع الموادّ المدرّسة والتزام مبدأ التدرّج في المسائل اللّغويّة من البسيط إلى الأكثر تعقيدا مع تجسيم الوحدات المعجميّة وتوضيحها بالصّور الملوّنة. وقد وضعت هذه الطّريقة لفئات متباينة من حيث السنّ والجنسيّات والمستوى التّعليمي فقد جُعلت لــ:

- الشبّان والكبار الذين شاركوا في محو الأمّيّة.
- للكبار الذين لهم مستوى دراسي ضعيف ومطالبون في نفس الوقت بمتابعة الدّرس في مدارس التّكوين المهني.
- للشبّان الذين تركوا المدرسة قبل إنهاء المرحلة الابتدائيّة.
- للأجانب الذين لهم مبادئ في اللّغة العربيّة.

(3 من سنة 1976 إلى سنة 1986 :الطّريقة الهيكليّة:

أفضى نقد الطّريقتين السّابقتين إلى إعادة النّظر في مضمون الوسائل التّعليميّة المستعملة وفي طُرُق التّدريس وإيجاد مناهج بديلة لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يستجيب إلى تركيبة الدّارسين في المعهد وإلى رغباتهم وأهدافهم من تعلُّم اللّغة العربيّة وإلى النظريّات الحديثة في تعليميّة اللّغات وأخيرا إلى الوجهة العامّة التّي ترمي إليها المؤسّسة التّعليميّة والغاية التّي تهدف إليها وتسعى إلى بلوغها من خلال النّهوض بوظيفتها.

وقد تمّ الاتّفاق قبل الشّروع في وضع الوسائل التّعليميّة الجديدة على جملة من المبادئ أهمّها:

- أنّ اللّغة العربيّة لغة حيّة أي لغة تعامُل وتواصُل وممارسة وأنّ الاستعمال وحده هو الذّي يثبت حيويّتها.

- أنّ اللّغة التّي ينبغي أن تدرَّس هي لغة وسائل الإعلام واللّغة المستعملة يوميّا في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات والمراسلات وكذلك لغة الأدب العربي والحضارة العربيّة المعاصرين.
- ألاّ مجال لاستعمال لغة وسيطة أي التّرجمة.
- انطلاقا من هذه الاختيارات الأساسيّة أعدّ المدرّسون سلسلة من الوسائل التّعليميّة أطلق عليها اسم العربيّة المعاصرة تهدف إلى تنمية وإثراء الزّاد اللّغوي والرّصيد المعجمي لدى الدّارسين وتدريبهم على إدراك القواعد اللّغويّة واستنتاج المعايير تدريجيّا دون الالتجاء إلى تدريس القواعد نظريّا.

وقد شهد المعهد طفرة نوعيّة عندما تبنّى هذه الأهداف. إلاّ أنّ النّقد الذي وُجّه إلى هذه الطّريقة تمثّل في:

- التّركيز على الجانب الشّفوي وإهمال الجانب الكتابي.
- تقيُّد الدّارس بتراكيب معيّنة ترتكز على التّكرار والإعادة بطريقة آليّة تؤدّي إلى الملل وعدم الانتباه.
- ألاّ علاقة من حيث الشّكل والمضمون بين الوسائل التّعليميّة في المستويين الأوّل والثّاني ممّا يجعل الدّارس في المستوى الثّاني يشعر بالإحباط والعجز نتيجة عدم التّنسيق وعدم التدرّج في وضع المسائل التّعليميّة بين المستويين.
- لغة النّصوص المختارة ليست لغة وظيفيّة بل هي في غالب الأحيان لغة أدبيّة تكتسي قيمة أسلوبيّة من درجة ثانية لذلك فإنّ قدرة الدّارسين على استعمالها ثمّ استيعابها تبقى محدودة لعدم تمكّنهم بعد من العربيّة الأساسيّة التّي تسمح لهم في مرحلة لاحقة بالارتقاء إلى درجة أخرى من الصفويّة ولعدم الاحتكام إلى رصيد المعجم الأساسي.

(4 من سنة 1986 إلى سنة 1999: الطّريقة التواصليّة:

وقد تمّ وضع مفهوم مخصوص للتواصليّة إذ أنّ واقع اللّغة العربيّة فيه الكثير من الخصوصيّات لأنّ المستويات الحيّة من اللّغة والأكثر التصاقا بحياة البشر يقع فيها التّعويل على اللّهجة. فمن

صعوبات تطبيق التّواصليّة أنّ اللّغة تشكو ازدواجيّة وعدم وجود رصيد معجمي أساسيّ بالنّسبة إلى وسائل الإعلام ثمّ إنّ المستوى المنطوق في اللّغة يعتمد في أغلبه على اللّهجات. وقد استمر ت المؤسسة في إنتاج المواد التعليمية الخاصة بجميع هذه الطرائق إلى غاية سنة 2010.

(5 من سنة 1999 إلى سنة 2022: الطّريقة الإدماجيّة:

وتم فيها الأخذ بإيجابيات الطرائق السابقة قصد توفير تعليم متكامل تدمج فيه مختلف المهارات ويراعي مختلف مستويات اللغة ويقع فيه الاعتماد على التكنولوجيات الرقمية في التدريس.

لكلّ هذه الاعتبارات المتّصلة بحقيقة اللّغة وبأهداف المتعلّمين وحاجاتهم تمّ التّركيز على الطّريقة التّواصليّة في أهدافها لا في جوهرها وتمّ التّعديل في بعض أهدافها النّظريّة حتّى تستجيب وواقع اللّغة العربيّة.

2. وحدة بحث المعنى والمعالجة الآلية UR17ES18

أسست وحدة البحث "المعنى والمعالجة الآلية" UR17ES18 في عام 2017 بهدف إنشاء محور بحث مبتكر في قسم اللغة العربية والترجمة في المعهد العالي للغات بتونس- جامعة قرطاج. ووجدت أسسها في أنشطة مجموعة تنتمي في عام 2006 إلى "برنامج دعم جودة التعليم العالي والبحث العلمي" PAQ داخل المعهد العالي للغات بتونس من جامعة قرطاج. بالإضافة إلى ذلك، فهي تهدف إلى تحسين جودة البحث والتعليم العالي من خلال تنظيم أيام دراسية وورش عمل حول مسائل إنشاء المعنى بين اللغة والخطاب، وتعمل الوحدة على حوسبة المعجم والترجمة واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والترجمة[12]. وتعمل كذلك على تطوير

12 «مجلة اللغويات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية التي تهتم بنشر الأبحاث العلمية المحكمة في مجال حوسبة اللغة، وتشمل اللغويات الحاسوبية Computational Linguistics، والمعالجة الآلية للغة العربية Arabic Language Processing، وما يتبعها من تخصصات متصلة بها. مجالات الأبحاث المقترحة: اللغويات الحاسوبية Computational Linguistics- التحليل الصرفي والنحوي. -التحليل الدلالي. البنوك الشجرية.- معايير حوسبة اللغة العربية. - إنشاء المدونات اللغوية الحاسوبية وتوسيمها. - صناعة المعاجم اللغوية الحاسوبية. - الأنطولوجيا والمصطلحات وتمثيل المعرفة العربية.- المعالجة الآلية للغة العربية Natural Language Processing- التعرف على الأصوات. - تحويل النصوص إلى كلام منطوق. تعلم الآلة في اللغة العربية. -التحليل الإحصائي في حوسبة اللغة العربية.- نمذجة اللغة».

المناهج النظرية والطرق العملية للتعامل مع مسائل تَشكُّل المعنى. ووحدة البحث هي الهيكل الأساسي للقيام بأنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في عدة مجالات (اللغة، اللسانيات، الأدب، الحضارة، المعجم، الدلالة، المصطلحات، الترجمة، التدريس، تكنولوجيا المعلومات، إلخ)، في إطار الأولويات الوطنية التي تحددها خطط التنمية والبرامج الوطنية التي تضعها الجهات المختصة. والوحدة مفتوحة على العديد من التخصصات في المعهد. وتسعى إلى تعزيز البحث العلمي واهتمامات التدريس في المؤسسة والعناية بالقضايا الأكاديمية والتعليمية المختلفة. ولتحقيق هذا المطمح الشامل، استهدفت قضايا مشتركة بين التخصصات المختلفة مجتمعةً وأغلبية اللغات التي يتم تدريسها، وهي مسألة إنشاء المعنى. ولهذا، كان المحور المحوري الأساسي لهذا المشروع هو: المعالجة الآلية وأسئلة المعنى بين اللغة والخطاب. وتغطي الوحدة التخصصات التالية: -1 المعجم -2 الأدب -3 الحضارة -4 الترجمة 5 – التعليمية. وتضم 03 محاور بحث رئيسة:

المشروع 1: المعنى والمعالجة المعجمية الآلية.

المشروع 2: أسئلة تكوين المعنى بين اللغة والخطاب

المشروع 3: مشروع حوسبة تدريس اللغة والترجمة. الترجمة بمساعدة الحاسوب والوسائط الرقمية. وهي ترمي إلى تطوير التعليم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد كجزء من دعم جودة التعليم العالي.

وتعمل هذه المشاريع على استخدام الأدوات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة في:

1. مجال الترجمة الآلية، وهو الحقل الأول الذي يعمل على تحقيق المساعدة الآلية في الترجمة.
2. تصنيف السمات الدلالية وضبطها في قواعد البيانات مما يساعد في التعرف على الوحدات في النصوص.
3. التعرف على الكلام والتركيب، وكل ما يتعلق بالتصحيح، والمدققات الإملائية، والمصححات النحوية.

4. استخراج المعلومات، وتصفية المعطيات، والمراقبة التقنية.

5. التلخيص التلقائي: هو في الأساس معالجة للمعلومات التي هي نفسها معلومات نصية أو معلومات في شكل لغوي.

6. تحديد الأساليب والبرامج التي تسمح بمعالجة الكمبيوتر لبيانات اللغة. والتأكد من أن هذه المعالجة تأخذ في الاعتبار خصوصيات لغة الإنسان، ولكن أيضًا خصوصيات كل لغة مستهدفة، وخصوصا اللغة العربية.

7. تحديد الآثار التربوية والتعليمية للنتائج التي تم الحصول عليها والبحث عن الحلول المناسبة لتحسين جودة التعليم والتعلم[13]. ويهدف نشاط الوحدة إلى: (1) تعزيز جودة التعليم الجامعي وتحسين البحث الأكاديمي وإنشاء التعليم الافتراضي عن بعد ورقمنة المواد التعليمية. (2) تحديث التدريس والبحث داخل قسم اللغة العربية والترجمة في مختلف المسارات بداية من الإجازة إلى الماجستير والدكتوراه. (3) اقتراح منهجية لغوية لمعالجة المعجم وتطويره.

وتؤدي جميع هذه المحاور إلى تطوير البحوث النظرية التي تركز على بناء المعنى في اللغة والخطاب سواء في الأدب أواللغة أوالحضارة أوالترجمة أو في الخطاب التعليميّ. ولكن أيضا إلى دعم المسائل العمليّة والتّطبيقيّة الأخرى والتي تهدف إلى معالجة النتائج باستخدام الأدوات الرقميّة والمعالجة الآليّة للغة[14].

13 «مجالات البرمجان: - المعالجة الآلية للغة العربية.- بناء وتطوير البيانات اللغوية العربية. -دعم اللغة العربية في المكتبات البرمجية العامة والمصادر المفتوحة».

14 «أهداف المجمع: ١. دعم البحث العلمي: تسريع وتيرة البحث العلمي والابتكار في مجال المعالجة الآلية للغة العربية. ٢. إنتاج الأدوات والبيانات اللغوية: إنتاج أبحاث وأدوات حاسوبية في مجال الذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى مصادر وبيانات ومعايير لغوية. ٣. بيئة محفزة: توفير بيئة بحثية متميزة، وبنية تحتية متكاملة، تسهم في استقطاب أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الجامعات والمراكز البحثية والقطاع الخاص والخبراء لإنجاز أبحاثهم في المركز. ٤. الاحتضان والتمويل: احتضان/تمويل/دعم/تقديم الاستشارات للشركات الناشئة في مجال معالجة اللغة العربية.مجالات واهتمامات المركز: أ. المصادر والمعايير اللغوية: مدونات لغوية متخصصة وعامة (مكتوبة، صوتية)، تمثل فترات زمنية ومناطق جغرافية متنوعة. معاجم لغوية عامة ومتخصصة. الشجرة الإعرابية للغة TreeBank. هيكلية وحوكمة البيانات اللغوية. معايير ونماذج وسم البيانات اللغوية. نمذجة اللغة Language Modelling. ب. الأدوات الحاسوبية اللغوية : التحليل الصرفي والنحوي والدلالي. التلخيص الآلي. المساعد في الكتابة العربية. أدوات كشف حالات الغش. الترجمة الآلية الشفهية والمكتوبة».

وتعمل الأهداف العامة التي ضبطتها وحدة البحث منذ انطلاقتها على:

- تعزيز جودة التعليم وتحسين البحث الأكاديمي من خلال استخدام التكنولوجيّات الرقميّة والتعليم عن بعد.
- تحديث التعليم والأبحاث داخل قسم اللغة العربية والترجمة.
- اقتراح منهجية لغوية لمعالجة المعجم وتطوير الأدوات والموارد (المساعدة في الترجمة).
- تقديم الخبرة في التعليم عن بعد.
- معالجة قضايا المعنى على أساس النتائج التي تم الحصول عليها في علم المعجم، والمصطلحات، علم الدلالة...
- استخدام التكنولوجيات الحديثة T.I.C في تدريس اللغات والأدب والحضارة والترجمة.
- أما من جهة النتائج المنتظرة فهي تحرص على:
- تمكين الباحثين من استغلال عمليات وتقنيات الوصول إلى المعلومات الحديثة.[15]
- مساعدة الباحثين في الحصول على المواد المناسبة لمتطلبات التعليم الحديث من أجل إعدادهم لتجربة مهنية رائدة بالاعتماد على قواعد بيانات شاملة ودقيقة.
- تيسير اندماجهم في الحياة المهنية.

15 «قواعد بيانات اللغة العربية بالمجمع: يعد جمع البيانات وأرشفتها في قواعد بيانات منظمة من الأعمال الاستراتيجية المهمة التي يعمل عليها مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، إيمانًا بأهمية المعلومة وتوثيقها وتوفيرها للراغبين فيها. ويسعى هذا المشروع إلى تعزيز مرجعية مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية محليًا وإقليميًا ودوليًا في الشأن اللغوي، وتوفير بيانات تخدم العربية والمهتمين بها وتساند التخطيط اللغوي ورسم السياسات اللغوية وفق الإحصاءات والبيانات المتوفرة في القواعد، وتعزيز الحراك العلمي والبحثي في اللغة العربية وما يتصل بها، وتوثيق الجهود المبذولة في خدمة اللغة العربية ونشرها. والحصول على أرقام وبيانات يمكن استثمارها اقتصاديًا أو علميًا. ويتجه المشروع إلى بناء منظومة من قواعد البيانات، تتضافر لخدمة العربية وتقديم معلومات جوهرية تعطي تصورًا حول الواقع الراهن، وتسهم في البناء التراكمي لخدمة العربية وفق ثلاثة مجالات رئيسية: ١. قاعدة بيانات (اللغة العربية) وتتضمن بيانات شاملة ٢. قاعدة بيانات المحتوى العربي الرقمي، ٣. قاعدة بيانات المبادرات اللغوية».

وتقوم الاستراتيجية المتبعة على إنشاء قاعدة بيانات، ومكتبة إلكترونية، ووسائل تعليمية، وشبكات إنترانت، و NTIC من أجل تحقيق كل من الأهداف العامة ذات الصلة بتحديث التعليم والبحث في قسم اللغة العربية والترجمة. والأهداف المحددة ذات الصلة بـالقضايا التالية:

- تعزيز المعالجة الآليّة للغة (TAL) ؛ والربط بشكل وثيق بين اللغويين وعلماء الكمبيوتر استنادا إلى اللسانيات بمختلف فروعها من صوتيات وتركيب ومعجم ودلالة؛ وتمثيل المعلومات والتعرّف إلى الأشكال الآلية القابلة للتفسير.
- وضع القواعد الناظمة لتشكيل المعنى في النصوص والخطابات المتعلقة بالسياق الأدبي والثقافي والاجتماعي والتربوي، وكذلك فيما يتعلق بالنشاط في الترجمة في كل من صيغتيها التحريرية والشفويّة.
- المساعدة على شرح قواعد تشكيل المعنى ومن ثم تمثيلها في أشكال مجرّدة قابلة للحسوبة وتطبيقها أخيراً باستخدام برامج الكمبيوتر.
- تطوير برامج أو برامج كمبيوتر قادرة على معالجة البيانات المتعلقة بتكوين المعنى بشكل آليّ.
- وضع أساس لتطوير القواميس الإلكترونية في لغات مختلفة والتركيز على المصطلحات العمل، وخصوصا فيما يتعلق بمسارد المصطلحات والقواميس المتخصصة والوحدات المعجميّة المفردة والمركّبة والعبارات الاصطلاحية والجاهزة والمتضامات[16].
- تعزيز المجالات الرئيسية لتيسير المعالجة الآليّة للّغة، وهي:

16 جاء في تعريف المجمع: «يعمل القطاع ضمن مبادراته على بناء معاجم لغوية متعددة الأشكال والاستخدامات، كالمعاجم العامة والمتخصصة، والمعاجم المعاصرة والتاريخية، والمعاجم الورقية والإلكترونية، ويهدف القطاع إلى بناء هذه الأخيرة (الإلكترونية) بعدة أشكال تخدم أغلب الشرائح المستهدفة، كمعاجم الإنترنت وتطبيقات الأجهزة الذكية، كما يهدف إلى توفيرها آليًا للتطبيقات عن طريق واجهات برمجة التطبيقات (API). كما يهدف القطاع إلى دعم وتشجيع صناعة المعاجم من خلال تقديم الأدوات اللازمة لذلك، كالمدونات اللغوية وأدوات تحليلها والبحث فيها، وكذلك التقنيات الحاسوبية التي تدعم بناء واستعمال المعاجم الإلكترونية كشبكات المعاني، والتحليل الصرفي، واستخراج الأصول المعجمية آليًا، وغيرها».

- معالجة الكلام.
- الترجمة الآلية.
- الفهم الآلي للنصوص ؛
- الإدارة الإلكترونية للمعلومات والوثائق الموجودة (GEIDE).
- تطوير البحوث والدراسات في مجال اللغات والترجمة.
- استخدام أدوات الكمبيوتر قصد تحسين جودة التعليم العالي في اللغات والترجمة والبحث في قضايا المعنى والدلالة.
- استخدام T.I.C في تعليم اللغة العربية والترجمة

ونجمل الكلمات المفاتيح التي تميز الاتجاه العام للوحدة في العبارات التالية:

أ. إنشاء المعنى -اللغة / الكلام

ب. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الترجمة والتدريس والبحث.

ج. التعلّم عبر الإنترنت وعن بعد

د. إنشاء قواعد البيانات الحاسوبية

وقد أعارت الوحدة اهتماما خاصا بالطلاب إذ يعتبر الإدماج المهني للباحثين الشبان المدربين في مجال العلاج والتحليل الآلي من أهم المؤشرات. ويسمح بقياس نتائج التدريب وفتح الجامعة على آفاق التشغيل بالتعاون مع مركز المهن وإشهاد الكفاءات والبناء المشترك للمسارات مع القطاع الخاص فضلا عن تعويد الطلاب على تقنيات المعلومات والاتصالات الجديدة وتقليص الفجوات بين الطلاب في مستوى الخبرات التقنية والمعلوماتية. أما على المستوى الدولي فهي تعمل على:

- مواكبة البحوث التي يجري تطويرها في مختلف مناطق العالم وتؤثر على معالجة اللغة آليا، والذكاء الاصطناعي وتطوير قواعد البيانات الضخمة التي تستفيد من الإمكانات التي

تتيحها الإنترنت مما يستدعي إرساء علاقات تعاون وشراكة مع مراكز البحوث في الجامعات الأجنبية.

- يمكن أن يكون المختبر وجهة للجامعات الأجنبية التي ترغب في تطوير برامج متعلقة باللغة العربية وليس لديها موارد بشرية في هذا المجال.
- تشجيع حراك الباحثين والمدرسين لإنجاز المشاريع والعلاقات الثنائية.

أما من جهة الهياكل والهيئات الشريكة التي ساندت الوحدة منذ انطلاقتها فنذكر اعض المختبرات والمؤسسات الأجنبية التي أقيمت معها علاقات تعاون منتظمة

الشريك الأول: مركز البحوث في المصطلحية والترجمة CRTT بجامعة ليون الثانية في فرنسا والذي صارت تسميته منذ 2021 مركز البحوث في اللسانيات التطبيقية Centre de Recherche en Linguistique Appliquée CeRLA

الشريك الثاني: مختبر القاموس الإلكتروني LDI في جامعة باريس 13

الشريك الثالث: مختبر ICAR Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations في جامعة ليون الثانية

الشريك الرابع: مختبر التواصل الثقافي بالمغرب

الشريك الخامس وحدة تابعة لمؤسسة MICROSOFT مكتب تونس

وتهدف الوحدة ختاما إلى إنشاء معاجم وقواميس محوسبة للوصول إلى المعالجة الآلية للمعطيات المعجمية. الغرض منه هو تطوير المسارد المحوسبة في مختلف المجالات. لغوية، قانونية، طبية، علمية، اقتصادية... لهذا الغرض لابدّ من دمج خبراء من تخصصات مختلفة. سيتم نشر نتائج البحث على نطاق واسع في جميع المؤسسات الأكاديمية ذات الصلة بهدف تحسين جودة الأبحاث والتعليم العالي.

3. قسم العربية والترجمة

يضمّ هذا القسم مجموعة من خيرة الأساتذة المتخصّصين يدرّسون اللّغة العربيّة للطّلبة الأجانب من ذوي الشّهادات الجامعيّة سواء في وسط السّنة الجامعيّة أو خلال الدّورات الصّيفيّة المكثّفة وهم من الحاصلين على الشّهادات الجامعيّة العليا بدءًا بالإجازة والأستاذيّة وصولا إلى الماجستير والدّكتوراه. أمّا إذا اعتبرنا الدّروس الصّيفية فإنّ العدد يتجاوز الخمسين أستاذا في الجملة من الجدد والقدماء. وبالإضافة إلى العربيّة الأساسيّة أو العربيّة المعاصرة في ستّة مستويات وهي أ1، أ2، ب1، ب2، ج1، ج2، يدرّس القسم العربيّة التّونسية/ اللّهجة أو العامّيّة والعربيّة المختصّة كذلك (عربيّة الإدارة).

ويتوزّع أساتذة العربيّة خلال السّنة الجامعيّة كالآتي: أساتذة ملحقون يعملون وقتا كاملا. أساتذة من المتعاقدين يعملون وقتا كاملا. أساتذة يدرّسون بشكل عرضي.

ويبلغ عدد الطلبة الذين يزاولون تعلّمهم خلال السّنة الجامعيّة إلى حدود إحصائيّات سنة 2010 أي قبيل الثّورة 250 طالبا يضاف إليهم 650 طالبا خلال الدّورة الصّيفيّة يتوزّعون كالآتي 400 طالب من الأجانب المنتمين إلى 34 جنسيّة و250 طالبا من شباب الهجرة وهم أبناء التّونسيين المقيمين بالخارج وبذلك يكون العدد الجمليّ لطلبة القسم 900 طالب وقد تناقص هذا العدد قليلا بسبب التّحوّلات السياسيّة في المنطقة والمنع الذي فرضته بعض الدّول على القاصدين تونس.

ويتمّ التّعويل في جميع هذه الدّروس على كتب مدرسيّة ومعينات بيداغوجيّة ووسائل تربويّة أعدّها أساتذة المعهد أنفسهم دون اللّجوء إلى اقتناء طرائق ومعينات بيداغوجيّة أُعدّت خارج المؤسّسة. ويعتمد القسم في التّدريس على الطّريقة التّواصليّة مع استخدام وسائل مساعدة مثل عاكس الصّورة والفيديو والأشرطة المسجّلة من الإذاعة والتّلفزيون والأنترنت والوسائل التكنولوجيّة الحديثة على وجه العموم... ولقسم اللّغة العربيّة والترجمة تقاليد عريقة في مجال التّبادل الثّقافي والتّعاون الخارجيّ وتبادل الخبرات، فقد أمضى مع بعض البلدان الأجنبيّة اتّفاقيّات تعاون منها الاتفاقيّات الموقّعة مع إيطاليا وفرنسا واليابان وهولندا والسنغال وأمريكا... ويسعى

القسم في هذه المرحلة إلى دعم التّعاون مع القارات الخمس. وله أيضا علاقات بسفارات البلدان الأجنبيّة المعتمدة بتونس تخصّ تدريس السّلك الدّبلوماسي والموظّفين. ويعمل في هذه المرحلة على الانفتاح أكثر على المؤسّسات الحكوميّة الخاصّة بالبلاد في نطاق العناية الموصولة التي تشهدها اللّغة العربيّة والدّعم المنقطع النّظير للعربيّة المختصّة. يستقطب المعهد خلال السّنة مجموعة من الطّلبة الأجانب من مختلف الجنسيّات والبلدان يزاولون في أحد المستويات المذكورة دراسة اللّغة العربيّة المعاصرة أو العامّيّة التّونسيّة طيلة سنة كاملة. وهم عموما من الطّلبة الذين يزاولون تعلّمهم بإحدى الجامعات الأجنبية أو الموظفين أو الباحثين أو الإطارات. ويتمّ تسجيل الطّلبة الوافدين على المعهد في كلّ فترات السّنة إذ أنّ اعتماد القسم على مفهوم الدّورات التّكوينية Modules في التدريس يسر إلى أبعد الحدود مهمّة قبول المتعلّمين فرادى كانوا أو مجموعات في أيّ وقت من السّنة شريطة أن يجري المترشّح عند وصوله اختبارا في المستوى يمكنه من متابعة دروسه في القسم المناسب. لتلك الاعتبارات يظلّ التّسجيل بالقسم مفتوحا ابتداء من شهر سبتمبر إلى شهر جويلية من كلّ سنة. ويمكن للطلّاب الذين يقع تسجيلهم إلكترونيّا عن بعد عبر موقع المعهد أن يحدّدوا مبدئيّا مستواهم الدّراسي قبل الوصول إلى تونس، في انتظار إجراء اختبار المستوى الحضوريّ عند القدوم إلى قسم العربيّة. وقد تمّ تقسيم كلّ سنة جامعيّة إلى ثلاث دورات تكوينيّة كبرى تفصل بينها العطل الجامعيّة في شهري ديسمبر ومارس. هذا إضافة إلى الدّورة التّكوينية التي تنتظم كل صائفة على امتداد أربعة أسابيع في شهر جويلية من كلّ سنة. وعند انتهاء التّكوين تسلّم للطالب شهادة في المستوى تنصّ على نتيجة الامتحان الذي أجراه والمستوى الذي تابع فيه دراسته وعدد ساعات التّكوين الذي تلقّاه.

أما بخصوص سائر المسارات بقسم العربية والترجمة فإنه في إطار إصلاح منظومة التعليم العالي التي نشرت مخرجاته سنة 2018 تم إقرار تربصات وأنشطة تطبيقية ضمن مختلف مراحل الإجازة الموحَّدة في اللغة والأدب والحضارة العربية (وهي تدوم ثلاث سنوات).

وقد عمل قسم العربية والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس من جامعة قرطاج على وضع مسارين اثنين إلى جانب مسار البحث الأكاديمي وهما التعليمية والترجمة بداية من السنة الأولى

من الإجازة يفضيان إلى ماجستيرين مهنيين الأول في الترجمة والثاني في تعليمية العربية. أما الماجستير الثالث فهو ماجستير بحث في اللغة واللسانيات والأدب والحضارة العربية وقد شرع طلاب الإجازة الموحدة بداية من السنة الجامعية 2021-2022 في إنجاز تربصات تطبيقية في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية وبعض المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة بالداخل والخارج يدعمون خلالها المكتسبات النظرية بخبرات تطبيقية ميدانية تؤهلهم مستقبلا للاندماج في أنشطة النسيج الاقتصادي والاجتماعي. ولعل عددا من الحاصلين على الإجازة سيواصلون تكوينهم ضمن «الماجستير المهني في هندسة وتدريس اللغات الأجنبية مطبقا على العربية للناطقين بغيرها». وقد تعاونا في صياغة التصورات البيداغوجية مع السادة المتفقدين بالتعليم الابتدائي والثانوي باعتبارهم مرجعا مهما في هذا التخصص ولقينا منهم الكثير من المقترحات البناءة التي نرجو أن نصوغها في إجراء عملي يمكن طلابنا من تلقي تدريبات ميدانية في المؤسسات الراجعة بالنظر إلى مختلف الأقسام التي تهتم باللغة العربية وحضارتها وثقافتها بما تسمح به الإمكانيات.

4.. ماجستير العربية للناطقين بغيرها

«الماجستير المهني في هندسة وتدريس اللغات الأجنبية مطبقا على العربية للناطقين بغيرها» عبر الوسائط الحديثة (باستخدام التكنولوجيات ومنصات التدريس عن بعد)[17]، على أُهبة تخريج ثالث دفعة من خمسة عشر طالبا وطالبة من مختلف التخصصات بعد أن يكونوا في شهر جويلية 2023 قد أنهوا مرحلة التدريب وإعداد مشاريع التخرج على امتداد ستة أشهر قصد الحصول على دبلوم الماجستير (فبراير - تموز 2023). وينحدر طلابه من اختصاصات متنوعة العربية والانجليزية والصينية والإيطالية والإسبانية والروسية والإعلامية والاتصال... وعددهم 35 طالبا في الدفعة الأولى و16 طالبا بالسنة الثانية و15 طالبا بالسنة الأولى من الدفعة الرابعة يتلقون فضلا عن دعم المكتسبات اللغوية تكوينا في المعالجة الرقمية وإدارة منصات التعليم الافتراضي

17 «ورد في موقع المجمع تنويه إلى المبادرات الثانوية: «دبلوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: يتضمن بناء المعايير الخاصة بمهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والآليات المناسبة لقياس تمكن المعلمين من تلك المهارات عند بناء البرنامج المهني بكامل تفاصيله العلمية التي تهدف إلى: • إكساب تلك المهارات للمعلمين ممن ليس لديهم خبرة سابقة. تطوير تلك المهارات لدى المعلمين ذوي الخبرة المحدودة مع تقديم الشهادة باسم المجمع لمن يجتاز متطلبات البرنامج».

عن بعد وإنتاج المواد التعليمية الرقمية وتسويق المنتجات البيداغوجية وتنظيم الدورات والقرى اللغوية... ويتمُّ إعدادهم للعمل في مختلف بلدان العالم حيث يوجد اهتمام بتدريس العربية حضوريا أو عبر شبكة الانترنت. وهي نخبة واعدة من مدرسي المستقبل والمشتغلين على «مهن التدريس والتعليم» بوجه عام في البلاد التونسية وخارجها ممن يبادرون بتأسيس مشاريع تخرجهم في إعداد المواد المدرسية وإنشاء المواقع التعليمية الافتراضية عبر المنصات الإلكترونية للتعليم، وتنظيم الدورات المكثفة والقرى اللغوية وإدارة منصات التعليم عن بعد...[18] وقد اكتسبوا الخبرات النظرية والتطبيقية الأساسية بما يجعلهم قادرين على خوض هذه التجارب المهنية. قصد التعريف بهذا المسار التشغيلي الواعد والتعاون من أجل تيسير مهمة عدد من الطلاب في إنجاز مشاريع تخرجهم وتنفيذ مدّة التدريب (التربص) التي تغطي السداسي الرابع والأخير من دراستهم بأن تُعهد إليهم مهمة المشاركة والمساهمة حضوريا أو عن بعد مرحليا في بعض النشاطات التي تؤمنها مختلف المؤسسات أو بالترخيص لهم في معالجة «المواد البيداغوجية» في اللغة العربية رقميا لتغدو وسيلة تعليم حية وتفاعلية بما يدخل عليها الحيوية اللازمة لمزيد نشرها في نسخ إلكترونية رقمية حركية تستفيد بما على الشَّابِكة من موارد ثمينة ووضع محتوياتها على منصة إلكترونية تفاعلية للتعليم عن بعد جنبا إلى جنب مع حوسبة الموارد التعليمية[19] التي لم

18 «يستهدف المجمع إنشاء واستدامة وتطوير معمل ابتكار أدوات تعليم اللغة العربية، ويتضمن ذلك بناء وتشغيل منصة إلكترونية لتعليم العربية. يسعى المجمع إلى أن تكون المنصة متكاملة وشاملة تخدم عمليات التدريب والتعليم لكافة الفئات المستهدفة، ومصممة وفقًا لآخر ما توصلت إليه النظريات الحديثة في أساليب وأدوات تعليم اللغات، وما توصلت إليه أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي في بناء المنصات الإلكترونية التعليمية من مواصفات، وذلك بالإضافة إلى مخرجات أخرى تختص بتطبيقات الأجهزة الإلكترونية. الهدف: إثراء منظومة أدوات التعلّم الرقمي للغة العربية الحديثة وطرح الجيل التالي من الأدوات الجديدة. * إضفاء الطابع العصري على طرق تعليم اللغة * توفير تعليم من الطراز العالمي لغير الناطقين باللغة العربية بجميع الوسائل * ريادة اختبارات كفاءة اللغة على المستوى العالمي».

19 «برمجان (هاكثون) بمجْمَع الملك سلمان في معالجة اللغة العربية: من المبادرات التي يسعى إليها قطاع الحوسبة اللغوية إقامة الفعاليات التي تسهم في استثمار الخبرات، وتنسيق الجهود لإثراء البحث والتطوير والابتكار في مجال حوسبة اللغة العربية، ومن ذلك إقامة برمجان (هاكاثون) معالجة اللغة العربية الذي يهدف إلى حل الإشكالات الحالية في حوسبة اللغة، وتطوير التقنيات المستعملة حاليًا، وذلك باشتراك مجموعات غير محدودة من الباحثين والخبراء والهواة في تلك المجالات، مما يسهم في التطوير السريع لتلك التقنيات والتطبيقات ويعزز فرص الاستفادة منها في أبحاث وتطبيقات أكثر تقدمًا وتعقيدًا».

تعد مستخدمة وهو ما تمكّنوا فعلا من إنجازه مع بعض الكتب ضمن نشاط موسوم بـ «تثمين ورقمنة المواد التعليمية»، مطبقا على بعض الأجزاء من كتاب العربية المعاصرة للأستاذة زهية القفصي، وكان من آثاره بث الحياة في بعض المناهج التي كادت تدخل طي النسيان رغم ما تشتمل عليه من نقاط القوة والإبداع. وقد فرضت جائحة كورونا التي تزامنت مع انطلاق الماجستير سنة 2019 غلق الحدود والمؤسسات يوم 10 مارس 2020 وانقطاع تدريس العربية للناطقين بغيرها في المستوى الحضوري على الأقل مما اضطرنا إلى تعديل المسار وتوجيه المتدربين بداية من فيفري 2021 إلى المعاهد الدولية في تونس من قبيل المعهد الفرنسي والمدرسة الكندية والمدرسة البريطانية والمدرسة الأمريكية والمدرسة التركية والمدرسة الليبية والجامعات الخاصة والمؤسسات مثل المركز العربي للغات والترجمةACT Center 20

وجميع هؤلاء الدارسين وهم أيضا مشروع باحثين يمكنهم المساعدة مستقبلا في إنجاز بعض المهمات ضمن الإطار المرجعي لتدريس العربية وخصوصا الأعمال المتعلقة بسبر الآراء والاستبيانات والاستجوابات والأشغال الميدانية والتحضير الببليوغرافي ومسح الكتب والمناهج المدرسية المعتمدة ضمن منهج تعليمي يهتدون به، فضلا عن مشاريع إعداد الرصيدين المعجمي والتركيبي الأساسيين ووضع اختبارات الكفايات الشامل في اللغة العربية والمشاركة في دورات تدريب المكونين.

وقد صُمّم هذا الماجستير إثر التباحث والتشاور مع عديد الجامعات في العالم وربطناه آنذاك بمسائل اختبارات الكفاية الشامل الورقي والإلكتروني، ووضع الإطار المرجعي العربي وتكوين المكونين في تعليم العربية للناطقين بغيرها...

ولعلّ شهادات المشاركة التي تمنحها مختلف المؤسسات في الداخل والخارج في نهاية التدريب تكون حافزا للمؤسسات الوطنية والدولية من أجل إدماج هذا الشباب الواعد الذي راهن على لغة الضّاد وإدراجه صلب النسيج الاقتصادي والاجتماعي.

20 https://act-center.business.site/

ويستعد قسم العربية والترجمة بالمعهد لإطلاق النسخة الدولية لهذا الماجستير عبر التعليم الافتراضي عن بعد والحضوري كذلك في مختلف جامعات العالم وخصوصا منها الجامعة الشريكة التي تربطنا بها علاقات متينة منذ تأسيس القسم سنة 1964والمنتشرة في أغلب قارات العالم الخمس. وبمقدوره استيعاب الطلاب من مختلف التخصصات والمستويات اللغوية جنبا إلى جنب مع تطوير ورش تدريب المدربين التي نخص بها المدرسين والمدرسات من مختلف الجامعات والمؤسسات التعليمية في أرجاء المعمورة وقد بدأناها منذ سنة 1998 مع جامعة بافيا Pavia بإيطاليا وفتح التكوين فيها على عديد المؤسسات الإيطالية الأخرى. وهكذا فإنّ نشاطات القسم في مختلف المجالات تقدم فكرة عامة عما يمكن أن يمثل محاور تقاطع بين مجالات اهتمامنا بغض الطرْف عن تفاصيل كل تخصص من قبيل التعليمية والترجمة واللسانيات واللغة والأدب والحضارة وهو كلها تصب نحو هدف واحد يخدم طلاب قسمنا الذي يبلغ عددهم الجملي 400 طالب في مختلف السنوات والمسارات الجامعية.

أما مواضيع مذكرات ماجستير العربية للناطقين بغيرها فأهمها عناوين البحوث التي أمنتها دفعة 2019-2020

1. منزلة اللّغة العربيّة وسياقات تدريسها بين شمال المتوسّط وجنوبه: دراسة مقارنة بين مركز البيت العربي بمدريد والمركز العربي بتونس حسب المستوى أ1 وأ2
2. تحليل الأخطاء الصوتية الشائعة في القراءة الجهرية لدى المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية وسبل تصويبها: دراسة وصفية تحليلية.
3. أثر استعمال اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تعليم اللهجة التونسية أنموذجا المستوى أ1
4. رقمنة مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أسس بناء اختبارات إلكترونية لتحديد المستوى.

5. تعليمية الحكاية المَثَلِيَّة للناطقين بغير العربية من خلال النصوص (دراسة نماذج).

6. تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها: الصعوبات والتحديات من خلال نماذج.

7. دور الأناشيد التعليمية في معالجة بعض الصعوبات التطبيقية في مجال تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها (مستوى متوسط).

8. معالجة صعوبات تدريس التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربيّة.

9. فاعلية بعض إستراتيجيات التعليم في تنمية مهارتي فهم المسموع والإنتاج الشفوي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: المستوى المبتدئ أ1 أنموذجا.

10. الصعوبات النطقية لدى دارسي المستوى المبتدئ أ1 للناطقين بغير العربيّة وطريقة علاجها: المدرسة الكندية بتونس أنموذجا.

11. دور الخطأ في بناء مهارتي الشفوي في المستوى المبتدئ لمتعلمي العربية للناطقين بغيرها.

12. كتاب علمني العربية سلسلة تمارين المستوى المبتدئ (قرص ليزري وموقع إلكتروني).

13. سبل اكتساب مهارة فهم المسموع لدى الأطفال الناطقين بغير العربية.

14. المقاربة بالكفايات في ماهرة المحادثة تطبيقا على الناطقين بغبر العربية في المستوى أ1 حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

15. الشرح المعجمي السياقي اعتمادا على النصوص الرقمية التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المستوى المبتدئ.

16. عنوان البحث. دور التكنولوجيات الحديثة في التعلم الذاتي وتعزيز قدرات الدارسين الأجانب في المستويين أ1 وأ2.

17. دافعية التعلم عبر الأنترنت، مهارتا الشفوي في المستوى ب1 لدى الأطفال دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

18. دافعية التعلم عبر الانترنت، مهارتا الكتابي في المستوى ب1 لدى الأطفال دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

19. دور الوضعيات التواصلية في تطوير المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس مهارتي الشفوي في المستوى ب1 أنموذجا.

20. صعوبات فهم المسموع للناطقين بغير العربية، المستوى المبتدئ تماما أنموذجا.

21. المقارنة بين المنظومة الفرنسية والأمريكية في مؤسستين لتعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها.

22. تطويع الألعاب اللغوية في تنمية مهارتي فهم المكتوب والإنتاج الكتابي المستوى المبتدئ أ2 أنموذجا.

23. سبل تطوير الكفاية التواصلية بالعامية التونسية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

24. توظيف المواد التعليمية لتعزيز مهارة الإنتاج الشفوي، المستوى الأوسط ب1 وب2 أنموذجا تطويع الألعاب اللغوية في تنمية مهارتي فهم المكتوب والإنتاج الكتابي المستوى المبتدئ أ2 أنموذجا.

25. استخدام الرسوم المتحركة (الكرتونز) أداة بيداغوجية لتحسين مهارة التعبير الشفوي لدى تلاميذ ناطقين بغير اللغة العربية: المستوى المتوسط (ب1 وب2) أنموذجا.

26. تطويع الكتب الرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتنمية مهارتي الاستماع والكلام عند المتعلمين.

27. صعوبة تعليم القراءة عن بعد لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية في كندا: الأطفال ذوو فرط الحركة وتشتت الانتباه أنموذجا.

28. دور القصة الرقمية في تجاوز الصعوبات الثقافية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من المستوى المتوسط القصة الشعبية أنموذجا.

29. أثر توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارة القراءة للمتعلمين الناطقين بغير العربية في كندا (التعليم عن بعد للمستوى الثاني أنموذجا).

30. دور المناهج في تعليم العربية للناطقين بغيرها تجربة تعليم العربية في المركز الكندي للخدمات.

31. أثر الأنشطة التواصلية في تنمية مهارة فهم المسموع لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، المستوى المبتدئ أنموذجا.

32. دور تكنولوجيا التطبيقات الإلكترونية في تذليل صعوبات مهارتي الكتابة والقراءة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: تطبيقة العربية للناطقين بغيرها أنموذجا.

33. فهم المسموع في تدريس العربية للناطقين بغيرها بين الأهمية والصعوبات.

34. اللغة الوسيطة في تدريس العربية للناطقين بغيرها.

مواضيع مذكرات ماجستير العربية للناطقين بغيرها فأهمها عناوين البحوث لدفعة 2020-2021

1. إنتاج المتعلمين الإسبان للأصوات المفخمة في العربية: دراسة أكوستيكية.
2. تأثير ترتيب الكلم في اكتساب المتعلم التركي للجملة البسيطة في اللغة العربية.
3. صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين الغير ناطقين بالعربية: المستوى المبتدئ نموذجا.
4. تعليم مهارة القراءة وفعالية المراوحة بين النصوص الأصلية والمصنوعة في تنميتها.
5. فاعلية استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ودورها في تنمية المهارات اللغوية.
6. المقارنة بين المتعلمين العرب والمتعلمين الأجانب في تعلم العربية لغة ثانية.

7. أثر الوعي الصرفي في اكتساب مفردات اللغة العربية عند المتعلم التركي.

8. صعوبات الكتابة لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها: المستوى المتقدم ج2.

5. الهيكل الخاص بورشات تدريب المكونين

في إطار انفتاح قسم العربيّة والترجمة، سليل قسم العربيّة واللّغات الشرقيّة بمعهد بورقيبة للّغات الحيّة، على المؤسّسات الجامعيّة الأجنبيّة في مختلف قارّات العالم، وفي سياق تطوير تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها داخل المؤسّسة وخارجها، ينظم المعهد ورشات تدريب في تعليميّة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. وتتوجّه حلقات تكوين المكوّنين[21] هذه إلى مدرّسي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المؤسّسات الجامعيّة الأجنبيّة وخصوصا منهم المبتدئين أو الذين يرغبون في اقتسام تجاربهم التّعليميّة مع غيرهم من المشتغلين بهذا الميدان. وهي ترمي إلى بسط أهمّ المشاغل النّظريّة والتطبيقية ذات الصلة بتعلّميّة اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. ومن أهدافها الأخرى تبادل التّجارب في هذا الميدان وتقوية الصلات بين مختلف الأقسام التي تضطلع بمهمّة تدريس اللّغة العربيّة. وتعمل إلى ذلك على تجويد الأداء اللغوي لدى المدرّسين حديثي التّخرّج أو ممّن يرغون في تعميق معارفهم ومكتسباتهم اللّغويّة في اللّسان العربيّ. وهذه المبادرة مواصلة لما كان المعهد قد شرع فيه منذ السّنة الجامعيّة 1998-1999 بالتّعاون مع بعض الجامعات الإيطاليّة وخصوصا منها جامعة بافيا وجامعات إيطالية أخرى شريكة في مشروع تكوين المكونين.

أمّا الأسس التي تقوم عليها هذه الورشات فهي تطويع الإطار المرجعيّ الأوروبّيّ المشترك للّغات تعلّما وتعليما وتقييما The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment من أجل تطوير تعلّميّة العربيّة للنّاطقين

21 «ينسجم ذلك مع مشروع المركز "الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ يستهدف المجمع في هذا المشروع تأهيل كفاءات مميزة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عن طريق تقديم دورات نوعية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، يقدمها أكاديميون خبراء في اللغويات التطبيقية. حيث تهدف هذه الدورات إلى تطوير مهارات معلمي اللغة العربية، وإكسابهم القدرات اللازمة لتدريس اللغة العربية بكفاءة، وذلك في مجالات متعددة (إعداد/ تأليف مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، صناعة المعاجم، والتخطيط اللغوي، والتطبيقات التقنية في العملية التعليمية، ومبادئ اكتساب اللغة وتعلمها، واختبارات اللغة، وإعداد المواد التعليمية، ونحوها). الهدف: تطوير مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها».

بغيرها وتوحيد طرائق تدريسها وتعلّمها وتقييمها في مختلف أماكن العالم بما ييسّر تنقّل الدارسين وحراكهم من مؤسّسة تعليميّة إلى أخرى بما في ذلك الجامعات ومراكز التّعليم العموميّة والخاصّة. ويتمثّل الأساس الثّاني في اعتماد تجربة المعهد في تدريس اللّغات الأجنبيّة عموما وتعليم العربيّة للناطقين بغيرها على وجه الخصوص ومزيد تطويرها وتطعيمها بتجارب أخرى في العالم. فلهذه المؤسسة العريقة تجربة طويلة في هذا الميدان تعود إلى سنة 1964 وما انفكّت تتطوّر وتزدهر بفضل الانفتاح على المقاربات الحديثة في تعليميّة اللّغات. وتشكّل ورشات تكوين المكوّنين سلسلة متواصلة من اللّقاءات التي تنتظم لفترة محدّدة (أسبوعان مبدئيّا لكلّ ورشة) ووفق عدد من ساعات التّكوين (50 ساعة) تتوّج بعدد من الأرصدة (30 رصيدا). ويحصل المتدرّب في نهاية كلّ ورشة على شهادة مشاركة تثبت عدد ساعات التّكوين ومضامينه والأرصدة المتحصّل عليها. ولكلّ ورشة محور رئيسيّ تنتظم حوله أشغالها. وقد اقترحنا 36 ورشة وضعنا لكلّ منها رمزا من قبيل:

- إعداد المواد البيداغوجيّة في تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها.
- بسط تجربة القسم في تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها.
- خصوصيّات التّدريس في كلّ مستوى من المستويات التّالية: أ1 - أ2 - ب1 - ب2 - ج1 - ج2
- اختبارات المستوى وكيفيّة صياغتها وضبطها.[22]
- تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وفق المنهج المتكامل Integrative approach في ضوء الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك للّغات (المستويان الأوّل والثاني A1- A2)

22 «بناء وتطبيق اختبارات الكفاءة اللغوية: يستهدف المجمع في هذا المشروع بناء اختبار مقنن لقياس كفايات اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بغيرها، بحيث يقيس الاختبار المهارات الأربع (القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث)، وفق الممارسات العالمية، وبما يتوافق مع معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات (CEFR). كما يستهدف المجمع التشريع للاختبار، وتسويقه، وبناء الاتفاقيات محليًا وعالميًا لاعتماد نتائجه في القبول للبرامج الأكاديمية، والتوظيف، ونحوها. إضافة إلى ذلك، سيقوم المتخصصون القائمون على الاختبار بإجراء الأبحاث العلمية على الاختبار، والاستفادة من نتائج تلك الأبحاث في تطوير النماذج المستقبلية للاختبار؛ لضمان استدامته، وتقديمه بما يتوافق مع أعلى المعايير في هذا المجال. الهدف: تطوير اختبار عالمي موحّد للغة العربية يساهم في تقييم كفاءة المتعلّمين بفعالية ويقدّم مدخلات قيّمة إلى المتعلّمين / المستخدمين النهائيين».

- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المنهج المتكامل في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للّغات (المستويان الثالث والرابع B1- B2)
- تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها وفق المنهج المتكامل في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك للّغات (المستويان الخامس والسادس C1- C2)
- وضع تصوّر متكامل لاختبارات التقييم وصياغتها.
- وضع تصوّر للاختبارات الإشهاديّة وصياغتها.[23]
- تنمية المهارات في فهم المكتوب.
- تنمية المهارات في فهم المكتوب.
- تنمية المهارات في الإنتاج الكتابيّ.
- تنمية المهارات في الإنتاج الشفويّ.
- ضبط المعجم الأساسيّ وترسيخ المعجم.
- ضبط البُنى والهياكل الأساسيّة وترسيخها.
- استخدام المقالات الصّحفيّة في تعليم العربيّة المعاصرة.
- استخدام التّكنولوجيّات الحديثة.
- تدريس العربيّة المختصّة (القانون، الاقتصاد، السّياسة، الإدارة، الدبلوماسيّة، التّجارة...).
- تدريس المهارات اللّغويّة.

23 «الاستفادة في ذلك من مجلة اختبارات اللغة بالمجمع وهي مجلة علمية محكّمة متخصصة في مجال التقويم اللغوي، وتشمل اختبارات اللغة، والتقويم اللغوي، والقياس، وما يتبعها من تخصصات، كتعليم العربية لأبنائها، ولمتعلميها من الناطقين بغيرها. مجالات الأبحاث المقترحة: الاختبارات اللغوية لأبناء العربية، ولمتعلميها: أ) أنواعها وموضوعاتها. ب) معايير اختبارات الكفاية اللغوية. ت) مصطلحات الاختبارات ومفاهيمها. ث) صياغة اختبارات الكفاية، وتحديد المستوى، وغيرها. ج) المنهجيات والنظريات والوسائل. ح) الانعكاسية (Washback)، والاتصالية (Communicative Testing) القياس والتقويم لأبناء العربية، ولمتعلميها: أ) قياس الكفاية اللغوية لدى المتعلمين. ب) أدوات تقويم الكفاية اللغوية وآلياتها. ت) تقويم واقع اختبارات اللغة والمأمول منها. ث) إستراتيجيات التقويم الإلكتروني».

- تنمية المهارات التواصليّة لدى الدّارسين.
- تدريس المستويات المتعدّدة داخل الفصل الواحد.
- طرائق تدريس العربيّة ومختلف المقاربات النّظريّة.
- عوائق تدريس العربيّة داخل محيط غير عربيّ.
- كيفيّة الاستفادة من المحيط اللّغوي عند التعلّم في بلد عربيّ .
- مراحل الدّرس وكيفيّة الانتقال من مهارة إلى أخرى.
- كيفيّة تطوير التّعلّم الذّاتيّ لدى الدّارسين.
- اختيار الوثائق والموادّ التّعليميّة المستخدَمة في الدّرس.
- أيّ مستوى من مستويات العربيّة نُدرّس؟
- تعليم اللّغة العربيّة عن بعد.
- توثيق تجارب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تقديم الدعم العلمي لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر تنمية مهاراتهم والارتقاء بمستوى أدائهم.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة لخدمة اللغة العربية في مجالات البحث والتّعليم والصناعات اللغوية.
- وضع معايير تعلّم العربية لتكون أساسًا لمناهج اللغة العربية وموادها وأساليب الاختبار.
- تطوير أساليب تعليم اللغة العربية ووضع معايير احترافية في تعليمها.
- التنسيق بين مختلف التجارب المحلية والإقليميّة والدوليّة في المجال.
- الاستفادة من المناهج التعليميّة المعتمدة في مختلف القارات والجامعات.
- دروس اللّسانيّات مطبّقة على اللّغة العربيّة.

- تطوّر الأنظمة اللّسانيّة في اللّغة العربيّة.[24]
- الصّوتيات العربيّة في الثراث وعند المحدثين.
- المعجميّة العربيّة وقضايا المعجم.

وليست هذه القائمة إلاّ محاولة تقريبيّة لرصد أهمّ الموضوعات التي يطرحها تدريس العربيّة لغير الناطقين بها وضبط لأهمّ المصاعب التي يواجهها المدرّسون عند القيام بمهامّهم. وهي قائمة قابلة للزيادة والتّطوير في ضوء نتائج الاستبيان الذي ستضمّنه الجامعات المتعاونة معنا والمدرّسون المشاركون أهمّ ملاحظاتهم وآرائهم في هذا التّصوّر الذي ننوي إعداده بطريقة تفاعليّة تشاركيّة ويسهم في صياغته جلّ المتدخّلين والشركاء والمتعاونين معنا[25].

ويعتزم المعهد استضافة الدورات التكوينيّة في مقرّه أو في المؤسسات الجامعيّة الأخرى داخل الوطن أو خارجه بطلب من الأطراف المتعاونة معه في برنامج التكوين. ويؤمّن هذه الورشات مجموعة من خيرة الأساتذة الذين يدرسون في قسم اللّغة العربيّة والترجمة أو من أساتذة الجامعة في الجمهوريّة التّونسيّة أو كذلك بالبلدان الأجنبيّة المشاركة في حلقات التّكوين.

وتنتظم الورشات التدريبيّة بالتوازي مع دورات مكثفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ممّن يؤمّها الطلبة الأجانب حتّى تكون بمثابة الورشات الحيّة التي تجسّد فعلا العمل الميداني[26]

24 «مجلة علوم اللغة العربية بالمجمع مجلة علمية مرجعية للغة تعنى بالدراسات المتخصصة في اللغة العربية، بفروعها الأساسية (النحو والصرف والمعجم والعروض وفقه اللغة والدراسات الأدبية والبلاغية). مجالات الأبحاث المقترحة: ترتكز المجلة على المجالات العلمية البحثية المتصلة بعلوم اللغة العربية، ومنها: • الدراسات النحوية والتركيبية. • الدراسات الصرفية. • دراسات فقه اللغة والدلالة. • الدراسات الصوتية. • دراسات العروض. • دراسات الأدب والنقد. • دراسات البلاغة والتداولية. • دراسات المعجم.

25 «الجمهور المستهدف بالنسبة إلى المجمع: أ. الطلاب والطالبات في الجامعات السعودية والخليجية والعربية والعالمية. ب. الباحثين والباحثات في مجال معالجة اللغة العربية و/الذكاء الاصطناعي و/ اللغويات الحاسوبية. ج. الشركات الناشئة في مجال معالجة اللغات. د. عامة الناس ممن لديه الشغف في خدمة اللغة العربية».

26 يتناغم مع المبادرات الثانوية للمجمع: «قناة يوتيوب تعليمية: قناة تعليمية مختصة بتوفير فيديوهات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستهدف فئات متعددة من المتعلمين لجميع الأعمار ومختلف الجنسيات تقدم التعليم المجاني وتهدف إلى تطوير مهاراتهم اللغوية في (الاستماع، التحدث، الكتابة، القراءة) وفق نمط تعليمي جاذب. وهذه البرامج العامة تقتضي بناء أنشطة تحقق الأهداف المرسومة، ومن هذه الأنشطة التي شرع المجمع في تنفيذها، أو بدأ في تخطيطها: ١. إنشاء مراكز عالمية لتعلم وتعليم اللغة العربية ونشر الثقافة السعودية والعربية. ٢. بناء وتطبيق اختبارات الكفاءة اللغوية. ٣. إنشاء معمل لابتكار أدوات تعليم حديثة في مجال اللغة العربية. ٤. وضع مناهج وأدوات وطرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعليمها لأغراض خاصة. ٥. الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٦. برامج الانغماس اللغوي للسياح، والدبلوماسيين، والبرنامج الثقافي الصيفي».

وتجعل التكوين أشبه ما يكون بالمختبر الفعليّ. وتلتئم على هامش الورشات التكوينيّة أنشطة أخرى ذات صلة بمجالات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من قبيل:

- عقد ندوات تلقى فيها محاضرات في مختلف الميادين حسب اهتمامات المجموعات المشاركة ونخصّ منها بالذكر: الأدب، الحضارة، اللّغة، التعليميّة، القانون، التاريخ... ويلقي هذه المحاضرات أساتذة من الجامعة التونسية و من الجامعات الأجنبيّة.
- عقد لقاءات مع بعض الوجوه المعروفة في الميادين المذكورة قصد التحاور معهم ومناقشة أعمالهم وإنتاجاتهم كلّ في اختصاصه.
- تقديم بعض الكتب والمناهج والمنشورات والمقالات الصّادرة في اختصاص تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وعرضها ونقاشها.
- تنظيم بعض المعارض في مختلف الفنون والآداب من قبيل معارض الكتب واللّوحات والفنون التشكيليّة.
- تقديم بعض العروض التي تعكس الثقافة العربية مثل العروض الموسيقيّة والمسرحيّة والأشرطة السينمائيّة.
- تنظيم بعض الزيارات للمؤسسات الثقافيّة والجامعيّة والمعالم الثقافيّة والحضاريّة والتاريخيّة فضلا عن الأماكن الترفيهيّة.
- إصدار نشريّة تحتوي على أشغال الدورة التكوينيّة وتلخّص أهمّ نتائجها وتوصياتها بما يجعل منها نواة لقاعدة بيانات جامعة لكلّ ما يخصّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- تحويل الدورة التكوينيّة إلى مناسبة دوريّة وجهة مرجعيّة لتنسيق المشاغل المتصلة بهذا الصنف من التّدريس ممّا يجعل منها جهة اقتراح ومرجع نظر في مسائل التدريس والتعلّم والتقييم كذلك[27].
- التعرف إلى مكانة اللغة العربية لدى المنظمات الدولية وفي المحافل العالمية[28].

الخاتمة: في تنمية التعليم بالمعالجة الآليّة

تنبني الفكرة على السعي إلى توفير الشروط المساعدة على تنمية التعليم بالمعالجة الآليّة[29] بحقوله الفرعية المختلفة ومنها حقل التعليم الإلكتروني بمساعدة التطبيقات والبرمجيّات المعلوماتيّة، (ومنها حقل تعليم اللغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها، وحقل التعليم التكميلي المبني على تأمين دروس الدعم المدرسي في مستويات التعليم الأساسي والإعدادي والثانوي). والثابت أن التوصّل إلى إرساء تصوّر دقيق ناجع لمسارات من هذا القبيل في مستويي الإجازة والماجستير يقتضي أن يكون إطار التدريس مستعدّا مسبقا لتوجيه الفعل التعليمي نحو استثمار آفاق التدريس باستعمال المعالجة الآليّة-المعلوماتيّة.

27 «منهاج تعليمي ودورات متقدمة لتعليم اللغة العربية: يستهدف المجمع في هذا المشروع إعداد منهجية مميزة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووضع معايير لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتكون مرجعا في إعداد المنهاج الذي هو أحد مخرجات المشروع، بالإضافة إلى ما يتبعه من أدلة للمعلمين تتضمن إطارا نظريا لتعليم اللغة الثانية، وإرشادات خاصة بالأنشطة الصفية واللاصفية، واستعمال الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، ونحوها. كما يستهدف المشروع تصميم دورات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمختلف مستويات الكفاءة اللغوية، بالإضافة إلى مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (كتعليم العربية للدبلوماسيين، والسيّاح، وبرامج التبادل الطلابي) ».

28 «ويسعى المؤتمر إلى تحقيق الأهداف التالية: ١. التعرف على جهود المنظمات الدولية في الشأن اللغوي والاستفادة من التجارب المختلفة لدعم اللغة العربية. ٢. استكشاف واقع اللغة العربية في المنظمات الدولية ومعرفة أبرز العوائق والحاجات لتمكينها ودعم حضورها في المنظمات الدولية. ٣. التنسيق والتكامل بين الجهود في خدمة اللغة العربية في المنظمات الدولية. ٤. تقديم مبادرات ومشروعات لخدمة اللغة العربية في المنظمات الدولية».

29 «البرامج التعليمية: يعمل القطاع في مجالات (تعليم اللغة العربية) ويستهدف تقديم قيمة مضافة للبرامج التعليمية الأكاديمية القائمة، حيث يعمل هذا القطاع على تقديم منتجات وتطبيقات ووسائل تعليمية جديدة ومبتكرة. كما يستهدف القطاع استحداث اختبار للكفاءة اللغوية، والعمل على نشره، والاعتراف بنتائجه في المؤسسات الأكاديمية محليًا وعالميًا. إضافة إلى ذلك، يسعى القطاع إلى تجسير التواصل والاستفادة بين الجهات اللغوية في أنحاء العالم. وتمتد أعماله للناطقين بالعربية وللراغبين في تعلمها من الناطقين بغيرها. يضم قطاع التعليم إدارة المعاهد، وإدارة اختبارات الكفاءة اللغوية».

فقد عرفت الإنسانيّة خلال العـقـود الثلاثة الأخـيـرة منعرجا معرفيّا شاملا تجسّم في ظاهرة «الانفجار المعلوماتيّ» المجسّم لثقافة «العصر الرقميّ»، وقوامها غلبة «النزعة الإلكترونيّة» على مجالات النشاط البشريّ، وهو ما تجلّى في انتشار تسميات جديدة في المواضعة اللغويّة منها، على وجه الذِّكر، «البريد الإلكترونيّ» و«التجارة الإلكترونيّة» و«الاقتصاد الرقميّ» و«الحكومة الإلكترونيّة» و«الذاكرة الإلكترونيّة» و«الحِـبـر الإلكترونيّ».

وقد تجسّم هذا «الانفجار المعلوماتيّ» في سعي عددٍ من المجتمعات السائرة في طريق النموّ إلى أن تسُـدّ «الفجوة الرقميّة» التي تفصلها عـن المجتمعات المتقدّمة معلوماتيًّا. فقد أصبح الفعل البشريّ محكومًا بضرورة الاندراج في رحاب التفاعل بين «الفضاء المعلوماتيّ» و«الفضاء الفيزيائيّ».

وليس حقل التعليم معزولا عن هذا التوجّه العامّ، فقد انتشر الحديثُ عن «التعلّم الإلكترونيّ» وعن التعليم بالمعالجة الآليّة، بل لقد نشأت تسميات مستحدثة منها، على سبيل المثال،«المدرسة الرقميّة» و«الجامعة الافتراضيّة» و«السبّورة الذكيّة» و«المحفظة الإلكترونيّة» و«الكتاب الإلكترونيّ» و«التطبيقات التعليميّة» المثبّتة على «اللوح الإلكترونيّ». وأدّت كلّ هـذه التحوّلات إلى تجديدٍ جذريّ في ممارسة الفعل التعليميّ.

وأفضى هذا المنعرج التعليميّ إلى توسيع الفجوة الفاصلة بين «التعليم الكلاسيكيّ» و«التعليم الرقميّ». ومن ثمّ أصبح التحدّي العاجل الذي يواجه مختلف الفاعلين، في قطاع التعليم عموما والتعليم العالي على وجه الخصوص، مبنيّا على الالتحاق بالركب الإلكترونيّ واكتساب الكفاءة الرقميّة التي تتيحُ لصاحبها أن «يتمتّع» بامتيازات النفاذ إلى رحاب الفضاء المعلوماتيّ. إنّ فتح مسارات التعليم على قطاعات المحيط المهنيّ يقتضي منا جميعا العمل على تأمين قدرٍ أدنى من التلاؤم بين عروض التكوين في التعليم العالي وحاجيات سوق الشغل، وهو ما يفرض علينا جميعا أن نجتهد في وضع الآليات الكفيلة بتمكين الدارسين من اكتساب المهارات المساعدة لهم على الاندماج في أسواق الشغل الوطنيّة والدوليّة. ولا شكّ في أنّ «رقمنة» الفعل التعليميّ تمثّل

بوّابة واسعة مساعدة على تحقيق الانفتاح المنشود على المحيط المهني في أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وهو ما يجسّم قيمة النجاعة المهنيّة الناشئة من تحقيق مطلب الرقمنة. ويقتضي تحقيق هذا المطلب الاستراتيجيّ إكسابَ إطار التدريس رصيدًا من المعارف والمهارات التي تتيح لهم أن ينفتحوا على رحاب التعليم بواسطة المعالجة الآليّة. فمن شأن هذا الإجراء الاستراتيجي أن يفضي تدريجيا إلى تطوير مناهج التعليم مما يتيح للدارسين أن ينخرطوا على نحو أسهل في سوق التعليم الافتراضي عن بُعد وطنيّا ودوليّا.

وفي إطار التصوّر المنبثق عن هذه الرؤية الاستراتيجيّة، لابدّ من تمكين أعضاء هيئة التدريس، من متابعة مسارِ تكوينٍ إشهاديّ ذي مراتب متدرّجة في مجال التعليم بواسطة المعالجة الآليّة، خصوصا أنّ هندسة تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها لأهلها ولغير أهلها يستدعي وضع سياسات لغوية[30] واضحة وجريئة تعمل على دعم القدرات والكفايات في مجال استخدام لغة الضاد في مختلف مجالات الحياة وخصوصا منها الفضاء الرقمي ويقتضي إعادة التفكير في اللغة العربية على أسس رشيدة تحترم ماضيها العريق وتراعي ما دخل عليها من تطورات العصر وتبدل الزمان والمكان بما يستوجب التركيز على العربية المعاصرة وعربية الاختصاص فضلا عن دعم حظوظ العربية الفصحى في مجالات البحث والكتابة. ولا يمكن أن يكون مجرد عمل فردي تضطلع به جهة واحدة وإنما يقتضي التعويل على مؤسسات عديدة وفرق عمل من اختصاصات متعددة تجمع بين اللغوي والتعليمي والمعلوماتي على أساس تصورات مبدئية تبنى على أساس منزلة اللغة العربية ومكانتها لدى مستعمليها الأصليين وخارج منطقتها الجغرافية وتراعي الوضع التعليمي السائد في تدريس العربية للناطقين بها وبغيرها، وتأخذ بعين الاعتبار حاجات الدارسين

30 يشير موقع المجمع إلى ضرورة «بناء السياسات اللغوية وتفعيلها محلياً: شرع المجمع في التأسيس لبناء سياسة لغوية استرشادية موجهة للمؤسسات الرسمية، تتضمن إطارًا تنفيذيًا للسياسة اللغوية والتحرير اللغوي. كما يجري العمل على مشروع دعم تخطيط المكانة اللغوية بالتعاون مع الوزارات المختلفة، إضافة إلى العمل على مراجعة الأنظمة والسياسات اللغوية السعودية ذات الصلة باللغة في مختلف الوزارات والهيئات واقتراح التعديلات. إقليمياً ودولياً: وفي السياق الإقليمي بدأ المجمع التواصل مع الجهات ذات العلاقة لتفعيل برامج عمل مشتركة، ومبادرات نوعية مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة».

وأهدافهم ومختلف مستويات اللغة ودرجات تحصيل المتعلمين وتملكهم لمختلف الكفايات (فهم المسموع وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاجه وعنصر النحو وعنصر المعجم، فضلا عن الكفايات الإجرائية والتفاعلية). ويشمل هذا الجانب أيضا طرائق تصميم الكتب التعليمية الورقي منها والرقمي وإدارة المنصات الإلكترونية للتعليم الافتراضي وعن بعد...

ويُعدّ مشروع هندسة تعليم العربية مشروعا حضاريا يدعم استخدام اللغة بين أهلها وينهض بطرائق تدريسها لدى الثقافات الأخرى عبر التعجيل بوضع الأطر المرجعية العالمية لتعلمها وإرساء اختبار الكفايات الشامل لإشهاد مستوى دارسيها. وتفضي هذه المنجزات مجتمعة إلى تنظيم الدورات المكثفة والقرى اللغوية وورشات تدريب المدربين وعقد الندوات ذات الصلة بتعزيز تعليمية اللغة العربية في مختلف مناطق العالم بما ينهض فعلا بلغة الضاد تعلما وتعليما وتقييما واستخداما في جميع مجالات الحياة ودونما استثناءات.

الأمن النفسي في حياة الفرد

- أ. د. فايز علي الأسود
- أ. جمانة يحيى أبو خالد، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة

تمهيد

يعد الأمن ضالة البشر ومقوم أساسي من مقومات الحياة، وبدون الأمن لا طعم للحياة، فالأمن والأمان والطمأنينة هن من المقومات الأساسية والهامة في حياة كل فرد منذ بدء الخليقة، وحيثما وجد الأمن وجد الاستقرار، فالحضارة الإنسانية وتقدم الشعوب والمجتمعات لا يتم إذا ما كان الأمن مفقود، وفي هرمية ماسلو يأتي الأمن في قاعدة الهرم مباشرة بعد الحاجات الفسيولوجية، لذا يعد الأمن مطلبا ضروريا للبشر فلا طعم للحياة بدون أمن و راحة بال وطمأنينة ومنذ أن وجد الإنسان وهو يبحث عن الأمن من خلال سعيه لتحقيق حاجاته ومواجهة التحديات الكثيرة التي تواجهه.

والأمن النفسي أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية حيث تمتد جذوره إلى طفولة المرء، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمان، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور المرء بالأمن النفسي، فأمن المرء النفسي يصير مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد تحقق حاجاته الدنيا. (عقل,2009: 13)

كما يعد الأمن النفسي أحد أهم المطالب التي يجب توفرها للإنسان فيه يعي الإنسان حياة هادئة مطمئنة يسودها الاستقرار والهناء وبغياب الأمن النفسي لا يتوفر العيش الكريم للفرد والمجتمع، وقد أولى القرآن أهمية بالغة للأمن النفسي في قوله تعالى " الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ".(سورة قريش: 4)

وقد أولى ماسلو أهمية بالغة للأمن النفسي حيث يرى أن الأمن النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكان بينهم, ويدرك أن بيئته صديقة وودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق. (العقيلي, 2004: 31)

وبتحقق الأمن النفسي داخل الأسرة أو المؤسسات التعليمية والمجتمع ويدرك الفرد أن بيئته آمنة وان حاجاته مشبعة والمقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر يتحقق التوازن والتوافق لديه. (الطهراوي, 2006 : 18)

أولا: تعريف الأمن النفسي

يعد الأمن النفسي من أهم جوانب الشخصية المهمة والتي يبدأ تكوينه عند الفرد من بداية نشأته الأولى، فللأمن النفسي عدة مفاهيم منها: "الطمأنينة الانفعالية" وكذلك كما عند (زهران، 2002) "الأمن الانفعالي" و"الأمن الشخصي"، و"الأمن الخاص "و"السلم الشخصي"، ويعد الأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في مجال الصحة النفسية، وهنالك ترابط بين الأمن النفسي والأمن الاجتماعي والصحة النفسية (زهران، 2002 :85).

والحاجة إلى الأمن النفسي تعني تجنب الألم، والتحرر من الخوف والقلق، والشعور بالأمن والاطمئنان، ويعد توفير الأمن النفسي من الواجبات الأساسية لمحيط الطفل، وذلك لأن الشعور بالأمن النفسي احد متطلباته الأساسية للصحة النفسية والتي يحتاجها الفرد كي يتمتع بشخصية ايجابية متزنة ومنتجة، ويرى ماسلو أن إشباع الحاجة يحتاج إلى الأمن النفسي، وشعور الفرد بهذه الطمأنينة يدفعه إلى البحث عن الحاجات الاجتماعية والنفسية الأخرى، فتبدأ الحاجات العاطفية والانتماء بالظهور، وفي هذه الحالة يشعر الفرد بأنه ينتمي إلى بيئة وجماعة معينة، والى وطن معين يعتز بانتمائه هذا.(المومني، 2006 :137).

ويعرف (البدراني,2004: 14) الأمن النفسي بأنه: "الطمأنينة والسكينة , والاستقرار, وعدم الخوف في مواقف الحياة ".

كما يعرفه (العقيلي،2004: 20) بأنه ": شعور الفرد بأنه محبوب ومقبـول ومقـدر من قبل الآخرين وندرة شعوره بالخطر والتهديد ".

في حين يعرفه (عقل،2009: 23) بأنه: "هو شعور الفرد بالسعادة والطمأنينـة والراحـة النفسية داخلياً وخارجياً ورضاه عن نفسه وتقبلها، وقدرته على إشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية بنفسه، وقدرة الفرد على التكيف والتوافق مـع الحيـاة التـي يعيشها وقدرته على حل مشكلاته، وعدم شعوره بالألم والحزن ".

بينما يعرفه (المشوح، 2010: 151). بأنه: الطمأنينة النفسية والانفعالية في البيئة المحيطة بالفرد، وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر، والأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات والثقة بها، مع الانتماء إلى جماعة أمنة، والشعور بالأمن النفسي هو حاجة نفسية دائمة ومستمرة لمواجهة ما يهدده من مخاطر ومخاوف تأتيه من الخارج أي بيئته، أو من الداخل أي من نفسه، وهو شعور إذا تلاشى يكون الفرد مهيأ للمخاطر والمخاوف المستمرة، وان الإحساس بالطمأنينة سياج ضروري ينبغي أن يحاط به الإنسان

ويعرفه (الصيفي، 2011: 241) بأنه:" شعور الفرد بالاستقرار والطمأنينة وبعده عـن القلق والاضطراب".

نخلص من التعاريف السابقة إلى التعريف الأمن النفسي: هو إزالة الخوف أو الخطر مع إحساس بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي والمادي ودرجات معقولة من القبول والتقبل في العلاقة مع مكونات البيئة النفسية والبشرية.

ثانيا: الأمن النفسي في الإسلام

القرآن الكريم ينبوع فياض من المعاني السامية والقيم الإنسانية النبيلة والتعاليم السمحة الغراء والهدي الرباني الخالد الذي يحفظ الإنسان صحته النفسية والعقلية والخلقية والاجتماعية، فالإيمان بكل ما جاء في القرآن يساعد على التمتع بالصحة النفسية والجسمية الجيدة، والى

الشعور بالأمن والأمان النفسي والطمأنينة والهدوء والسكينة والسعادة والراحة والمحبة والشفقة والرضا والثقة بالنفس والتوكل على الله والأمل والرجاء والتفاؤل وكلها من دواعي التمتع بالصحة النفسية والعقلية والبعد عن طريق الانحراف، فالقرآن الكريم فيه شفاء النفوس من جميع الأمراض وتطهير لها من مشاعر البغض والحقد والحسد والغيرة والكراهية والغل والانتقام والرغبة في الأذى (العيسوي، 2001 :33).

وثمرات الإيمان لا حصر لها فكلها حصاد خير فقد أوضحت كثير من الدراسات أن الفرد يلتمس في الدنيا مخرجا، يحقق له الشعور بالأمن الذي فقده بسبب ما يعانيه من أزمات نفسية واضطرابات انفعالية، كما أثبتت الدراسات أن الإيمان بالله يكفل للإنسان الراحة النفسية ويمنحه الهدوء والاطمئنان، وكلما زاد إيمان الفرد كلما ازداد شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة التي ينشدها.(محمود، 2011 :48)

وتذكر الكواري (2012 : 39) أن الإسلام يعتبر الأمن نعمة وفضلاً، لأنه عامل من أهم عوامل الراحة والسعادة لبني الإنسان في الحياة، يحتضنون به غوائل الفوضى وجوائر الشرور، وينعمون في ظله بلذائذ الهدوء والاستقرار والاطمئنان، وقد أشار القرآن إلى دعوة إبراهيم عليه السلام ربه أن يرزق مكة الأمن قبل أن تكون مكة حين أودع فضاءها الشاسع زوجته وفلذة كبده، وذلك بوفود جماعات من الناس إليها يستقر بها القرار فوق أرضها وينتشر أرجائها والطمأنينة بين الأمن، فقال الله تعالى" إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هذا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُم بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ" (سورة البقرة: الآية 126)، وقد قوبل الأمن بالخوف في كتاب الله تعالى كما في سورة قريش: وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ.

في ضوء ما سبق نخلص إلى ربط مفهوم الأمن النفسي والإيمان بالله عز وجل والالتزام بطاعته، فالله سبحانه وتعالى هو الذي يمنح الأمن وهو الذي يمنعه، فقوة الإيمان بالله والالتزام بأوامره، والاستعانة به، والتوكل عليه؛ هي أساس شعور الإنسان بالطمأنينة والأمن النفسي, أي أن الشعور

بالأمن بالنفسي لا يكون كافياً الا بعد الإيمان بالله لأن حقيقة الأمن لا تكون الا باطمئنان القلب، والقلب لا يطمئن إلا بالقوة العظمى.

ثالثاً: التربية من أجل الأمن النفسي.

إن التربية من أجل الأمن، والتربية من أجل السلام، والتربية من أجل التفاهم العالمي، أصبحت من الآمال الكبرى التي يجب ان تأخذ طريقها الى التطبيق العملي، حيث يوجه الاهتمام إلى تربية النشء على الولاء للأسرة، والبيئة المحلية وللقومية وللعالم الأكبر، ويجب أن يدعم هذا إقليميا، حتى يتحقق الأمن في الوحدات الكبرى في العالم، ومنها الوطن العربي، ومن أهم أهداف التربية والصحة النفسية في الوطن العربي والإسلامي، تنمية الإنسان العربي المسلم الصالح، والإنسان الحر صاحب الإرادة والعقيدة والإيمان، والفرد الصحيح نفسيًا والذي يعيش في أمن وسلام، ومن المبادئ التي تقوم عليها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، أن التربية لابد ان تعمل على إقامة دعائم السلام والأمن السياسي والاقتصادي (زهران، 2002 :85).

كما أن المدرسة التي تعد الفرد للحياة بما توفره من ظروف تعمل على توظيف إمكانياته وتنمية فاعليته مع المجتمع، بالإضافة إلى المجتمع وما فيه من تقاليد وعادات ومثل عليا ونظم اجتماعية مختلفة تتيح الفرص المتكافئة لجميع أفراده لممارسة الحياة على نحو إيجابي فعال، في العمل المناسب المنتج، والحرية الواجبة، والثقافة البناءة فضلاً عن توفير الشعور بالولاء والعدل في توزيع المكاسب والتضحيات. (الزغبي، 2002 : 23)

نخلص إلى أن التربة السليمة لتحقيق تربية ذات جودة عالية؛ تعتمد على توفير أمن نفسي ذو جودة عالية ويستنتج انه هناك علاقة طردية بينهم وبالتالي على جميع المؤسسات التعليمية بداية من المدرسة إدراك العلاقة بينهما فهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن فصلهما فالفرد الصحي نفسياً هو البذرة الصالحة التي يقوم عليها المجتمع.

رابعاً: حاجة الفرد إلى الأمن النفسي.

الحاجة إلى الأمان من أهم الحاجات النفسية ومن أهم دوافع السلوك طوال الحياة، وهي من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد، وتذهب (سوليفان) إلى أن هدف الإنسان هو خفض التوتر الذي يهدد أمنه، وتنشأ التوترات من مصادر: توترات ناشئة عن حاجات عضوية وتوترات تنشأ من مشاعر القلق، وخفض التوترات الناشئة عن القلق يعتبر من العمليات المهمة في نظرية سوليفان والتي أطلق عليها "مبدأ القلق"، والقلق في نظر سوليفان هو أحاد المحركات الأولية في حياة الفرد.(عثمان 35:2001)

والأمان النفسي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد، وتظهر هذه الحاجة واضحة في تجنب الخطر والمخاطرة وفي اتجاهات الحذر والمحافظة، وتتضح الحاجة إلى الأمن في الطفل الذي يحتاج إلى رعاية الكبار حتى يستطيع البقاء، او لحاجة للانتماء الأسري، والانتماء إلى الجماعة (الأصدقاء) والانتماء إلى الوطن، و من خلال هذه الانتمائية يشعر الفرد بالأمن والأمان والراحة والطمأنينة التي تؤثر في أنماط سلوكه المختلفة من داخل مجتمعه، وتميز شخصيته عن غيره من الأفراد سيكولوجيا و اجتماعياً.(عطية، 2001 : 20)، والفرد الذي يشعر بالأمن والإشباع في بيئته الاجتماعية المباشرة في الأسرة يميل إلى أن يعم هذا الشعور، ويرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم والعكس صحيح، والشخص الآمن يشعر بإشباع هذه الحاجة ويشعر بالثقة والاطمئنان، أما الشخص غير الآمن فهو في خوف دائم من فقدان القبول الاجتماعي ورضا الآخرين، وأي علامة من عدم القبول أو من عدم الرضا يراه تهديداً خطيراً لذاته. (الخضري، 2003 : 14)

نخلص إلى أن الإنسان كما يحتاج إلى الماء والهواء لا تقل أهمية احتياجه للأمن النفسي عنهما فهو الطاقة الخفية التي تحيط بالإنسان و تحرك افكاره وقدراته فاذا حدث خلل في مصدر الطاقة هذا يتأثر الفرد ككل.

خامساً: رؤى مختلفة للأمن النفسي.

اختلفت وجهات النظر للأمن النفسي باختلاف المدارس المختلفة في علم النفس، بل وأحيانًا وجد الخلاف حتى بين أتباع المدرسة الواحدة، وفيما يلي عرض موجز لبعضٍ منها:

يعتبر ماسلو (Maslow) من أكثر الباحثين النفسيين اهتمامًا بالأمن النفسي واشباع الحاجات، وتكاد لا تخلو دراسة تهتم بالحاجات النفسية "ومنها الحاجة إلى الأمن" من إشارة إلى إسهاماته ودراساته الميدانية في هذا المجال، وقد وضع ماسلو الحاجة إلى الأمن في المرتبة الثانية في هرمه الشهير للحاجات، وهي تلي الحاجات الفسيولوجية الأساسية.

وقد عرف ماسلو الأمن النفسي بأنه: شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة، غير محبطة، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق(العقيلي, 2004: 31)

كما كان فرويد من أبرز الذين أكدوا على مصادر الخطر الداخلية في الإنسان، التي تقود إلى سوء التكيف، وعدم الاستقرار، حينما يؤكد الميول العدوانية والشهوانية الشريرة التي تولد مع الإنسان، وبالتالي فإن الإنسان يحمل في هذا المعنى أسباب عدم أمنه" (سعد، 1999: 28).

ويرى آدلر (Adler) أن عدم الشعور بالأمن ينشأ عن شعور الفرد بالدونية والتحقير الناتجين عن إحساس بالقصور العضوي أو المعنوي، مما يدفعه إلى القيام بتعويض ذلك، ببذل المزيد من الجهد الذي قد يكون ايجابيًا نافعًا للمجتمع، أو سلبيًا كالعنف والتطرف، وقد أطلق على هذه الظاهرة (التعويض النفسي الزائد) لذا فقد ارتبط مفهوم الأمن النفسي لدى (آدلر) بقدرة الفرد على تحقيق التكيف والسعادة في ميادين العمل والحب والمجتمع.

أما المعرفيون فإنهم يربطون شعور الفرد بالأمن النفسي بالتفكير العقلاني، بحيث يعتمد كل منهما على الآخر، فالشخص السوي يعيش حياة نفسية طيبة بفضل طريقة تفكيره العقلانية (مخيمر, 2003: 616).

نؤكد على أهمية وشمول تعريف ماسلو للأمن النفسي هو " شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة، غير محبطة، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق".

سادساً: جوانب الأمن النفسي.

يتضمن الأمن النفسي عدة جوانب أهمها:

- الجوانب الإنسانية: الأمن النفسي سمة إنسانية يشترك بها جميع أفراد البشر بشتى مراحلهم العمرية, ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية التي لها تأثيرها الإيجابي في حياة الفرد.
- الجوانب الاجتماعية: تتمثل في العلاقة بينه وبين المجتمع وتأثر الفرد بالظروف الاجتماعية, والنسيج الاجتماعي, وبعملية التنشئة الاجتماعية.
- الجوانب النفسية: يعبر عنها في مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية واحتياجه الى قدر كبير من الطاقة النفسية.
- الجوانب الفلسفية: قائمة على فلسفة وتوجيهات الفرد في حياته وأن الأمن النفسي يتحدد بقيمة معرفة الأشياء والموضوعات المهددة للذات.

وبذلك يعد الأمن النفسي إحدى الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية، حيث تمتد جذوره إلى طفولة الفرد، والأم بدورها هي المصدر الأول للشعور بالأمن (الدلبحي، 2009: 15).

وبالتالي توصي الباحثة بأنه يجب التركيز على جميع جوانب الأمن النفسي بشكل متوازن فلا يمكن التركيز على الجوانب الاجتماعية وإهمال الجوانب النفسية مثلاً.

سابعاً: أهداف الأمن النفسي.

الإنسان الذي يشعر بالأمن يسعد في عمله وينتج، ويمارس حياته الطبيعية، وتختلف الحاجة إلى الأمن وخدماته من شخص إلى آخر، بالنسبة للفرد والمجتمع والدولة، فبالنسبة للفرد فإن خدمات الأمن هي الضمان لحريته، وبالنسبة للمجتمع، فهي تحافظ على سلامته من العوامل التي تهدد مقوماته النظمية، بالنسبة للدولة، فإن الأمن يحافظ على كيانها واستقرار الحال في ربوعها (زهران، 2002: 85).

إن الأمن النفسي مسئولية مجتمعية واجتماعية يتحقق من خلال ما يلي:

- إزالة عوامل الخوف من الإجرام والانحراف والشعور بعدم الانعدام, يحقق الرغبة الأكيدة في التعاون من أجل تحقيق الوقاية والتخلص من مثل هذه الأحاسيس من خلال تطبيق مضامين الأمن الشامل.
- توعية وتثقيف الجمهور وضمان اطلاعه على الوضعية الأمنية من وقائع الإحصائيات والجهود المبذولة وما تم تحقيق من نتائج إيجابية وما تم توفيره من إمكانيات المشاركة للدعم والمؤازرة.
- خلق رادع ذاتي من خلال تنشئة المواطن وتعويده على الالتزام بالأحكام الشرعية النافذة وتوفير عوامل التحصين الذاتي بجهد متكامل من الأسرة والمدرسة و والمسجد و الهيئات المجتمعية وغيرها, دافيز (Davis,1998:4).

ثامناً: أهمية الأمن النفسي.

يعتبر الأمن النفسي مطلباً ضرورياً يحتاج إليه الفرد والجماعة حيث يعد من الحاجات الهامة لنمو النفسي السوي والمتزن والصحة النفسية والمجتمعية وحيث أن الشعور بالأمن والطمأنينة يورث الرخاء النفسي وبالتالي يولد انسجاماً تاماً بين شعور الفرد بالطمأنينة ودرجة الطموح لديه، ويعتبر الأمن النفسي من أهم مقومات الحياة التي يتطلع إليها الإنسان في كل زمان ومكان من

مهده إلى لحده، فإذا وجد ما يهدده في نفسه وماله وعرضه ودينه هرع إلى مكان آمن نشد فيه لأمان و الاطمئنان, وتبدو أهمية الحاجة إلى الأمن في تقسيم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات، وهذا التقسيم بدا بالحاجات الفسيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن فالحاجة إلى الحب، فالحاجة إلى التقدير والاحترام ثم الحاجة إلى تحقيق الذات، ويرى ماسلو أن تحقيق الذات قليل الاحتمال، الأمن قيمة عظيمة، تمثل الفيء الذي يعيش الإنسان إلا في ظلاله وهو قرين وجوده وشقيق حياته، فلا يمكن مطلقا أن تقوم حياة إنسانية، وتنهض بها وظيفة الخلافة في الأرض، إلا إذا اقترنت تلك الحياة بأمن وافر (الشهري،2009: 28).

كما يعد تحقيق الأمن النفسي في المجتمعات مطلباً لكل الدول والحكومات، ولكثير من مراكز الدراسات والأبحاث، ويلاحظ أن هناك قصور عن تحقيق الأمن النفسي والاطمئنان، وتبرز أهمية الأمن النفسي للإنسان في الجوانب التالية:

- **الثبات**: فمن كان مضطرباً خائفاً فإن الثبات يكون بعيداً عنه، والعامل لا يستطيع العمل من غير ثبات واستقرار، وإلا كان إنتاجه وعمله ضعيفاً.
- **البعد عن الإحباط واليأس**: وهو مرض مدمر للنفس الإنسانية، يتخبط صاحبه باليأس ويدمر الصور الإيجابية ويسيطر عليه الاكتئاب، فالإنسان الايجابي لا يستلم لليأس والإشارات السلبية ويقوي نفسه ويشد من عزيمتها بالصبر ليفوز بالنجاح.
- **اكتمال الشخصية الإسلامية:** فإن اكتمال الشخصية الإسلامية صاحبها واسع الصدر مطمئن لا يقلق عظيم الأمل كثير التفاؤل جميل التوكل، حسن العبادة، دائم العمل في خدمة دينه وأمته، راض سعيد، يتحلى بالأخلاق الحميدة. (الشريف، 2003: 11)

بناء على ما سبق يتبين أن الأمن النفسي يعد من الحاجات الأساسية للصحة الانسانية للإنسان, كما يعد محرك الفرد في مواجهة البيئة التي يعيش فيها, ومن أهم مقومات الحياة التي يتطلع اليها الفرد في كل زمان ومكان.

تاسعاً: مصادر الشعور بالأمن النفسي

تتنوع مصادر الشعور بالأمن النفسي والأسرة هي المصدر الأول لذلك الشعور، وأن البيت المشيد وفق خطة مدروسة و هندسة صحيحة، وأساس وبناء صحيحين لا ينقطع عنه الدفء وهو على أساس متين من الأمن النفسي الذي تسكن إليه النفس وتطمئن، والأمن النفسي عندما يتوفر للمرأة في البيئة الأسرية يجنبها الإصابة من الأمراض النفسية كالاكتئاب والقلق والوساوس القهرية وبعض حالات الانفصام، وسوف تنال المرأة مقدار من الرضى والراحة والطمأنينة وينعكس ذلك إيجابياً على حياتها(الرشيدي، 2009: 15).

عاشراً: خصائص الأمن النفسي

وقد لخص كل من (الأقرع, 2005: 40)، و(العقيلي (210:2004) أهم خصائص الأمن النفسي فيما يلي:

- يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية وحسن أساليبها من تسامح وديمقراطية وتقبل وحب، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي الناجح والخبرات والمواقف الاجتماعية والبيئية المتوافقة.
- يؤثر الأمن النفسي تأثيرًا كبيراً على التحصيل الدراسي وفي الانجاز والابتكار لدى الشخص.
- يرتبط شعور الوالدين بالأمن في شيخوختهم بوجود أولاد يهتمون بهم.
- نقص الأمن النفسي يرتبط ارتباطاً موجباً بالإصرار والتشبث والجمود العقائدي.
- نقص الأمن النفسي يرتبط بالتوتر وبالتالي بالتعرض لأمراض القلب والاضطرابات النفسية.

أحد عشر: العوامل المسببة في انعدام الشعور بالأمن النفسي

إن انعدام الشعور بالأمن النفسي قد يكون سبباً في حدوث الاضطرابات النفسية، أو قيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباط حاجته إلى الأمن وقيامه باتخاذ أنماط سلوكية غير سوية

من أجل الحصول على الأمن الذي يفتقر إليه أو الانطواء على النفس أو الرضوخ واللجوء على الاستجداء والتوسل والتملق من أجل المحافظة على أمنه، ويختلف الأشخاص في تأثرهم بانعدام الأمن من شخص إلى آخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى. (الأقرع، 27:2005)

كما أوضح كاتل أن هناك تأثيراً للوراثة على بعض السمات من خلال بعض الدراسات التي قام بإجرائها، في حين ترجع سمات أخرى لعامل البيئة أكثر من الوراثة (عبد الرحمن، 1998 :509)

وقد أفادت كل من دراسات (أيزيك، سلاتر) إلى أن للظروف البيئية السيئة الدور الرئيسي في تنمية سمة القلق العالي، كما أشار كاتل نتيجة لدراساته المعتمدة على التحليل العاملي أن القلق وهو أحد محكات الأمن النفسي يرجع الأثر الأكبر المسبب له إلى البيئة الغير سارة. (الآغا, 1989: 11)

كما أشار كاتل إلى أن عاملي الوراثة والبيئة يعملان معاً على تقوية أو إضعاف بعض السمات، وفي نفس الوقت قد يتعارض دور البيئة مع دور الوراثة في التأثير على بعض السمات. (عبد الرحمن، 1998 :509)

وفي ضوء ما سبق نخلص إلى أن عامل البيئة لا ينفرد بالتأثير على مستوى الأمن النفسي وحده، و كذلك عامل الوراثة، لذا لا يمكن اعتبار أحدهما المسبب الرئيسي للأمن النفسي أو انعدام الأمن النفسي ولكن درجة الأمن النفسي تتولد من تفاعل الوراثة والبيئة معاً وتأثيرهما المزدوج معاً على الإنسان.

ثاني عشر: أساليب تحقيق الأمن النفسي.

هناك الكثير من الوسائل والأساليب التي من خلالها يتحقق الأمن النفسي للإنسان في أسرته ومجتمعه، فالبعض يحققه من خلال تكوين أسرة هادئة وهناك من يطمح بتحسين مستوى معيشته وأوضاع حياته بشكل أفضل من خلال السفر والتجارة، وهناك من يحاول تحقيق أعلى الدرجات العلمية، فإشباع الأمن وتحقيقه يرتبط ارتباطاً كبيراً بالوسيلة والطريقة والهدف الذي

يسعى الإنسان من أجله، ويلجأ الفرد لتحقيق الطمأنينة النفسية إلى ما يسمى بعمليات الأمن النفسي والتي هي أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض الضغط النفسي والكرب والتوتر والإجهاد، أو التخلص منه وتحقيق تقدير الذات والشعور بالأمن، ويجد الفرد أمنه في انضمامه الى جماعة تشعره بهذا الأمن.(بقري، 118:2009)

كما أن جماعة الرفاق تدعم الأمن النفسي لأفرادها، ويتضح ذلك في جماعات العمل في السلم والحرب والإنتاج، حيث يعتمد الأفراد بعضهم على بعض بشكل واضح حتى يشعروا بدرجة أكبر من الأمن والاستقرار.(زهران، 89:2002)

نخلص إلى أن هنالك العديد من الوسائل والأساليب التي من خلالها يتحقق الأمن النفسي للفرد في مجتمعه، فبعضهم يتحقق الأمن النفسي له من خلال تكوين أسرة هادئة أو من خلال جماعة الرفاق التي تدعم الأمن النفسي.

ثالث عشر: مؤشرات الأمن النفسي.

قام ماسلو بوضع أربعة عشر مؤشرًا، اعتبرها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي وتتلخص هذه المؤشرات في التالي:

- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم.
- الشعور بالعالم كوطن، والانتماء والمكانة بين المجموعة.
- مشاعر الأمان، وندرة مشاعر التهديد والقلق.
- إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة، حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.
- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر، وبصفتهم ودودين وخيرين.
- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية، ومشاعر المودة مع الآخرين.
- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.

- الميل للسعادة والقناعة.
- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتفاء الصراع، والاستقرار الانفعالي.
- الميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات.
- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.
- الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين.
- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية وقدرة منظمة في مواجهة الواقع.
- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين. (الطهراوي, 2007: 10-11).

نخلص إلى أن المؤشرات السابقة تغطي كافة مناحي حياة الفرد حتى في مجال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

رابع عشر: أبعاد الأمن النفسي.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث والمجلات التربوية التي تناولت الأمن النفسي مثل دراسة كل من: (تركي، 2019)، ودراسة (القحماني، 2015)، ودراسة نعسية (2014)، ودراسة مارجين سون (Marginson ,2012)، وكذلك دراسة زنج ووينج (Zhang & ,2011 Wang). تبين أن أبعاد الأمن النفسي ما يلي:

الأمن المدرسي:

إن الإنسان طبيعته وفلسفته الخاصة بتطوير وإيضاح أهدافه وغاياته، والمبادئ الأساسية التي ترشده في حياته، وفلسفته في السلامة لا يمكن فصلها عن فلسفته في الحياة التي ترتبط بالقيم؛ فالإنسان يجب أن يعي مسؤولياته تجاه نفسه والآخرين للمحافظة على حياة الناس وممتلكاتهم،

حتى يستطيع الإنسان العمل بكل طاقته من أجل المحافظة والسيطرة على تصرفاته وسلوكياته، وفهم معنى القيم. ويضيف الحوشان (1424هـ : 93) أن تعريف الناس بحجم الأخطار والأضرار بشكل دقيق يعطي تصوراً لحجم المشكلة والأضرار التي يتعرض لها المجتمع من حصيلة الجرائم والحوادث حتى ينتبهوا إلى خطورة مثل هذه الأعمال، وحجم انتشارها وضرورة اتخاذ الاحتياطيات الكافية كي لا يقعوا ضحية لمثل هذه الأعمال، ونشر الإحصائيات الكافية، كي لا يقعوا ضحية لمثل هذه الأعمال، ونشر الإحصائيات الموثقة من مصادر رسمية يمنحهم حق المعرفة وتقديم الدليل المقنع للمتلقي بالخطر، وضرورة اتخاذ وسائل الحيطة والحذر والتنبيه عليها، وتفيد الباحثين في معرفة حجم المشكلة ومعرفة كلفتها وتقديم الحلول الناجحة لها.

وعلى مستوى المدرسة فقد ذكر الشعيلي والمعمري (2006م : 6) أن المدارس باعتبارها مؤسسات عامه تشمل أعداداً كبيرة من الطلاب والعاملين الذين قد يتعرض العدد الكبير منهم إلى المخاطر حالة الحوادث، هذا فضلاً عن حالات الهلع والذعر التي ترافقها ويظهر ذلك في حالات الأخطار الناتجة عن الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والفيضانات والحرائق وأخطار المنشآت الكهربائية.

لأهمية توافر الأمن والسلامة بالمختبرات المدرسية حيث إن المختبر "هو العملية أو مجموعة من العمليات التي يقوم بها الطالب بهدف توضيح واستقصاء معرفة ما عن طريق العمل، وقد يقوم بعمله في حدود معينة كقاعة في المدرسة ويستخدم وهو يحتوي في الغالب على مواد كيميائية قد تكون سامة وخطرة، وتتفاوت درجة سميتها وخطورتها من سامة ومشتعلة أو متفجرة، ولا يستقيم الأخذ بقواعد السلامة في المختبرات إلا إذا جري تدريسها بصورة جديه للوقوف على المخاطر التي تهدد السلامة العامة في كافة الوجوه وطرق التدخل لكل حالة من الحالات، لذلك يجب أن تدرس مادة السلامة في كل الموضوعات المختلفة، وخاصة كل ما يتعلق بالكيمياء والهندسة بهدف المحافظة على صحة الطلاب والهيئة التعليمية، وضمان ظروف عمل خالية من المخاطر، وإعداد جيل من الطلاب قادر على تحمل مسؤولياتهم في المستقبل لمراعاة السلامة في مجالات الأعمال الصناعية أو التجارية بعد تخرجهم.

ويضيف الألمعي (1999: 19)، إن المختبرات المدرسية والجامعية تنطوي على مخاطر الحرائق والانفجارات التي تؤذي الطلاب والعلمين، ولذا فإن معايير السلامة، وحماية المختبرات التي تعالج بها هذه المواد، تجعل من الضروري وجود قانون معين، إلا أنها مع ذلك تفتقر إلى مثل هذا الشيء، وأن تحديد التجهيزات ومساحات العمل والتحرك تمثل المرحلة الثانية لإدراك هذا المفهوم هو ما يتعلق بموضوع الصحة والسلامة التي يجب أن تدار بدقة من قبل المدير المسؤول، وبصورة خاصة عندما يتعلق الأمر بمختبرات البحث.

وفي هذا الصدد فقد أشار العصيمي (2005: 67) إلى أن مشكلات الأمن المدرسي تختلف من مجتمع إلى آخر حسب التركيب الاجتماعي، ولكنها في مجملها تشكل هاجساً أمنياً للسلطات في مختلف بلدان العالم؛ وعليه فإن دور المدرسة في مجال السلامة لا يقتصر على متابعة الطلاب وتوجيههم فقط، ولكنه يتجاوز ذلك إلى تعريفهم بالمخاطر التي سيواجهنها في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها، وكيف يستطيعون التعامل معها بأمان، لا سيما وأن المخاطر التي يواجهنها اليوم، مع هذا التطور التقني، أصبحت أكثر وأصعب مما كان يواجهه الجيل الذي سبقهم، وستزداد المخاطر بسبب تقدم الصناعة والتقنية؛ ولذا يجب عليهم أن يواجهوا هذه المخاطر بالعلم والمعرفة والتمرس وإلا فإنهم سيكونون ضحية جهلهم بهذه المخاطر.

الأمن الأسري:

يُعدّ الأمن الأسري ضرورة اجتماعية ومسؤولية مشتركة بين جميع أفراد الأسرة، حتى تتجنب الأسرة انهيار منظومة القيم بين أفرادها، مما يؤدي إلى تفككها. (الحسني, 2016: 147)

فالمشكلات الزوجية بين الوالدين، وضعف الروابط الأسرية بين أفرادها، وما يؤول إليه من تفاعلات سلبية مستمرة، تؤدي إلى تأثيرات سلبية كبيرة على الأبناء، تظهر من خلال مشكلات نفسية وسلوكية عديدة ولهذا يمكن اعتبار الأسرة وحدة دينامية تهدف إلى نمو الطفل نمواً اجتماعياً، من خلال التفاعل بين أفرادها مما يؤدي دوراً حيوياً في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه.(المغاوري والعصيمي, 2017: 223)

ويقوم الأمن الأسري على إيجاد أسس مناسبة لحياة الأسرة، حيث يشعر أفرادها بالأمن والأمان، وانعدام مصادر التهديد والخطر والقلق، لأن الحاجة إلى الأمن تنمو مع الطفل منذ طفولته الأولى.(النجار,2009: 94)

لذا نجد أن الممارسات الإسرائيلية والسياسات الاحتلالية وتصاعد انتهاكات حقوق الإنسان الفلسطيني، والتي تمثلت بالاعتقالات، والاغتيالات، وتدمير البيوت، وحالات الإهانة والإذلال اليومية التي يتلقاها المواطن الفلسطيني، انعكست نتائج هذه الممارسات من خلال عدم القدرة على تحسين الظروف المعيشية، ومحاربة الفقر والبطالة وتحسين مستوى تقديم الخدمات الأساسية للمواطن الفلسطيني، مما انعكس سلباً على واقع الأمن الأسري للأسرة الفلسطينية. (أحمد,2008: 7)

ويستند الأمن الأسري على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: التفاعل الأسري: هو الروابط الأسرية والعاطفية التي تربط أفراد الأسرة بعضهم ببعض، ويتم التفاعل بينهم من خلال التشاور، والتفاهم، والحوار، ويتميز التفاعل بوجود مشاعر تتسم بالاطمئنان والمودة والمشاركة والرعاية والاهتمام. (عمارة, 2015: 5)

ويعدّ التفاعل الأسري مكوناً ضرورياً وثابتاً لتطور الأفراد في علاقاتهم مع بعضهم البعض، فالتفاعل بين أفراد الأسرة يجعل علاقاتهم مرنة، ولديهم المقدرة لمواجهة ضغوط الحياة اليومية، في حين أن التفاعل السلبي بين أفراد الأسرة له نتائج سلبية على ما يدور بينها من عمليات وتفاعلات. (حليلو, 2013: 7)

كما أن التفاعلات الأسرية تعد بمثابة وحدة للتفاعل الاجتماعي المتبادل بين أفراد الأسرة، حيث تؤثر في تعديل وتشكيل الشخصية الإنسانية.(الفليكاوي,2012: 36)

ويعد التواصل الإيجابي بين أفراد الأسرة من أهم العوامل التي تحقق الأمن للأسرة، حيث يستطيع الأفراد التعبير عن أنفسهم بكل صراحة ووضوح، واحترام الآخرين لهم. كذلك تتضمن

تحمل المسؤولية الكاملة فيما يتعلق بوظائف كل منهم وأدوارهم في الأسرة، بحيث تكون حقوقهم وواجباتهم معروفة. (الغداني, 2014: 21)

البعد الثاني: التنشئة الوالدية: هي التنشئة الأولية التي يتعلم فيها الأطفال القيم والمعايير والقواعد الثقافية للمجتمع الذي ولدوا فيه، واستقرار الشخصية يشير إلى الدور الذي تقوم بدوره الأسرة في مساعدة أبناءها الكبار عاطفياً، وهي أيضاً السلوكيات والاتجاهات الأسرية التي يتبناها الوالدان، لتحقيق التفاعل الاجتماعي مع الأبناء، أو هي الطريقة أو الأسلوب الذي يختاره الوالدان لتطبيع أبنائهم أو تنشئتهم اجتماعياً (الكتاني, 2000: 20)

وتعد التنشئة الوالدية مصدراً هاماً لإشباع حاجة الطفل من الأمن والاطمئنان والعلاقات الوجدانية، وتكوين خبرات الرضا والاستقرار لديه (عابدين, 2010: 130) فعملية التنشئة الأسرية السليمة تساعد الأفراد على تكوين القدرة على التكيف مع أنفسهم ومجتمعهم، في حين أن الخبرات النابعة من مواقف الحرمان يؤدي إلى تكوين شخصية تعاني من عدم الطمأنينة والقلق والاضطراب، كما أن الممارسات الوالدية المفرطة في السيطرة تعكس التفاعلات الضعيفة بين الوالدين والأبناء، مما يجعل أفراد الأسرة منشغلين ببعضهم البعض مما يعرقل مسارات النمو النفسي السليم لأفراد الأسرة.(علاء الدين, وعلي, 2014 :66)

كما أن التنشئة السلبية تؤدي إلى التفرقة بين أفراد الأسرة، والعنف والتباعد، مما يؤثر على دافعيتهم للإنجاز والتفوق، ولا يملكون حرية التعبير عن آراءهم، حيث تتسم هذه الأسر بعدم الفاعلية وعدم المرونة، ولا تهتم بالنواحي الثقافية والعلمية والترفيهية والدينية. (مصلح, أبو دلبوح,2005: 69)

وأشارت بعض الدراسات بأن الوالدية الإيجابية تنبأت بالمستويات الأدنى من سوء التوافق، بينما ارتبطت الوالدية السلبية المتصفة بقسوة المعاملة بالمستويات الأعلى من المشاكل العاطفية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقين، كما أن أنماط وممارسات الوالدية السلبية الأخرى، وخاصة الوالدية المهملة فإنها تؤثر بشكل سلبي على الرفاه النفسي للمراهقين.(دوام, وشريف,2014: 48)

كما أن ضعف التواصل مع الأبناء وعدم تخصيص وقت كاف للجلوس معهم، والانشغال عنهم لفترات طويلة، يعرضهم للكثير من المشكلات والضياع والانحراف. (أبو دف, وأبو دقة,2008: 341)

البعد الثالث: المساندة الأسرية: هي" المشاركة الفعالة للأسرة والبيئة لتعزيز مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتكيف معها من أجل الشعور بالقيمة واحترام الذات والتخفيف من هذه الأحداث حتى لا يقع الفرد فريسة للإصابة بالاضطرابات النفسية، وهي أيضاً" إدراك الفرد لوجود أشخاص ذوي أهمية في حياته يمكنه الاعتماد عليهم والثقة فيهم واللجوء إليهم وقت الأزمات،

وتعدّ المساندة الأسرية جزءاً من المساندة الاجتماعية والتي تعمل كمصدر للوقاية من الآثار السلبية الضاغطة بما فيها المرض النفسي وتحقيق الراحة النفسية، ويسودها الحب والدفء العاطفي، أما المساندة الوجدانية فهي أحد أشكال المساندة الأسرية وهي المساندة النفسية التي يتلقاها الفرد من وقوف الناس بكافة المواقف، وإبداء التعاطف معه واهتمامهم بأمره. (عابدين,2010: 130)

الأمن الاجتماعي:

إن الأمن ركيزة أساسية يحتاجها الفرد كما يحتاجها المجتمع، ولا يمكن أن يحقق الفرد أو المجتمع أي من أهدافه إلا في ظل حالة من الاستقرار والطمأنينة، وقد شغل البشر منذ وجودهم بالاستقرار المكاني والشعوب بالطمأنينة، وهو ما اقترن بالحاجة الماسة إلى تحقيق الأمن بكافة جوانبه السياسي والاقتصادي والغذائي والصحي والعائلي والثقافي والفكري، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه الأمن الاجتماعي بمفهومه الشامل.(ابن جميل، 2016: 21)

وعلى الرغم من كل الجهود التي تبذلها الحكومات والمؤسسات لتحقيق الأمن الاجتماعي، فإن المجتمعات المعاصرة جميعها تواجه مخاطر وتهديدات حقيقية تمس جوهر الأمن الاجتماعي وإن كانت بنسب متفاوتة ما بين دولة وأخرى.

وعرفه التميمي والتميمي(2012): بأنه الأمن الشامل: أي كل ما يحتاجه الانسان من أمن على نفسه, وماله, وأهله, ووطنه، فشمل الأمن على الأرواح، والممتلكات والأعراض والكرامة والأبدان والصحة، والأمن الغذائي، والاقتصادي والبيئي والبحري وغيرها من المسميات التي تندرج تحت المفهوم الشامل للأمن، وهو الأمن الاجتماعي بجميع أبعاده ومقوماته". (التميمي و التميمي,2012: 21)

- **المخاطر والتحديات التي تواجه الأمن الاجتماعي :**

يتعرض الأمن الاجتماعي في أي مجتمع من المجتمعات الانسانية لمجموعة من المخاطر والتحديدات التي تؤثر بشكل سلبي في حالة الاستقرار والطمأنينة داخل المجتمع، ويمكن تعريف المخاطر والتحديات على النحو التالي:

- المخاطر: هي كل شيء يمكن أن يشكل تهديداً مادياً أو معنوياً بشكل مباشر أو غير مباشر على أمن الفرد والمجتمع.
- التحديات: "أهم الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون وجود سياسة اجتماعية تحقق أهداف المجتمع سواء ارتبطت تلك التحديات بعدم إمكانية الوصول لسياسة ملائمة أو عدم تناسب أساليب تنفيذها مع متطلبات المرحلة التي يمر بها المجتمع، أو عدم توفير الموارد المادية والمالية والبشرية أو التنظيمية اللازمة لصنع أو تنفيذ أو متابعة وتقويم السياسة مما يحول دون تحقيق الأهداف والمجتمعات المعاصرة التي تعاني من جملة من المخاطر والتحديات التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. الجريمة بكافة أشكالها.

ب. الفقر والبطالة.

ج. غياب العدالة الاجتماعية وعدم تكافؤ الفرص.(أبو المعاطي, 2003: 435)

نخلص إلى أن تعدد الأبعاد التي تضمنها الأمن النفسي يتطلب ذلك المرونة والدقة في الحكم على الشخص إذا كان آمنا نفسياً أم لا، لأنه ليس بالضرورة أن تأخذ كل هذه الأبعاد على مستوى واحد بل يمكن أن تتفاوت في الشخص الواحد أو من فرد لآخر لأن اختلاف الشخصيات بطبيعتها بين الأفراد واختلاف البيئات التي ينتمون إليها قد تجعلهم يختلفون في طبيعة استجاباتهم للمواقف ولمعطيات العالم الخارجي كل بكيفية معينة ولذا يجب أن تؤخذ هذه الأبعاد بشكل دقيق.

خامس عشر: معوقات الأمن النفسي.

تمثل معوقات الأمن النفسي أمر خطير على المستوى المجتمعي حينما يتعرض الفرد لعوامل ضاغطة متنوعة، تؤثر في النسق القيمي للفرد، مما تجعله في حالة قلق مستمر، ومن معوقات الأمن النفسي:

- **العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية المضطربة:** إن العوامل المحيطة بالفرد في وسطه الاجتماعي كاضطراب العوامل الثقافية وشيوع أنماط غير سوية من أساليب التنشئة الاجتماعية، سرعان ما تتحول مستقبلا إلى تناقضات وصراعات تهدد الفرد في حالة مواجهته لها أو الانتقال إلى بيئات أخرى مختلفة في أنماط بنائها. (السهلي, 2008, 22).
- **التغير في نسق القيم:** إن القيم تشير إلى معتقدات الفرد الذي يؤمن بها، فإذا حدث تغير في أشكال السلوك التي يتم اختيارها لإشباع الحاجة للأمن النفسي، فان الفرد يتبنى قيما تعمل على تبرير السلوك غير المقبول اجتماعيا وشخصيا، كأن يبرز العدوان مثلا على انه دفاع عن النفس.
- **المعوقات الاقتصادية:** إن المستوى الاقتصادي المنخفض قد يهدد حياة الفرد، حيث إن قلة الدخل الشهري تخلق لدى الفرد مشاعر عدم الاطمئنان فقد لا يفي دخل الفرد بقضاء حوائجهم فينخفض المستوى لاقتصادي لديه، وفي ذلك تهديد لسير عجلة الحياة ومن ثم اختلال الأمن النفسي.

- **الحروب والخلافات**: إن وقوع الحروب والخلافات تؤدي إلى إحداث تغيرات اقتصادية واجتماعية، تؤدي إلى تفكك العلاقات الاجتماعية، وارتباك الأوضاع الاقتصادية مما يترتب عليها نشوء حاجات جديدة لأفراد المجتمع، وظهور أنماط جديدة من ردود الأفعال والسلوك. (الدلبحي، 2009: 21)

نستخلص إلى أن العوامل المعيقة والمهددة للأمن النفسي تنتج غالباً عن مواقف ضاغطة تعترض سبيل الفرد, وهي تعد للشعور بالأمن النفسي والتي تتمثل في المستوى الاقتصادي المتدني أو المنخفض, التغير في القيم وذلك من خلال تغير بعض المعتقدات, والحروب والجرائم التي يتعرض لها الفرد في حياته, العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية المضطربة والتي تبرز في الفساد الاجتماعي وتغير الثقافات إلى الانحراف الأخلاقي, يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالأمن النفسي و الراحة و الاستقرار.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن جميل، أشرف (2016): المخاطر والتحديات التي تواجه الأمن الاجتماعي في ماليزيا وسبل مواجهتها من منظور التربية الإسلامية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 30 (7).
- أبو المعاطي، ماهر علي (2003): السياسة الاجتماعية. القاهرة : زهراء الشرق.
- أبو دف، محمود أبو دقة، سناء (2008): أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الآباء من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16(2)، ص ص 327-375.
- أحمد، عائشة (2008): تأثير الانتهاكات الإسرائيلية في العام 2008 على قدرة السلطة الوطنية الفلسطينية على حماية حقوق الإنسان، منشورات الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان، رام الله, فلسطين.
- الآغا، عاطف (1989) : "العلاقة بين المناخ السائد في كلية التربية وبين التوافق الدراسي للطلاب", رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر, القاهرة, مصر.
- الأقرع, اياد (2005): "الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح "، رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة النجاح الوطنية, نابلس, فلسطين.
- الألمعي، غازي يحيى (1999): إجراءات السلامة الوقائية بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمنطقة عسير التعليمية، رسالة ماجستير، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب, الرياض, السعودية.
- البدراني, جلال (2004): الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستير، كلية التربية, جامعة الموصل، العراق.

- بقري، مي (2009): إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى, مكة, السعودية.
- تركي, صفاء (2019):الكبرياء وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة,مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية,كلية التربية للعلوم الانسانية, جامعة أنبار,بغداد, العراق.
- الحسني, عزيز أحمد(2016). الأمن الأسري: المفاهيم، المقومات، المعوقات(دراسة ميدانية في مدينة صنعاء)،، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 15 (12) اكتوبر، ص-163 231.
- حليلو, نبيل(2013): الأسرة وعوامل نجاحها، الملتقى الوطني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح: ورقلة, الجزائر، ابريل9-10.
- الحوشان، بركة بن زامل (1424هـ): الوعي الأمني، سلسلة إصدارات مركز البحوث والدراسات، كلية الملك فهد الأمنية, الرياض, السعودية.
- الخضري، جهاد (2003): الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة, فلسطين.
- الدلبحي، ضيف الله (2009) : الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض, السعودية.
- دوام، أميرة شريف، حورية (2014): أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الامهات وعلاقتها بالأمن النفسي للأبناء، مجلة العلوم الزراعية- جامعة الإسكندرية، 59(1)، ص47-70.

- الزغبي، احمد محمد (2002): الأمراض النفسية والمشكلات السيكولوجية والدراسية عند الأطفال. عمان : دار زهران للنشر والطباعة.
- زهران، حامد عبد السلام (2002): علم النفس الاجتماعي. القاهرة : عالم الكتب.
- سعد، علي (1999): مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي، بحث ميداني عبر حضاري مقارن بين طلبة كليات التربية في دمشق، الكويت، وأدنبره، مجلة جامعة دمشق، دمشق,مجلد 15، العدد الأول (14-52)
- السهلي, عبد الله حميد حمدان (2008):الأمن النفسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض, رسالة ماجستير,كلية الدراسات العليا بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية, قسم العلوم الاجتماعية للرعاية أو الصحة النفسية, الرياض, السعودية.
- الشريف, محمد (2003): الأمن النفسي. جدة, السعودية : دار الأندلس الخضراء
- الشعيلي، علي، والمعمري، عوض (2006): مستوى فهم الطلبة العمانيين بكليات التربية الاحتياطات السلامة والأمان في مختبرات الكيمياء في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الدراسات العلوم التربوية، المجلد 33،العدد 6.
- الشهري, عبدالله (2009): إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير, كلية التربية, جامعة أم القرى, مكة, السعودية.
- الصيفي، عبد الله (2011) : تحقيق الأمن النفسي لليتيم في ضوء المقاصد الشرعية, مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24.
- الطهراوي, جميل حسن (2007): الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي" مجلة الجامعة الإسلامية, 15 (2), كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.

- عابدين، محمد (2010): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية/ فلسطين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2)، 129-146.
- عبد الرحمن، محمد السيد (1998) : دراسات في الصحة النفسية، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، فاروق(2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة : دار الفكر العربي.
- عطية، نوال (2001): علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، كلية التربية - جامعة عين شمس,القاهرة, مصر.
- عقل, وفاء (2009): الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير, كلية التربية, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.
- العقيلي, عادل (2004): الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض, السعودية.
- علاء الدين، جهاد، العلي، تغريد (2014): الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية والقلق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية-الأردن، 10(1)، ص-65 88.
- عمارة، مروة (2015): الاتصال داخل الأسرة وعلاقته بالتوافق الدراسي(دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الأولى ثانوي- بسكرة)، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- العيسوي، عبد الرحمن (2001): الإسلام والصحة النفسية.بيروت : دار الراتب الجامعية.
- الغداني، ناصر (2014): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، جامعة مسقط, عمان.

- الفليكاوي, محمد(2007): الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- القحماني, مها (2015): الأمن النفسي وانعكاسه على محددات الأمن الوظيفي للمرأة في بيئة العمل, رسالة ماجستير, كلية التصاميم, جامعة أم القرى, السعودية.
- الكتاني، فاطمة (2000): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال, عمان : دار الشروق.
- الكواري, حنان (2012): الأمن الاجتماعي وتأثيره على التربية في ضوء التحديات المعاصرة". الاسكندرية : دار الوفاء القانونية.
- محمود, محمد (2011): الصحة النفسية،، الرياض: مكتبة الراشد.
- مخيمر، عماد (2003): إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس، مجلة دراسات نفسية- القاهرة، 13 (4)، ص613-677.
- المشوح، سعد (2010) : العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط كأحد مصادر الأمن النفسي ومستويات الإشباع الوظيفي لدى عينة من العسكريين في المملكة العربية السعودية، الرياض: مجلة البحوث الأمنية، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، العدد(42).
- المغاوري عيسى، والعصيمي، عبد الله (2017): أنماط التواصل الأسري وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة الثانوية بمدينة الطائف، مجلة الإرشاد النفسي، (49)، مركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس، ص-218 258.
- المومني، محمد (2006): أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث، الجانحين في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (2)، جامعة اليرموك.
- النجار، يحيى (2009): علاقة العنف الأسري ببناء سيكولوجية الطفل(دراسة في المجتمع الفلسطيني)، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد(3)، ص-93 104.

- نعسية، رغداء (2014): مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي "دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). Education of the gifted and talented. Prentice-Hall, Inc.
- Marginson, S (2012). International Student Psychology Security. Social and Behavioral Sciences, 86 (2013): 70-75.
- Zhang. J, Wang, H (2011). Survey and analysis of college students psychological security and its offecting factors, Journal of Anhuiradio and University, Retrieved Nov, 20, 2019

واقع دمج الألعاب الإلكترونية التعليمية في دعم وتنمية ثقافة الطفل في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت

- أ. موزه مبارك فالح الذروه، وزارة التربية
- أ. د. فايز منشر الضفيري، كلية التربية – جامعة الكويت

المقدمة

المرحلة أشبه بأرض خصبة يتم فيها غرس ما يشاء المربون من القيم والسلوكيات والاتجاهات من خلال البرامج والأنشطة والألعاب، ومن هنا تتشكل الأسس والركائز التي تبنى عليها الشخصية في جوانبها المختلفة، ورياض الأطفال في الكويت تؤمن بدور العلم في مجتمعنا المعاصر، ولها فلسفتها التي تنبثق من الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت، والنابعة من قيم المجتمع الكويتي، فهي تنمي لدى الطفل روح الانتماء إلى الجماعة، وتكون علاقات إيجابية مع الآخرين من حوله، وتسعى لتحقيق التكامل في تربية الطفل وتنشئته من جميع الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والجسدية وجميع المهارات الأساسية اللازمة للحياة في المجتمع. وتهتم أيضا بتنمية الثقة بالنفس والابتكار والمبادرة والاستقلال الذاتي، كما تؤمن بأهمية الحواس عند الطفل وتأثيرها القوي على مداركه، لذا حرصت على تنمية الممارسات الفعلية والأنشطة الحسية (العازمي والمزيدي، 2019)، وبما أن العالم اليوم يشهد تطوراً كبيراً وسريعاً في مختلف جوانب ومجالات الحياة التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وهذا التطور يؤثر بشكل مباشر على طبيعة الأفراد والمجتمعات.

نلاحظ اليوم أنه لا يوجد بيت يخلو من الأجهزة التكنولوجية بشكل عام والحاسوب اللوحي أو الألعاب الإلكترونية الحديثة بشكل خاص، حيث إنها تعتبر وسيلة للمتعة بالنسبة للأطفال بدلا من الألعاب التقليدية، فهم ينجذبون للتكنولوجيا الحديثة بشكل، ومن المتوقع كنتيجة طبيعية لهذا الانجذاب أن يستفيد الطفل العديد من المعارف والمعلومات والمفردات اللغوية، مما يساعد في مواكبة مرحلة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والتطور التكنولوجي الذي نمر فيه اليوم، ولكي يكون تطور الطفل المعرفي يسير بطريقة سليمة وصحيحة، يجب أن يكون بإشراف التربويين، وذلك من خلال دمج الألعاب الإلكترونية التعليمية الحديثة في البرامج التعليمية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال (جمعة والزهرة، 2018).

تعتبر تكنولوجيا التعليم اليوم هي منهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات؛ فمن المهم دمجها في عملية التعلم في مرحلة رياض الأطفال، حيث إنها من أهم فوائدها أنها تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطفل، وإشعاره بأنه المسؤول عن التعلم، وتساعده في عمليات البحث والنقد والاستكشاف، كما تساعد المعلم في تعدد طرق التدريس وتنوعها في إيصال المعلومة لطفل الروضة، وإدخال جو من التشويق والمتعة والنشاط والتفاعل في البيئة التعليمية (العليان، 2019).

مشكلة الدراسة:

استنادا لخبرة الباحثة وعملها كمعلمة في مرحلة رياض الأطفال لاحظت شغف أطفال هذه المرحلة بالألعاب الإلكترونية، وحبهم للتعلم من خلالها ونشاطهم وحماسهم عند التطرق لها في الحصة الدراسية سواء في المنبه (اسلوب تربوي متبع في رياض الأطفال بدولة الكويت حيث إن المعلمة تبدأ به الدرس وفيه تقوم المعلمة بجذب انتباه جميع الأطفال بالفصل لكي تبدأ شرح باقي الدرس) أو في سرد القصة أو في حل الألغاز أو في عمل المسابقات، كما لاحظت الباحثة أن الأركان التعليمية التي تحتوي على الحاسوب اللوحي Tablet يكون الإقبال عليها أكثر من الأركان التعليمية الأخرى وينجذب لها الطفل ويحب اللعب فيها ويتحمس لإكمال كل المهارات المرجوة من الركن من خلالها، وقد أثبتت الدراسات السابقة والبحوث العلمية أن الألعاب التعليمية

من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم وهي تساعد كثيرا في تنمية العديد من المهارات لدى الطفل؛ ونتيجة التطور التكنولوجي السريع الحاصل اليوم، نجد تطوراً سريعاً أيضا في أساليب اللعب والترفيه والتعليم، والتي تجعل الطفل يقبل عليها بشغف، وفي المقابل تساعد في تطوير ثقافة الطفل وسلوكياته ومهاراته ومعارفه وخبراته (الأنصاري، 2020)، كما أدى هذا التطور التكنولوجي إلى ظهور أنماط جديدة في التعلم التي تحتوي على أهداف عديدة منها إكساب المتعلم مهارات ومعارف وقدرات تمكنه من مواكبة التطور الذي يمر به العالم من حوله، كما توفر التكنولوجيا اليوم ألعاباً إلكترونية تعليمية تمكن الطفل من الحصول على الخبرة في العمليات العقلية واكتساب العادات الفكرية المختلفة في أثناء اللعب كالفهم والحل والتركيب والتخيل والمرونة وحل المشكلات (الغزاوي، 2019)، كما تعمل الألعاب الإلكترونية التعليمية على تلبية الحاجات الفسيولوجية لدى الطفل وتعمل على تحقيق المتعة والتسلية وتنمي القدرة على التفاعل والاتصال مع الآخرين وبذلك تحقق أهداف المجال الوجداني (أمين، 2018)، لذا وجب إدخالها في مرحلة رياض الأطفال التي يمتاز الطفل فيها بالقدرة على الوصل إلى مجموعة كبيره من البرامج الإلكترونية والتقنيات الحديثة؛ مما يجعل التكنولوجيا جسراً يستطيعون من خلاله فهم العالم من حولهم (Nikolopoulou, 2015 & Gialamas)، واستناداً عليه تقودنا هذه المشكلة إلى محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما هو واقع دمج الألعاب الإلكترونية التعليمية في دعم وتنمية ثقافة الطفل في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت؟

أسئلة الدراسة:

بناءً على السؤال الرئيس للدراسة، تندرج الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة انجذاب طفل مرحلة رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية؟
- ما المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات؟

- ما الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال حسب ما تراه المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات العينة لدرجة انجذاب طفل مرحلة رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية، المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية، الصعوبات التي تواجهها المعلمة في توظيف الألعاب الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال تعزى للمتغيرات الدراسية (الدرجة العلمية- المنطقة التعليمية- العمر- مستوى الخبرة- درجة استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الأمور الآتية:

- تسليط الضوء على أهمية الألعاب الإلكترونية التعليمية لمواكبة الثورة التكنولوجية التي دخلت بشكل قوي وكبير وسريع في مجال التعليم حيث تعتبر التكنولوجيا اليوم من أفضل وأنجح وسائل التعليم.
- تنمية وتطوير العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال عن طريق توفير ألعاب إلكترونيه تعليمية، بمواصفات حديثه ومقننه ومدروسة مسبقا قبل تقديمها للطفل في مرحلة رياض الأطفال، حيث تتوفر فيها الجودة والدافعية والإثارة، وتكون مناسبة له فكريا ولغويا ونفسيا.
- معرفة الصعوبات التي تواجه معلمة رياض الأطفال في توظيفها للألعاب الإلكترونية التعليمية في الحصة الدراسية.

أهداف الدراسة:

- معرفة مدى توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال في الكويت، لخلق جيل أطفال مواكب للتطور التكنولوجي.

- التعرف على المواصفات الواجب توفرها في الألعاب الإلكترونية التعليمية لكي تكون مناسبة لمستوى الطفل في هذه المرحلة العمرية، ولكي ينجذب لها.
- تحديد الصعوبات التي قد تواجه معلمة رياض الأطفال في استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات رياض الأطفال في نظام التعليم العام في دولة الكويت.
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019

مصطلحات الدراسة:

مرحلة رياض الأطفال: Kindergarten

عَرَّفَ قريشي (2018) مرحلة رياض الأطفال على أنها المؤسسة التربوية الأولى التي يبدأ فيها الطفل مسيرته التعليمية، وتضم الأطفال من عمر (4 إلى 6 سنوات) وهي تحرص على تأهيل الطفل تأهيلاً صحيحاً، وفيها تظهر ملامح شخصية الطفل، كما عرفها العازمي والمزيدى (2019) على أنها مؤسسة تربوية تُكسب الطفل القيم الاجتماعية والتربوية، وتتيح له فرصة التعلم واللعب والترفيه، كما تساعده على النمو الإنساني والأخلاقي، وتُعرف الباحثة رياض الأطفال إجرائيا على أنها المؤسسة التربوية التي تعمل على إعداد الأنشطة والبرامج الترفيهية التي تهدف لإكساب طفل الروضة مهارات التعلم الذاتي والاعتماد على النفس وتحمل مسؤولياته، وإكسابه المفاهيم والقيم والحقائق والمعارف والسلوكيات التي تساعده على تشكيل شخصيته.

تكنولوجيا التعليم: Educational Technology

تشتق كلمة تكنولوجيا من اللغة اليونانية وتتكون من مقطعين الأول تكنو techno وتعني مهارة، والمقطع الثاني لوجي logie ويعني علم وفي كليته يعني علم الصنائع أو علم المهارات، وقد أخذ معنى شائعاً وهو (التقنية)، أما تكنولوجيا التعليم فقد عرَّفها نبيل (2016) بأنها العلم الذي يقوم بتقويم وإعداد العملية التعليمية لتحقيق أهداف موضوعية عن طريق استخدام الموارد البشرية وغير البشرية لكي يكون التعليم مثمرا وفعالا ومؤثرا للوصول للأهداف المرجوة من التعليم، كما عرفها نوري (2019) بأنها علم وممارسة تُسهل العملية التعليمية التربوية، وتُحسن النظام التعليمي، وتُحسن من أداء المتعلم، وترفع كفاءة العملية، أما التعريف الإجرائي لتكنولوجيا التعليم هي أنها: عملية مركبة ومتكاملة تعمل على دمج المواد التعليمية مع الأجهزة والبرامج الإلكترونية وتقديمها بهدف الوصول إلى عملية تعليمية ناجحة يتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

الألعاب الإلكترونية التعليمية: Digital Educational Games

عرف عثمان (2018) الألعاب الإلكترونية أنها جميع الألعاب التي تتوفر على هيئات إلكترونية، وتشمل ألعاب الإنترنت الهواتف النقالة الأجهزة المحمولة، وألعاب الفيديو وألعاب الحاسوب، أي أنها ألعاب متاحة بشكل إلكتروني رقمي، أما الألعاب الإلكترونية التعليمية فهي ألعاب تكنولوجية تقدم عملية التعليم بطريقة مشوقة وممتعة، حيث نستفيد فيها من امكانيات التقنيات التي يوفرها لنا الحاسب الآلي من صوت وصورة وألوان ومؤثرات حركية، والتي تساعد المتعلم على التعلم بطريقة ممتعة وغير مملة، وعرفها كلٌّ من أحمد، القباطي ومحمد (2019) أنها ألعاب يتم فيها مزج اللعب والتسلية والترفيه مع التعلم، كما تصمم بطريقة مشوقة ومثيرة لجذب انتباه المتعلم واستثارة أفكاره، كما تعد مجموعة من العمليات المترابطة وأنشطة متنوعة، تعمل على حل المشكلات والتوصل للحلول وذلك باستخدام خصائص اللعبة وعناصرها (Kim, et al., 2018)، أما بالنسبة للتعريف الإجرائي لها: هي شكل من أشكال التعلم القائم على خطوات

معينة وإجراءات محددة يؤديها المتعلم على جهاز إلكتروني (جهاز حاسوب، الجهاز اللوحي، هاتف ذكي...) ومن خلال ذلك يتم تحقيق أهداف تعليمية محددة، في جو من النشاط والتنافس والتشويق والمتعة.

ثقافة الطفل: Child Culture

يرى الأنصاري (2020) أن الثقافة هي مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض حيث تشمل المعتقدات والاهتمامات والعادات والتقاليد والمعارف والمفاهيم والخبرات والثروة اللغوية، وهي تعمل على تشكيل شخصية الطفل حتى بعد رشده، وعرفها "تايلور" بأنها: "ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعارف، والعقائد، والفنون، والأخلاق، والقوانين، والعادات، وأية قدرات وخصال يكتسبها الإنسان نتيجة لوجوده كعضو في المجتمع" (ص307)، كما يرى إبراهيم، بركات وحافظ (2020) أنها حصيلة كل ما يتعلمه الفرد في مجتمعه من معارف ومعتقدات وأساليب فكرية وقيم واتجاهات، وعرفها يوسف (2019) أنها مجموعة الفنون والعلوم والمهارات والآداب والقيم السلوكية التي يكتسبها الطفل ويستوعبها في كل مرحلة من مراحله العمرية، وتعرف ثقافة الطفل إجرائيا: أنها القيم والخبرات والمهارات والمفاهيم والحقائق والثروة اللغوية التي يكتسبها الطفل من البيئة حوله ويمارسها ومن ثم يتقنها، كما تتمثل في صقل الذهن وتهذيب السلوك وتنمية الأخلاق الروحية للفرد.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

رياض الأطفال مرحلة مهمه في تشكيل شخصية الطفل، لذا وجب التحاق الطفل بها، فهي اللبنة الأساسية في التعليم، حيث إنه يتم من خلالها تشكيل سلوك الطفل وإكسابه القيم والمفاهيم والحقائق، وتوسيع دائرة المعارف عنده، وغرس العادات، وتعلم المهارات، ولمواكبة ما نعيشه اليوم من ثورة تكنولوجية، وبما أن العالم اليوم يعتمد اعتماداً كبيراً على التقنيات الحديثة؛ فقد وجب إدخال التكنولوجيا في عملية التعليم لمرحلة رياض الأطفال، حيث إن لها دوراً كبيراً في تسهيل الوصول للمعلومات والمعارف، وبإدخال التكنولوجيا نكون ابتعدنا عن الطرق الاعتيادية

في التدريس والتلقين والتي تفتقر إلى جو المتعة والتسلية، من هنا جاء إدخال الألعاب الإلكترونية التعليمية في تعليم طفل مرحلة رياض الأطفال، حيث إن لها تأثيراً فعالاً وقوياً في جعل البيئة الصفية جاذبة للطفل ومليئة بالتشويق والإثارة.

مرحلة رياض الأطفال:

مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة تضم طفل الثلاث أو أربع سنوات إلى سن السادسة، وهي نقطة البداية التعليمية للإنسان والتي تسبق المرحلة التعليمية الأساسية، حيث يتم فيها تحقيق النمو المتكامل للطفل وتعزيز الهوية وتشكيل السلوكيات وبناء العادات وتكوين المفاهيم وممارسة أسس التفكير، كما أن رياض الأطفال تعد قاعدة أساسية لباقي المراحل التعليمية التي تليها، ففيها يتم تقديم الأسس والأصول التي تتم عليها العملية التعليمية (أحمد، 2017، 2020).

كما ذكر بركات (2019) أن من أهم وظائف رياض الأطفال أنها تعمل على تنمية الطفل من جميع النواحي بما فيه النفسية والعقلية واللغوية والخلقية والاجتماعية والجسمية؛ وذلك استعدادا لدخوله المدرسة وتلقيه التعلم الرسمي الأساسي بما فيه القراءة والكتابة والحساب.

من صفات هذه المرحلة أن الطفل يكون سريع التعلم والتقاط المعلومة، فهو أشبه بالمغناطيس في جذب الحديد، كما أن هذه المرحلة العمرية تعتبر فيها حواس الطفل هي النافذة التي يستطيع من خلالها أن يطل ليتعرف على البيئة من حوله (إبراهيم، مهدي، 2018)، كما أوضح العالم "بياجيه" أن الطفل في هذه المرحلة العمرية يمتاز بفرط الحركة وضعف التركيز ونسيان الأنظمة والقوانين واللوائح، لذا وجب إشراك حواسه وتوظيفها في عملية التعلم، حيث يكون ذلك أكثر متعة وجذباً للانتباه، وبقاء المعلومة في ذهن الطفل أطول فترة ممكنة (الراشد، 2018).

استنادا لما سبق فقد أصبحت رياض الأطفال مرحلة مهمة جدا في السلم التعليمي، حيث إنه يتم فيها خلق رغبة الطفل في التعامل والتواصل مع البيئة الطبيعية وتنمية مفهوم الوعي البيئي لديه، كما تقدم له خبرات تعليمية تفيده في حياته، وتعلمه الاستقلالية واحترام الآخرين وتجعله قادراً على الانضمام واللعب والاندماج مع أقرانه لكي يكون اجتماعياً، كما أن هذه المرحلة مهمة

جدا في إعداد الطفل للمراحل التعليمية التالية، فقد أوصت العديد من المنظمات العالمية بضرورة تفعيل التعليم في مرحلة رياض الأطفال من أجل التنمية والنهوض بالأمم (إبراهيم ومهدي، 2018)؛ ولأن أطفال اليوم هم شباب المستقبل وعليهم تبني الأمم آمالها الكبيرة في النهوض والتقدم، فتعد العناية بهم من أولويات المجتمعات، فيجب توفير كل متطلبات واحتياجات هذه المرحلة، فالشعوب اليوم لا تقاس بثروتها، بل تقاس بصقلها لمواهب أبنائها ومساعدتهم في النمو السليم لكي يقوموا ببناء الحضارات (المغذوي، 2018).

التكنولوجيا في التعليم:

أوضحت الراشد (2018) أن العصر الحالي يمر بتغيرات سريعة بسبب التقدم التكنولوجي الذي نمر بها اليوم، لذا من الضروري على النظام التربوي والمؤسسات التعليمية مواكبة هذا التطور والتغير في عصر التفجر المعرفي والثقافي، مما يحتم علينا اليوم توظيف التكنولوجيا بشكل جذري وأساسي في العملية التعليمية، لذا فقد ذكر عبده (2019) أن مواجهة الحياة اليوم أجبرت كل المجتمعات المتطورة على تغيير طرق التعليم في مرحلة رياض الأطفال والابتعاد عن الطرق التقليدية، فتوجب علينا إدخال التكنولوجيا في التعليم.

التقدم التكنولوجي اليوم فرض نفسه على تعليم القرن الحادي عشر، وانعكست الثورة الرقمية على المؤسسات التعليمية، فقد أصبح وجود التكنولوجيا في مجال التعليم أمراً لابد منه، وهذا ما أكدته الراشد (2018) بأنها تساعد على استثارة حواس الطفل، وتعمل على تجسيد الحدث بالحركة والألوان والصوت والصورة، وبالتالي تستثير دافعيته للتعلم من خلال ما تعمل على توفيره من أساليب يشعر الطفل من خلالها بالإثارة والمتعة، كما أشار العديد من الباحثين إلى أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يعطي المتعلم القدرة على التعلم الشخصي بالطريقة المناسبة وفي الوقت المناسب وبالسرعة المناسبة كما يساعد على سد الفجوات التي تحصل بين مساحات التعلم (Chen et al., 2020).

التطور التكنولوجي اليوم يمكننا من برمجة جميع المعلومات والمعارف والقواعد وغرس السلوكيات الحميدة والأخلاقيات من خلال البرمجيات، حيث إنه يمكن للطفل التعرف على العالم الحقيقي من حوله، كما يمكن تطوير أصول الشخصية وجعلها ايجابية باستخدام الانشطة الصفية الغنية بالتكنولوجيا، فبذلك يتم خلق بيئة تعليمية واسعة وتحث على الإبداع والابتكار لإعداد جيل من الشباب المتعلم المثقف الموائم لمتطلبات سوق العمل .(Amand & Umaschi, 2018)

وهذا ما أثبته معلم ذو خبرة في رياض الأطفال أن التكنولوجيا مصدر لكشف واستكشاف الطفل وهي تعمل على تزويده بمعلومات إضافية قيمة زياده على المطلوب في المنهج، كما أنها تمكن الطفل من الوصول إلى المعلومة بشكل فوري وسري (Hadley, Highfield & Johnston, 2018).

فقد أصبح من الواجب على المؤسسات التعليمية اليوم إعطاء المعلمين دورات في استخدام التكنولوجيا بحيث ينبغي التركيز على التدريس بالتكنولوجيا بدل التدريس حول التكنولوجيا، لما لها من أثر على عملية التعلم وعلى معلمات رياض الاطفال، ولأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصل الدراسي يجعل الحصة الدراسية أكثر تشويقاً ومتعةً وجاذبيةً (Oikonomidis & Zaranis, 2016)؛ لذلك يجب أن نضع قواعد وقوانين وحدوداً عند استخدام التكنولوجيا، لكي نحصل على النتائج الإيجابية المرجوة، وهذه القواعد يجب أن تتناسب مع الظروف والزمن من حولنا، وبالنسبة لطفل الروضة يجب أن تكون مناسبة لعمره ومستوى خبراته وقدرته على فهم الأنظمة واللوائح، بالإضافة إلى متابعة الطفل بشكل دائم، والإشراف عليه وعلى ما يتابعه أو يلعب به وعلى استخداماته للشاشات التكنولوجية بشكل عام (Rupp, 2016).

الألعاب الإلكترونية التعليمية:

الألعاب الإلكترونية هي تطبيقات تعتمد على تقنية تكنولوجية مثل الحاسب الآلي أو التابلت، وهي برامج تربوية هادفة توفرها أنظمة التشغيل في الأجهزة التكنولوجية، ويتم من خلالها تبسيط المعلومات في العملية التعليمية ونقلها للطفل بطريقة مبسطة ومشوقة، كما أنها تمكن

المتعلم من الوصول إلى أهدافه المرجوة من خلال اللعب فيها والتفاعل معها وذلك في وقت قصير وبجهد أقل (الشعيبي، 2015؛ والراشد، 2018)، وتؤكد النظريات التعليمية كما أشار المغذوي (2018) أنه في مرحلة رياض الأطفال يكون شد الانتباه في العملية التعليمية أهم من تشجيع الطفل على الانتباه والتركيز، لذا وجب استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية، حيث إنها تعد من أكثر الوسائل التعليمية تشويقا وجذبا، وهي الأكثر متعة وتسلية، فهي تستخدم المؤثرات السمعية والبصرية، وتمتاز بالألوان الشيقة والحركة الملفتة، ومن خلال ذلك فهي تستخدم أكثر من حاسة للطفل وذلك يساعد على أن تكون المعلومة أبقى أثرا وأكثر تأثيرا، وأوضحت ناصر (2018) أن الألعاب الإلكترونية ذات فاعلية في مجال التعليم، حيث إنها تعمل على دمج المادة العلمية باللعب والمتعة عن طريق استخدام جهاز إلكتروني وبذلك تضيف للمادة العلمية مؤثرات صوتية وحركية وبصرية تثير الدافعية لدى الطفل لإنجاز المهام المطلوبة والتقدم في اللعبة.

تمتاز هذه الألعاب كما أوضح حسن (2017) أنها تقوم بتنمية الذاكرة وسرعة التفكير وتعمل على تطوير حس المبادرة والتخطيط والمنطق لدى طفل الروضة، كما تحفز التركيز والانتباه وتنشط الذاكرة عنده، وذلك لأنها تقوم على ابتكار عالم من الخيال في ذهن الطفل وتساعده في حل الأسئلة والألغاز، و من أهم مزايا الألعاب الإلكترونية التعليمية كما ذكرت بو شلاق (2019) أنها تعمل على تحفيز وتشويق المتعلم في المواقف التعليمية بشكل جماعي أو فردي، لأنها تساعد في إدخال المتعلم في حالة اندماج، فلا يشعر المتعلم بمرور الوقت في أثناء الدرس بسبب شدة تركيزهم على اللعبة مما يؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وبناء على ما سبق واستنادا إلى أساليب التخطيط العلمي الواعي وفي إطار الاستفادة من التجارب العربية والعالمية والإقليمية والمحلية، ولأننا نتجه بشكل سريع ومستمر نحو التطور والرقي، تم إدخال الحاسوب في التعليم في دولة الكويت وفقا لخطط تربوية وعلمية مدروسة والتي تَمَّ وضعها من قبل وزارة التربية، وقد مرت بمراحل عديدة من التطور عديدة الى أن وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم.

الدراسات السابقة:

أشار باحاذق وتركستاني (2015) في دراسة عن أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي طبقت في الرياض، وشملت فيها عينة الدراسة 15 طفلاً ضعيف السمع و26 طفلاً عادياً، أن العالم اليوم يشهد تواصلا سريعا وانفجارا معرفيا عن طريق التكنولوجيا بمختلف أشكالها، وأصبح الأطفال اليوم مفتونين فيها؛ لأنهم محاطون بالتكنولوجيا في منازلهم ومدارسهم وفي المجتمع من حولهم، ولمواكبة تطور التقنيات الجديدة وأساليب التعلم الحديثة، فُرض على المؤسسات التعليمية مواكبة التطور بإدخال التكنولوجيا في التعليم، منها رياض الأطفال التي تلعب بيئة التعلم فيها دورا مهما في دعم التطور التكنولوجي الإيجابي للأطفال.

ولذلك فقد أشارت نتائج دراسة كلاً من (Amand and Umaschi 2018) والتي تحمل عنوان تعزيز التطور التكنولوجي الإيجابي في فضاء صناع رياض الأطفال، والتي كانت العينة فيها عبارة عن 20 طفل، أن المعلم الجيد يمكنه تقديم دعم التعلم حتى في حالة غيابه عن البيئة، كما أوضحت الدراسة ظهور السلوك الإيجابي على الأطفال في أثناء انخراطهم في تجارب التعلم الرقمي، وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال أظهروا مشاركة عالية وتقدماً في المستوى التعليمي باستخدامهم التعلم الرقمي.

كشفت دراسة ناصر (2018) فعالية بيئة الروضة المستندة إلى ألعاب إلكترونية تعليمية على تنمية الإبداع لدى الأطفال والتي استخدمت فيها المنهج الوصفي، أن الألعاب الإلكترونية تركز على المتعلم وتوفر له بيئة غنية بالمعلومات والمعارف بالإضافة إلى أنها بيئة تفاعلية، وقد أثبتت هذه الدراسة أن لهذه الألعاب دوراً إيجابياً في تشجيع الإبداع وزيادة الدافعية في التعلم والمتعة وتوفير الوقت والجهد وتطوير التفكير.

كما أوضح أبو صالح (2019) في دراسة له عن أثر البرمجيات التعليمية والحاسوب في تحسين مخرجات التعليم لطلبة رياض الأطفال بمديرية تربية الزرقاء الأولى في الأردن، والتي شملت عينتها

على 41 طالب وطالبة، أن البرمجيات تتعامل مع عقل المتعلم وتسمح له بالتفاعل مع الحاسوب والعيش في جو من الحماس والطاقة، والتي قد لا تكون متاحة عند استخدام الطرق التقليدية في عملية التدريس، كما أنه زاد حافز المتعلم نحو التعلم الذاتي وكثر النقاش والمشاركات والتعبير عن الآراء حول ما تعلموه باستخدام الحاسوب وبرامجه وذلك يعمل على زيادة المخرجات المعرفية للطفل.

كذلك أوضحت دراسة فعالية التعلم التكيفي مقابل غير التكيفي مع الألعاب التعليمية الرقمية والتي أجريت على (191 طفلاً) والذي تم تدريبهم على القراءة الناشئة عن طريق الوعي الصوتي ومعرفة الحروف لمدة 30 دقيقة على مدى خمسة أسابيع، تَحسُن كبير في الوعي الصوتي والحروف والقراءة بطلاقة (Berghe et al., 2019).

أثبتت دراسة أحمد (2019) التي كانت تهدف الى معرفة واقع استخدام الحاسوب في رياض الأطفال في محافظة سلفيت في فلسطين، والتي تم فيها استخدام المنهج الوصفي، وطبقت على 174 مديرة ومربية، أن هناك توجهاً ايجابياً نحو استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم في رياض الأطفال، ولكن توجد عوائق من أهمها عدم توفر أجهزة حاسوب كافية في الروضة وأغلب المعلمات غير مؤهلات لاستخدام الحاسوب.

كما أشارت دراسة عن تطوير مهارات الحساب باستخدام التكنولوجيا التفاعلية في بيئة التعلم القائم على اللعب، والتي تمت في مدرسة ريفية كندية، وكان المعلم الذي تم اختياره للمشاركة محنكا يتمتع بحبه الشديد لعمله وحرصه على عملية التعلم، وكانت خبرته تزيد عن العشرين عاما، حيث إنه تم إدخال التكنولوجيا على فصل هذا المعلم، وتم تطبيق ذلك على 13 طفل من مرحلة رياض الأطفال، وكانت النتائج أن الأطفال أصبحوا أكثر انتباهاً ومتعة في أثناء العملية التعليمية، كما أنهم خلال فترة بسيطة أظهروا قدرتهم على استخدام التطبيقات باستقلالية من غير مساعدة وذلك باتباعهم التعليمات الصوتية المرفقة مع التطبيقات، مثل حوط الأكبر، ضع المؤشر على الأقل عدداً، ضع الحيوانات المفترسة في القفص، اختر السلوكيات الصحيحة (Millar, 2018).

كما أسفرت دراسة الأنصاري (2020) حول الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطفل، والتي اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد شملت العينة 151 من أولياء الأمور، أن من الإيجابيات التي أسهمت فيها الألعاب الإلكترونية هي تنمية قدرة الطفل على التعامل مع التقنيات الحديثة ومواكبته للتطور التكنولوجي، وتشجيع الطفل على المبادرة والتعلم بالمحاولة والخطأ، كما ساهمت في إثارة نشاط الطفل وحبه للاستطلاع، وتمكينه من مواجهة المخاوف.

أضافت كُلٌّ من الجريوي والشنقيطي (2017) في دراسة لهما عن أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية للأطفال، لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض، والتي شملت عينتها على 22 طالبة، أن التكنولوجيا الحديثة أتاحت لنا تقديم القصص الرقمية والتي تسهم بشكل كبير وفعال في انجذاب المتعلم، وتعمل على نقل المعلومات مصحوبة بأصوات وألوان وتعليقات وعبارات ولقطات مشوقة وممتعة بحيث إنها ترسخ في ذاكرة المتعلم.

وتأكيداً على ذلك ما أثبتهُ Ben-Joseph (2016) عن العادات الصحية للتلفزيون وألعاب الفيديو، أن استخدام الطفل للأجهزة الإلكترونية بما في ذلك الحاسوب، يمكنه من امتلاك حصيلة نمائية أفضل من الأطفال الذين لا يستخدمونه في هذه المرحلة العمرية، ونشاهد ذلك التأثير في نواحي مختلفة مثل المعرفة والمفاهيم والمهارات اللفظية والبراعة اليدوية والتجريد وحل المشكلات والذكاء والذاكرة.

كما أثبتت دراسة حول تأثير الحاسوب اللوحي على المفهوم الذاتي للأطفال الصغار والتي شارك فيها 26 طفلاً تتراوح أعمارهم بين (4-6 سنوات) وقد قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث أعطيت التجريبية الأجهزة اللوحية بعد تحميل 10 ألعاب فيها ووضعها بين يد الطفل لمدة 3 ساعات يوميا ولمدة 10 أسابيع، وقد أوضحت النتائج أن تطبيقات الحاسوب التعليمية لها تأثير إيجابي على التعلم والشعور بقيمة الذات (Moawad, 2017)

توصلت دراسة فاعلية ألعاب الحاسوب في تعلم اللغة أن ألعاب الحاسوب التعليمية لها دور كبير في اكتساب المفردات وزيادة المشاركة في الفصول الدراسية، وهناك ألعاب معينة مفيدة لتعليم اللغة حيث إنّه على المعلم أن يكون حذراً ودقيقاً عند اختيار الألعاب الإلكترونية التعلمية (Kacet & Klimova, 2017)

كما وجد الباحثون أدلة على تأثير الألعاب الإلكترونية في تعلم اللغة والتربية البدنية والتاريخ في جميع المراحل والمستويات التعليمية، في دراسة عن تنفيذ الألعاب الإلكترونية في البيئة التعليمية الافتراضية، حيث لاحظوا مزاياها على العملية التعليمية وبذلك تم اعتماد ألعاب الحاسوب التعليمية كأساس مهم لتطوير العملية التعليمية الفعالة والتحفيزية (Baidak & Vereitina, 2018)

كذلك أشارت دراسة طُبقت في اليونان، بعنوان العوامل الرئيسية لاتجاهات معلمي رياض الأطفال اليونانية تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي كانت على مرحلتين متتاليتين وتم فيها استخدام 383 و 295 مشاركاً على التوالي، أن معلمي رياض الأطفال، أجمعوا على أن استخدام الحاسوب مهم وأساسي في مرحلة رياض الأطفال، لأنه يعمل على إكساب المزيد من الثقة ومعرفة أكبر ووجهات نظر أكثر إيجابية؛ لذلك فقد كان من ضمن توصيات هذا البحث تقديم دورات خاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمعلمي مرحلة رياض الأطفال (Oikonomidis & Zaranis, 2016)

أفصحت دراسة حول التقنيات الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة مواقف وممارسات الآباء والمعلمين والتي أُجريت في "كوسوفو"، عن وجود اختلاف في آرائهم فيما يتعلق باستخدام التقنيات الرقمية في هذه المرحلة، فقد وجد الآباء أن هناك فوائد من استخدامها، مثل نمو أبنائهم في مجالات عديدة مثل تطوير اللغة والمعرفة ومهارات التعلم المبكر والمهارات التكنولوجيا، وتُحسن النمو الشامل لأطفالهم وتجعلهم أكثر استعداداً للمدارس، في المقابل فهي تقلل اللعب الحركي للطفل وقد يميله للعزلة أحيانا، كما أوضح المعلمون أنهم يعانون من قلة في الأجهزة

التكنولوجية في رياض الأطفال، وافتقار التصور المهني للمعلمين في استخدام التكنولوجيا (Gjelaj et al., 2020).

التعليق على الدراسات السابقة:

بينت الدراسات والأبحاث السابقة أهمية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وضرورة إدخالها في مرحلة رياض الأطفال، حيث أن إدخالها في هذه المرحلة العمرية فرصة لتعليم الطفل بطريقة مشوقة وممتعة، كما جاء في دراسة تركستان وباحاذق (2015) والعمري (2015).

وقد ركزت العديد من الدراسات على التأثير الإيجابي للألعاب الإلكترونية في تطوير العملية التعليمية، وإعطائها جواً من المتعة والإبداع والتنويع والتغيير، ولذلك ظهر تأثيره الواضح على الذكاء الاجتماعي واللغوي للطفل، كما ساعدت على التعلم بالسرعة التي تناسب قدرة الطفل، كما أن من الإيجابيات التي توفرها الألعاب الإلكترونية التعليمية أنها زادت عند الطفل المرونة والطلاقة والأصالة في التفكير، وزيادة القدرة على التفكير الإبداعي وزيادة الحافز نحو التعلم الذاتي، كما تنمي عند الطفل التخيل والمعرفة والقدرة على الإبداع والتصميم والتشكيل والابتكار والتحكم، وتساعده على امتلاك حصيلة نمائية ومهارات لفظية والقدرة على النقاش والتعبير عن الآراء وعرض الأفكار وحل المشكلات ومواجهة المخاوف والشعور بقيمة الذات، وهذا ما جاء في العديد من الدراسات (الأنصاري، 2020؛ حسن، 2017؛ أبو صالح 2019؛ ناصر، 2018؛ Ben-Joseph, 2016؛ Millar 2018, ؛ Moawad 2017,).

وكذلك أوضحت العديد من الدراسات أن استخدام التكنولوجيا بشكل عام والألعاب الإلكترونية التعليمية بشكل خاص توفر على المعلم الوقت والجهد وتسهل العملية التعليمية، وتجعلها بسيطة مشوقة ممتعة، ولكن كان يواجه المعلمون بعض العقبات والمشاكل مثل عدم توفر أجهزة إلكترونية كافية (حاسوب أو جهاز لوحي) بالإضافة إلى افتقار التصور المهني لعملية استخدام التكنولوجيا من قبل بعض المعلمين حيث إن أغلبهم غير مؤهل لاستخدام الحاسوب،

كما يرى البعض أن استخدام التكنولوجيا لطفل الروضة قد يقلل من اللعب الحركي له وقد يجعله يميل للعزلة، كما جاء في العديد من الدراسات (أحمد، 2019؛ Amand & Umaschi, 2018؛ Oikonomidis & Zaranis, 2016؛ Gjelaj et al, 2020).

من الناحية اللغوية فقد أوضحت العديد من الدراسات التأثير الإيجابي لهذه الألعاب على الذكاء اللغوي، واكتساب المفردات اللغوية، بالإضافة الى أثرها الإيجابي على تعلم اللغة الانجليزية، كما لاحظ أغلب المعلمين تحسناً كبيراً في الوعي الصوتي والحروف والقراءة بطلاقة كما جاء في العديد من الدراسات (حسن، 2017؛Kacet & Klimova, 2017؛ Maaedeh & Saeed, 2017؛ Baidak & Vereitina, 2018؛ Berghe et al., 2019).

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في قوة انجذاب طفل مرحلة رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية، وقدرة هذه الألعاب على شد انتباه الطفل وسهولة توصيل المعلومة له بطريقة مشوقة وغير مملة، وأن هذه الألعاب كفيله بتشجيع الطفل للاستكشاف والتنقيب والبحث، كما اتفقت هذه الدراسة مع ما سبقها من الدراسات في بعض المواصفات الواجب توافرها في هذه الألعاب لتناسب طفل هذه المرحلة، وأن تكون تحت رقابه عند استخدام الطفل لها، واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن بعض الدراسات ترى أن هناك سلبيات عديده في استخدام طفل هذه المرحلة للألعاب الإلكترونية وقد أثبتت الباحثة عكس ذلك، حيث كانت إيجابيات هذه الألعاب والفوائد التي تعود بها على الطفل عند استخدامه لها كثيرة ومؤثرة في جميع جوانب النمو لدى الطفل، ونحن اليوم في زمن التطور التكنولوجي السريع الذي يفرض علينا أن نواكب ونتعلم ونتسابق في هذا التطور لكي ننهض بالأمم.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتبار أنه يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، بحيث يعبر عنها كمياً من خلال تحليل النتائج وتفسيرها، لمعرفة واقع

دمج الألعاب الإلكترونية التعليمية في دعم وتنمية ثقافة الطفل في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت وفقاً لبعض المتغيرات المستقلة (نوع المنطقة التعليمية، الفئة العمرية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، درجة توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية) وهو المنهج الذي يتناسب مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بدولة الكويت والبالغ عددهن 6672 معلمة رياض أطفال لجميع مناطق دولة الكويت، وذلك استنادًا إلى الإدارة المركزية للإحصاء لوزارة التربية في دولة الكويت (2019/2018). واشتملت عينة الدراسة على عدد (601) معلمة تم اختيارهنَّ وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة ما نسبته تقريباً (10%) من المجتمع الكلي والجدول الآتي يظهر وصف العينة

جدول 1

المتغير	الوصف	التكرار	%	المتغير	الوصف	التكرار	%
المنطقة التعليمية	الأحمدي	110	18.3	الفئة العمرية	من22-30	200	33.3
	الفروانية	113	18.8		من30-40	244	40.6
	حولي	100	16.6		40 فما فوق	157	26.1
	العاصمة	93	15.5	توظيف الألعاب الإلكترونية	لا توظيف مطلقا	15	2.5
	مبارك الكبير	94	15.6		توظيف قليل	75	12.5
	الجهراء	91	15.1		توظيف متوسط	139	23.1
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	252	41.9		توظيف بكثرة	101	16.8
	10 – 20 سنة	235	39.1		توظيف دائما	271	45.1
	20 سنة فأكثر	114	19	المؤهل العلمي	ماجستير	23	3.8
					بكالوريوس	578	96.2

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من أجل التعرف على آراء عينة من معلمات رياض الأطفال، ولهذا الغرض قامت الباحثة بتصميم استبانة حول (واقع دمج الألعاب الإلكترونية في دعم وتنمية ثقافة الطفل في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت)؛ اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للبحث إلى مصادر البيانات الثانوية والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة؛ وبعد الالتزام بالآراء السديدة للأساتذة المحكمين تَمَّ تحديد المحاور الأساسية الثلاثة للاستبانة، قامت الباحثة بصياغة العبارات المندرجة تحت محاورها، حيث إنها بلغت (43) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور كالآتي: المحور الأول: درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية (10 فقرات) من (1 10- فقرات)؛ المحور الثاني: المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات (21 فقرة) من (11 – 31)؛ المحور الثالث: الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال حسب ما تراها المعلمات (12 فقرة) من (32 – 43). تم وضع خمس اختيارات للحصول على استجابات أكثر دقة متدرج من (5-1) حسب مقياس "ليكرت" الخماسي يمثل الفئات الآتية: معدومة، (2) مقبولة، (3) متوسطة، (4) كبيرة، (5) كبيرة جدا. ولغرض رصد الدرجات، ثم قامت الباحثة بتحديد تقدير عبارات الاستبانة كما يلي: الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (1-1.80) تكون ضمن مستوى تقدير بدرجة (ضعيفة جدا)؛ الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (1.81-2.60) تكون ضمن مستوى تقدير بدرجة (ضعيفة)؛ الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (2.61-3.40) تكون ضمن مستوى تقدير بدرجة (متوسطة)، الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (3.41 4.20-) تكون ضمن مستوى تقدير بدرجة (كبيرة).

صدق وثبات الأداة:

أولاً: الصدق

1. الصدق الظاهري (المحكمون) بعد أن أعدت الباحثة الصورة الأولى للأداة والمكونة من (51) بندا، وعرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين في جامعة الكويت في كلية التربية بجامعة الكويت بمختلف أقسامها، ومن وزارة التربية، وأيضا أكاديمية من أكاديمية سعد العبدالله للعلوم الأمنية قسم علم الحاسوب، للاستفادة من خبراتهم ومقترحاتهم حول درجة ملاءمة العبارات ووضوحها من حيث المعنى والصياغة والسلامة اللغوية، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، ومدى ملاءمتها لقياس محاور الدراسة، وإبداء ملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف (8) بنود في ضوء المقترحات المقدمة وبالشكل الذي يخدم الدراسة ويحقق أهدافها، وبذلك تم اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية كما هي في الملحق رقم (2) ذات (43) بندا، وتألف عدد المحكمين من 6 محكمين

2. صدق التكويني

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة للوصول إليها، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق التكويني لمحاور الاستبانة وهو الذي يبين مدى ارتباط درجة كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة؛ يبين جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من0.01، وذلك مع الدرجة الكلية وبذلك يعتبر جميع محاور الاستبانة صادقه لما وضع لقياسه.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل محور من محاور الاستبانة ن =60

المحاور	الدرجة الكلية	المحور الأول	المحور الثاني
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية	.843**		
المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	.904**	.813**	
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال	.651**	.284*	.300*

ملاحظة*- عند مستوى 0.05 ** دال عند 0.01

ثانيا: الثبات: Reliability

وقد تحققت الباحثة من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقة معامل "ألفا كرو نباخ" وجاءت أن قيمة معامل "ألفا كرو نباخ" كانت مرتفعة لكل محور من محاور الدراسة وتتراوح بين (0.908 ، 0967)، كذلك جاءت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.957) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، ، وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة مما تجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول (3) قيم الثبات بمعامل ألفا لمحاور الدراسة والأداة ككل

المحاور	عدد البنود	ألفاكرونباخ
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية	10	0.92
المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	21	0.967
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال	12	0.908
الاستبانة بشكل عام	43	0.957

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة بهدف استخراج النتائج التي توصلت إليها بالتحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة عن طريق استبانة الدراسة ومعالجتها إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي الإصدار (26)؛ واستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض درجات أفراد عينة الدراسة؛ التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات وفقرات الاستبانة الارتباطات (Correlation)؛ اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test- اختبار تحليل التباين أنوفا One Way ANOVA - اختبار Tukey (توكي) للفروق البعدية

نتائج الدراسة ومناقشته

السؤال الأول: ما درجة انجذاب طفل مرحلة رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية والمواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال والصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال حسب ما تراه المعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة التقدير لمحاور الدراسة الثلاثة وجاءت النتائج كالآتي:

جدول4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التقدير لاستجابات عينة الدراسة لمحاور واقع دمج الألعاب الإلكترونية في دعم وتنمية ثقافة الطفل في مرحلة رياض الأطفال

الفقرات	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الترتيب
من 1 - 10	درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية	4.31	0.74	86.2	كبيرة جدا	1
11 - 21	المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	4.21	0.77	84.1	كبيرة جدا	2
22 - 43	الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال	3.17	0.74	63.4	متوسطة	3

ويتضح من الجدول رقم (4) حل أولا محور درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية تؤيد توافرها بدرجة كبيرة جدا ، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لتوافر القيادة بالقوة (4.31)، وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبوزن نسبي عام (86.2%)، وهذا بحسب استجابات أفراد مجتمع الدارسة، يعتبر مؤشراً كبيرا إلى توافر انجذاب طفل مرحلة رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية بدرجة كبيرة جدا، كما أن المتوسطات الحسابية لكل فقرات المحور الأول قد جاءت ما بين (3.91–4.58)، حيث تقع متوسطات غالبية الفقرات ضمن درجات تقدير (كبيرة جدا). ويبين الجدول أن أعلى الرتب كانت من حصة الفقرات (10،2،1،6،5) وتقع هذه الفقرات ضمن درجات تقدير (كبيرة جدا). وتعزو نتائج الفقرات أعلاه إلى أن أبرز مواطن انجذاب طفل رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية هي استخدام الصور والرسومات في الألعاب الإلكترونية التعليمية، وأن ذلك يسهل توصيل المعلومات للأطفال، كذلك تأثير الألوان للصور المعروضة على تكوين المفاهيم عند الطفل وربطها بالطبيعة والشعور، بالمتعة عند استخدام الالعاب الإلكترونية التعليمية، فضلا عن مساعدة الأطفال في سماع الآيات القرآنية بصوت واضح مما يساعدهم على ترديدها بدون أخطاء، وهي في مجملها اكتساب مهارات حركية وسمعية. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (الجريوي والشنقيطي، 2017؛ الراشد، 2018؛ الشعيبي، 2015؛ الصالح، 2019؛ المغذي، 2018؛ Berghe et al., 2019؛ Millar, 2018)، فإن ذلك يشد الانتباه في العملية التعليمية ويجعلها أكثر متعة وإثارة وتشويقاً، مما يجعل الطفل أكثر رغبة في التعلم والاكتشاف و البحث والتنقيب دون كلل أو ملل، كما أن الألعاب الإلكترونية التعليمية تساعد في تبسيط المعلومات ونقلها للطفل بطريقه سهله، بحيث توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم، وبذلك يتم الوصول للأهداف المرجوة بأقل وقت وجهد ممكن.

هنا ترى الباحثة أن هذه النتائج مطابقة مع واقع الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وما يتخللها، وتكمن أهمية وهدف فكرة الصور والرسومات في تعلم الطفل مهارات الاستماع والإنصات دون ملل، خصوصا تعلم اللغة العربية بطريقة جميلة وجذابة، وتساعدهم على القراءة والكتابة، كما أن لها دوراً مهماً في جذب طفل هذه المرحلة نحو اللغة العربية، وحفظ القرآن

حل بالمرتبة الثانية المحور المحور الثاني (المواصفات المناسبة للألعاب الالكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال) قد بلغ (4.21) وبانحراف معياري (0.77) وبوزن نسبي عام (84.1%)، وهذا بحسب استجابات أفراد مجتمع الدارسة يعتبر مؤشراً كبيرا، ويشير إلى توافر المواصفات المناسبة للألعاب الالكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال بدرجة كبيرة؛ كما أن المتوسطات الحسابية لكل فقرات المحور الثاني قد جاءت ما بين (3.28–4.47)، حيث تقع متوسطات غالبية الفقرات ضمن درجات تقدير (كبيرة جدا)، ويبين الجدول أن أعلى الرتب كانت من حصة الفقرات (19، 20، 21، 17) وتقع هذه الفقرات ضمن درجات تقدير (كبيرة جدا).تشير نتائج الفقرات أعلاه إلى أن أبرز المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات هي تعلم الأرقام رمزا ومدلولا (باللغة العربية أو الإنجليزية)، وعلى تقوية التهجئة والنطق عند الطفل وأنها تعرض بتسلسل وترتيب منطقي للأشياء (مثل مراحل النمو، مراحل البناء، الأحجام.....)، كذلك أنها تراعي حداثة المعلومات وصحتها، وهي في مجملها مواصفات متعلقة في تعلم الأرقام باللغتين العربية والانجليزية وتقوية الهجاء والنطق للطفل وتمتاز بمواصفات مراعاة الترتيب المنطقي لمراحل النمو والبناء والأحجام وبحداثة المعلومات وصحتها. ويجب أن يكون ذلك بطريقة مناسبة ووقت مناسب وسرعه مناسبة، كما يجب أن تتناسب مع عمره ومستوى خبراته وقدراته، حسب ما دللت عليه عدة دراسات (بركات، 2019؛ حسن، 2019؛ Rupp, 2016؛ Chen et al., 2020؛ Gnayour & Mehrpour, 2017؛ Kacet & Klimova, 2017 ؛ Ben-Joseph, 2016). فقد دعمت تلك الدراسات النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بأن للألعاب الإلكترونية التعليمية دوراً كبيراً في تعلم اللغة بشكل عام واكتساب الأطفال المفردات اللغوية، كما أن لها تأثيراً واضحاً على الذكاء الاجتماعي واللغوي، وتحسن الوعي الصوتي ومخارج الحروف والقراءة بطلاقة عند الطفل، كما تمكنه من امتلاك حصيلة نمائية ممتازة، ونستطيع مشاهدة ذلك في العديد من النواحي مثل المفاهيم والمعرفة والمهارات اللفظية والبراعة اليدوية والقدرة على حل المشكلات وقوة الذاكرة.

حل بالمرتبة الثالثة والأخيرة المحور الثالث (الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال) قد بلغ (3.17) وبانحراف معياري (0.74) وبوزن نسبي عام (63.4%)، وهذا بحسب استجابات أفراد مجتمع الدارسة يعتبر مؤشراً متوسطا، مما يشير إلى توافر الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال بدرجة متوسطة، كما أن المتوسطات الحسابية لكل فقرات المحور الثالث قد جاءت ما بين (1.99–4.24)، حيث تقع متوسطات غالبية الفقرات ضمن درجات تقدير(متوسطة). ويبين الجدول أن أعلى الرتب كانت من حصة الفقرة (33) بمتوسط حسابي 4.24 ونصت على (توفير خدمة إنترنت) وتقع هذه الفقرة ضمن درجات تقدير (كبيرة جدا) ثم الفقرة (32) بمتوسط حسابي 4.03 ونصت على (توفير الحاسوب لوحي) وتقع هذه الفقرة ضمن درجة تقدير (كبيرة) مما يعني أن أبرز الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مجملها متوسطة، بتوفير خدمة الإنترنت للمعلمات داخل سور الروضة وعدم توفر الحواسيب اللوحية. مجمل هذه النتائج كشفت أن هناك اتفاقاً بين معلمات رياض الأطفال على أن هناك صعوبات تواجههن عند توظيفهن للألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، ومن أهم هذه الصعوبات هو عدم توفر الأجهزة اللوحية وعدم توفر خدمة الإنترنت، في حين أنهن استفدن من هذه الألعاب وبشكل كبير في تصميم المنبهات الخاصة بمدخل كل درس وكذلك القصص الخاصة لتحقيق أهداف الدروس، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (أحمد، 2019؛ جابر، 2018؛ ناصر، 2018؛ Gjelaj et al., 2020 ؛ Oikonomidis؛ Amand & umaschi, 2018 & Zaranis, 2016) حيث يرون أن هذه الألعاب الإلكترونية بإمكانها توفير الوقت والجهد عليهم، وتقديم المادة العلمية بطريقة مشوقة وأكثر متعة، وأنها ترفع مستوى التركيز عند الطفل وتحفزه على المشاركة، كما تساعد المعلم على مراقبة تقدم المتعلم ومعرفة مدى فهمه للمادة العلمية، ودمج المادة العلمية باللعب والمتعة يثير دافعية الطفل لإنجاز المهام المطلوبة منه من قبل المعلمة. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (الجريوي والشنقيطي، 2017؛الراشد، 2018؛ الشعيبي، 2015؛ الصالح، 2019؛ المغذي، 2018؛ Millar, 2018؛ Berghe et al., 2019)، فإن ذلك

يشد الانتباه في العملية التعليمية ويجعلها أكثر متعة وإثارة وتشويقاً، مما يجعل الطفل أكثر رغبة في التعلم والاكتشاف و البحث والتنقيب دون كلل أو ملل، كما أن الألعاب الإلكترونية التعليمية تساعد في تبسيط المعلومات ونقلها للطفل بطريقه سهله، بحيث توفر الوقت والجهد على المعلم والمتعلم، وبذلك يتم الوصول للأهداف المرجوة بأقل وقت وجهد ممكن. هنا ترى الباحثة أن هذه النتائج مطابقة مع واقع الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وما يتخللها، وتكمن أهمية وهدف فكرة الصور والرسومات في تعلم الطفل مهارات الاستماع والإنصات دون ملل، خصوصا تعلم اللغة العربية بطريقة جميلة وجذابة، وتساعدهم على القراءة والكتابة، كما أن لها دوراً مهماً في جذب طفل هذه المرحلة نحو اللغة العربية، وحفظ القرآن

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات العينة لدرجة انجذاب طفل مرحلة رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية، المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية، الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال تعزى للمتغيرات الدراسية (الدرجة العلمية – المنطقة التعليمية – العمر – مستوى الخبرة - درجة استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير (الدرجة العلمية) وباقي المتغيرات اختبار تحليل التباين (ف) كما هو مبين في الجداول الآتية:

أولا: الفروق بين متغير الدرجة العلمية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها بين متغير الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية	ماجستير	23	3.93	1.03	599	2.49	0.013
	بكالوريوس	578	4.33	0.73			

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	ماجستير	23	3.9	0.94	599	1.92	0.055
	بكالوريوس	578	4.22	0.76			
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية	ماجستير	23	3.04	0.76	599	0.87	0.384
	بكالوريوس	578	3.17	0.74			

يبين الجدول (5) نتائج اختبار (ت) التي تكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الدرجة العلمية تجاه الدرجة العلمية بكالوريوس بمحور (درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية) فقد جاءت قيم (ت) دالة أقل من 0.05 فيما لم تكن هناك فروق دالة بين متغير الدرجة العلمية بالمحورين (المواصفات المناسبة للألعاب الالكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال، الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الالكترونية التعليمية) فقد جاءت قيم (ت) غير دالة أكبر من 0.05 مما يعني أن درجة البكالوريوس والدراسات العليا يتفقون على أن هناك انجذاباً لطفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية، وتعزو الباحثة سبب ذلك أنهم على مختلف مستوياتهم العلمية يعملون على نفس المنهج حسب خطة وزارة التربية، ويتلقون نفس الدورات والملاحظات من التوجيه الفني.

ثانيا: الفروق بين متغير المنطقة التعليمية:

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية	بين المجموعات	49.34	5	9.87	20.80	0.000
	داخل المجموعات	282.35	595	0.47		

المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	54.92	5	10.98	21.65	0.000
	داخل المجموعات	301.85	595	0.51		
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية	بين المجموعات	6.10	5	1.22	2.26	0.047
	داخل المجموعات	320.87	595	0.54		

يوضح الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي وأن قيم (ف) دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بالمحاور الثلاثة مما يعني المنطقة التعليمية لها تأثير، وباستخدام اختبار (توكي) لمعرفة مصدر الفروق جاءت النتائج أن المناطق التعليمية (الجهراء ومبارك الكبير والعاصمة والفروانية وحولي) يؤيدون بشكل أكثر من منطقة الأحمدي التعليمية. بتوافر المحاور الثلاثة بالدراسة من درجة انجذاب والمواصفات المناسبة والصعوبات للألعاب الالكترونية التعليمية.

ثالثا: الفروق بين متغير الفئة العمرية:

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الفئة العمرية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	4.08	2	2.04	3.73	0.025
	داخل المجموعات	327.61	598	0.55		
المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	بين المجموعات	5.50	2	2.75	4.68	0.010
	داخل المجموعات	351.28	598	0.59		
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	2.19	2	1.10	2.02	0.133
	داخل المجموعات	324.77	598	0.54		

يوضح الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي وأن قيم (ف) دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بالمحورين (درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية، المواصفات

المناسبة للألعاب الالكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال) مما يعني أن للفئة العمرية تأثيراً، وباستخدام اختبار (توكي) مصدر الفروق جاءت النتائج بوجود فروق تجاه الأعمار الأصغر (22-30) بمتوسط حسابي (4.41) يؤيدون بصفة أكبر انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية مقابل الأعمار(31- 40) بمتوسط حسابي (4.21) وكذلك بمحور المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية، جاءت النتائج بوجود فروق تجاه الأعمار الأصغر (22-30) بمتوسط حسابي (4.31) يؤيدون بصفة أكبر المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية مقابل الأعمار(31- 40) بمتوسط حسابي (4.26) وتعزو الباحثة السبب أن المعلمات الأصغر سناً احتكاكهن بالتكنولوجيا سواء بالعمل أو مع أطفالهن أكثر من المعلمات الأكبر سناً.

رابعا: الفروق بين متغير سنوات الخبرة:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	13.61	2	6.8	12.79	0.000
	داخل المجموعات	318.09	598	0.53		
المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	بين المجموعات	15.69	2	7.85	13.76	0.000
	داخل المجموعات	341.08	598	0.57		
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	2.77	2	1.38	2.55	0.079
	داخل المجموعات	324.2	598	0.54		

يوضح الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي وأن قيم (ف) دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بالمحورين (درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية، المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال) مما يعني أن للفئة العمرية تأثيراً،

وباستخدام اختبار (توكي) لمعرفة مصدر الفروق، وجاءت النتائج أن ذوي الخبرات الأكبر(20سنة فأكثر) بمتوسط حسابي (4.62) يؤيدون بصفة أكبر انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية والمواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية، عن الخبرات الأقل (10 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي (4.26) والخبرات الوسطي (10 – 20 سنة) بمتوسط حسابي (4.22) بالمحور (درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية) وكذلك بالمحور الثاني (المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال) وجاءت النتائج أن ذوي الخبرات الأكبر(20سنة فأكثر) بمتوسط حسابي (4.52) يؤيدون بصفة أكبر المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال، عن الخبرات الأقل (10 سنوات فأقل) بمتوسط حسابي (4.20) والخبرات الوسطي (10 – 20 سنة) بمتوسط حسابي (4.07) وتتطابق هذه النتائج وتؤيد الجدول السابق فمن المتوقع أن الخبرات الأقل هم الأصغر سناً. وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه المعلمات ذوات الخبرات التدريسية الأعلى بانجذاب طفل رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية التعليمية، كما يؤيدن المواصفات المناسبة لهذه الألعاب، وكانت هذه النتيجة متوقعة من وجهة نظر الباحثة، وقد يعزو ذلك الى أن المعلمات ذوات الخبرات التدريسية الأعلى يكون لديهنَّ قدرات أفضل في التقييم والملاحظة فهن يستطعن الوصول إلى المدى الحقيقي لانجذاب الطفل ومواصفات الألعاب الإلكترونية التعليمية المناسبة لهذه المرحلة العمرية، وذلك بسبب امتلاكهن مهارات تراكمية أكثر من المعلمات ذوات الخبرات الأقل. كما دلت النتائج على أنه كلما زاد توظيف المعلمات للألعاب الإلكترونية التعليمية كلما زاد تأييدهنَّ لدرجة انجذاب الطفل لهن والتعرف أكثر على المواصفات الواجب توفرها فيها، والصعوبات التي قد تواجههن في أثناء توظيفها وبالتالي مواجهتها والحد منها؛ كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور صعوبات توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال لمتغير سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة سبب ذلك أنهم على مختلف سنوات خبراتهم العملية يعملون على نفس المنهج حسب خطة وزارة التربية، ويواجهون نفس الصعوبات.

خامسا: الفروق بين متغير درجة استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير درجة استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
درجة انجذاب طفل رياض الأطفال إلى الألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	157.29	4	39.32	134.38	0.000
	داخل المجموعات	174.40	596	0.29		
المواصفات المناسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال	بين المجموعات	141.48	4	35.37	97.91	0.000
	داخل المجموعات	215.29	596	0.36		
الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية	بين المجموعات	18.40	4	4.60	8.89	0.000
	داخل المجموعات	308.56	596	0.52		

يوضح الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي وأن قيم (ف) دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بالمحاور الثلاث مما يعني أن درجة الاستخدام لها تأثير، وباستخدام اختبار (توكي) لمعرفة مصادر الفروق جاءت النتائج تجاه المستخدمين حيث حصلوا على متوسطات حسابية أكبر من (3.72- 4.28) مقابل متوسطات حسابية اقل لغير المستخدمين إطلاقا 2.94 بالمحور الأول أما بالمحور الثاني بوجود فروق دالة إحصائيا تجاه المستخدمين كذلك حيث حصلوا على متوسطات حسابية أكبر من (3.74- 4.70) مقابل متوسطات حسابية اقل لغير المستخدمين إطلاقا 2.87 وكذلك بالمحور الثالث تجاه المستخدمين حيث حصلوا على متوسطات حسابية أكبر من (3.09- 3.20) مقابل متوسطات حسابية اقل لغير المستخدمين إطلاقا 2.13 مما يعني كلما زاد الاستخدام زاد التأييد بدرجة انجذاب طفل رياض الأطفال بالألعاب الإلكترونية التعليمية، وكذلك التعرف على المواصفات المناسبة للألعاب ومعرفة الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية. كما دلت النتائج على أنه كلما زاد توظيف المعلمات للألعاب الإلكترونية

التعليمية كلما زاد تأييدهنَّ لدرجة انجذاب الطفل لهن والتعرف أكثر على المواصفات الواجب توفرها فيها، والصعوبات التي قد تواجههن في أثناء توظيفها وبالتالي مواجهتها والحد منها. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور صعوبات توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال لمتغير سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة سبب ذلك أنهم على مختلف سنوات خبراتهم العملية يعملون على نفس المنهج حسب خطة وزارة التربية، ويواجهون نفس الصعوبات.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج تم على أثرها رسم التوصيات الآتية:

- تحسين الألعاب الإلكترونية التعليمية لكي تجذب طفل الروضة، بحيث تحتوي على الألوان والرسومات والمؤثرات الصوتية لما لذلك من تأثير على تكوين المفاهيم لدى الطفل، كما تؤثر على تركيز الطفل وتسليته في أثناء العملية التعليمية وترسيخ المعلومة في ذهنه، ويفضل أن تسمح هذه الألعاب للطفل بالتحكم في تكبير وتصغير الكلمات والصور لجعلها أكثر متعة.
- توفير ألعاب إلكترونية تعليمية تعلم الأطفال الأرقام رمزاً ومدلولاً وباللغتين العربية والإنجليزية، كما تساعد على تقوية التهجئة والنطق عند الطفل، وتعلمه الأشكال الهندسية والألوان وأسماء الحيوانات، وتعلمه كيفية تسلسل الأشياء مثل الأحجام والنمو، وتكسبه المفردات اللغوية، كما يجب أن تخدم الخبرات التربوية وتدعم المنهج المقدم من وزارة التربية، ويجب فيها الحداثة وصحة المعلومات المقدمة، ويفضل أن تكون هذه الألعاب لها القدرة على حفظ عمل الطفل وإنجازاته باللعبة، لكي يتسنى للمعلمة معرفة مستوى تطور الطفل في كل مرة يلعب فيها.

ثالثاً: المقترحات:

- توفير الأجهزة اللوحية على الأقل جهاز واحد لكل فصل، ويكون عهدة كباقي الأجهزة الإلكترونية التي يتم تسليمها إلى معلمات الفصل في بداية العام الدراسي بالإضافة إلى توفير خدمة الإنترنت في الفصول الدراسية للاستفادة أكثر من الأجهزة اللوحية أو أجهزة الحاسوب.
- الاستفادة من المعلمات ذوات الخبرات التدريسية الأعلى في تقييم مواصفات الألعاب الإلكترونية التعليمية، لما لديهنَّ من قدرات أفضل من غيرهنَّ من المعلمات في التقييم والملاحظة بموجب خبرتهنَّ.
- تشجيع المعلمات الأكبر عمراً على استخدام الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية، حيث إنهنَّ يؤيدْنَّ أهمية استخدامها لمواكبة التطور، وبالتالي لديهنَّ القدرة على الابداع فيها، ويكون ذلك من خلال تنمية هذه الميزة لديهنَّ عن طريق الدروس الريادية والدورات والورش التعليمية.
- تشجيع توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية لطلبة الكليات والجامعات تخصص رياض الأطفال، وتعليمهنَّ كيفية تصميم القصص والمنبهات كمدخل للدروس، بالإضافة إلى توعيتهن وتطويرهنَّ مهنياً بأهمية هذا النوع من الألعاب، من خلال الدورات التعليمية التي تختص بالألعاب الإلكترونية وكيفية تصميمها واستخدامها.

الفقرات	المتوسط الحسابي
1 - المتعة عند استخدام الألعاب الإلكترونية	4.48
2 - المؤثرات الصوتية المستخدمة في الألعاب الإلكترونية	4.36
3 - مزامنة الصوت مع ما يراه الطفل على الشاشة	4.34
4 - عرض محتويات الشاشة بصورة واضحة وغير مزدحمة	4.30
5 - استخدام الصور والرسوم يشد انتباه الطفل ويسهل وصول المعلومة	4.58

الفقرات	المتوسط الحسابي
6 - لألوان الصورة المعروضة تأثيرها على تكوين المفاهيم عند الطفل وربطها بالطبيعة	4.50
7 - تحكم الطفل في تكبير وتصغير الكلمات والصور	3.99
8 - قدرة الطفل على تكبير أو تصغير الصور وجعلها أكثر وضوح ودقه	3.91
9 - نطق المعلومات المهمة بصوت مناسب وواضح	4.31
10 - سماع الآيات القرآنية بصوت واضح والترديد دون أخطاء	4.36
11 - سهلة التشغيل دون الاعتماد على المعلمة	3.78
12 - إمكانية تكرار اللعبة عدة مرات حسب رغبة الطفل	3.71
13 - إمكانية حفظ عمل الطفل وإنجازاته باللعبة	3.28
14 - تستخدم رسوم وصور مناسبة للمرحلة العمرية	4.25
15 - ربط الكلمات بالأشياء (الصوت أو الصورة أو اللون)	4.36
16 - تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من المنهج وتساعده في استيعاب الدروس	4.29
17 - تراعي حداثة المعلومات وصحتها	4.37
18 - تعلم الأشكال الهندسية والاتجاهات والألوان وأسماء الحيوانات	4.30
19 - تعلم الأرقام رمزا ومدلولا (باللغة العربية أو الإنجليزية)	4.47
20 - تساعد على تقوية التهجئة والنطق عند الطفل	4.44
21 - تعرض بتسلسل وترتيب منطقي للأشياء (مثل مراحل النمو، مراحل البناء، الأحجام.....)	4.38
22 - تستخدم مؤثرات صوتيه مناسبة ومتنوعة	4.35
23 - تتناسب مع طرق التعلم الجديدة (الاستكشاف/حل المشكلات/المحاولة والخطأ...)	4.18
24 - تساعد الطفل في إبدائه اقتراحات وحلول للمشكلات ومواجهتها	4.31
25 - التدرج من السهل إلى الصعب	4.27

الفقرات	المتوسط الحسابي
26 - تساعد في تقييم الطفل لنفسه بعرض الإجابة الصحيحة بعد عدد مناسب من المحاولات	4.19
27 - تساهم في ربط الخبرات السابقة للطفل بالخبرات الجديدة	4.28
28 - تساهم في ربط المعلومات الجديدة في البيئة من حولنا	4.35
29 - تسهيل عملية توصيل المعلومة للطفل بطريقة مشوقة	4.33
30 - توسع دائرة المعارف لدى الطفل	4.28
31 - تنمي التفكير الإبداعي للطفل	4.17
32 - توفر أجهزه حاسوب لوحي	4.03
33 - توفير خدمة إنترنت	4.24
34 - توفير ألعاب لها خصائص ومميزات معينه مناسبة لطفل الروضة	3.23
35 - توفر ألعاب تراعي الفروق الفردية بين الأطفال	3.04
36 - توفر ألعاب تعليمية إلكترونية مرتبطة بالخبرات التربوية للمنهج	3.04
37 - إمكانية استخدام الطفل للعبة الإلكترونية دون تدخل من المعلمة	3.19
38 - توفر اللعبة باللغة المناسبة للطفل	3.38
39 - تصميم قصص تخدم المعلمة في تقديم المنهج	2.01
40 - تصميم منبهات للدروس	1.99
41 - تصميم ألعاب تعليمية تخدم الخبرات	3.29
42 - الفترة الزمنية للعبة مناسب مع وقت عرضها واللعب فيها	3.22
43 - انشغال الطفل ببرامج أخرى وخروجه عن اللعبة	3.35

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، إيمان يونس، ومهدي، إيناس محمد. (2018). إعداد منهج رياض الأطفال وفقا لمتطلبات التنمية المستديمة. مجلة كلية التربية الأساسية، 24(100)، 721-740.
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق، وبركات، هاني محمد يونس، وحافظ، وحيد السيد. (2020). ثقافة الطفل (ط.7). دار الفكر.
- أبو صالح، بلال صالح. (2019). أثر البرمجيات التعليمية والحاسوب في تحسين مخرجات التعليم لطلبة رياض الأطفال بمديرية تربية الزرقاء الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(18)، 45-56.
- أحمد، توفيق علي عالم، والقباطي، هلال أحمد علي ومحمد، ذكريات سلطان علي. (2019). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة في الألعاب التعليمية الإلكترونية على تنمية التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة بالجمهورية اليمنية. المجلة العربية للتربية العمية والتقنية، 1(8)، 1-32.
- أحمد، نافز ايوب علي. (2017). أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(4)، 164-185.
- أحمد، نافز أيوب محمد علي. (2019). واقع استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم في رياض الأطفال في فلسطين من وجهة نظر المديرات والمربيات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(27)، 88-106.
- أحمد، نافز أيوب علي. (2020). دور الروضة في تعليم وتعلم طفل ما قبل المدرسة. جرش لبحوث والدراسات، 21(1)، 201-226.
- الإدارة المركزية للإحصاء لوزارة التربية في دولة الكويت. (2019/2018).

https//www.csb.gov.kw/Pages. / Statistics=58 Parent Child=70

- أمين، عبير صديق. (2018). الطفولة المبكرة بين الألعاب التعليمية التقليدية والإلكترونية. العلوم التربوية، 3(4)، 173-189.
- الأنصاري، رفيدة بنت عدنان حامد. (2020). الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطفل. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 10(1)، 301-332.
- باحاذق، رجاء عمر، وتركستاني، مريم حافظ. (2015). أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة تجريبية على ضعاف السمع والعاديين. رسالة التربية وعلم النفس، 2(49)، 155-179.
- بركات، زياد. (2019). مظاهر النمو لدى أطفال مرحلة الروضة من وجهة نظر المعلمات في محافظة طولكرم. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 1(7)، 163-186.
- بوشلالق، نادية. (2019). التعلم القائم على الألعاب التربوية الإلكترونية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 39، 1، 281-292

18/https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol39/iss1

- الجريوي، سهام بنت سلمان محمد، والشنقيطي، أمامه بنت محمد. (2017). أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، 1(11)، 71-146.
- جمعه، جيلالي والزهرة، بن مشيش. (2018). الجودة الشاملة في إيصال التعليم الإلكتروني في رياض الأطفال (رسالة ماجستير منشوره). جامعة أحمد دراية، الجزائر.

1/1954/https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789

- حسن، أماني عبد التواب صالح. (2017). تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(3)، 230-253.

- الراشد، مضاوي عبد الرحمن. (2018). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(3)، 407-432.
- الشعيبي، أماني بنت حمد بن منصور. (2015). واقع توظيف معلمات رياض الأطفال للتطبيقات التربوية في الأجهزة الذكية في التعليم. دراسات في التعليم الجامعي، (31)، 55-82.
- العازمي، بدر حمد، والمزيدى، حنان محمد. (2019). المشكلات المهنية التي تواجه مهملة رياض الأطفال في دولة الكويت وسبل التغلب عليها. العلوم التربوية، 1(2)، 408-441.
- عبده، نهاد عبد الحميد أحمد. (2019). دور بعض المؤسسات المعنية بتنمية الثقافة التكنولوجية لطفل الروضة. إدارة البحوث والنشر العلمي، (10).
- عثمان، أماني خميس محمد عثمان. (2018). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا. المجلة العلمية لكلية التربية، 1(34).
- العليان، نرجس قاسم (2019). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1(42)، 217-288.
- العميري، خالد. (2015). تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثرها في طرائق وأساليب التدريس الحديثة. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 16(2)، 365-386.
- الغزاوي، منال حمود. (2019). فعاليات الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. (رسالة ماجستير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

  http://graduatedstudies.ju.edu.jo/ar/arabic/Home.aspx

- قريشي، الحسين حامد محمد حسين (2018). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي التكنولوجي لطفل الروضة في ظل الثورة التكنولوجية المعلوماتية. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 1(3)، 51-76

- المسيليني، الهادي. (2017) ثقافة الطفل في ظل الوسائط الإلكترونية. مجلة دراسات وأبحاث. جامعة الجلفة، (27)، 212-224.
- المغذوي، عادل بن عايض. (2018). معايير توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية بعض القيم لدى أطفال المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، 37(177)، 299-343
- ناصر، نوال. (28/أبريل/2018). فعالية بيئة الروضة المستندة إلى العاب تعليمية إلكترونية على تنمية الإبداع لدى الأطفال. ورقة عمل إلى المؤتمر الدولي الخامس لقطاع البيئة بكلية البنات. جامعة عين شمس. مصر 166709/http://research.asu.edu.eg/handle/123456789
- نبيل، حميدشه. (2016/3/31). تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية. قاعدة البيانات العربية الرقمية. https://search.emarefa.net/detail/BIM-686756
- نوري، سعيد غني (أغسطس/2019) تكنولوجيا التعليم والبرامج التفاعلية. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. https://www.researchgate.net/publication
- يوسف، سناء علي أحمد. (2019). دور الروضة في تنمية الوعي الثقافي لدى الطفل من خلال التربية المتحفية. مجلة البحث العلمي في التربية، (20)، 335-358.

المراجع الأجنبية:

- Amanda, S. & Umaschi, B. (2018). Promoting Positive Technological Development in a Kindergarten Makerspace: A Qualitative Case Study. European Journal of STEM Education, 3(3).
- Baidak, Y & Vereitina, I. (2018). Implementation of Computer Games Elements into The Virtual Educational Environment. Odessa National Academy of food Technologies. Ukraine.
- Ben-Joseph, E. P. (2016). Healthy Habits for TV, Video Games, and the Internet. Kids Health from Nemours. http://kidshealth.org/parent/positive/family/tv_habits.html

- Berghe, K. Cornillie, F. Depaepe, F. Reynvoet, B. Sasanguie, D. & Vanbecelaere, S. (2019). The effectiveness of adaptive versus non- adaptive learning with digital educational games. Journal of Computer Assisted Learning, 36(4), 502-513. http://publons.com/publon/10.1111/jcal.12416
- Chen, M., Chen, y., Chen, X., Wang, S. (2020). A Preliminary Study of the Influence of Game Types on the Learning Interests of Primary School Students in Digital Games. Education Sciences, 3(56)
- Ghayour, M., & Mehrpour., S. (2017). The Effect of Educational Computerized Games on Learning English Spelling among Iranian Children. An International Online Journal, 17 (2), 165-178.
- Gjelaj, M. Shatei, K. Zabeli, N. (2020). Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. International Journal of Instruction, 13 (1), 165-184
- Hadley, F., Highfield, K,. & Johnston, K. (2018). Supporting young children as digital citizens: The importance of shared understandings of technology to support integration in play-based learning. British Journal of Educational Technology.49(5), 896–910.
- Kacet, J., & Klimova, B. (2017). Efficacy of Computer Games on Language Learning. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16(4), 19-26.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). Gamification in Learning and Education. Springer International Publishing.
- Millar, T. (2018). Developing numeracy skills using interactive technology in aplay-based learning environment. International al Journal of stem Education.5(39).
- Moawad, R. (2017). Computer Tablet Games 'Effect on Young Children's Self-International Education Studies. 10(3), 116-124.
- Oikonomidis, V., & Zaranis, N. (2016). The main factors of the attitudes of Greek kindergarten teachers towards information and communication technology. European Early Childhood Education Research Journal. 24(4). 615-632.
- Rupp, B. (31April, 2016). Navigating the World of Technology with Kids in the Home, in the School {Poster Presentation}. The NAMTA conference titled A Montessori Integrated Approach to Science, Mathematics, Technology, and the Environment, Portland.

المجلّة العربيّة للتربية

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلّة البحوث العلميّة في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجيّة العلميّة وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقا.

ب- يُرسل البحث باللغة العربيّة إلى بريد المجلّة متضمنا في بدايته ملخّصا باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كلّ ملخّص بكلمات مفتاحيّة لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألاّ يتجاوز البحث المقدّم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسيّة الواجب توفّرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

1. المقدّمة: التعريف بالبحث ومضمونه.
2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهميّة النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكلّ مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلميّة وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشريّة والزمانيّة والمكانيّة وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجًا وصفيًا مسحيًا أو ارتباطيا ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.

6. نتائج الدراسة.

7. مقترحات وتوصيات.

8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام American Psychological Assiciation (APA) لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلاً على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.

11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.

12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.

13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn

المجلّة العربيّة للتربية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسيمة الاشتراك: جديد ☐ تجديد ☐

الاشتراك السنويّ: للأفراد (12) دولار أمريكيا الهيئات (20) دولار أمريكيا

الاسم: .....

العنوان: .....

ص ب: ..... **الرمز البريدي:** .....

الهاتف: ..... **الفاكس:** .....

الاشتراك المطلوب: لمدّة: ..... اعتبارا من...../...../.....

بواقـــع: نسخة واحدة ☐ نسختين ☐ أكثر ☐

مرفق القيمة وقدرها: .....

نقدا ☐ شيكا ☐ حوالة بريديّة ☐

التوقيـع **التاريخ**

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربيّة
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 46 840 3 2113 90 100 404 10
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس – تونس

عنوان المراسلة:

المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد – المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء – 1003 – الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنيت: www.alecso.org.tn