الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مَجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصليّة

العدد الثالث والاربعون لشهر حزيران لسنة ٢٠٢٥م

AISHRAQAT TANMAWIA

الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

Journal Ishraqat Tanmawya

Reffered Scientific Journal

اشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

تصدر عن
مؤسسة المراقة للثقافة والتنمية
العـدد الثالث والاربعون

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد المرقم (٨٩١) لسنة ٢٠١٦
البريد الالكتروني al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

مكتبة الأمير

أ.د. هادي كطفان شون
رئيس التحرير
دكتوراه علوم تربوية ونفسية
جامعة القادسية

د. علاء عبدالخالق حسين المندلاوي
مدير التحرير
دكتوراه مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية/ جامعة بغداد

هيئة التحرير:

١. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد/ العراق / دكتوراه في طرائق تدريس اللغة العربية
٢. أ.د. ممدوح بن سعد عبدالله الدوسري/ اتحاد نقابات المدربين العرب/المملكة العربية السعودية/دكتوراه في علم الاجتماع التربوي
٣. أ.د.موفق عبدالعزيز الحسناوي/ الجامعة التقنية الجنوبية / العراق/ دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
٤. أ. د. سعيد جاسم علي الأسدي/ جامعة البصرة / العراق/ دكتوراه أصول التربية
٥. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور/ مصر / دكتوراه في الجغرافية الطبيعية
٦. أ.د. عمر محمد علي محمد / جامعة حلوان/ مصر / دكتوراه في اللغة الإنكليزية
٧. أ.د. سعاد هادي حسن الطائي / جامعة بغداد / العراق/ دكتوراه في التاريخ الأسلامي
٨. أ.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق / دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
٩. أ.د. اسراء علاء الدين نوري/ جامعة النهرين / العراق / دكتوراه في العلوم السياسية
١٠. ا.د. زينب هاشم عبود/ الجامعة المستنصرية/العراق/ دكتوراه في علم الاجتماع
١١. أ.م.د. عطية خليف العلي/ جامعة غينيا العالمية/ جمهورية غينيا/ دكتوراه في الاقتصاد الإسلامي
١٢. أ.م.د. هناء محمد خلف الشلول/ جامعة جدارا/ الأردن/ دكتوراه في اللغة العربية
١٣. أ.م.د. نسرين سمير احمد فؤاد/ جامعة الازهر/ مصر/ دكتوراه في علم الاجتماع
١٤. أ.م.د. نجاة علي الهنشيري /جامعة طرابلس/ ليبيا / دكتوراه في مناهج وطرائق التدريس العامة
١٥. أ.م.د عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت/ العراق / دكتوراه في التربية الفنية
١٦. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري/جامعة الموصل/ العراق / دكتوراه في العلوم السياسية

خبير اللغة العربية / د. عمر زهير علي/ دكتوراه في اللغة العربية

خبير اللغة الإنكليزية /أ.م.هدى عبد علي حطاب/جامعة بغداد/ ماجستير في اللغة الإنكليزية

سياسة النشر في المجلة

تدعو مجلة إشراقات تنموية جميع الباحثين والأكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

مجلة إشراقات تنموية مجلة فصيلة محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات الانسانية كافة (اللغة العربية وآدابها، واللغة الانكليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والارشاد، والعلوم التربوية والنفسية، والعلوم السياسية، والاعلام، والفلسفة، وعلوم القران، واللغة الكردية، وسواها). وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيئة التحرير وجمع كبير من الاساتذة الخبراء في الاختصاصات العلمية كافة من داخل العراق وخارجه وتلتزم المجلة بالحِفاظ على حقوق الملكية الفكرية للمؤلفين وتطبيقها أخلاقيات البحث العلمي وبنود لجنة اخلاقيات النشر.

ملاحظات عامة

١- يتقيد رئيس واعضاء هيئة التحرير بعدم الاعلان عن اية معلومة تخص البحوث المقدمة للمجلة عدا المخول من مؤلفيها والمحررين والاستشاريين والناشر حسب الضرورة.

٢- ان عملية تقويم البحث من المحكمين يساعد على اتخاذ القرار المناسب من هيئة التحرير بخصوص البحث المقدم للمجلة وهي بالضرورة تفيده في تحسين بحثه. وتلتزم هيئة التحرير إحاطة المحكمين علما بضوابط ومعايير ومستوى رصانة البحوث التي

تقبل للنشر في المجلة، كما تلتزم بعدم إعلان أسماء المحكمين إلا بموافقة خطية للمحكم نفسه.

٣- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية تتعلق بهوية المجلة.

٤- يتطلب من محكمي البحوث التعامل بسرية مع البحوث المرسلة لهم. ولا يجوز الافصاح عنها او مناقشتها مع الاخرين الا مع رئيس المجلة او من ينوب عنه.

٥- اعتماد المعايير الموضوعية في التحكيم وتجاوز الانتقاد الشخصي للباحث. ويجب ان يكون التحكيم معززاً بآراء واضحة مع الحجج العلمية والتوثيق، ويتوافق مع ضوابط ومعايير النشر المعتمدة في المجلة.

٦- اشعار الباحث بقبول بحثه خلال مدة اقصاها شهر من تاريخ تسليم البحث.

٧- لا يجوز للباحث ان يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التحرير الا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير ويتم ذلك قبل اشعاره بقبول بحثه للنشر.

٨- يلتزم الباحث بأجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة اليه وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز (١٥) خمسة عشر يوماً.

٩- لا تعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ان لم تنشر.

١٠- لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط.

١١- على الباحث/ الباحثين الالتزام بتعليمات وضوابط النشر المعتمدة في المجلة وبأسلوب كتابة البحث. وتامين توافر معايير البحوث الرصينة من وضوح هدف البحث وعرض النتائج بنحو دقيق ومتسلسل ومناقشة هذه النتائج بما يحقق اهداف البحث مع تسويغ اجراء البحث بطرائق موضوعية. يجب ان يكون البحث معززاً بتفاصيل النشر للمراجع العلمية الحديثة. يجب ان لا يتضمن البحث على نتائج لبحوث اخر؛ لأنها تعد سلوكُ غير مقبولة. وعلى الباحث توقيع تعهد بذلك

١٢- على الباحث ان يتجنب الانتحال او اقتباس عبارات أو افكار الأخرين وأدرجها كأنها عمل الباحث الخاص، أو الاقتباس دون الإشارة إلى مصدرها الأصلي. وان كل الابحاث تخضع لكشف الانتحال قبل ارسالها الى المحكمين وقبول البحث.

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء كاتبيها وليس بالضرورة أن تعكس وجهة نظر المجلة

ضوابط النشر في المجلة

تسعى هيئة التحرير في مجلة إشراقات تنموية الى الارتقاء بمعامل تأثير المجلة (Impact Factor) تمهيدا لدخول قاعدة بيانات المستوعبات العلمية العالمية. وعليه تنشر مجلة إشراقات تنموية الابحاث التي تتسم بالرصانة العلمية والقيمة المعرفية وبسلامة اللغة ودقة التوثيق في الاختصاصات الإنسانية ووفق الشروط المبينة في ادناه:

١. أن لا يكون البحث منشورا سابقا في مجلة اخرى. وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق منشور أو من رسالة جامعية وعلى الباحث ان يوقع نموذج تعهد بألا يكون البحث منشوراً أو سبق تقديمه للنشر في مجلة أخرى. وأن لا يقدمه للنشر في مجلة اخرى بعد نشره في مجلة إشراقات تنموية. وأن يوافق على نقل حقوق نشر البحث الى المجلة في حالة قبول البحث للنشر (نموذج التعهد).

٢. أن لا يزيد عدد الكلمات في البحث على (٨٠٠٠) كلمة بضمنها المصادر والملاحق.

٣- ألا يذكر اسم الباحث أو اية أشاره تدل عليه في متن البحث لضمان سرية وحيادية عملية التحكيم

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على ما يأتي (كما في المثال):

أ. عنوان البحث.

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية وشهادته.

ت. عنوان الباحث

ت . بريد الباحث الإلكتروني.

ث- ملخصان أحدهما باللغةِ العربية والثاني باللغةِ الإنكليزية يكون في بداية البحث بحجم خط (١٢) يضم اسم الباحث ومكان عمله باللغة الانكليزية ايضا. وأن تحتوي الابحاث المكتوبة باللغة الانكليزية على ملخص باللغة العربية (خلاصة) لا تتجاوز كلماته ٢٠٠ كلمة مسبوقا بعنوان البحث واسم الباحث ومكان عمله باللغة العربية ايضا والكمات المفتاحية في نهاية الملخص العربي والانكليزي.

٥- تكتب الابحاث مكتوبة على برنامج (Microsoft Word) بخط (Arabic Simplified) للأبحاث المكتوبة باللغة العربية وبخط (Times New Roman) للأبحاث المكتوبة باللغة الانكليزية وبحجم (١٢) للمتن وحجم (١٤) للعناوين الرئيسة والفرعية.

٦- تعتمد المجلة دليل (APA) للنشر العلمي في التوثيق، وعلى الباحث اتباع قواعد الاقتباس وتوثيق المصادر وأخلاقيات البحث العلمي بما يتوافق مع هذا النظام.

٧- تكتب مصادر البحث في صفحة أو صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على وفق الترتيب الاتي: كنية المؤلف، اسمه. (سنة الطبع).

عنوان الكتاب. رقم الطبعة(ط٣). دار النشر. مكان النشر(المدينة). أنظر (نظام APA لتوثيق المصادر).

٨. تقديم سيرة علمية قصيرة (Short Biography) للباحث لا تتجاوز ٤ اسطر و بملف (Word) منفصل عن البحث في نفس القرص.

٩. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Turnitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالميا.

١٠. يخضع البحث لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير في المجلة وذلك لتقرير أهلية البحث للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون تقديم الاسباب.

١١. تتبع المجلة التقويم المزدوج السري لبيان صلاحية البحث للنشر، حيث يعرض البحث المقدم للنشر على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص أحدهما من داخل العراق والاخر من خارجه ويتم اختيارهما بسرية مطلقة. فضلا عن عرض البحث على خبير لغوي لتقويم سلامته اللغوية.

١٢. الابحاث التي يقترح المحكمون اجراء تعديلات عليها لتكون صالحة للنشر تعاد الى اصحابها لأجراء التعديلات المطلوبة عليها ولا يُعاد البحث إلى صاحبه إذا لم يُقبل للنشر.

١٣. يشترط لنشر الابحاث المستلة من رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه موافقة خطية من الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة. (موافقة المشرف)

١٤. تُعبّر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها، لا عن رأي المجلة.

١٥. تنشر المجلة أعداد خاصة بالمؤتمرات العلمية المتوافقة مع تخصص المجلة.

١٦. لا تستوفي المجلة اي اجور لنشر الابحاث المقدمة من باحثين من خارج العراق. وتكون اجور نشر البحث للباحثين من داخل العراق (١٠٠) ألف دينار.

١٧. يمكن تسليم الابحاث المقدمة للنشر في المجلة على وفق ما يأتي:

أ. يدويا في مقر المجلة في شارع فلسطين / تقتطع الموال / مقابل الجامعة المستنصرية.

ب. عبر تحميل البحث على الموقع الالكتروني للمجلة وفق الرابط:

https://ishraqaat.com/

ت. مراسلة المجلة على عنوان البريد الالكتروني للمجلة:

al.tanmeia2016@yahoo.com

رئيس التحرير

دليل المؤلف Author Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل الباحث للنشر في المجلة:

١. يجب أن يكون عنوان البحث موجزاً قدر الإمكان ومعبر عن البحث.

٢. اسماء الباحثين: تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث الأول.

٣. يجب أن يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث مكون من ٢٥٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بقطعة واحدة مستمرة بدون فقرات.

٤. المقدمة: وتتضمن مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة، وتنتهي المقدمة بأهداف الدراسة وأساسها المنطقي.

٥. المواد وطرائق العمل: تذكر طرائق العمل بشكل مفصل إن كانت جديدة أما إذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الإشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي System (S.I.UNITS) International of Units

٦. النتائج والمناقشة: تعرض بشكل موجز وهادف وبنظام متوالي وتعرض النتائج بأفضل صورة معبرة وتوضع الجداول والأشكال في أماكنها المخصصة بعد الإشارة إليها في النتائج.

٧. يستعمل نظام الأرقام العربية وهكذا في البحوث المرسلة للنشر وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيراتها.

٨. المستخلص الإنكليزي يجب أن يكون وافياً ومعبراً عن البحث بصورة دقيقة وليس بالضرورة أن يكون ترجمة حرفية للمستخلص العربي.

دليل المقيّم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة:

١. ملء استمارة التقويم المرسلة رفقة البحث المطلوب تقييمه بشكل دقيق وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

٢. على المقيّم التأكد من تطابق وتوافق عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية وفي حالة عدم تطابقهما اقتراح العنوان البديل.

٣. أن يبيّن المقيّم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة في البحث وافية ومعبرة.

٤. أن يبيّن المقيم هل أن الباحث أتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقيّم هل أن مناقشة النتائج كانت وافية ومنطقية.

٦. على المقيّم تحديد مدى استخدام الباحث للمراجع العلمية الرصينة وحداثتها.

٧. أن يؤشر المقيّم بشكل واضح على واحد من ثلاث اختيارات وهي:

- البحث صالح للنشر.
- البحث صالح للنشر بعد إجراء التعديلات.
- البحث غير صالح للنشر.

٨. يجب أن يوضح المقيّم بورقة منفصلة ما هي التعديلات الأساسية التي يقترحها لغرض قبول البحث.

٩. للمقيّم حق طلب إعادة البحث إليه بعد إجراء التعديلات المطلوبة للتأكد من التزام الباحث بها.

١٠. على المقيّم تسجيل اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ إجراء التقييم مع التوقيع على استمارة التقييم المرسلة رفقة البحث المرسل له للتقييم.

المصادر

١. يستخدم النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) وبعض استعمال مختصرات المصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على أن تكتب بشكل كاملة أول في النص.

٢. ترقم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في البحث وتزود بعناوين دالة على مضمون الجدول أو الشكل ويشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) للنباتات والحيوانات وغيرها بحروف مائلة لتمييزها عن باقي النص وتسمى اسماء المواد الكيمياوية (المبيدات، الأدوية...الخ) بأسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يشار إلى المصادر في نهاية البحث كما يلي:

اللقب أو الاسم الثالث للمؤلف والسنة إذا كان البحث باسم باحث واحد، وإذا كان مؤلفين فيذكران والسنة وإذا كانوا ثلاثة فأكثر فيذكر اسم الأول وآخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر حسب الصيغة العلمية (APA) وكما بالأمثلة المذكورة:

أ. بحث في مجلة.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، العدد وصفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ب- كتب.

اسم المؤلف أو المؤلفون، (السنة)، عنوان الكتاب، دار النشر وعدد الصفحات.

ج- الرسائل والاطاريح الجامعية.

اسم الباحث، (السنة)، عنوان الرسالة أو الأطروحة، العنوان (الكلية والجامعة)، وعدد الصفحات.

د- بحث في وقائع مؤتمر أو ندوة علمية.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المؤتمر أو الندوة العلمية، مكان الانعقاد، صفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ترسل البحوث إلى مجلة إشراقات تنموية / مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية العراق بغداد على البريد الالكتروني

al.tanmeia2016@yahoo.com

(تعهد الملكية الفكرية)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....)

اتعهد بأن البحث قد انجز من قبلي ولم ينشر في مجلة اخرى داخل وخارج العراق وارغب بنشره في (مجلة اشراقات تنموية) في مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

التوقيع:

التاريخ:

(تعهد نقل حقوق الطبع والتوزيع)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....) اتعهد بنقل حقوق الطبـع والتوزيـع والنشـر إلـى (مجلـة اشـراقات تنمويـة) فـي مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

التوقيع:

التاريخ:

كلمة العدد

بكل فخر وسعادة، يسرنا أن نقدم لكم العدد الثالث والأربعين من مجلة "إشراقات تنموية"، الصادرة في شهر حزيران عام ٢٠٢٥م عن مؤسسة "العراقة للثقافة والتنمية". يحتوي هذا العدد على مجموعة من الأفكار والإبداعات المتميزة.

ترك العدد السابق تأثيرًا علميًا ملحوظًا، إذ اجتمع فيه باحثون من مختلف مناطق العراق والعالم العربي والدولي. وتعاونت الجامعات والمراكز البحثية والمؤسسات العلمية الرائدة لإنتاج معرفة فريدة، مما ساعد على تعزيز حوار مثمر بين العقول المبتكرة. يزداد فخرنا بارتفاع مستوى الإقبال الكبير الذي شهدته أعداد المجلة من قبل الأكاديميين والباحثين، مما كان دافعاً لنا للاستمرار في مسيرتنا بعزيمة قوية، ونسعى لنشر دراسات أصيلة ورسم آفاق جديدة للبحث العلمي في مجالات العلوم الإنسانية، لسد الثغرات وإثراء المعرفة الإنسانية.

في هذا العدد، يتضح تميز الفكر من خلال مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تتمتع بدقة علمية ومنهجية عالية، متوافقة مع أحدث الاتجاهات العالمية في النشر العلمي، وتتناول مواضيع متنوعة تلبي الاحتياجات الاجتماعية والتربوية والعلمية. نحن نؤمن بأهمية تحقيق جودة عالية، ولذلك اعتمدنا معايير تحكيم علمي دقيقة لكل بحث، بالتعاون مع مجموعة من العلماء والخبراء البارزين من الجامعات والمراكز البحثية محلياً وعالمياً. لقد بذل هؤلاء الأفراد جهوداً ملحوظة لضمان التميز ودقة المنهج، مع اهتمام خاص بالتقييم اللغوي والعلمي. وفي الختام، نتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير لجميع أعضاء هيئة التحرير والفريق الإداري والفني، الذين ساهموا بجد في إنتاج هذا العدد بأفضل شكل ممكن. نسأل الله أن يجعل عملنا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يعود بالنفع على العباد والبلاد.

رئيس التحرير

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
١.	اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: مقاربة لسانية نفسية	أ.د. محمد كامل احمد – دولة الجزائر	١-٣١
٢.	تقويم مدرسي مادة التاريخ على وفق معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص	أ.د. حيدر خزعل نزال جامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية/ قسم التاريخ	٣١-٥١
٣.	دور علم النفس التجريبي الإسلامي في معالجة الإدمان والصدمات النفسية	د. علاء عبدالخالق حسين المندلاوي جامعة بغداد – كلية العلوم الإسلامية	٥٢-٧٦
٤.	استراتيجيات نقل أثر التدريب: نماذج وممارسات لتعزيز التطبيق العملي	د. هاري جيمس توماس- بريطانيا	٧٧-١٠٥
٥.	الفلسفات التربوية الحديثة وتأثيراتها على المنظومة التعليمية	أ.م.د. محمود جابر عكاشة- جمهورية مصر	١٠٦-١٢٢
٦.	الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" أُنموذجاً	م. رياض حاتم طاهر الشمري دائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية / الوقف السني	١٢٣-١٥٤
٧.	البرمجة اللغوية العصبية وتطبيقاتها في التدريس الإبداعي	د. رامي الحربي- كندا	١٥٥-١٧٤

٨.	الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي	د. علاء عبدالخالق حسين كلية العلوم الإسلامية – جامعة بغداد	١٧٥-٢٠٥
٩.	علم النفس والذكاء الاصطناعي: التفاعلات والتحديات والآفاق المستقبلية	م.م. زينب حسين علي وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية محافظة بغداد – الرصافة الأولى	٢٠٦-٢٢٤
١٠.	التعلم المتمركز حول المتعلم: استراتيجيات لتحفيز الإبداع والابتكار	د. علاء عبدالخالق حسين المندلاوي جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية	٢٢٥-٢٥٤

اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: مقاربة لسانية نفسية

أ.د. محمد كامل احمد – دولة الجزائر

ملخص البحث:

يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على عملية اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال مقاربة تكاملية تجمع بين المنظور اللغوي والنفسي والاجتماعي، سعياً لفهم التحديات التي تواجه المتعلمين وتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية. اعتمد البحث على منهج وصفي تحليلي قام على مراجعة شاملة للأدبيات والدراسات السابقة في مجال اكتساب اللغة الثانية، مع التركيز بشكل خاص على الدراسات التي تناولت تعلم العربية كلغة أجنبية. كما اشتملت منهجية البحث على تحليل نقدي للدراسات النظرية والتجريبية ذات الصلة، بهدف تكوين رؤية شاملة للقضايا المطروحة.

تمحورت إجراءات البحث حول تحليل الخصائص اللغوية للعربية وتحديات الاكتساب المرتبطة بها، مع التركيز على النظام الصوتي والصرفي والنحوي الفريد لهذه اللغة. كما تناول البحث بالتحليل العوامل النفسية المؤثرة في عملية التعلم، مثل الدافعية والقلق اللغوي والكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية التي تلعب دوراً في تشكيل تجربة المتعلم. ولم يغفل البحث عن تحليل المناهج التعليمية واستراتيجيات التعلم المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتقييم مدى فاعليتها في مواجهة التحديات المذكورة.

توصل البحث إلى نتائج مهمة تكشف عن الطبيعة المعقدة لاكتساب اللغة العربية، حيث تبين أن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون تنبع من تفاعل عوامل لغوية ونفسية واجتماعية متشابكة. على المستوى اللغوي، أظهرت النتائج أن الخصائص الفريدة للعربية في الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية تشكل تحديات كبيرة للمتعلمين، خاصة عندما تتعارض هذه الخصائص مع أنظمة لغاتهم الأم. أما على المستوى

النفسي، فقد أكدت النتائج على الدور المحوري للدافعية والكفاءة الذاتية في تحديد نجاح عملية التعلم، كما بينت الآثار السلبية للقلق اللغوي على تقدم المتعلمين. وعلى الصعيد الاجتماعي، كشفت النتائج عن أهمية السياق الثقافي والبيئة التعليمية في تشكيل تجربة الاكتساب اللغوي.

في ضوء هذه النتائج، يقدم البحث مجموعة من التوصيات العملية التي تهدف إلى تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها. من أبرز هذه التوصيات ضرورة تصميم مناهج تعليمية تكاملية تأخذ في الاعتبار الخصائص الفريدة للغة العربية والاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، مع التركيز على الجوانب التواصلية في تعليم اللغة. كما يوصي البحث بضرورة تدريب المعلمين على الأساليب الحديثة في تعليم اللغات، مع إيلاء اهتمام خاص للجوانب النفسية والاجتماعية للتعلم. ومن التوصيات المهمة أيضاً تطوير أدوات تقييم شاملة تقيس القدرة على استخدام اللغة في سياقات حقيقية، والاستفادة من التكنولوجيا التعليمية في إثراء عملية التعلم.

يختتم البحث بتقديم مقترحات لدراسات مستقبلية يمكن أن تسهم في تعميق الفهم العلمي لاكتساب العربية. من بين هذه المقترحات إجراء دراسات تبحث في تأثير الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة على تعليم العربية، ودراسات أخرى تتناول تعلم العربية في السياقات غير الرسمية. كما يقترح البحث إجراء مزيد من الدراسات حول الفروق الفردية في استراتيجيات التعلم بين المتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة، ودراسات طولية تتبع تطور الكفاءة اللغوية للمتعلمين عبر فترات زمنية ممتدة. وبهذه المقترحات، يهدف البحث إلى فتح آفاق جديدة للبحث العلمي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: اكتساب اللغة، غير الناطقين بالعربية: مقاربة لسانية، نفسية.

Arabic Language Acquisition by Non-Native Speakers: A Psycholinguistic Approach

Prof. Dr. Mohamed Kamel Ahmed - Algeria

Research Summary:

This research sheds light on the process of Arabic language acquisition by non-native speakers through an integrative approach that combines linguistic, psychological, and sociological perspectives. This approach seeks to understand the challenges facing learners and develop more effective teaching strategies. The research relied on a descriptive and analytical approach based on a comprehensive review of the literature and previous studies in the field of second language acquisition, with a particular focus on studies that addressed learning Arabic as a foreign language. The research methodology also included a critical analysis of relevant theoretical and experimental studies, with the aim of forming a comprehensive view of the issues raised.

The research procedures focused on analyzing the linguistic characteristics of Arabic and the associated acquisition challenges, with a focus on the language's unique phonological, morphological, and syntactic systems. The research also analyzed the psychological factors influencing the learning process, such as motivation, language anxiety, and self-efficacy, in addition to the social and cultural factors that play a role in shaping the learner's experience. The research did not neglect to analyze the educational curricula and learning strategies used in teaching

Arabic to non-native speakers, and to evaluate their effectiveness in addressing the aforementioned challenges.

The research reached important results that reveal the complex nature of Arabic language acquisition. It demonstrated that the difficulties faced by learners stem from the interaction of intertwined linguistic, psychological, and social factors. On the linguistic level, the results showed that the unique characteristics of Arabic in terms of phonology, morphology, and grammar pose significant challenges for learners, especially when these characteristics conflict with the systems of their native languages. On the psychological level, the results emphasized the pivotal role of motivation and self-efficacy in determining the success of the learning process, and also demonstrated the negative effects of language anxiety on learners' progress. On the social level, the results revealed the importance of cultural context and the educational environment in shaping the language acquisition experience.

In light of these findings, the research presents a set of practical recommendations aimed at developing Arabic language teaching to non-native speakers. Prominent among these recommendations is the need to design integrated educational curricula that take into account the unique characteristics of the Arabic language and the diverse needs of learners, with a focus on the communicative aspects of language teaching. The research also recommends the need to train teachers in modern language teaching methods, paying special attention to the psychological and social aspects of learning. Another important recommendation is the development of comprehensive

assessment tools that measure the ability to use language in authentic contexts, and the use of educational technology to enrich the learning process.

The research concludes with proposals for future studies that could contribute to deepening the scientific understanding of Arabic acquisition. These proposals include conducting studies examining the impact of artificial intelligence and machine learning on Arabic teaching, and other studies addressing Arabic learning in informal contexts. The research also proposes further studies on individual differences in learning strategies among learners from different linguistic and cultural backgrounds, as well as longitudinal studies tracking the development of learners' language proficiency over extended periods of time. With these proposals, the research aims to open new horizons for scientific research in the field of teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: Language acquisition, non-native Arabic speakers: a linguistic approach, psychological.

المقدمة:

يُعدّ اكتساب اللغة العربية من قِبَل الناطقين بغيرها من القضايا العلمية التي تحظى باهتمام متزايد في حقل اللسانيات التطبيقية وعلم النفس التربوي، نظراً لما تطرحه هذه العملية من تحديات معقدة تجمع بين العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية. فاللغة العربية، بخصائصها الصوتية والصرفية والنحوية الفريدة، تشكل نظاماً لغوياً متميزاً يختلف جذرياً عن العديد من اللغات الأخرى، مما يجعل عملية اكتسابها من قبل غير الناطقين بها عملية تستدعي فهماً عميقاً للآليات المعرفية والنفسية التي تحكم تعلم اللغات الأجنبية. وتكمن أهمية هذا البحث في كونه يحاول رصد هذه التحديات من

خلال مقاربة تكاملية تجمع بين المنظور اللساني والتحليل النفسي، سعياً لتقديم رؤية شاملة تعين على تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية.

تشير الدراسات في مجال اكتساب اللغة الثانية إلى أن المتعلمين يواجهون صعوبات متعددة عند تعلم اللغة العربية، تبدأ من التحديات الصوتية المرتبطة بنطق الحروف التي لا وجود لها في لغاتهم الأم، مثل الحروف الحلقية واللهوية، مروراً بالتعقيدات الصرفية المتعلقة ببنية الكلمة وأوزانها المختلفة، ووصولاً إلى الصعوبات النحوية المرتبطة بنظام الإعراب وتركيب الجملة (Waniek-Klimczak et al., 2009). ولا تقتصر هذه التحديات على الجانب اللغوي فحسب، بل تمتد لتشمل عوائق نفسية واجتماعية تؤثر بشكل مباشر على سيرورة التعلم، حيث يلعب القلق اللغوي وضعف الدافعية وانخفاض الكفاءة الذاتية أدواراً محورية في تحديد مستوى التقدم الذي يحققه المتعلمون.

من الناحية اللسانية، تبرز إشكالية التداخل بين اللغة الأم واللغة المستهدفة كأحد العوامل الحاسمة في عملية الاكتساب، حيث تميل أنظمة المتعلمين اللغوية إلى التأثر بخصائص لغتهم الأولى عند محاولة إنتاج اللغة الجديدة، وهو ما يؤدي إلى ظهور ما يعرف باللغة الوسيطة (Interlanguage) التي تجمع بين سمات اللغتين (Polinsky et al., 2013). ويظهر هذا التأثير بوضوح في الجانب الصوتي، حيث يعاني العديد من المتعلمين من صعوبة في تمييز الأصوات المتقاربة في العربية مثل الحاء والعين، أو في الجانب النحوي حيث يجدون صعوبة في تطبيق قواعد الإعراب أو استخدام أدوات النفي والاستفهام بشكل صحيح. كما أن التباينات اللهجية الواسعة بين الدول العربية تشكل تحدياً إضافياً للمتعلمين، خاصة أولئك الذين يتعرضون للهجات عامية مختلفة عن العربية الفصحى التي يتعلمونها في الفصول الدراسية.

على الصعيد النفسي، تشكل الدافعية حجر الزاوية في عملية اكتساب اللغة، حيث تختلف دوافع المتعلمين بين الرغبة في الاندماج بالثقافة العربية (الدافعية التكاملية) والسعي لتحقيق أهداف عملية مثل الحصول على فرص عمل أو متابعة الدراسة (الدافعية الوسيلية). وتشير الأبحاث إلى أن كلا النوعين من الدافعية يلعبان أدواراً مهمة، وإن اختلفت تأثيراتهما على المدى البعيد (Brosh et al., 2019). كما أن مشاعر القلق التي يعاني منها العديد من المتعلمين أثناء محاولاتهم للتحدث بالعربية تشكل عائقاً كبيراً أمام تطوير مهارات التواصل، حيث يؤدي الخوف من ارتكاب الأخطاء إلى تجنب المشاركة في الأنشطة اللغوية، مما يحرم المتعلمين من فرص الممارسة الضرورية للتقدم. ولا يقل أهمية عن ذلك دور الذاكرة في عملية الاكتساب، حيث تختلف قدرات الأفراد على تخزين واسترجاع المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة، وهو ما يرتبط بعوامل مثل العمر وطريقة التعرض للغة.

من الناحية الاجتماعية والثقافية، تشكل الهوية تحدياً خاصاً للمتعلمين، خاصة في السياقات التي ترتبط فيها اللغة العربية بالدين الإسلامي أو بالانتماء إلى مجتمعات معينة. فقد أظهرت بعض الدراسات أن المتعلمين قد يعانون من صراع هوياتي بين الرغبة في اكتساب اللغة الجديدة والحفاظ على هويتهم الأصلية (El-Beheri et al., 2013). كما أن البيئة التعليمية تلعب دوراً محورياً في تسهيل أو تعقيد عملية الاكتساب، حيث يمكن للمعلمين من خلال أساليب التدريس والتقييم التي يتبعونها أن يحدثوا فرقاً كبيراً في تجربة المتعلمين ودافعيتهم.

في هذا السياق، يأتي هذا البحث كمحاولة لرصد هذه العوامل المتشابكة وتحليلها بشكل منهجي، سعياً لتقديم رؤية متكاملة تساعد في تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية. ويعتمد البحث على منهج وصفي تحليلي يقوم على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، مع التركيز على السياقات الرسمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها. وتكمن أهمية هذا العمل في كونه لا يقتصر على التشخيص الأكاديمي

للتحديات، بل يتعداه إلى اقتراح حلول عملية يمكن أن تفيد المعلمين والمصممين التعليميين في تطوير برامجهم ومناهجهم.

ختاماً، يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة المحورية: ما أهم التحديات اللغوية التي يواجهها الناطقون بغير العربية في عملية الاكتساب؟ وكيف تؤثر العوامل النفسية مثل الدافعية والقلق على هذه العملية؟ وما الدور الذي يمكن أن تلعبه المناهج التعليمية الحديثة في تذليل هذه الصعوبات؟ من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها، يأمل الباحث أن يسهم في إثراء النقاش الأكاديمي حول تعليم العربية، وأن يقدم مقترحات عملية يمكن أن تحسن من مخرجات عملية التعليم والتعلم.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمثل عملية اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها مجالاً خصباً للبحث العلمي، حيث تجتمع فيه عوامل لغوية ونفسية واجتماعية تشكل في مجموعها نظاماً معقداً يستحق الدراسة المتأنية. تنبع أهمية هذا الفصل من كونه يؤسس الإطار النظري والمنهجي للبحث، حيث يبدأ بتحديد الإشكالية الرئيسية التي تدور حولها الدراسة، ثم ينتقل إلى توضيح الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، مع بيان الأسئلة البحثية التي تحاول الإجابة عنها، وصولاً إلى شرح المنهجية المتبعة وحدود البحث.

تشكل اللغة العربية تحديًا فريدًا للمتعلمين من غير الناطقين بها، نظراً لتميزها بخصائص صوتية وصرفية ونحوية تختلف بشكل جوهري عن العديد من اللغات الأخرى. فمن الناحية الصوتية، تحتوي العربية على أصوات لا وجود لها في لغات أخرى، مثل الحروف الحلقية واللهوية، مما يجعل نطقها صعباً على المتعلمين الأجانب. أما من الناحية الصرفية، فإن نظام الاشتقاق والأوزان في العربية يضفي عليها طابعاً خاصاً من التعقيد، بينما يزيد نظام الإعراب والحركات من صعوبة إتقانها (Waniek-Klimczak et al., 2009). هذه التحديات اللغوية لا تنفصل عن العوامل

النفسية والاجتماعية التي تؤثر في عملية الاكتساب، حيث تتفاعل هذه العناصر معاً لتشكل خبرة تعلم اللغة في سياقها الشامل.

تكمن المشكلة البحثية الرئيسية في أن العديد من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لا تأخذ في الاعتبار بشكل كافٍ التفاعل المعقد بين العوامل اللغوية والنفسية في عملية الاكتساب. فغالباً ما تركز هذه البرامج على الجوانب الشكلية للغة، متجاهلة الدور الحاسم الذي تلعبه العوامل النفسية مثل الدافعية والقلق والكفاءة الذاتية في تحديد نجاح عملية التعلم (Polinsky et al., 2013). كما أن الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث خلفياتهم اللغوية والثقافية لا تحظى بالاهتمام الكافي في كثير من الأحيان، رغم الأدلة البحثية التي تؤكد تأثير هذه العوامل على وتيرة التقدم في تعلم اللغة.

تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم مقاربة تكاملية تجمع بين المنظور اللساني والتحليل النفسي في فهم عملية اكتساب العربية. وتسعى بشكل خاص إلى تحقيق عدة أهداف، أولها تحليل التحديات اللغوية الرئيسية التي يواجهها الناطقون بغير العربية في تعلمهم للغة، مع التركيز على الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية. وثانيها استكشاف العوامل النفسية المؤثرة في عملية الاكتساب، مثل الدافعية والقلق اللغوي والكفاءة الذاتية. أما الهدف الثالث فيتمثل في تحليل التفاعل بين العوامل اللغوية والنفسية في سياق تعلم العربية. وأخيراً، تهدف الدراسة إلى اقتراح استراتيجيات تعليمية تستند إلى النتائج المستخلصة من التحليل السابق.

تتفرع عن هذه الأهداف الرئيسية مجموعة من الأسئلة البحثية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها. ومن بين هذه الأسئلة: ما هي أهم الصعوبات اللغوية التي يواجهها الناطقون بغير العربية في تعلمهم للغة؟ وكيف تؤثر الخصائص الفريدة للغة العربية على عملية الاكتساب؟ وما دور العوامل النفسية مثل الدافعية والقلق في تحديد نجاح عملية التعلم؟ وكيف يمكن تصميم برامج تعليمية تأخذ في الاعتبار التفاعل بين العوامل

اللغوية والنفسية؟ هذه الأسئلة تشكل الإطار التوجيهي للدراسة، حيث يتم من خلالها توجيه عملية جمع البيانات وتحليلها.

تعتمد الدراسة على منهج وصفي تحليلي يقوم على مراجعة شاملة للأدبيات والدراسات السابقة في مجال اكتساب اللغة الثانية، مع التركيز بشكل خاص على الدراسات التي تناولت تعلم العربية كلغة أجنبية. وتشمل عملية المراجعة النقدية تحليل الدراسات النظرية والتجريبية ذات الصلة، بهدف تكوين رؤية شاملة للقضايا المطروحة. كما تعتمد الدراسة على تحليل المحتوى النوعي للدراسات السابقة، مما يتيح الفرصة للتعمق في فهم الظاهرة المدروسة من زوايا متعددة.

من المهم الإشارة إلى أن هذه الدراسة لها حدود معينة يجب أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج. فالدراسة تركز بشكل رئيسي على تعلم العربية الفصحى في السياقات الرسمية للتعليم، دون التعمق في قضايا تعلم اللهجات العامية. كما أن الدراسة تقتصر على تحليل البيانات المتاحة في الأدبيات البحثية المنشورة، دون جمع بيانات جديدة من المتعلمين أنفسهم. ورغم هذه الحدود، فإن الدراسة تسهم في إثراء الفهم العلمي لعملية اكتساب العربية، وتقدم إسهاماً نظرياً وعملياً يمكن أن يفيد الباحثين والممارسين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

يأتي هذا الفصل بمثابة الأساس النظري والمنهجي الذي تقوم عليه الدراسة، حيث يحدد الإطار العام للبحث ويوضح مساره. ومن خلال التركيز على التفاعل بين العوامل اللغوية والنفسية، تسعى الدراسة إلى تقديم رؤية شمولية لعملية اكتساب العربية، تتجاوز النظرة التقليدية التي تفصل بين هذه الجوانب. وبهذا المعنى، فإن الفصل الأول لا يقتصر على كونه مقدمة للبحث فحسب، بل يشكل أيضاً الإطار المفاهيمي الذي ستعتمد عليه الفصول التالية في تحليلها للقضايا المطروحة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والنظريات المؤثرة في اكتساب اللغة العربية

يُشكِّل الإطار النظري أساساً منهجياً لفهم عملية اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، حيث يقدم المفاتيح العلمية لتفسير التفاعل المعقد بين العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية. ينطلق هذا الفصل من مسلّمة أساسية مفادها أن اكتساب اللغة الثانية لا يمكن فهمه بمعزل عن النظريات التأسيسية في علم اللغة النفسي والاجتماعي، والتي تقدم تفسيرات متكاملة للآليات المعرفية والعاطفية التي تحكم هذه العملية. وتكتسب هذه النظريات أهمية خاصة في سياق تعلم العربية، نظراً للخصائص الفريدة التي تتميز بها هذه اللغة عن غيرها من اللغات العالمية.

تستند الدراسة إلى ثلاثة أطر نظرية رئيسية تسهم في تفسير عملية اكتساب اللغة العربية. تأتي في المقدمة النظرية السلوكية التي ترى أن تعلم اللغة يتم من خلال المحاكاة والتعزيز، حيث يكتسب المتعلم العادات اللغوية عبر التقليد والتكرار. وقد أسهمت هذه النظرية بشكل كبير في فهم الجوانب الآلية لاكتساب اللغة، خاصة فيما يتعلق باكتساب النطق الصحيح والتراكيب النحوية الأساسية. إلا أن هذه النظرية تعرضت لانتقادات بسبب إغفالها للعوامل المعرفية الداخلية التي تؤثر في عملية التعلم (Waniek-Klimczak et al., 2009).

في المقابل، تقدم النظرية المعرفية رؤية مختلفة تركز على العمليات العقلية الداخلية التي تسهل اكتساب اللغة. وتفترض هذه النظرية أن المتعلمين يمتلكون قدرة فطرية على اكتساب اللغة، تمكنهم من استنتاج القواعد اللغوية وتطبيقها بشكل إبداعي. وقد قدمت هذه النظرية تفسيراً مهماً لقدرة المتعلمين على إنتاج تراكيب لغوية جديدة لم يسبق لهم أن تعرضوا لها مباشرة. وتكتسب هذه النظرية أهمية خاصة في سياق تعلم العربية، نظراً للطبيعة النظامية لقواعدها النحوية والصرفية التي تتيح للمتعلمين إمكانية التعميم والتوليد اللغوي (Polinsky et al., 2013).

أما النظرية الثالثة فهي النظرية التفاعلية التي تؤكد على أهمية السياق الاجتماعي في عملية اكتساب اللغة. وفقاً لهذه النظرية، يحدث التعلم الحقيقي للغة من خلال التفاعل الاجتماعي الهادف، حيث يكتسب المتعلمون اللغة أثناء محاولتهم توصيل معاني حقيقية في مواقف تواصلية واقعية. وتقدم هذه النظرية تفسيراً مقنعاً لأهمية البيئة اللغوية والتفاعل مع الناطقين باللغة في تحقيق التقدم في تعلم العربية. كما أنها تساعد في فهم دور العوامل العاطفية مثل الدافعية والثقة بالنفس في عملية التعلم (Brosh et al., 2019).

لا يمكن فهم عملية اكتساب اللغة العربية بمعزل عن تأثير اللغة الأم، حيث تشير الدراسات إلى أن النظام اللغوي الأول للمتعلم يلعب دوراً حاسماً في تشكيل طريقة تعلمه للغة الجديدة. يظهر هذا التأثير بشكل واضح في الجانب الصوتي، حيث يواجه المتعلمون صعوبات في نطق الأصوات العربية غير الموجودة في لغتهم الأم. كما يبرز التأثير في الجانب النحوي، حيث يميل المتعلمون إلى نقل تراكيب لغتهم الأم إلى العربية، مما يؤدي إلى ظهور ما يعرف باللغة الوسيطة التي تجمع بين خصائص اللغتين (Abun-Nasr et al., 2010). وتكمن أهمية دراسة هذا التأثير في كونه يساعد المعلمين على توقع الصعوبات التي قد يواجهها متعلمو كل لغة، وبالتالي تصميم استراتيجيات تعليمية تستهدف هذه الصعوبات بشكل مباشر.

تلعب العوامل النفسية دوراً محورياً في عملية اكتساب اللغة العربية، حيث تشكل الدافعية أحد أهم العوامل المؤثرة في نجاح عملية التعلم. يمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من الدافعية: الدافعية التكاملية التي تنبع من رغبة المتعلم في الاندماج بالثقافة الناطقة بالعربية، والدافعية الوسيلية التي ترتبط بتحقيق أهداف عملية مثل الحصول على وظيفة أو متابعة الدراسة. وتشير الدراسات إلى أن كلا النوعين من الدافعية يمكن أن يكون فعالاً، وإن اختلفت آثارهما على المدى البعيد (El-Beheri et al., 2013).

يعد القلق اللغوي من العوامل النفسية المهمة التي تؤثر سلباً على عملية اكتساب اللغة العربية. يتجلى هذا القلق في خوف المتعلم من ارتكاب الأخطاء أو عدم القدرة على التعبير عن نفسه بشكل صحيح، مما قد يؤدي إلى تجنب المشاركة في الأنشطة اللغوية والحد من فرص الممارسة. وتشير الدراسات إلى أن هذا النوع من القلق يكون أكثر حدة في المهارات التحدثية منه في المهارات الأخرى مثل القراءة أو الكتابة (Alabd et al., 2016). ومن هنا تبرز أهمية تصميم بيئات تعليمية داعمة تقلل من حدة هذا القلق وتشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة.

تمثل الذاكرة أحد الجوانب المعرفية الأساسية في عملية اكتساب اللغة، حيث تختلف قدرات الأفراد على تخزين واسترجاع المعلومات اللغوية الجديدة. وتشير الدراسات إلى أن اكتساب المفردات والتراكيب النحوية يعتمد بشكل كبير على كفاءة الذاكرة العاملة، وهي النظام المعرفي المسؤول عن معالجة المعلومات وتخزينها مؤقتاً. كما تلعب الذاكرة طويلة المدى دوراً حاسماً في الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية واسترجاعها عند الحاجة (Anooshian et al., 2011). وتكتسب هذه المعرفة أهمية خاصة في تصميم الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تعزيز القدرة على تخزين المفردات والتراكيب اللغوية واسترجاعها.

لا يمكن فهم عملية اكتساب اللغة العربية بمعزل عن السياق الثقافي الذي تتم فيه، حيث تشكل الهوية الثقافية للمتعلم عاملاً مؤثراً في تقبله للغة الجديدة. تواجه بعض الفئات من المتعلمين صراعاً هوياتياً بين الرغبة في اكتساب اللغة العربية والحفاظ على هويتهم الأصلية، خاصة في السياقات التي ترتبط فيها اللغة العربية بالدين أو بالانتماء إلى جماعة معينة. وقد أظهرت بعض الدراسات أن هذا الصراع يمكن أن يؤثر سلباً على عملية التعلم إذا لم يتم التعامل معه بشكل مناسب (Forlot et al., 2019). من ناحية أخرى، يمكن للانفتاح على الثقافة العربية أن يعزز عملية الاكتساب اللغوي، حيث يوفر سياقاً طبيعياً لفهم العديد من التعابير والمفاهيم الثقافية المضمنة في اللغة.

تقدم النظريات الحديثة في تعلم اللغات رؤى مهمة لفهم عملية اكتساب اللغة العربية، خاصة تلك التي تركز على الطبيعة الاجتماعية للتعلم. وفقاً لهذه النظريات، يحدث التعلم الفعال للغة عندما يكون ذا معنى شخصي للمتعلم، وعندما يتم في سياقات تواصلية حقيقية. كما تؤكد هذه النظريات على أهمية التفاعل الاجتماعي والمشاركة الفعالة في الممارسات اللغوية للجماعة المستهدفة (Wei, 2017). وتكتسب هذه الرؤى أهمية خاصة في تعليم العربية، حيث يمكن استثمارها في تصميم أنشطة تعليمية تعزز التفاعل الحقيقي مع اللغة والثقافة العربية.

الفصل الثالث: الخصائص اللغوية للعربية وتحديات الاكتساب

تتميز اللغة العربية بخصائص فريدة تجعل منها لغة استثنائية من حيث بنيتها ونظامها اللغوي، مما يطرح تحديات خاصة أمام الناطقين بغيرها الذين يرغبون في اكتسابها. ينطلق هذا الفصل من فرضية أساسية مفادها أن فهم التحديات اللغوية التي تواجه متعلمي العربية يعد شرطاً ضرورياً لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة. وتكمن أهمية دراسة هذه الخصائص في ارتباطها الوثيق بالصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، حيث تشكل العوائق اللغوية حاجزاً رئيسياً في طريق إتقان اللغة، خاصة عندما تتعارض هذه الخصائص مع أنظمة اللغات الأخرى التي يجيدها المتعلمون.

يعد النظام الصوتي في اللغة العربية من أكثر الجوانب التي تلفت انتباه الدارسين، حيث يحتوي على مجموعة من الأصوات غير الموجودة في العديد من اللغات الأخرى. تشمل هذه الأصوات الحروف الحلقية مثل العين والحاء، واللهوية مثل القاف، والأصوات الشديدة مثل الطاء والضاد. وتشير الدراسات إلى أن هذه الأصوات تمثل تحديًا كبيرًا للمتعلمين، حيث يحتاجون إلى فترة طويلة من الممارسة الموجهة لاكتساب القدرة على نطقها بشكل صحيح (Waniek-Klimczak et al., 2009).

كما أن نظام التمييز بين الأصوات المتقاربة مثل السين والصاد، أو التاء والطاء، يزيد من صعوبة التعلم، خاصة عندما لا يكون لهذا التمييز مقابل في لغة المتعلم الأم.

من الناحية الصرفية، تبرز العربية بكونها لغة اشتقاقية تعتمد على نظام الجذور والأوزان، مما يجعل بنية الكلمة فيها أكثر تعقيداً مقارنة بالعديد من اللغات الأخرى. يعتمد النظام الصرفي العربي على الجذور الثلاثية أو الرباعية التي تتشكل منها الكلمات عبر أوزان محددة، وهو نظام يختلف جذرياً عن اللغات التي تعتمد على اللواحق والبادئات في تكوين الكلمات. ويؤكد الباحثون أن هذا النظام يشكل عقبة كبيرة أمام المتعلمين، خاصة في المراحل الأولى من التعلم، حيث يتطلب فهماً عميقاً لآليات الاشتقاق والتوليد اللغوي (Polinsky et al., 2013). كما أن نظام التذكير والتأنيث، وتصريف الأفعال حسب الزمن والضمائر، يضيف طبقات إضافية من التعقيد على عملية الاكتساب.

أما على المستوى النحوي، فإن نظام الإعراب في العربية يعد من أكثر الجوانب التي تثير صعوبات للمتعلمين. يعتمد هذا النظام على تغيير حركات أواخر الكلمات حسب موقعها الإعرابي، وهو نظام دقيق لا يوجد في معظم اللغات العالمية. وتكمن الصعوبة هنا في أن الأخطاء في الحركات الإعرابية قد تؤدي إلى تغيير المعنى تماماً، مما يجعل إتقان هذا الجانب ضرورياً للتواصل الفعال. كما أن ترتيب الكلمات في الجملة العربية يختلف عن العديد من اللغات الأخرى، حيث يأتي الفعل قبل الفاعل في الجملة الفعلية، بينما يبدأ الاسم في الجملة الاسمية (Abun-Nasr et al., 2010). هذه الخصائص النحوية تتطلب من المتعلمين إعادة تنظيم تصوراتهم عن تركيب الجملة، وهو ما يشكل تحديًا معرفيًا كبيرًا.

تطرح الكتابة العربية تحديات خاصة للمتعلمين، نظراً لخصائصها المميزة التي تختلف عن أنظمة الكتابة الأخرى. تكمن الصعوبة الأولى في اتجاه الكتابة من اليمين إلى

اليسار، وهو ما يتطلب فترة تأقلم خاصة للمتعلمين القادمين من خلفيات لغوية تستخدم اتجاه كتابة مختلفاً. كما أن نظام الكتابة العربي يعتمد على وصل الحروف ببعضها، مع تغيير شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة (أول الكلمة، وسطها، آخرها، أو منفصلاً). ويضاف إلى ذلك عدم وجود أحرف كبيرة في العربية، واعتمادها على نظام التشكيل الذي يحدد نطق الكلمات ووظيفتها النحوية (Salim et al., 2024). هذه الخصائص مجتمعة تجعل من تعلم الكتابة العربية عملية معقدة تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين.

تزداد التحديات تعقيداً مع وجود التباينات اللهجية الكبيرة بين الدول العربية، حيث تختلف اللهجات العامية عن اللغة الفصحى التي تدرس في المؤسسات التعليمية. يواجه المتعلمون صعوبة في التوفيق بين ما يتعلمونه في الفصول الدراسية من عربية فصحى، وما يسمعونه في الحياة اليومية من لهجات عامية قد تختلف بشكل كبير من حيث المفردات والنطق وتركيب الجملة. وتشير الدراسات إلى أن هذا التباين قد يؤدي إلى ارتباك لدى المتعلمين، خاصة عندما يدركون أن الفصحى التي تعلموها لا تستخدم في التواصل اليومي العادي (Alabd et al., 2016). هذه المشكلة تطرح تساؤلات مهمة حول أولويات تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومدى الحاجة إلى تدريس العناصر اللهجية إلى جانب الفصحى.

يضاف إلى هذه التحديات اللغوية مشكلة الثراء المعجمي في العربية، حيث تمتلك اللغة مخزوناً هائلاً من المفردات والمترادفات التي تعكس دقة التعبير وتنوعه. يعاني المتعلمون من صعوبة في حفظ هذا الكم الهائل من المفردات، خاصة عندما تختلف دلالات الكلمات المتقاربة في المعنى اختلافات دقيقة. كما أن نظام الجذور والأوزان، رغم كونه نظاماً منتظماً، قد يشكل عائقاً أمام المتعلمين في المراحل الأولى، حيث يصعب عليهم أحياناً تمييز الكلمات المشتقة من جذر واحد (Benmamoun et al.,

2013). هذا الثراء المعجمي يتطلب من المتعلمين تطوير استراتيجيات خاصة لحفظ المفردات وفهم دلالاتها المختلفة في السياقات المتنوعة.

أما على مستوى الخطاب والمهارات التواصلية، فإن العربية تتميز بخصائص أسلوبية خاصة تختلف عن العديد من اللغات الأخرى. يتجلى ذلك في استخدام الأساليب البلاغية، والاستعارة، والتكرار، والجناس، وغيرها من الخصائص الأسلوبية التي تشكل جزءاً أصيلاً من التعبير العربي. كما أن أنماط تنظيم الخطاب في العربية، سواء في المحادثة اليومية أو في النصوص الأدبية والعلمية، تتبع أنظمة قد تكون غريبة عن المتعلمين من خلفيات ثقافية أخرى (Brosh et al., 2019). هذه الخصائص الأسلوبية والخطابية تضيف طبقة أخرى من التعقيد على عملية تعلم العربية، حيث يتطلب إتقانها فهماً عميقاً للثقافة العربية وأنماط التفكير المرتبطة بها.

في مواجهة هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية تأخذ في الاعتبار الخصائص الفريدة للغة العربية، وتصميم استراتيجيات تعليمية تستهدف التحديات المحددة التي يواجهها المتعلمون. تشير الدراسات الحديثة إلى أن الطرق التقليدية في تعليم العربية، التي تركز على الحفظ والتكرار وتعليم القواعد بشكل مجرد، قد لا تكون كافية لمساعدة المتعلمين على تجاوز هذه الصعوبات (Mabey et al., 2020). بدلاً من ذلك، يقترح الباحثون اعتماد منهجيات تعليمية تكاملية تجمع بين تعليم النظام اللغوي وتطبيقه في سياقات تواصلية حقيقية، مع التركيز على المهارات اللغوية الأكثر احتياجاً حسب خلفيات المتعلمين اللغوية والثقافية.

إن الخصائص اللغة العربية تشكل سلسلة من التحديات المترابطة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. هذه التحديات لا تنفصل عن العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في عملية التعلم، مما يستدعي مقاربة شمولية تأخذ في الاعتبار التفاعل المعقد بين هذه العوامل. إن الفهم العميق لهذه

التحديات ليس هدفاً نظرياً فحسب، بل يشكل أساساً ضرورياً لتطوير ممارسات تعليمية أكثر فاعلية، تساعد المتعلمين على تجاوز الصعوبات وتحقيق تقدم حقيقي في إتقان اللغة العربية.

الفصل الرابع: العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في اكتساب اللغة العربية

تتشابك العوامل النفسية والاجتماعية بشكل عميق مع عملية اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، حيث تشكل هذه العوامل نظاماً ديناميكياً يؤثر بشكل حاسم في مسار التعلّم ونتائجه. يهدف هذا الفصل إلى تحليل هذه العوامل وتفاعلاتها المعقدة، انطلاقاً من فهم أن اكتساب اللغة ليس مجرد عملية معرفية بحتة، بل هو تجربة إنسانية شاملة تتأثر بالحالة النفسية للمتعلم وبيئته الاجتماعية. وتكمن أهمية هذا التحليل في كشفه عن الجوانب غير اللغوية التي غالباً ما يتم إغفالها في برامج تعليم العربية، رغم دورها المحوري في تحديد نجاح أو فشل عملية الاكتساب.

تشكل الدافعية حجر الزاوية في البنية النفسية لاكتساب اللغة، حيث تمثل القوة المحركة التي تدفع المتعلم إلى بذل الجهد والمثابرة في رحلة التعلّم الطويلة. يمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من الدافعية في سياق تعلم العربية: الدافعية التكاملية التي تنبع من رغبة المتعلم في الاندماج بالثقافة العربية وفهمها من الداخل، والدافعية الوسيلة التي ترتبط بتحقيق أهداف عملية مثل التقدم الوظيفي أو متابعة الدراسة. وتشير الدراسات إلى أن كلا النوعين قد يكون فعالاً، لكن الدافعية التكاملية تميل إلى إنتاج نتائج أكثر استدامة على المدى البعيد (Brosh et al., 2019). ومن المثير للاهتمام أن تعلم العربية يحمل أبعاداً دافعية خاصة، نظراً لارتباط هذه اللغة بالدين الإسلامي والهوية الثقافية لمئات الملايين من الناس، مما يمنحها مكانة فريدة في وجدان العديد من المتعلمين.

يعد القلق اللغوي من أكثر العوامل النفسية التي تؤثر سلباً على عملية اكتساب اللغة العربية، حيث يظهر كحاجز نفسي يعوق المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية. يتجلى هذا القلق في شكل خوف من التحدث أمام الآخرين، أو خشية من ارتكاب الأخطاء، أو إحساس بالعجز عن التعبير عن الأفكار بشكل مناسب. وتكمن خطورة هذا النوع من القلق في كونه قد يؤدي إلى حلقة مفرغة، حيث يتجنب المتعلم القلق المشاركة في الأنشطة الشفهية، مما يحرمه من فرص الممارسة الضرورية للتقدم، فيزداد شعوره بعدم الكفاءة (Alabd et al., 2016). وتشير الدراسات إلى أن القلق اللغوي يكون أكثر حدة في مهارات التحدث والاستماع مقارنة بمهارات القراءة والكتابة، نظراً للطبيعة التفاعلية الفورية لهذه المهارات التي لا تترك للمتعلم وقتاً كافياً للتفكير والمراجعة.

تلعب الكفاءة الذاتية دوراً محورياً في تحديد مدى إصرار المتعلمين على مواصلة رحلة اكتساب اللغة العربية رغم الصعوبات التي يواجهونها. تشير الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ المهام اللغوية بنجاح، وهو اعتقاد يتشكل من خلال التجارب السابقة والتغذية الراجعة من المعلمين والأقران. ومن المثير للاهتمام أن العديد من متعلمي العربية يعانون من تدني الكفاءة الذاتية بسبب الصورة النمطية عن صعوبة هذه اللغة، مما قد يؤدي إلى إحباطهم قبل أن يمنحوا أنفسهم فرصة حقيقية للتقدم (Sedeek et al., 2024). وتبرز هنا أهمية تصميم أنشطة تعليمية تمنح المتعلمين إحساساً بالإنجاز التدريجي، مما يعزز ثقتهم بقدراتهم ويشجعهم على مواصلة التعلم.

لا يمكن فهم العوامل النفسية المؤثرة في اكتساب العربية بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه عملية التعلم. تشكل الهوية الثقافية للمتعلم عاملاً بالغ الأهمية، حيث قد يواجه بعض الدارسين صراعاً بين الرغبة في اكتساب اللغة الجديدة والحفاظ على هويتهم الأصلية. هذا الصراع يكون أكثر حدة في حالة اللغة العربية،

نظراً لارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والثقافة العربية (El-Beheri et al., 2013). ومن ناحية أخرى، فإن الانفتاح على الثقافة العربية وتقبلها يمكن أن يشكل عاملاً مساعداً قوياً في عملية الاكتساب، حيث يوفر سياقاً طبيعياً لفهم العديد من التعابير والمفاهيم الثقافية المضمنة في اللغة.

يضاف إلى ذلك تأثير البيئة التعليمية والاجتماعية المحيطة بالمتعلم، حيث يمكن للمعلمين والأقران أن يلعبوا أدواراً حاسمة في تشجيع عملية الاكتساب أو إعاقتها. تشير الدراسات إلى أن البيئات التعليمية الداعمة التي تقبل الأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلم، وتوفر تغذية راجعة بناءة، تساعد المتعلمين على التقدم بشكل أسرع (Alnefaie et al., 2024). كما أن التفاعل مع الناطقين بالعربية في سياقات طبيعية خارج الفصل الدراسي يوفر فرصاً لا تقدر بثمن لممارسة اللغة وفهمها في سياقاتها الحقيقية. ومن اللافت أن العديد من متعلمي العربية يفتقدون لهذه الفرص، خاصة في البلدان غير الناطقة بالعربية، مما يحد من قدرتهم على تطوير مهارات التواصل الفعالة.

تكتسب العوامل المرتبطة بالذاكرة ومعالجة المعلومات أهمية خاصة في سياق اكتساب اللغة العربية، نظراً للكم الهائل من المفردات والتراكيب اللغوية التي يجب تعلمها. تعتمد عملية تخزين المفردات الجديدة واسترجاعها على كفاءة الذاكرة العاملة، وهي النظام المعرفي المسؤول عن معالجة المعلومات وتخزينها مؤقتاً. وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين الذين يتمتعون بذاكرة عاملة قوية يميلون إلى تحقيق تقدم أسرع في اكتساب اللغة (Anooshian et al., 2011). ومن المهم الإشارة إلى أن استراتيجيات التعلم تلعب دوراً وسيطاً في هذه العلاقة، حيث يمكن لاستخدام تقنيات فعالة مثل التكرار المتباعد وربط المفردات الجديدة بسياقات ذات معنى أن يعزز بشكل كبير من قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية واسترجاعها عند الحاجة.

لا تقل العوامل الاجتماعية أهمية عن العوامل النفسية الفردية في التأثير على عملية اكتساب العربية. تشكل المواقف المجتمعية تجاه اللغة العربية والثقافات الناطقة بها عاملاً مؤثراً في رغبة المتعلمين في الاستمرار في دراسة اللغة. فعندما تنظر المجتمعات إلى اللغة العربية وإلى الناطقين بها نظرة سلبية، قد ينعكس ذلك على دافعية المتعلمين ورغبتهم في الارتباط بهذه اللغة (Aldossari et al., 2024). وعلى العكس من ذلك، فإن المجتمعات التي تقدر التنوع الثقافي وتشجع تعلم اللغات الأجنبية توفر بيئة خصبة لنمو الدافعية التكاملية لدى متعلمي العربية. وتبرز هنا أهمية تصميم برامج تعليمية تعمل على تعزيز الفهم الثقافي إلى جانب تعليم اللغة، مما يسهم في كسر الصور النمطية وبناء جسور التفاهم بين الثقافات.

في الختام، يظهر هذا الفصل أن العوامل النفسية والاجتماعية تشكل نسيجاً معقداً من التأثيرات المتبادلة التي تحدد مسار اكتساب اللغة العربية ونتائجه. وتكمن أهمية فهم هذه العوامل في إمكانية استثمارها لتصميم بيئات تعليمية أكثر فاعلية، تأخذ في الاعتبار الجوانب الإنسانية الشاملة لعملية التعلم. فبدلاً من التركيز الحصري على الجوانب اللغوية المجردة، تحتاج برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى تبني رؤية شمولية تدمج بين تعليم اللغة وتنمية الدافعية، وتقليل القلق، وبناء الثقة بالنفس، وتعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي. فقط من خلال هذه الرؤية المتكاملة يمكن تجاوز العديد من العقبات التي تحول دون إتقان العربية، وتحويل رحلة الاكتساب من تحدٍ شاق إلى تجربة إنسانية ثرية وممتعة.

الفصل الخامس: المناهج التعليمية واستراتيجيات تعلم العربية للناطقين بغيرها

تشكل المناهج التعليمية واستراتيجيات التعلم حجر الزاوية في عملية اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تمثل الجسر الذي يربط بين الخصائص اللغوية للعربية من جهة، والقدرات النفسية والمعرفية للمتعلمين من جهة أخرى. ينطلق هذا الفصل

من فرضية أساسية مفادها أن فاعلية أي برنامج لتعليم العربية تتوقف إلى حد كبير على مدى ملاءمة المناهج والاستراتيجيات المستخدمة للخصائص الفريدة للغة العربية وللاحتياجات المتنوعة للمتعلمين. وتكمن أهمية هذا التحليل في كونه لا يقتصر على الجانب النظري، بل يمتد ليشمل تطبيقات عملية يمكن أن تسهم في تطوير ممارسات تعليمية أكثر نجاعة.

شهدت العقود الأخيرة تطوراً ملحوظاً في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث انتقل التركيز من الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى مناهج أكثر تواصلاً وتركيزاً على المتعلم. كانت الطريقة النحوية-الترجمة تهيمن على تعليم العربية لفترات طويلة، حيث كان الهدف الرئيسي هو إكساب المتعلمين القدرة على قراءة النصوص وفهمها، مع إعطاء أهمية كبيرة لتعليم القواعد النحوية والصرفية. ومع أن هذه الطريقة ساهمت في الحفاظ على دقة اللغة، إلا أن انتقادات كثيرة وجهت إليها بسبب إهمالها لمهارات التواصل الشفهي وعدم مراعاتها للجوانب النفسية والاجتماعية للتعلم (Salim et al., 2024). في المقابل، تعطي الطريقة التواصلية أولوية لتطوير القدرة على استخدام اللغة في مواقف حقيقية، مع التركيز على المعنى أكثر من الشكل، وهو ما يتوافق بشكل أفضل مع احتياجات المتعلمين الذين يرغبون في استخدام العربية للتواصل اليومي.

يعد التعلم القائم على المهام من أكثر المناهج الحديثة ملاءمة لتعليم العربية، حيث يركز على إنجاز المتعلمين لمهام تواصلية ذات معنى في سياقات واقعية. في هذا النهج، لا يتم تعليم اللغة بشكل مجرد، بل من خلال أنشطة مثل لعب الأدوار، أو حل المشكلات، أو إنجاز مشاريع تتطلب استخدام اللغة بغرض التواصل. وتشير الدراسات إلى أن هذا النهج يسهم بشكل فعال في تطوير الكفاءة التواصلية، كما أنه يعزز الدافعية لدى المتعلمين من خلال ربط عملية التعلم باحتياجاتهم الواقعية (Oweis et al., 2013). ومن الأمثلة العملية على ذلك تصميم مهمة تتطلب من المتعلمين إجراء مقابلة

مع ناطق بالعربية حول موضوع معين، أو كتابة تقرير عن زيارة إلى مكان تاريخي، حيث يتعلمون خلال هذه المهام المفردات والتراكيب اللغوية في سياقها الطبيعي.

أما التعلم المدمج الذي يجمع بين التعليم الصفي والتعلم الإلكتروني، فيمثل اتجاهاً حديثاً أثبت فاعليته في تعليم العربية. يتيح هذا النهج للمتعلمين فرصة ممارسة اللغة خارج جدران الفصل الدراسي، من خلال منصات التعلم الإلكتروني والتطبيقات الذكية التي توفر تمارين تفاعلية ومواد تعليمية متنوعة. وتكمن قوة هذا النهج في كونه يتجاوز حدود الزمان والمكان، مما يمنح المتعلمين مرونة أكبر في تنظيم عملية التعلم وفقاً لظروفهم واحتياجاتهم (Mabey et al., 2020). كما أن استخدام الوسائط المتعددة في التعليم، مثل الفيديوهات والبودكاست والرسوم المتحركة، يسهم في جعل عملية التعلم أكثر تشويقاً وتنوعاً، مما يعزز الدافعية ويقلل من الشعور بالملل الذي قد يرافق الطرق التقليدية.

برز في السنوات الأخيرة توجه نحو تعليم العربية في سياقها الثقافي، حيث يتم دمج تعليم اللغة مع التعريف بالثقافة العربية بجوانبها المختلفة. يعتمد هذا النهج على فكرة أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد والمفردات، بل هي جزء لا يتجزأ من الثقافة التي أنتجتها. ومن خلال هذا الدمج، يصبح بإمكان المتعلمين فهم العديد من التعابير والمفاهيم التي يصعب فهمها بمعزل عن سياقها الثقافي (Brosh et al., 2019). على سبيل المثال، يمكن تعليم المفردات المتعلقة بالضيافة العربية من خلال مناقشة العادات والتقاليد المرتبطة بها، أو شرح الأمثال الشعبية في سياقها الثقافي والاجتماعي. هذا النهج لا يسهم فقط في تطوير الكفاءة التواصلية، بل أيضاً في تعزيز الفهم الثقافي الذي أصبح ضرورة في عالم يتسم بالتنوع والتفاعل بين الثقافات.

تكتسب استراتيجيات تعلم المفردات أهمية خاصة في سياق تعلم العربية، نظراً للثراء المعجمي الهائل الذي تتميز به هذه اللغة. تشير الدراسات إلى أن الاستراتيجيات الفعالة

لحفظ المفردات تعتمد على ربط الكلمات الجديدة بسياقات ذات معنى، واستخدامها في جمل مفيدة، ومراجعتها بشكل منتظم وفقاً لمبدأ التكرار المتباعد (El-Zaman AK et al., 2025). كما أن استراتيجية تعلم المفردات من خلال الجذور والأوزان تكتسب أهمية خاصة في العربية، حيث تمكن المتعلمين من استنتاج معاني العديد من الكلمات الجديدة بمجرد معرفتهم بالجذر الأساسي والأوزان الصرفية. ومن الاستراتيجيات المفيدة أيضاً استخدام الخرائط الذهنية لربط المفردات بحقولها الدلالية، مما يساعد على تنظيم المعرفة اللغوية وتسهيل استرجاعها عند الحاجة.

أما فيما يتعلق بتعليم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، فإن الدراسات الحديثة تنصح باتباع نهج متوازن يراعي احتياجات المتعلمين وأهدافهم من تعلم اللغة. ففي مهارة الاستماع، يوصى باستخدام مواد سمعية متنوعة تشمل اللهجات المختلفة، مع تدريج الصعوبة من البسيط إلى المعقد. أما في مهارة التحدث، فينبغي توفير فرص كافية للممارسة في بيئة آمنة تشجع على المحاولة وتتقبل الأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلم (Alnefaie et al., 2024). وفيما يخص مهارة القراءة، يمكن البدء بنصوص مبسطة تتناول مواضيع مألوفة، ثم الانتقال تدريجياً إلى نصوص أكثر تعقيداً. أما مهارة الكتابة، فتحتاج إلى تدريب منهجي يبدأ بتكوين الجمل البسيطة وصولاً إلى كتابة الفقرات والنصوص المتكاملة.

يشكل تعليم النظام الصوتي العربي تحدياً خاصاً للمعلمين، نظراً لوجود أصوات عديدة لا توجد في لغات المتعلمين الأم. توصلت الدراسات إلى أن الطريقة الأكثر فاعلية لتعليم الأصوات الجديدة تعتمد على ثلاث مراحل: التمييز السمعي أولاً، حيث يتدرب المتعلم على تمييز الصوت الجديد عن الأصوات المشابهة له، ثم مرحلة التقليد، حيث يحاول نطق الصوت بتوجيه من المعلم، وأخيراً مرحلة التمييز الذاتي، حيث يتدرب على تصحيح نطقه بناء على التغذية الراجعة (A Gimson et al., 2010). كما أن

استخدام التكنولوجيا يمكن أن يسهم بشكل فعال في هذه العملية، من خلال برامج تحليل الصوت التي تزود المتعلمين بتغذية راجعة فورية عن دقة نطقهم.

في مجال تقييم الكفاءة اللغوية، يشهد تعليم العربية تحولاً من النماذج التقليدية التي تعتمد على الاختبارات الكتابية إلى نماذج أكثر شمولية تقيس القدرة على استخدام اللغة في سياقات تواصلية حقيقية. يتمثل هذا التحول في الانتقال من تقييم المعرفة المجردة للقواعد والمفردات إلى تقييم الأداء اللغوي في مواقف شبيهة بالحياة الواقعية (Lauretta S P Cheng et al., 2021). ومن الأمثلة على ذلك تقييم مهارة التحدث من خلال حوار مع المعلم أو عرض تقديمي، أو تقييم مهارة الكتابة من خلال إنتاج نصوص وظيفية مثل الرسائل أو التقارير. هذا النوع من التقييم لا يوفر صورة أكثر دقة عن كفاءة المتعلم فحسب، بل يسهم أيضاً في توجيه عملية التعلم نحو الاستخدام العملي للغة.

ختاماً، يمكن القول إن تطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى رؤية متكاملة تجمع بين فهم الخصائص الفريدة للغة العربية، وإدراك العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في عملية التعلم، واستثمار أحدث التطورات في مجال تعليم اللغات. إن المناهج الفعالة هي تلك التي تستجيب لتنوع احتياجات المتعلمين وأهدافهم، وتوفر بيئة تعليمية غنية تشجع على التفاعل والممارسة، وتدمج بين تعليم اللغة والتعريف بالثقافة. كما أن الاستفادة من التكنولوجيا التعليمية وتطوير أساليب تقييم أكثر شمولية يمثلان عاملين أساسيين في تطوير تعليم العربية في المستقبل. فقط من خلال هذه الرؤية الشاملة يمكن تحويل تعلم العربية من تحدٍ شاق إلى تجربة تعليمية مجدية وممتعة، تفتح أمام المتعلمين نوافذ على عالم الثقافة العربية الثري والمتنوع.

الخاتمة:

تمكنت هذه الدراسة من تقديم رؤية متكاملة لعملية اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث سلطت الضوء على التفاعل المعقد بين العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية التي تحكم هذه العملية. تكمن أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسة في كشفها عن الطبيعة المتشابكة لاكتساب اللغة، والتي لا يمكن اختزالها في مجرد تعلم قواعد ومفردات، بل تشكل تجربة إنسانية شاملة تتأثر بمجموعة واسعة من العوامل الداخلية والخارجية. لقد اتضح من خلال التحليل أن التحديات التي يواجهها متعلمو العربية تنبع من الخصائص الفريدة لهذه اللغة من جهة، ومن الخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، مما يستدعي مقاربة تعليمية متعددة الأبعاد تأخذ في الاعتبار هذا التفاعل المعقد.

توصلت الدراسة إلى أن النظام الصوتي العربي يشكل عقبة رئيسية أمام العديد من المتعلمين، خاصة فيما يتعلق بالأصوات التي لا وجود لها في لغاتهم الأم، مثل الحروف الحلقية واللهوية. كما أن النظام الصرفي المعتمد على الجذور والأوزان، والنظام النحوي الدقيق القائم على الإعراب، يضيفان طبقات من التعقيد على عملية الاكتساب (Waniek-Klimczak et al., 2009). هذه الخصائص اللغوية الفريدة تتطلب من المتعلمين إعادة تنظيم تصوراتهم اللغوية وتطوير استراتيجيات تعلم خاصة، وهو ما يفسر الصعوبات التي يواجهها الكثيرون في المراحل الأولى من التعلم. ومع ذلك، فإن الدراسة تؤكد أن هذه التحديات ليست حاجزاً لا يمكن تجاوزه، بل يمكن التغلب عليها من خلال تصميم مناهج تعليمية تأخذ في الاعتبار الخلفيات اللغوية المختلفة للمتعلمين.

من الناحية النفسية، كشفت الدراسة عن الدور المحوري للدافعية في تحديد مسار عملية الاكتساب ونتائجها. حيث تبين أن المتعلمين الذين يتمتعون بدافعية تكاملية، تنبع من رغبتهم في الاندماج بالثقافة العربية، يميلون إلى تحقيق نتائج أفضل على المدى البعيد مقارنة بأولئك الذين يعتمدون على دافعية وسيلية فقط (Brosh et al., 2019).

كما أظهرت النتائج أن القلق اللغوي يشكل عائقاً كبيراً أمام التقدم، خاصة في المهارات الشفهية التي تتطلب تفاعلاً مباشراً. وتكمن أهمية هذه النتائج في إشارتها إلى ضرورة تصميم بيئات تعليمية تقلل من حدة هذا القلق، وتوفر للمتعلمين مساحة آمنة للتعبير عن أنفسهم دون خوف من الوقوع في الأخطاء.

أما على المستوى الاجتماعي والثقافي، فقد أبرزت الدراسة أن عملية اكتساب اللغة العربية لا تنفصل عن السياق الثقافي الذي تتم فيه. حيث يواجه العديد من المتعلمين صراعاً هوياتياً بين الرغبة في تعلم اللغة والحفاظ على هويتهم الأصلية، خاصة في السياقات التي ترتبط فيها العربية بالدين الإسلامي (El-Beheri et al., 2013). كما أن المواقف المجتمعية تجاه اللغة العربية والثقافات الناطقة بها قد تؤثر بشكل كبير على دافعية المتعلمين واستعدادهم للاستمرار في رحلة التعلم. هذه النتائج تلفت الانتباه إلى أهمية تعزيز الفهم الثقافي المتبادل، وتصميم برامج تعليمية لا تقتصر على تعليم اللغة فحسب، بل تتعداه إلى بناء جسور التفاهم بين الثقافات.

فيما يتعلق بالمناهج التعليمية، توصلت الدراسة إلى أن الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين لم تعد كافية لتلبية احتياجات المتعلمين المعاصرين. بدلاً من ذلك، يقترح البحث تبني مناهج أكثر تواصلاً وتركيزاً على المتعلم، مثل التعلم القائم على المهام الذي يربط عملية التعلم بسياقات حياتية حقيقية (Oweis et al., 2013). كما تؤكد النتائج على أهمية استثمار التكنولوجيا في تعليم العربية، من خلال المنصات الإلكترونية والتطبيقات الذكية التي توفر فرصاً للممارسة خارج الفصل الدراسي. ومن اللافت أن الدراسة وجدت أن دمج تعليم اللغة مع التعريف بالثقافة العربية يسهم بشكل فعال في تعزيز الكفاءة التواصلية والفهم الثقافي معاً.

تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها. أولاً، توصي بضرورة تصميم مناهج تعليمية مرنة تأخذ في

الاعتبار التنوع الكبير في خلفيات المتعلمين اللغوية والثقافية. ثانياً، تشدد على أهمية تدريب المعلمين على الأساليب الحديثة في تعليم اللغات، مع التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية للتعلم. ثالثاً، تقترح تطوير أدوات تقييم أكثر شمولية تقيس القدرة على استخدام اللغة في سياقات تواصلية حقيقية، بدلاً من الاكتفاء بقياس المعرفة المجردة للقواعد والمفردات. رابعاً، تؤكد على ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا التعليمية في إثراء عملية التعلم وتوفير فرص للممارسة خارج الفصل الدراسي.

فيما يخص البحوث المستقبلية، تلفت الدراسة الانتباه إلى عدة قضايا تحتاج إلى مزيد من البحث والاستقصاء. من بين هذه القضايا تأثير الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة على تعليم العربية، وإمكانية تطوير أنظمة تعلم تكيفية تقدم تجارب تعليمية مخصصة لكل متعلم حسب احتياجاته وقدراته. كما تقترح الدراسة إجراء المزيد من البحوث حول تعلم العربية في السياقات غير الرسمية، مثل التعلم من خلال وسائل الإعلام والتفاعل مع الناطقين باللغة. ومن القضايا المهمة التي تحتاج إلى بحث إضافي دراسة تأثير العمر على اكتساب العربية، والفروق الفردية في استراتيجيات التعلم بين المتعلمين من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة.

ختاماً، تؤكد هذه الدراسة أن اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس مجرد عملية تعلم لغوي بحت، بل هو رحلة إنسانية شاملة تتشابك فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية. إن فهم هذا التشابك المعقد يمثل الأساس لتصميم برامج تعليمية أكثر فاعلية، تكون قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة وتحويل عملية التعلم من تحدٍ شاق إلى تجربة ثرية وممتعة. كما أن الدراسة تفتح آفاقاً جديدة للبحث والاستقصاء، مما يسهم في إثراء المعرفة العلمية في هذا المجال المهم. في النهاية، يمكن القول إن تعلم العربية ليس مجرد اكتساب لأداة تواصل جديدة، بل هو نافذة على عالم ثقافي غني ومتنوع، وجسر للتواصل بين الحضارات والشعوب.

قائمة المصادر

أولاً: المصادر باللغة العربية

أبو النصر، محمد (٢٠١٠). الاتصال كعامل محفز: حالة تأثير القبطية على تطور النفي في العربية.

العبد، المعتز بالله. (٢٠١٦). متعلمو اللغة التراثية في صفوف العربية كلغة ثانية: التحديات واستراتيجيات التدريس.

البحيري، نهال ربيعة. (٢٠١٣). هل يمكننا تعليم أطفالنا اللغة الإنجليزية دون التأثير على هويتنا الوطنية.

سالم، محمد سالم. (٢٠٢٤). تحديات وابتكارات في تدريس قواعد العربية لغير الناطقين بها.

الصديق، ياسمين. (٢٠٢٤). تحسين نطق الأمريكيين للأصوات الحلقية العربية: الطريقة التقليدية مقابل طريقة TBI.

ثانياً: المصادر باللغة الإنجليزية

Alabd, A. (2016). Heritage language learners in L2 Arabic classes: Challenges and instructional strategies. Retrieved from: source link

Anooshian, L. J., et al. (2011). Self-reported use and perception of the L1 and L2 among maximally proficient bi- and multilinguals: a quantitative and qualitative investigation. Retrieved from: source link

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. Retrieved from: source link

Brosh, H. Y. (2019). Arabic language-learning strategy preferences among undergraduate students. Retrieved from: source link

Waniek-Klimczak, E. (2009). Sociolinguistic Conditioning of Phonetic Category Realisation in Non-Native Speech. Retrieved from: source link

Wei, L. (2017). Translanguaging as a Practical Theory of Language. Applied Linguistics, 39(1), 9-30. DOI: 10.1093/applin/amx039

VanPatten, B., & Rothman, J. (2015). Implicit and Explicit Learning of Languages. Studies in bilingualism. DOI: 10.1075/sibil.48

Share, D. L. (2021). Common Misconceptions about the Phonological Deficit Theory of Dyslexia. Brain Sciences, 11(11), 1510. DOI: 10.3390/brainsci11111510

Cheng, L. S. P., et al. (2021). The Problematic Concept of Native Speaker in Psycholinguistics: Replacing Vague and Harmful Terminology With Inclusive and Accurate Measures. Frontiers in Psychology, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.715843

Kapoor, K. K., et al. (2017). Advances in Social Media Research: Past, Present and Future. Information Systems Frontiers, 20(3), 531-558. DOI: 10.1007/s10796-017-9810-y

تقويم مدرسي مادة التاريخ على وفق معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص

أ.د. حيدر خزعل نزال
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية / قسم التاريخ
headerkhazal20@gmail.com

ملخص البحث:

هَدَفَ البحث الى تقويم مدرسي مادة التاريخ على وفق معايير NSTA من وجهة نظر مشرفي الاختصاص ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتحقق من هدف البحث , وتكون مجتمع البحث من (٢٧) مشرفا لمادة التاريخ في محافظات (صلاح الين , ديالى ، بابل ، واسط) ، وتم اخذ العينة بطريقة الحصر الشامل ، وتم تطبيق اداة البحث عليها والاداة هي استبيان مكون من (٣١) فقرة موزعة على معايير NTSA التسعة ، بعد التأكد من صدق الاداة وثباتها ، ولتحليل البيانات استخدمت الباحثة برنامج SPSS لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و النسب المئوية وt-test لمجموعتين مستقلتين ومعامل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للفقرات و معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات ، وتوصلت النتائج الى ان المعيار التاسع (النمو المهني) قد حصل على اقل النسب (56%) ثم المعيار الثالث(الاستقصاء) بنسبة (٦٦٪) ، وقد حققت المعايير الثاني (طبيعة العلم) والسابع (التقويم) نفس النسبة وهي (٨١٪) والمعيار الاول (المحتوى) والمعيار الربع (القضايا التاريخية) والمعيار السادس (المنهج) والمعيار الثامن (السلامة المهنية) نفس النسبة وهي (75%) وحصل المعيار الخامس (مهارات التدريس) على اعلى نسبة وهي (82%), وفي ضوء النتائج استنتجت عدد من الاستنتاجات ووضعت عدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات الافتتاحية، تقويم مدرسي، التاريخ، معايير مشرفي الاختصاص.

Evaluation of history teachers according to NSTA standards from the point of view of specialist supervisors.

Abstract

Summary of the research: The research aimed to evaluate the history school teachers according to the standards of NSTA from the point of view of the supervisors of the specialty, and the researcher used the descriptive approach to verify the research goal, and the research community consisted of (27) supervisors of the history subject in the governorates (Muthanna, Babylon, Wasit, Diwaniyah) The sample was taken using a comprehensive inventory method, and the research tool was applied to it and the tool is a questionnaire consisting of (31) paragraph distributed on the nine NTSA standards, after ensuring the validity of the tool and its stability, and for data analysis the researcher used the SPSS program to calculate the mean, standard deviation, percentages and t- Tested for two independent groups and Pearson Lab for Lhasa Internal consistency of the paragraphs and the coefficient alpha Cronbach to calculate stability, The results reached that the ninth criterion (professional growth) had the lowest percentage (56%), then the third criterion (the survey) by (66%), and the second criteria (the nature of science) and the seventh (evaluation) had achieved the same percentage (81%) The first criterion (content), the

fourth criterion (historical issues), the sixth criterion (the curriculum) and the eighth criterion (occupational safety) the same percentage which is (75%) and the fifth criterion (teaching skills) got the highest percentage which is (82%), and in light of the results a number was concluded From the conclusions and the development of a number of recommendations and proposals.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

١ – مشكلة البحث:

تعد التربية العمود الفقري لتقدم وتطور الشعوب والامم , حيث تعد التربية مطلبا رئيسيا لاي مجتمع يريد مواكبة المجتمعات المتطورة , ومن هذا المنطلق فأنه يتوقف كيان اي مجتمع واستمرار تقدمة وتطوره على تربية ابنائه , ويلعب المعلم أو المدرس الدور الرئيسي والبارز في تحقيق النتاجات العلمية التي ترغب التربية في تحقيقة , لذا يجب ان يكون المعلم والمدرس يحضى في المرتبة الاولى وفي مقدمة اهتمامات التربية , لما لها من تاثير مباشر في انجاح العملية التعليمية من ناحية وعلى تطوير وتقدم المجتمع من ناحية اخرى , ومن القضايا التي تشغل خبراء التربية والمعنين بهذا الجانب هي كيفية الارتقاء بمستوى التعليم, أضافة الى كيفية تطوير كفاءه اداء المعلمين والمدرسين لغرض الارتقاء بمستوى التعليم , فلا يقتصر دور المدرس او المعلم داخل المجال المعرفي الصفي على سرد المعلومات والمفاهيم في كافة المناهج الدراسية فقط بل يعد موجه مقوم مرشد لكافة فعاليتهم, حيث يعد المدرس العمود الفقري الذي يستند علية المحيط التعليمي المهيمن على دوافع الطلبة وميولهم واتجاهاتهم , لذا يجب ان يكون المدرس او المعلم معد اعدادا جيدا من الناحية العلمية والثقافية والمهنية, ولتقويم اداء المدرسين والمعلمين لابد من وجود

معايير اساسية يعتمد عليها, ولغرض معرفة مدى تحقق هذه المعايير فيجب الاستعانة بالمشرف الاختصاص الذي يساعد في تقويم اعداد المدرس , حيث يساعد المشرف الاختصاص على معرفة مدى اكتساب المدرس او المعلم للمؤهلات التي تجعل منه مدرسا يحقق الاهداف المرغوب تحقيقة من جانب والاساليب والطرق السليمة الواضح والصحيحة واتخاذ القرارات المناسبة في معالجة المشكلات التربوية من جانب اخر. ومن هنا يمكن اجمال مشكلة البحث بالسؤال الاتي: ((مامدى تحقق معايير Nsta في أعداد مدرسي مادة التاريخ من وجهة نظر مشرفي الاختصاص)) .

٢- أهمية البحث:

أن طبيعة العصر الذي نعيشه اليوم تفرض على التربية مسؤولية مهمة وهي اعداد الملاكات البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة التقدم العلمي المتواصل والقادر على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض طبيعة ذلك التقدم على أي مجتمع , وفي ضوء النظرة العصرية يعد التعليم جزءاً من خطة شاملة لتنمية المجتمع في كافة المجالات منها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية, ومن ثم يبدءا بتحديد الأهداف التربوية من التعليم في ضوء بناء السياسة العامة للتعليم . (الوكيل, ٢٠٠٠, ١٥٤). فلا غنى للمتعلم في شتى مجالات الحياة عن العلم والتعلم وتعليمة , ولغرض الحصول على تعلم جيد , كان لابد من اختيار مدرسين ومعلمين والعمل على اعدادهم وفق معايير واضحة في ضوء النظرة العالمية لتوعية المدرس ولابد ان تتوفر في المدرس او المعلم الجيد مجموعة من السمات والخصائص التي تؤهلة الى تقبل المعرفة واستيعابها وخاصة المعرفة المرتبطة بتدريس مادة التاريخ والاحداث التاريخية الجارية , بحيث تنمي لديه استعدادة للممارسة هذه المهنة ومن أهم الخصائص والسمات هي رغبته في التدريس والتعرف على الاحداث التاريخية والقضايا المعاصرة لغرض مواكبة التطور في هذا المجال .(جامل, ٢٠٠٠: ٤٤). ولاستمرار العملية التربوية يجب الاهتمام بالعوامل الاساسية لهذه العملية وهي أعداد المناهج الدراسية , الوسائل التعليمية, طرق واساليب التدريس, التقنيات التربوية, البيئة المدرسية المناسبة. (دروزة, ١٩٨٦: ٥٦)

والتدريس عملية متعمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من ان يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين ، وتستند إلى مجموعة من الخبرات الحيوية ، وبهذا المعنى ليس عملاً ارتجالياً يؤدي إلى أية صورة دون ارتباط بقاعدة أو نظام , والمدرس من خلال عملية التدريس يكشف لطلابه طرائق الحياة ، ومن هنا يسترد التدريس أهميته ، إذ تتجلى هذه الأهمية في ايضاح ما غمض من معلومات وتفصيل ما جاء مجملاً في المناهج المقررة وامتداده إلى التربية الخلقية والنفسية .(الدليمي والشمري ، ٢٠٠٣، ٣٩-٤٠). ان المدرس الماهر والناجح في طريقة تدريسه هو صاحب الحظ الأوفر في النجاح في عمله كمدرس ، وفي ضوء الطريقة التي يتبعها في تدريسه يمكن ان يحكم له أو عليه كمدرس ، فاذا كانت طريقته جيدة عُدّ جيداً ، واذا كانت طريقته رديئة عدّ رديئاً ويحسن بالمدرس ان يأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المواد التعليمية التي ينوي تدريسها ويختار الطريقة التي تتلاءم مع طبيعة هذه المواد التعليمية ، حتى يسهل على الطلاب تعلمها وتثير التفكير لديهم ، وتحملهم على المشاركة في المواقف التعليمية، والاندفاع نحو التعلم المستمر. (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٢٥٩).

وترى الباحث أن المهمة الاساسية في تدريس مادة التاريخ هي تعليم الطلبة على كيفية التفكير والابداع والابتكار لا كيف يحفظون المقررات والكتب والمناهج الدراسية.

ولمعرفة وتقييم اداء المدرسين اثناء فترة الخدمة تستعين بعض الدول ومنها العربية بجهاز اشرافي توجيهي يقوم بالإشراف على الاداء ومواكبة المستجدات من اجل التطوير والتأهيل والاعداد اثناء الخدمة ، فبعض البلدان العربية يكون المشرف التربوي او الاختصاصي التربوي هو جزء من الهيئة التدريسية بصفته الاقدم في اختصاصه في المؤسسة التي يعمل بها ويتم اعداده ويكلف بمهمة الارشاد والتوجيه وحل مشكلات المدرسين والاجابة على تساؤلاتهم ، اما النظام الاخر فيكون المشرف منتميا الى هيكل ادري اخر غير المدارس يتم من خلاله ممارسة عمله كمشرف وموجه ، وبطبيعة الحال فان المشرف يكـــــــون فعالا اذا كان بتماس دائم مع المـــــــــدرس ومتابعا له ولأدائه اولا بأول".(سلمان ، ١٩٨٨ : ١٦) ومن المعايير المعتمدة عالميا في تقييم اداء المدرسين هي المعايير التي اعتمدتها (NSTA) ، وهي معايير وضعها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وهي من المؤسسات التربوية الهامة

في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية تضم هذه المعايير(تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم ، الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية للمدرسين، الإدارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها وأن تؤمن بتطبيق هذه المعايير بصورة واضحة وسليمة. (Paul , 2008 : 66).

ويمكن إجمال أهمية البحث في الآتي:-

١- توجيه أنظار وزارة التربية الى معايير (NTSA) في تقييم اداء المدرسين في مختلف المحافظات مستقبلا.

٢- توحيد معايير تقييم مدرسي مادة التاريخ من قبل المشرفين الاختصاص.

٣- هدف البحث : يهدف البحث الى التعرف على آراء مشرفي مادة التاريخ في تطبيق مدرسي المادة لمعايير NSTA

٤- حدود البحث: اقتصر البحث على مشرفي مادة التاريخ البالغ عددهم (٢٧) مشرفا تابعين لمديريات الإشراف التربوي في محافظات (صلاح الدين , ديالى , بابل , واسط) للعام الدراسي(٢٠٢٣- ٢٠٢٤)

٥- تعريف المصطلحات

١- التقويم : " هو الحكم على مدى فاعلية اسلوب تعليم خبرات جديدة , او ممارستها, او منهاج بهدف تطويرة وتحسينة ".(Wragg,2001:7)

٢- NSTA : وهي الرابطة الوطنية لمدرسي المناهج الدراسية التي ترى ان مدرسي المناهج لكل المراحل الدراسية يجب ان يمتلكوا الخبرات المعرفية, والمهارات التي تجعل من طلابهم يفهمون طبيعة المواد والاستقصاء والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والقضايا التي تتعلق بها(Nsta, 2003: 28).

٣- المشرف الاختصاص : "وهو من الكوادر التربوية المؤهلة لمتابعة عمل اعضاء الهيئة التدريسية في مجال التربية والإشراف عليها و وتقويمها أثناء الخدمة و تطوير قدراتهم المهنية والعلمية". (قانون وزارة التربية ، ٢٠١١).

الفصل الثاني

جوانب النظري ودراسات سابقة

١ – مفهوم التقويم التربوي :

يعد التقويم التربوي احد المكونات الضرورية والرئيسية المهمة في المنظومة التربوية , فأنه يؤثر ويتاثر بهذه المنظومة من خلال اتخاذ قرارات واصدار احكام على كافة مكونات المنظومة التربوية والمتمثلة (المدخلات , عمليات المعالجة , المخرجات) وقد أهتمت العديد من الدول المتقدمة ومنها الولايات المتحدة الامريكية وانكلتر في التقويم التربوي , ونلاحظ ان الولايات المتحدة قد بذلت جهودا كبيرة وجباره في كيفية تجسيد مهارات التفكير ذات المستويات العليا في اساليب وصيغ تقويم جديدة تتضمن مهاما أكثر واقعية للتقويم التربوي.(علي ,٢٠١١: ٢٧٦). ولايقتصر التقويم التربوي على تقويم الطالب فقط وأنما اخذ مجراه الواسع في كل مجال من مجالات الحياه ويتعدى حدود المؤسسات التربوية ليشمل (البرامج, المناهج,الاشياء , الافراد, المؤسسات) .(المياحي, ٢٠١٠: ٥٢). كما وتعتمد الدول اعتمدا كبير على التقويم لاسباب عده منها :-

١- تشخيص نقاط القوة والضعف في كافة مجالات الحياه.
٢- التقويم الجيد يساعد على البحث والتقصي.
٣- يساعد على النمو المهني.
٤- اصدار احكام وقرارات نهائية على الاشياء. (عطيه, ٢٠٠٩: ١٩٦)

٢-أهداف القياس :

١- التعرف على القدرات او المهارات لاساسية للطالب (المعلم).
٢- تحديد وتصنيف الخصائص الشخصية والنفسية والعقلية للانسان.
٣- تشخيص العملية التعليميّة واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية.
٤- الحصول على معلومات محددة في مجال التعليم وذلك بتوجيه المتعلمين وفقاً لقدراتهم وتشخيص الحالات غير المتعلمة لتتلقى ما تتطلبه من علاج أو رعاية. (علام، ٢٠٠٦، (١٨٦)

٣-اهداف التقويم : يهدف التقويم الى

١- تحديد متى حدث الاتقان .
٢- الحصول على معلومات وبيانات تساعد على تطوير أي منظومة علمية وعملية.
٣- تحديد قدرات الافراد وابداعاتهم التي تفوق الاتقان.
٤- تشخيص جوانب القوة والضعف في كافة المؤسسات . (ابو لبدة , ١٩٨٧: ٣٠)

٥- معايير التقويم

١- المعيار السكومتري :وهو معيار يقارن اداء الفرد باداء مجموعته معياريه (أي معيار جماعي المرجع).
٢- المعيار الاليومتري: وهو معيار يقارن اداء الفرد بمستوى تم تحديده سابقا(أي معيار فردي او محكي المرجع) .(Hart,1994: 8)

٦-اسس التقويم التربوي

١- يعد التقويم عملية شاملة لجميع الجوانب المراد تقويمها.
٢- التقويم عملية تعاونية مشتركة بين المقّوم والمقوم.
٣- التقويم عملية انسانية.
٤- يعد التقويم عملية تشخيصية وعلاجية.
٥- عملية تتسم بصدق الادوات والاجراءات المستخدمة وبثبات النتائج المقرره.
٦- يعد التقويم عملية واقعية أي توظيف كل مايؤديه بالفعل للتوصل الى حلول ومشاكل واقعية (علام , ٢٠٠٩: ٤٢).

٧-انواع التقويم

١- التقويم القبلي: وهو التقويم الذي يبدا قبل البدء بالعملية الهدف منها التعرف على الخبرات السابقة التي يمتلكها الافراد. (Anastasi,1988: 8)

٢- التقويم التكويني: وهو التقويم الذي يرافق العملية خلال مسارها من البداية حتى النهاية .(Brown,1996:28)

٣- التقويم الختامي : يرتكز هذا التقويم على النواتج الختامية , أي تقويم العملية كامله بعد انتهاءها سواء كان(مناهج دراسية _ برامج تعليمي _ أو برامج تدريبيه). (William,1996: 24)

ويرى عطية (٢٠٠٩) ان هنالك انواع اخرى من التقويم تشخص على اساس الاهداف والوظائف ومنها

١- التقويم التشخيصي: أي التقويم الذي يشخص المشكلات والصعوبات التي تواجه الفرد اثناء اداءه المهمة الموكلة اليه.

٢- التقويم الانتقاءي: أي انتقاء احسن وافضل المدخلات والعمليات للحصول على نواتج ومخرجات تعليمية جيدة.

٣- التقويم التتابعي : ويعني الاستمرار والتتابع في التقويم للوقوف على اثار للبرنامج بعيد المدى , ويتم هذا التقويم بعد انهاء التقويم النهائي. (عطية , ٢٠٠٩: ٤٨)

ثانيا: معايير NSTA : وهي المعايير التي أعدت لاعتماد برامج اعداد المعلمين , والتي وضعت من قبل المجلس الوطني في الولايات المتحدة الامريكية , ويتلخص عمل هذه المعايير لغرض اعداد الكوادر التعليمية التربوية. (Ncate,2000:11)

من أهم المعايير التي نادى بها المجلس الوطني الامريكي هي :

المعيار الاول (المحتوى) :يقوم مدرسو مادة التاريخ في شرح وايضاح محتوى المادة العلمية والعمل على تحديد كل مايتضمنه المحتوى من مفاهيم , افكار , معلومات, واحداث تاريخية وايجاد العلاقة السببية بين السبب والنتيجة , الهدف من هذا المعيار لكي نكون قادرين على فهم الاحداث التاريخية والقضايا المعاصره

والجدلية, والافكار , والمفاهيم , وكل ماتتضمنه المادة التاريخية وتوضيحها للطلبة والحكم عليها وفق هذه المعايير. (الجعفري,٢٠١٠: ٢٨)

المعيار الثاني (طبيعة العلم) :لغرض اعداد المدرسين لتدريس طبيعة العلوم الاجتماعية يجب على كل مدرس ان يفهم مراحل التطور والتدرد التاريخي وتسلسل الاحداث التاريخية والتطور الثقافي للعلم , والمسلمات والقيم والخصائص التي تميز مادة التاريسخ عن المواد الاخرى, والعمل على المشاركة الايجابية الفعالة داخل المجال المعرفي الصفي فيما يتعلق بالطلبة وتنمية قدراتهم على النقد, التحليل, الاستنتاج, الفهم, التفسير, ايجاد العلاقة الارتباطية بين الاسباب والنتائج.(زيتون, ٢٠٠٨: ٥٤)

المعيار الثالث (الاستقصاء): يشرك مدرسو مادة التاريخ طلبتهم في طرح الاسئلة وتفسير البيانات وادراك العلاقات الارتباطية وتطويرها للمفاهيم من خلال دراستهم الى طرق الاستقصاء العلمي , ويعمل على تحفيزهم للمشاركة النشطه من ناحية وعلى التفاعل الحواري والنقاشات العلمية داخل المجال المعرفي الصفي من ناحية اخرى, ويجب على مدرسي مادة التاريخ ان يتعرفو على الاعتقادات والمسلمات لطرق الاستقصاء وصول الى المعرفة العلمية. (عبيدات, ٢٠٠٠: ٣٣)

المعيار الرابع (القضايا التاريخية): على مدرسي مادة التاريخ ان يتميزوا بالقدرة على التحليل , التفسير, النقد, الاستقصاء, الابتكار, تفسير البيانات , فهم العلم والعمل على ربط كل هذه القضايا التاريخية بالتكنلوجيا والتقدم والتطور العلمي والمجتمع, كما ويهدف هذا المعيار على تدريب الطلبة على (الاستنتاج العلمي) وتحليل القضايا التاريخيه والمشكلات المعاصرة , والعمل على ايجاد حلول بديله ومناقشة هذه الحلول واختيار المناسب والافضل منها.(علي, ٢٠٠١: ٤٦)

المعيار الخامس (مهارات التدريس): يتميز هذا المعيار ب

١- قدرة المدرس على اعداد الطلبة وتدريبهم على التفكير العلمي.
٢- جعل الطلبة قادرين على الفهم العميق للمعنى.
٣- اعتمادهم على الخبرات والمعرفة العلمية السابقة.
٤- استخدام جميع الوسائل والاساليب الصفية المتنوعة لغرض تعميق فهم المادة العلمية.

٥- تنويع طرق واساليب التدريس المتعددة.(الحربي, ٢٠٠٥ : ٣٨)

المعيار السادس (المنهج): فالمناهج تمثل مركزاً حيوياً في العملية التربوية لا بل تعدّ إلى حدٍ ما العمود الفقري للتربية ، ويصف بعض التربويين موقعه من التربية كموقع القلب من الجسد، إذ يمثل المنهج مجموع الخبرات التعليمية التي يُعدها المجتمع لتربية أفراده وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية ، وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وانجازات شخصية ، وبهذا المعنى يكون المنهج هو المرأة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته (أبو حويج ، ٢٠٠٦ : ٥)

المعيار السابع (التقويم): يستخدم مدرسي مادة التاريخ العديد من الاساليب والاستراتيجيات الفعالة التي تهدف الى تنمية الطلبة من جميع الجوانب سواء كانت الجوانب المعرفية , الوجدانية , المهارية , الانفعالية, النفسية, الاجتماعية, الشخصية, لتقييم معلوماتهم وتحديد مستويات تحصيلهم بدقة عالية , والعمل على تدريبهم على التقويم الذاتي والفهم بالمعنى.(عودة, ١٩٩٣: ٤٥)

المعيار الثامن (السلامة المهنية) : يكون مدرسي التاريخ على معرفة تامه باجراءات الامان بالتعامل مع الاثار التاريخية , الوثائق , والمخطوطات التاريخية اي الحفاظ عليها من الخدش والتلف والضياع نتيجة الحوادث , وابعاد الطلبة عن الاضرار التي تلحق بهم اثناء الانشطة الخارجية. (عبد السلام , ٢٠٠٦: ٦٥)

المعيار التاسع (النمو المهني) : يهدف هذا المعيار الى

١- اشراك المدرسين والمعلمين في الدورات والندوات وورش العمل العلمية بهدف تطوير قابليتهم العلمية والمهنية.
٢- تنويع وتطوير اساليب والطرق المستخدمة في التدريس من قبل المدرس.
٣- تحسين المعرفة العلمية لدى المدرس والتركيز على الانشطة الصفية.
٤- تطوير قدراتهم التربوية والمعرفية.
٥- رفع كفاءة المعلم والمدرس ومهارتهم وزيادة الانتاجية.

ويرى الباحث ان هذه المعايير تعتبر من المعايير الحديثة التي تهدف الى اعداد المدرس من ناحية وتحسين اداءهم ورفع مستوى كفاءتهم العلمية والمهنية من ناحية اخرى, كون المعلم

والمدرس ركن من الاركان الاساسية في العملية التعليمية الذي يساعد في بناء الحاضر والاعداد للمستقبل.

الاشراف الاختصاص: يمثل الاشراف الاختصاص حلقة الاتصال بين المدرسين والجهات المسؤولة عن تطوير العملية التربوية، وهو يشكل عنصرا مهما في العملية التربوية ومركزا اساسيا من مراكز التوجيه والتطوير التربوي ، لذلك وجهت الكثير من المؤتمرات والندوات والدراسات اهتماما كبيرا لرصد التطورات والاتجاهات الحديثة البارزة في مجالات الاشراف التربوي من اجل ابراز الاتجاهات العالمية المعاصرة (القاسم ومحمود ، ٢٠٠٩ : ١٩) ، ويجب على المشرف الاختصاص ان يكون فعالا في المؤسسات التربوية وذلك من خلال تمكنه من اختصاصه ومواكبة المستجدات العلمية والتربوية والتكنلوجية ليكون قادرا على اجراء عملية التطوير والتأهيل للمدرسين ورفع مستوى التخصص والاداء. (البدران ، ٢٠٠٩ : ٨).

مهام المشرف الاختصاص: قامت وزارة التربية بتحديد مهام وواجبات ووظائف الاشراف التربوي والاختصاصي كما يأتي:

١- مهام تخطيطية :يعمل المدرس هنا على تصميم خطة متكاملة وشاملة لجميع النواحي التربوي كا (تحديد الاهداف, تشخيص الاحتياجات, دراسة تعليمات, المتابعة المستمرة لكل جديد , اعداد التقارير بواقع العمل .....الخ)
٢- مهام مرتبطة بالطالب : يكون عملها من خلال
أ- الاهتمام بنمو تفكير الطلبة بشكل متكامل.
ب- مساعدة المتاخرين ذهنيا منهم.
ت- العمل على مراعاه الفروق الفرديه من ناحية والاهتمام بالطلبة الموهوبين من ناحية اخرى.
ث- العمل على تشجيع الطلبة على العمل التطوعي والمشاركة الايجابية.
ج- غرس قيم حب الوطن والانتماء والاعتزاز بالدين.
٣- مهام مرتبطة بتقويم المعلم : يقوم المشرف الاختصاص يتركز اهتمامه على (اعداد المدرس والمعلم) اعداد منظم ومرتب , وقياس مدى استجابة الطلبة للمناهج الدراسية من خلال الطرق والاساليب التي يستخدمها المعلم والمدرس , والتعرف على مدى التعاون الحاصل بين الادارة المدرسية والمدرس , وكيفية حسن استخدام المدرس لتوظيف الوسائل والانشطة التعليمية لخدمة التعليم. (عبد السلام , ٢٠٠٦: ٢٢)

٤- مهام مرتبطة بالتدريب: من خلال عمل دورات , ندوات , برامج تدريبية تهدف الى تطوير كفاءة المعلمين وتطوير مهارتهم التدريبية.

٥- مهام مرتبطة بالتوجية والتنسيق: من خلال توجيه المعلم, المدرس, الادارة المدرسية الى عقد مؤتمرات ورش عمل لغرض تحسين ورفع كفايه العملية التعليمية وجعلها مواكبة الى مستجدات وتطورات العصر الحالي ولما حصل به من تطور علمي وتكنلولوجي. (مرعي, ١٩٨٣: ٣٣)

ويذكر (قاسم ومحمود ,٢٠٠٩) ان هنالك مهام اخرى للمشرف الاختصاص منها :-

١- مهام التطوير التربوي: اي تطوير الكتب والمناهج الدراسية من حيث (المحتوى, الاسلوب والطريقة التي تقدم به المادة الدراسية) , وتوفير الانشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية.

٢- مهام القيادة الادراية: وتتضمن توجيه نشاطات الطلبة ومشاركتهم داخل المدرسة وخارجها, وتوجيها يمكن من خلالها الخروج بنتاجات تعليمية مبهره تساعد على ايجاد حلول مناسبة لاي مشكلة ادارية قد تواجهم مستقبلا.

٣- تقويم العملية التربوية: اي تقويم جميع عناصر العملية التربوية من (مدرس, طالب, المنهج الدراسي, الظروف الفيزيقية). (قاسم ومحمود ,٢٠٠٩: ٥)

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستعملة في تحقيق هدف البحث والتحقق من اهداف البحث على النحو الأتي

١- منهج البحث / اعتمد الباحث المنهج الوصفي لملائمته لأهداف البحث.

٢- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع مشرفي مادة التاريخ التابعين لمديريات الاشراف التربوي في محافظات (صلاح الدين ، ديالى , بابل ، واسط) للعام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤) والبالغ عدهم (٢٨) مشرفا. وحسب ما مبين في الجدول (١).

جدول (١)

ت	مديرية الاشراف التربوي	عدد المشرفين
١	صلاح الدين	١٠

٢	ديالى	٦
٣	بابل	٥
٤	واسط	٧

٣- عينة البحث: نظرا لصغر حجم المجتمع ، اخذت الباحثة العينة بطريقة الحصر الشامل ، وبهذا يكون حجم العينة هو جميع افراد المجتمع (٢٨) مشرفا.

٤- اداة البحث: لتحقيق هدف البحث ومن خلال الاطلاع على معايير اعداد مدرسي التاريخ ، اعد الباحث استبيانا مكونا من (٣٠) فقرة مشتقة من معايير NSTA التسعة التي يقوّم من خلالها المشرف الاختصاص عملية اعداد مدرسي التاريخ في المحافظات الاربعة .

٥- صدق الاداة: ويمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيتها ، فمن معاني صدق الاداة هو انه تقيس ما وضعت لقياسه .(ملحم، ٢٠١١ : ٣٣٤).

٦- الصدق الظاهري : للتحقق من الصدق الظاهري عرض الاستبيان في صورته الأولية على (١٠) من المحكمين في اختصاص مناهج وطرائق التدريس للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية وإبداء أي مقترحات إن وجدت ، وبعد الأخذ باقتراحات المحكمين بقي عدد الفقرات كما هو (٣٠) فقرة , وقد تم تدريج الاستبيان وفق التدريج الرباعي، واعطيت لها الدرجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) حسب ترتيب الفقرات.

٧- صدق البناء : وللتحقق من صدق البناء ، طبقت الباحثة الاستبيان استطلاعيا على عينة مكونة من (٦) مشرفين في محافظة اصلاح الدين، واستخرج تمييز الفقرات بترتيب الدرجات تنازليا ثم تقسيمها الى مجموعة عليا ومجموعة دنيا مكونتين من (٣) افراد ومن ثم حساب t-test لكل فقرة ، اذ تراوحت القيم (٣,٨– ٨,٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦) وكانت جميع الفقرات مميزة ، وتم حساب الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معامل بيرسون بين الدرجة الممثلة لكل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع الفقرات دالة احصائيا ، اذ تراوحت القيم بين (٤,٤ – ٨,١١) ، وتم حساب الاتساق الداخلي للفقرات (علاقة الفقرة بالمعيار الذي تندرج تحته) باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، اذ تراوحت القيم بين (٠,٤٥ – ٧,٢٢) وهي قيم مقبولة .

٨- ثبات الاداة: تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (٨٥,٣) وهو يشير إلى أن الاستبيان على درجة عالية من الثبات واصبح المقياس بصيغته النهائية مكونا من (٣٠) فقرة تتدرج الاجابة عنها حسب التدريج (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا)

٩- تطبيق الاداة: بعد التأكد من الصدق والثبات تم تطبيق الاداة على جميع افراد عينة البحث اضافة الى شرح مفهوم عدد من المصطلحات الواردة فيها أثناء التطبيق للإجابة عنها بشكل واضح.

١٠-الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة :

استخدم الباحث برنامج SPSS في معالجة البيانات وهي كالاتي :

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- النسب المئوية .
- t-test لمجموعتين مستقلتين لحساب معامل تمييز الفقرات.
- معامل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للفقرات.
- معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.

الفصل الرابع

عرض النتائج

١- عرض النتائج :" لغرض تحقيق هدف البحث ومن خلال تطبيق الاستبيان على العينة وتفريغ البيانات في البرنامج الاحصائي SPSS واستخراج الوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل معيار من المعايير التسعة" ، وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢) لوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل معيار من معايير NSTA

ت	المعيار	الوسط الحسابي	النسبة المئوية
1	المحتوى	٣	75%
2	طبيعة العلم	3.1	81 %

3	الاستقصاء	2.4	66%
4	القضايا التاريخية	٣	75%
5	مهارات التدريس	3.5	82%
6	المنهج	3	75%
7	التقويم	3.3	81%
8	السلامة المهنية	3	75%
9	النمو المهني	2.3	56%

من خلال الجدول (٢) نلاحظ ان المعيار التاسع (النمو المهني) قد حصل على اقل النسب (56%) ثم المعيار الثالث(الاستقصاء) بنسبة (٦٦٪) ، وقد حققت المعايير الثاني (طبيعة العلم) والسابع (التقويم) نفس النسبة وهي (٨١٪) والمعيار الاول (المحتوى) والمعيار الربع (القضايا التاريخية) والمعيار السادس (المنهج) والمعيار الثامن (السلامة المهنية) نفس النسبة وهي (75%) وحصل المعيار الخامس (مهارات التدريس) على اعلى نسبة وهي (82%).

٢- تفسير النتائج : من ملاحظة النتائج التي توصلت اليها الباحثة يتضح ان (مهارات التدريس) التي تواجه المدرس داخل المجال المعرفي الصفي لها اهمية كبرى من حيث فهمها وتفسيرها ، فالمدرس الذي يمتلك قدرا مناسبا من المعلومات في اختصاصه يمكن ان يؤهله لان يكون ناجحا في ايصال المادة العلمية للطالب من خلال هذه المهارات .

اما معايير (طبيعة العلم , التقويم) التي جاءت في الترتيب الثاني لكون من خلال العلم ترتقي الشعوب ومن خلال العلم تصل المعلومات والبيانات الى اذهان الطلبة. واساليب تقويمها اصبحت من الاهداف

الاساسية للتربية الحديثة التي تتطلب ان يكون المدرس ملما بالمحتوى الدراسي ولديه من الخبرة والمعرفة اللازمة لتحفيز اذهان طلبته

اما معياري (المحتوى, القضايا التاريخية , المنهج , السلامة المهنية) فقد جاء ترتيبها الثالث لكون المحتوى يتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادئ ومايتضمنه من مشكلات تاريخية وقضايا معاصرة وجدلية المتوافره في المنهج.

اما معيار(الاستقصاء) ومعيار (النمو المهني) قد اهمال لحصوله على اقل نسبة بالترتيب, . وعزة الباحثة ذلك الى تقيد المدرس بالخطة السنوية المعدة من قبل الوزارة ولا يستطيع إثارة مواضيع وقضايا معرفية من خارج المنهج .

٣-التوصيات :

١ – ضرورة اعتماد معايير NTSA في برامج إعداد طلبة كليات التربية ولكافة المراحل .

٢ – لإفادة من قائمة معاييرNTSA لهذه الدراسة ، وتوظيفها في تطوير برنامج إعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كافة المراحل .

٣ – ضرورة توجيه انتباه المسئولين عن برامج إعداد المدرسين والمستجدات العالمية لمواكبة تطورات هذا العصر .

٤ –المقترحات :

١ –إجراء دراسة تقويمية لمناهج إعداد الطلبة في كليات التربية في الجامعات العراقية بهدف مواكبة التطورات المعاصرة في مجال إعداد المدرسين.

٢-اجراء دراسات مماثلة للتعرف على مدى تطبيق معايير NTSA في باقي المواد العلمية والإنسانية.

المصادر

- القرآن الكريم.
- ابو حطب, فؤاد واخرون(١٩٧٦): **التقويم النفسي** ,ط٢, مكتبة الانجلو المصرية.

- أبو حويج ، مروان ، (٢٠٠٦) : **المناهج التربوية المعاصرة** ، ط ١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع , عَمّان .
- ابو لبدة ,سبع (١٩٨٧): **مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي**,ط٢, جمعية عمال المطابع التعاونية.
- البدران ، علي ابراهيم (٢٠٠٩) : **دور الاشراف في العملية التربوية** ، مكتبة السنحاني ، صنعاء.
- جابر,جابر عبد الحميد والرزاق طاهر (١٩٧٨):**اسلوب النظم بين التعليم والتعلم** ,القاهرة ,دار النهضة العربية.
- جامل, عبد الرحمن (٢٠٠٠):**طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**, ط٢,عمان , دار المناهج.
- الجعفري ، ماهر اسماعيل (٢٠١٠): **المناهج الدراسية فلسفتها، بناؤها ، تقويمها** ، دار اليازوردي ، عمان.
- الحربي ، عبد الله واخرون (٢٠٠٥): تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ، **مجلة كلية المعلمين** ، جامعة ام القرى
- حسن ، مصطفى زهير ، (٢٠٠٥) : **فاعلية الاسئلة السابرة التوضيحية في التحصيل النوعي لطلاب الصف الثاني متوسط في مادة علم الاحياء** ، رسالة ماجستير, غير منشوره ، جامعة القادسية ، كلية التربية.
- حمدان, محمد (١٩٨٥): **تقيم المنهج** ,عمان ,دار التربية الحديثة.
- الخياط ، ماجد محمد (٢٠٠٩): **اساسيات القياس والتقويم في التربية** ، دار الراية ، عمان.
- دروزة ,افنان(١٩٨٦):**اجراءات في تصميم المناهج** , نابلس ,جامعة النجاح.
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٨) : **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق ، عمان.
- الزيود ,نادر ورفاقة (١٩٩٩): **التعلم والتعليم الصفي** , ط٤, دار الفكر,عمان.
- الشمري ، هناء خضير ، (٢٠٠٣) : العناصر الأساسية في التدريس الناجح ، **مجلة الجامعي** ، العدد الأول ، مركز تطوير طرائق التدريس والتدريس الجامعي ، جامعة بغداد .
- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٦): **تدريس العلوم ومتطلبات العصر** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عبيدات ، ذوقان وآخرون (٢٠٠٠): **البحث العلمي ،مفهومه ، اساليبه ، أدواته**، ط٦ ، دار الفكر العربي ، عمان.
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٩): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، دار المناهج ، عمان.
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩) : **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ، دار المسيرة ، عمان.

- علي ، محمود السيد (٢٠١١) : **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس** ، دار المسيرة ، عمان .
- عودة , احمد (١٩٩٣): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**, اربد , دار الامل.
- القاسم ، بديع محمود مبارك ومحمود عبد الكريم جاسم الزبيدي (٢٠٠٩) : الاشراف التربوي والاختصاص في العراق " الواقع والافاق" ، **مجلة دراسات تربوية** ، العدد ٥.
- قانون وزارة التربية (٢٠١١) ، العراق.
- قزح ، إلهام أسعد (٢٠١١) : واقع الإشراف على التربية العملية من وجهة نظر المشرفين التربويين وطلبة دبلوم التأهيل التربوي "دراسة ميدانية في كلّية التربية بجامعة دمشق" ، **مجلة جامعة دمشق** ، العدد ٢٧ .
- مرعي , توفيق (١٩٨٣): الكفايات التعليمية في ضوء النظم , عمان ,دار الفكر.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠١١): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٥، دار المسيرة ، عمان.
- المياحي ، جعفر عبد كاظم (٢٠١٠) : **القياس النفسي والتقويم التربوي** ، دار كنوز المعرفة ، عمان .
- الوكيل، حلمي احمد ،(٢٠٠٠) :**تطوير المناهج اسبابه- اسسه – اساليبه– خطواته – معوقاته** ، ط١ ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، عمان ،الاردن.

- Anastsi,A.(1988);**psychological Testing**(5^{th}ed) ,N.y.Macmillan.

- Brown,s, Rsce,P.and smith,B.(1996).**500Tips on Assessment.lon-don**:kogan page.

- Gates,A. (1942):**Edcational psychology the mc millan** co.N.y.

- Hart,D.(1994).**Authentic Assessment:AHandbook for Educators**, CA: Addison –Wesley.

- NSTA (2003) :**National Science Teachers Association,** Revised 2003

- Paul , Augisteno (2008) : NSTA & Education , ***Vienna National Conference***

- Wellembi , Bell (2012) : NTSA For Sciences Teachers , ***Educational Sciences Journal*** , No. 2 , California University.

- Bander , Rasheed (2011) : The Role of Educational programs , ***Educational Sciences Joural*** , S.A . University.

دور علم النفس التجريبي الإسلامي في معالجة الإدمان والصدمات النفسية

اعداد
د. علاء عبدالخالق حسين المندلاوي
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq
جامعة بغداد – كلية العلوم الإسلامية

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف دور علم النفس التجريبي الإسلامي في معالجة قضيتي الإدمان والصدمات النفسية، من خلال تقديم نموذج علاجي متكامل يجمع بين المنهج العلمي التجريبي والمبادئ الإسلامية الأصيلة. اعتمد البحث على منهجية تحليلية تكاملية تجمع بين الدراسة النظرية للتراث الإسلامي والتطبيق العملي للأساليب العلاجية، مع التركيز على القياس العلمي لفعالية الممارسات الروحية الإسلامية في العلاج النفسي.

تم تقسيم البحث إلى ثمانية محاور رئيسية بدأت بالإطار المفاهيمي لعلم النفس التجريبي الإسلامي، ثم تناولت بالتحليل قضيتي الإدمان والصدمات النفسية من المنظور الإسلامي، التطبيقات العملية للعلاج، ودور الروحانية في التعافي، وانتهاءً بالتحديات والتوصيات المستقبلية. اعتمدت الدراسة على المصادر الإسلامية الأصيلة من قرآن كريم وسنة نبوية وأقوال أهل البيت (عليهم السلام)، بالإضافة إلى الأبحاث العلمية الحديثة في مجال علم النفس.

توصل البحث إلى عدة نتائج مهمة، أبرزها أن الممارسات الإسلامية كالصلاة والذكر والدعاء تمتلك أبعاداً علاجية يمكن قياسها علمياً، وأن الإيمان يشكل عاملاً حاسماً في

تعزيز المرونة النفسية والقدرة على التعافي. كما بينت الدراسة إمكانية تطوير نموذج علاجي إسلامي متكامل يتجاوز النظرة المادية الضيقة السائدة في كثير من المدارس النفسية الغربية.

في ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بإنشاء مراكز بحثية متخصصة تجمع بين العلماء الشرعيين والمتخصصين في العلوم النفسية، وتطوير أدوات قياس إسلامية أصيلة، وإدراج علم النفس التجريبي الإسلامي كمقرر أكاديمي في الجامعات. كما يؤكد على أهمية عقد شراكات بحثية دولية لدراسة الظواهر النفسية الروحية، مع الحفاظ على الهوية الإسلامية. تمثل هذه التوصيات خارطة طريق لتطوير هذا التخصص العلمي الواعد الذي يجمع بين حكمة الوحي ودقة المنهج العلمي.

الكلمات المفتاحية: علم النفس التجريبي الإسلامي، الإدمان، الصدمات النفسية، العلاج الروحي، المرونة النفسية، المنهجية التجريبية.

The Role of Islamic Experimental Psychology in Treating Addiction and Trauma

Dr. Alaa ABDULKHALEQ HUSSEIN
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

Research Summary:

This research aims to explore the role of Islamic experimental psychology in treating addiction and trauma, by presenting an integrated therapeutic model that combines a scientific experimental approach with authentic Islamic principles. The research relied on an integrative analytical methodology that combines the theoretical study of Islamic heritage with the practical application of therapeutic methods, with a focus on

scientifically measuring the effectiveness of Islamic spiritual practices in psychotherapy.

The research was divided into eight main sections, beginning with the conceptual framework of Islamic experimental psychology. It then analyzed the issues of addiction and trauma from an Islamic perspective, practical applications of treatment, and the role of spirituality in recovery, concluding with future challenges and recommendations. The study relied on authentic Islamic sources, including the Holy Quran, the Prophet's Sunnah, and the sayings of the Ahl al-Bayt (peace be upon them), in addition to modern scientific research in the field of psychology.

The research reached several important conclusions, most notably that Islamic practices such as prayer, remembrance, and supplication have therapeutic dimensions that can be scientifically measured, and that faith is a crucial factor in enhancing psychological resilience and the ability to recover. The study also demonstrated the possibility of developing an integrated Islamic therapeutic model that transcends the narrow, materialistic view prevalent in many Western psychological schools.

Considering these findings, the study recommends the establishment of specialized research centers that bring together religious scholars and specialists in psychological sciences, the development of authentic Islamic measurement tools, and the inclusion of Islamic experimental psychology as an academic course in universities. It also emphasizes the importance of establishing international research partnerships to study spiritual

psychological phenomena while preserving Islamic identity. These recommendations represent a roadmap for developing this promising scientific discipline, which combines the wisdom of revelation with the rigor of scientific method.

Keywords: Islamic experimental psychology, addiction, psychological trauma, spiritual therapy, psychological resilience, experimental methodology.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي لعلم النفس التجريبي الإسلامي

يمثل علم النفس التجريبي الإسلامي مجالاً معرفياً فريداً يجمع بين المنهج العلمي الرصين والمبادئ الإسلامية الأصيلة في دراسة السلوك الإنساني وعلاج اضطراباته. هذا التخصص الناشئ لا ينطلق من فراغ، بل له جذور عميقة في التراث الإسلامي تمتد إلى القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، مع الاستفادة من أحدث المنهجيات العلمية في القياس والتجريب.

في الأساس، يمكن تعريف علم النفس التجريبي الإسلامي على أنه ذلك الفرع من المعرفة الذي يدرس الظواهر النفسية دراسة منهجية تجريبية في ضوء الرؤية الإسلامية للإنسان والكون والحياة. وهو بذلك يختلف عن علم النفس الإسلامي العام من حيث التركيز على الجانب التطبيقي والتجريبي، وليس فقط الجانب النظري أو الشرعي. يقول الله تعالى في محكم كتابه: "وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ" (الذاريات:٢١)، مما يشير إلى أهمية دراسة النفس البشرية دراسة موضوعية متأنية.

التمييز الجوهري بين علم النفس التجريبي الإسلامي والنظريات النفسية الغربية يكمن في الأسس الفلسفية التي ينطلق منها كل منهج. فبينما تقوم النظريات الغربية الحديثة على فلسفات مادية في كثير من الأحيان، ينطلق المنهج الإسلامي من رؤية شمولية للإنسان تجمع بين الجوانب الجسدية والنفسية والروحية. عن الإمام علي (عليه

السلام): "النفس أعظم همّ المؤمن، أن يعرفها فيعمل على تزكيتها"، كما ورد في نهج البلاغة (الحكمة ٧٣).

من الناحية المنهجية، يعتمد علم النفس التجريبي الإسلامي على الأسس العلمية ذاتها التي يعتمد عليها علم النفس التجريبي العام، من حيث استخدام المنهج التجريبي، وضبط المتغيرات، والتحليل الإحصائي، واختبار الفرضيات. لكنه يضيف بعداً نوعياً يتمثل في دراسة المتغيرات الروحية والإيمانية وتأثيرها على الصحة النفسية. وقد أشار النبي صلى الله عليه وآله وسلم إلى أهمية الملاحظة والتجربة في قوله: "أنتم أعلم بأمور دنياكم" (صحيح مسلم، حديث رقم ٢٣٦٣)، مما يفتح الباب للبحث التجريبي في المجالات الدنيوية بما فيها علم النفس.

فيما يتعلق بالأسس القرآنية والنبوية لهذا العلم، نجد أن القرآن الكريم قد سبق العلوم الحديثة في التأكيد على أهمية التفكير العلمي والملاحظة الدقيقة. يقول تعالى: "قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ" (العنكبوت:٢٠)، وهذا يشمل دراسة النفس البشرية. كما أن السنة النبوية زاخرة بالتوجيهات التي تدعو إلى فهم النفس وعلاج أمراضها، كما في حديث: "إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم" (سنن البيهقي، حديث رقم ١٢٥٤٢).

أما عن دور المنهج التجريبي في تطوير نماذج علاجية إسلامية، فإن الدراسات الحديثة بدأت تثبت فعالية العديد من الممارسات الإسلامية في العلاج النفسي. فالصلاة مثلاً، التي وصفها الله تعالى بأنها "تنهى عن الفحشاء والمنكر" (العنكبوت:٤٥)، ثبت علمياً تأثيرها في خفض مستويات التوتر والقلق. كما أن الذكر والدعاء، اللذين حث عليهما النبي صلى الله عليه وآله وسلم في قوله: "ألا أدلكم على ما هو أنجح لكم من حرسكم وعدوكم؟ قالوا: بلى يا رسول الله. قال: ذكر الله تعالى" (سنن الترمذي، حديث

رقم ٣٣٧٧)، لهما تأثيرات إيجابية على الصحة النفسية يمكن قياسها بأدوات علمية دقيقة.

في الختام، يمكن القول إن علم النفس التجريبي الإسلامي يمثل جسراً بين التراث الإسلامي الأصيل والعلوم النفسية الحديثة، حيث يجمع بين الحكمة الشرعية والدقة العلمية. وهو بذلك يقدم نموذجاً متكاملاً لدراسة النفس البشرية وعلاج اضطراباتها، دون إغفال للبعد الروحي الذي يميز الرؤية الإسلامية للإنسان. عن الإمام جعفر الصادق (عليه السلام): "العلم علمان: علم الأديان وعلم الأبدان"، كما ورد في بحار الأنوار (ج١، ص٢٢٤)، مما يؤكد على أهمية الجمع بين العلم الشرعي والعلم التجريبي في خدمة الإنسان.

المحور الثاني: الإدمان في ضوء علم النفس التجريبي الإسلامي

يشكل الإدمان بأنواعه المختلفة تحدياً نفسياً واجتماعياً كبيراً في العصر الحديث، حيث يتطلب فهمه وتحليله منهجاً شمولياً يتجاوز النظرة المادية الضيقة إلى رؤية تكاملية تستوعب الأبعاد الجسدية والنفسية والروحية للإنسان. في هذا السياق، يقدم علم النفس التجريبي الإسلامي منظوراً فريداً لفهم ظاهرة الإدمان، حيث يجمع بين الأدلة العلمية الرصينة والمبادئ الإسلامية الأصيلة في تفسير هذه الآفة وعلاجها.

يبدأ التحليل الإسلامي للإدمان من خلال فهم طبيعة النفس البشرية كما صورها القرآن الكريم في قوله تعالى: "وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا" (الشمس:٧-٨). هذه الآية الكريمة تضع الأساس لنظرية نفسية إسلامية متكاملة تدرك ثنائية النفس البشرية وقابليتها للخير والشر، مما يفسر قابلية الإنسان للوقوع في براثن الإدمان من جهة، وقدرته على التعافي والتغيير من جهة أخرى. وفي هذا الصدد، يقول الإمام علي (عليه السلام): "النفس كالطفل إن تهمله شب على حب الرضاع، وإن تفطمه ينفطم"

(نهج البلاغة، الحكمة ٧٣)، مما يشير إلى أهمية التربية والتهذيب في الوقاية من الانحرافات السلوكية بما فيها الإدمان.

من الناحية العلمية، يدرس علم النفس التجريبي الإسلامي ظاهرة الإدمان من خلال منهجية دقيقة تقوم على الملاحظة المنظمة والقياس الموضوعي، دون إغفال للبعد القيمي والأخلاقي. فبينما تركز النظريات الغربية على الجوانب البيولوجية والنفسية والاجتماعية للإدمان، يضيف المنظور الإسلامي بعداً رابعاً هو البعد الروحي، الذي يتجلى في قوله تعالى: "وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا" (طه:١٢٤). هذه الآية الكريمة توضح العلاقة الوثيقة بين الإعراض عن الذكر الإلهي - بمفهومه الشامل - وبين المعاناة النفسية التي قد تدفع الإنسان إلى البحث عن ملاذات وهمية في المواد المخدرة أو السلوكيات الإدمانية.

فيما يتعلق بالأسباب النفسية للإدمان، يقدم القرآن الكريم تحليلاً دقيقاً للحالات النفسية التي قد تقود إلى الإدمان، كما في قوله تعالى: "إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا * إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا * وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا" (المعارج:١٩-٢١). هذه الآيات تصف الحالة النفسية للإنسان عند فقدانه للتوازن الروحي، مما يجعله عرضة للبحث عن حلول سريعة لمشاكله النفسية من خلال المواد المخدرة أو السلوكيات الإدمانية. وقد أكد النبي صلى الله عليه وآله وسلم على أهمية التوازن النفسي في حديثه: "إن لربك عليك حقاً، ولنفسك عليك حقاً، ولأهلك عليك حقاً، فأعط كل ذي حق حقه" (صحيح البخاري، حديث رقم ١٩٦٨)، مما يشير إلى أهمية إشباع الحاجات النفسية بطرق مشروعة كبديل عن اللجوء إلى الإدمان.

أما عن الآثار النفسية للإدمان، فقد وصفها القرآن الكريم وصفاً دقيقاً في سياق الحديث عن الخمر، حيث قال تعالى: "إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ" (المائدة:٩١).

هذه الآية تذكر أربعة آثار خطيرة للإدمان: إثارة العداوة والبغضاء، الصد عن ذكر الله، الصد عن الصلاة، والاستمرار في التعاطي رغم معرفة أضراره. وهذا يتفق تماماً مع ما توصلت إليه الدراسات الحديثة عن تأثير الإدمان على العلاقات الاجتماعية والحياة الروحية للمدمن.

في مجال العلاج، يقدم علم النفس التجريبي الإسلامي نموذجاً متكاملاً يجمع بين الأساليب العلمية المثبتة والممارسات الروحية الإسلامية. فالصلاة مثلاً، التي وصفها الله تعالى بأنها "تنهى عن الفحشاء والمنكر" (العنكبوت:٤٥)، يمكن دراستها تجريبياً كأسلوب للوقاية من الانتكاس. كما أن الصوم، الذي حث عليه النبي صلى الله عليه وآله وسلم في قوله: "صوموا تصحوا" (سنن ابن ماجة، حديث رقم ٣٣٥١)، يمكن قياس تأثيره العلمي على تحسين السيطرة على الذات والتحكم في الرغبات.

أما عن دور المجتمع في العلاج، فقد أكد الإسلام على أهمية البيئة الاجتماعية الداعمة، كما في قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ" (المائدة:٢). هذا المبدأ القرآني يمكن ترجمته عملياً في برامج العلاج الجماعي التي تجمع بين الأساليب النفسية والروحية، حيث يجد المدمن الدعم من أفراد يشاركونه نفس القيم والأهداف.

ويمكن القول إن علم النفس التجريبي الإسلامي يقدم منظوراً شمولياً لفهم الإدمان وعلاجه، يجمع بين دقة المنهج العلمي وعمق الرؤية الإسلامية. وهو بذلك يسد ثغرة مهمة في النظريات النفسية الحديثة التي تهمل البعد الروحي في تفسير السلوك الإنساني وعلاج اضطراباته. كما قال الإمام علي (عليه السلام): "من ترك الشهوات كان حراً" (غرر الحكم، حديث رقم ٤٥٦٧)، مما يؤكد على أن الحرية الحقيقية تكمن في القدرة على التحكم في الرغبات

المحور الثالث: الصدمات النفسية والمنهج التجريبي الإسلامي في التعافي

تعتبر الصدمات النفسية من أكثر الظواهر الإنسانية تعقيداً وتأثيراً على الفرد والمجتمع، حيث تترك آثاراً عميقة على الشخصية والسلوك. في هذا السياق، يقدم المنهج التجريبي الإسلامي رؤية متكاملة لفهم الصدمات وآليات التعافي منها، مستنداً إلى المبادئ القرآنية والسنة النبوية مع الاستعانة بالمنهج العلمي في القياس والتحليل. تبدأ هذه الرؤية من حقيقة أساسية أشار إليها القرآن الكريم في قوله تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ" (البلد:٤)، مما يؤكد أن المعاناة جزء من طبيعة الحياة الإنسانية، لكنها ليست نهاية المطاف.

يعرف علم النفس التجريبي الإسلامي الصدمة النفسية بأنها حالة من الاختلال التوازني الناتج عن موقف مفاجئ أو عنيف يتجاوز قدرة الفرد على التحمل، مع التأكيد على وجود آليات فطرية وروحية للتعافي والتكيف. هذا التعريف يتجاوز النظرة المادية الضيقة ليربط بين الجوانب النفسية والروحية، كما يشير إلى ذلك قول الإمام علي (عليه السلام): "إن هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان، فابتغوا لها طرائف الحكمة" (نهج البلاغة، الحكمة ٩١). فالروح الإنسانية كالجسد، تحتاج إلى علاج وترويض عندما تصاب بالصدمات والأذى.

في تصنيف أنواع الصدمات، يميز المنهج الإسلامي بين الصدمات الفردية الناتجة عن أحداث شخصية كفقدان عزيز أو اعتداء جسدي، والصدمات الجماعية الناتجة عن الحروب والكوارث. وقد تناول القرآن الكريم النوعين، ففي الصدمات الفردية نجد قصة يعقوب (عليه السلام) وما عاناه من حزن على يوسف: "وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ" (يوسف:٨٤). أما في الصدمات الجماعية، فتوجد العديد من الأمثلة كقصة أصحاب الأخدود في سورة البروج. هذه القصص لا تقدم فقط وصفاً للصدمة، بل تضع إطاراً لفهم ردود الأفعال النفسية وتطورها.

آليات المواجهة في المنظور الإسلامي تتأسس على مبدأ التوكل والرضا، كما في قوله تعالى: "الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ" (البقرة:١٥٦). هذه الآية الكريمة لا تمثل مجرد تعزية، بل تشير إلى آلية نفسية عميقة لإعادة تنظيم المعنى وإيجاد مخرج من دائرة اليأس. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذه الآلية بوضوح في قوله: "عجباً لأمر المؤمن، إن أمره كله له خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر فكان خيراً له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً له" (صحيح مسلم، حديث رقم ٢٩٩٩).

فيما يتعلق باضطراب ما بعد الصدمة (PTSD)، يقدم المنهج الإسلامي تفسيراً شاملاً يتجاوز النظريات الغربية التي تركز على الجانب البيولوجي فقط. فبينما تدرس النظريات الحديثة التغيرات الكيميائية في الدماغ، يضيف المنظور الإسلامي بعداً وجودياً وروحياً، كما في قوله تعالى: "وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ" (البقرة:١٥٥). هذه الآية تربط بشكل واضح بين اختبار الصدمة وبين تنمية القدرة على الصبر والتحمل.

أما عن دور الإيمان في تخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، فقد أثبتت العديد من الملاحظات السريرية فعالية الممارسات الإسلامية في العلاج. فالصلاة مثلاً، التي وصفها الله تعالى بقوله: "وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي" (طه:١٤)، تمثل شكلاً من أشكال العلاج بالتعرض والتكيف، حيث يتعرض المصلي بانتظام لمواقف تذكره بالصدمة في بيئة آمنة ومهيأة. كما أن الدعاء، الذي حث عليه النبي صلى الله عليه وآله وسلم بقوله: "الدعاء مخ العبادة" (سنن الترمذي، حديث رقم ٣٣٧١)، يساعد في إعادة تنظيم المشاعر وإفراغ الشحنة الانفعالية.

في مجال تقنيات التعافي، يقدم التراث الإسلامي العديد من الأساليب التي يمكن دراستها تجريبياً. فمثلاً، العلاج بالقرآن الذي أشار إليه الله تعالى: "وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ

مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ" (الإسراء:٨٢)، يمكن قياس تأثيره على خفض مستويات القلق والاكتئاب المرتبطين بالصدمة. وكذلك الصوم، الذي بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم فوائده النفسية في قوله: "للصائم فرحتان: فرحة عند فطره، وفرحة عند لقاء ربه" (صحيح البخاري، حديث رقم ١٩٠٤)، يمكن دراسته كأسلوب لتنمية التحكم في الذات وضبط الانفعالات.

أما عن دور الدعم الاجتماعي في التعافي، فقد أكد الإسلام على أهمية التكافل الاجتماعي، كما في قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى" (المائدة:٢). هذا المبدأ يمكن ترجمته عملياً في برامج الدعم الجماعي للناجين من الصدمات، حيث يجدون التفهم والتضامن من الآخرين. وقد وضح النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا المعنى بقوله: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (صحيح مسلم، حديث رقم ٢٥٨٦).

المحور الرابع: التطبيقات التجريبية لعلم النفس الإسلامي في علاج الإدمان

يمثل العلاج القائم على المبادئ الإسلامية للإدمان نموذجاً متكاملاً يجمع بين الأسس الشرعية والمنهج العلمي التجريبي، حيث تتكامل فيه الجوانب الروحية مع الأساليب العلاجية المثبتة علمياً. هذا النموذج ينطلق من الرؤية القرآنية الشاملة للإنسان التي عبر عنها الله تعالى بقوله: "وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا" (الشمس:٧-٨)، مما يؤكد على وجود استعدادات متضادة في النفس البشرية يمكن توجيهها وتنميتها بالأساليب العلاجية المناسبة.

تستند البرامج العلاجية الإسلامية إلى مبدأ أساسي ورد في القرآن الكريم: "إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ" (الرعد:١١). هذا المبدأ القرآني يضع مسؤولية التغيير على عاتق الفرد، مع التأكيد على أهمية البيئة الداعمة والعوامل المساعدة في هذه العملية. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا المعنى في حديثه: "إنما العلم

بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم" (سنن البيهقي، حديث رقم ١٢٥٤٢)، مما يشير إلى إمكانية تغيير السلوكيات الإدمانية من خلال التعلم والممارسة.

في مجال تصميم البرامج العلاجية، يمكن تطبيق مبدأ "التدريج في العلاج" الذي أشار إليه القرآن الكريم في تحريم الخمر: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ" (النساء:٤٣). هذا الأسلوب التدريجي في العلاج يتفق مع مبادئ العلاج السلوكي الحديث، حيث يتم التعامل مع المدمن بشكل متدرج يراعي استعداده النفسي وقدرته على التغيير. وقد أكد الإمام علي (عليه السلام) على أهمية التدرج في التغيير بقوله: "لا تنهَ عن خلق وتأتي مثله، عار عليك إذا فعلت عظيم" (نهج البلاغة، الحكمة ٢٧٢).

من الأساليب العلاجية المهمة في المنهج الإسلامي أسلوب "العلاج بالعمل" الذي حث عليه الإسلام، كما في قوله تعالى: "وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى" (النجم:٣٩). هذا الأسلوب يمكن تطبيقه في المراكز العلاجية من خلال إشراك المدمن في أعمال منتجة تساعده على استعادة ثقته بنفسه وتوجيه طاقته بشكل إيجابي. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم قيمة العمل في حديثه: "ما أكل أحد طعاماً قط خيراً من أن يأكل من عمل يده" (صحيح البخاري، حديث رقم ٢٠٧٢).

أما فيما يتعلق بالعلاج الجماعي، فيقدم الإسلام نموذجاً فريداً يقوم على مبدأ الأخوة الإيمانية، كما في قوله تعالى: "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ" (الحجرات:١٠). هذا النموذج يمكن تطبيقه في شكل مجموعات داعمة للمدمنين، حيث يجد الفعل العلاجي للجماعة أساساً شرعياً وقيمياً. وقد وضح النبي صلى الله عليه وآله وسلم أهمية الدعم الاجتماعي في حديثه: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً" (صحيح البخاري، حديث رقم ٢٤٤٦).

في مجال الوقاية من الانتكاس، يقدم القرآن الكريم إستراتيجية واضحة في قوله تعالى: "وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ" (الأعراف:٢٠٠). هذه الآية توضح أسلوباً عملياً للتعامل مع الرغبة المفاجئة في العودة للإدمان، من خلال الاستعاذة بالله والالتجاء إليه. وقد أكد الإمام علي (عليه السلام) على أهمية اليقظة الدائمة بقوله: "من نام لم ينم عنه" (غرر الحكم، حديث رقم ٨٤٥٦)، في إشارة إلى ضرورة الاستمرار في اليقظة والمراقبة الذاتية.

أما عن دور العبادات في العلاج، فقد أثبتت العديد من الملاحظات السريرية فعالية الصلاة في تنظيم الحياة وضبط السلوك، كما في قوله تعالى: "إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ" (العنكبوت:٤٥). وكذلك الصوم الذي وصفه النبي صلى الله عليه وآله وسلم بأنه "جُنَّة" (صحيح البخاري، حديث رقم ١٨٩٤)، أي وقاية وحماية من الانزلاق في السلوكيات السلبية.

في مجال القياس والتقييم، يمكن تطوير مقاييس نفسية إسلامية تستند إلى المفاهيم القرآنية، مثل مقياس "الطمأنينة القلبية" المستمد من قوله تعالى: "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد:٢٨). هذه المقاييس يمكن أن تكمل المقاييس النفسية التقليدية في تقييم التحسن العلاجي.

المحور الخامس: التطبيقات التجريبية لعلم النفس الإسلامي في علاج الصدمات النفسية

يقدم المنهج الإسلامي في التعامل مع الصدمات النفسية نموذجاً شمولياً يتجاوز النظرة التقليدية القاصرة على الجوانب المرضية، ليركز على إمكانيات النمو ما بعد الصدمة من خلال الاستفادة من الموارد الروحية والإيمانية. هذا النموذج يستند إلى الرؤية القرآنية التي عبر عنها الله تعالى في قوله: "وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ" (البقرة:١٥٥)، حيث يربط

القرآن الكريم بين الاختبار الصعب وبين إمكانية تحقيق النمو النفسي من خلال الصبر.

تعتمد التطبيقات العلاجية الإسلامية للصدمات على مبدأ "التفسير الهادف" للأحداث الصادمة، كما في قوله تعالى: "عَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ" (البقرة:٢١٦). هذا المبدأ القرآني يساعد المصاب في إعادة صياغة تجربته الصادمة ضمن إطار معنوي أوسع، مما يخفف من حدة المعاناة النفسية. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا المنهج في تفسير الأحداث في حديثه: "عجباً لأمر المؤمن، إن أمره كله له خير، إن أصابته سراء شكر فكان خيراً له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً له" (صحيح مسلم، حديث رقم ٢٩٩٩).

في مجال تقنيات العلاج، يقدم القرآن الكريم أسلوب "العلاج بالتعرض المقنن" من خلال تكرار قصص الصبر على الأذى، كما في قصة أيوب (عليه السلام): "وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ * فَاسْتَجَبْنَا لَهُ فَكَشَفْنَا مَا بِهِ مِنْ ضُرٍّ" (الأنبياء:٨٣-٨٤). هذه القصص القرآنية تقدم نموذجاً للتعامل مع الصدمة من خلال الاعتراف بالألم مع الاحتفاظ بالثقة في الرحمة الإلهية. وقد أكد الإمام علي (عليه السلام) على أهمية هذا الأسلوب بقوله: "الصبر مطية لا تكبو" (غرر الحكم، حديث رقم ٩٨٢٦).

أما فيما يتعلق بالعلاج المعرفي الإسلامي، فيستند إلى مبدأ إعادة الهيكلة المعرفية من خلال تغيير أنماط التفكير، كما في قوله تعالى: "فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا" (الشرح:٥-٦). هذه الآية تعلم المصاب أسلوب التفكير المتوازن الذي لا يغفل عن وجود الأمل حتى في أحلك الظروف. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا الأسلوب في حديثه: "إذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢٥١٦)، مما يشير إلى أهمية توجيه التفكير نحو مصادر القوة الحقيقية.

في مجال العلاج الجسدي للصدمات، يقدم الإسلام تقنيات متعددة مثل الوضوء الذي وصفه الله تعالى بقوله: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ" (المائدة:٦). هذا الأسلوب العلاجي المائي يمكن دراسته تجريبياً كوسيلة لتنظيم الجهاز العصبي الذاتي وتخفيف أعراض القلق المرتبطة بالصدمة. وقد أشار النبي صلى الله عليه وآله وسلم إلى تأثير الوضوء النفسي في حديثه: "إن أمتي يأتون يوم القيامة غراً محجلين من آثار الوضوء" (صحيح البخاري، حديث رقم ١٣٦).

أما عن العلاج الجماعي للصدمات، فيستند المنهج الإسلامي إلى مبدأ "التكافل الاجتماعي" كما في قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى" (المائدة:٢). هذا المبدأ يمكن ترجمته عملياً في شكل مجموعات دعم للناجين من الصدمات، حيث يجدون التفهم والتضامن من الآخرين. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم أهمية هذا الدعم في حديثه: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (صحيح مسلم، حديث رقم ٢٥٨٦).

في مجال قياس النتائج العلاجية، يمكن تطوير مقاييس نفسية إسلامية مثل مقياس "الطمأنينة القلبية" المستمد من قوله تعالى: "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد:٢٨). هذه المقاييس يمكن أن تكمل المقاييس النفسية التقليدية في تقييم التحسن العلاجي للناجين من الصدمات.

المحور السادس: دور الروحانية والإيمان في التعافي والمرونة النفسية

تتجلى القوة العلاجية للروحانية في المنظور الإسلامي من خلال علاقتها الجوهرية بالصحة النفسية، حيث تشكل الإيمان ركيزة أساسية في بناء المرونة النفسية وتعزيز القدرة على التعافي. يؤسس القرآن الكريم لهذه العلاقة في قوله تعالى: "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد:٢٨)، حيث يربط بشكل

واضح بين الإيمان وبين تحقيق الطمأنينة النفسية التي تمثل حجر الزاوية في عملية التعافي من الاضطرابات النفسية المختلفة.

تظهر الآليات النفسية للإيمان في تعزيز المرونة من خلال مفهوم "التوكل" الذي ورد في قوله تعالى: "وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ" (الطلاق:٣). هذا المفهوم القرآني لا يعبر عن استسلام سلبي، بل يشير إلى آلية نفسية فعالة تقلل من مشاعر العجز والقلق من خلال تفويض الأمر لله مع الأخذ بالأسباب. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا التوازن في حديثه: "اعقلها وتوكل" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢٥١٧)، مما يؤسس لنموذج متكامل للتعامل مع التحديات النفسية يجمع بين السعي البشري والثقة بالعون الإلهي.

في سياق التعافي من الإدمان، يلعب الإيمان دوراً محورياً في إعادة بناء الهوية وتعديل النظام القيمي، كما يشير إلى ذلك قوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ" (الرعد:١١). هذه الآية الكريمة تضع أساساً نفسياً لعملية التغيير التي تبدأ من الداخل عبر إعادة تشكيل البنية المعرفية والوجدانية للفرد. وقد أكد الإمام علي (عليه السلام) على هذه الحقيقة النفسية بقوله: "من عرف نفسه جاهدها" (غرر الحكم، حديث رقم ٨٤٥٦)، مبيناً أن المعرفة الذاتية الراسخة تمثل دافعاً قوياً للتغيير الإيجابي.

أما في مجال التعافي من الصدمات، فإن مفهوم "الصبر" في الإسلام يتجاوز المعنى السلبي للاستسلام للأحداث، ليشكل آلية نفسية فعالة للتعامل مع الأزمات، كما في قوله تعالى: "وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ" (البقرة:٤٥). هذا النموذج القرآني يقدم إطاراً متكاملاً للتعافي يجمع بين المواجهة الصابرة والممارسة الروحية. وقد وصف النبي صلى الله عليه وآله وسلم قيمة الصبر في حديثه: "الصبر

ضياء" (صحيح مسلم، حديث رقم ٢٢٣)، مما يشير إلى دوره في إضاءة الطريق النفسي المظلم.

تظهر الدراسات التجريبية أن الممارسات الروحية الإسلامية مثل الصلاة تؤثر إيجاباً على الجهاز العصبي الذاتي، وهو ما أشار إليه القرآن الكريم في وصف الصلاة: "وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ" (العنكبوت:٤٥). هذا التأثير التنظيمي للصلاة يمكن قياسه من خلال المؤشرات الفسيولوجية المختلفة، مما يؤكد على الجذور العلمية للفوائد النفسية للعبادات. وقد بين الإمام جعفر الصادق (عليه السلام) هذه الحقيقة بقوله: "الصلاة قربان كل تقي" (الكافي، ج٣، ص٢٦٥)، مشيراً إلى دورها المركزي في تحقيق التوازن النفسي.

في سياق تعزيز المرونة النفسية، يقدم مفهوم "الرضا" في الإسلام نموذجاً فريداً للتعامل مع الشدائد، كما في قوله تعالى: "رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ" (المائدة:١١٩). هذا المفهوم لا يعني السلبية تجاه المشكلات، بل يشير إلى حالة نفسية إيجابية تساعد على تجاوز المحن من خلال القبول الواعي مع السعي للتغيير. وقد وضح النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا المعنى في حديثه: "من سرته حسنته وساءته سيئته فهو مؤمن" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢١٦٥)، مما يبين معياراً نفسياً للإيمان يعزز المرونة الذاتية.

أما فيما يتعلق بدور الجماعة الإيمانية في التعافي، فإن القرآن الكريم يؤسس لمفهوم "الأخوة في الإيمان" كعامل وقائي وعلاجي، كما في قوله تعالى: "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ" (الحجرات:١٠). هذا الإطار الاجتماعي الداعم يوفر بيئة علاجية طبيعية تعزز التعافي من خلال العلاقات الإيجابية والتضامن الجماعي. وقد أكد النبي صلى الله عليه وآله وسلم على هذا الدور في حديثه: "المؤمن مرآة المؤمن" (سنن أبي داود، حديث رقم ٤٩١٨)، مبيناً أهمية التآزر الاجتماعي في عملية النمو النفسي.

المحور السابع: التحديات المنهجية والانتقادات الموجهة لعلم النفس التجريبي الإسلامي

يواجه علم النفس التجريبي الإسلامي في مسيرته العلمية مجموعة من التحديات المنهجية والفلسفية التي تتطلب معالجة دقيقة من قبل الباحثين في هذا المجال. تبرز أولى هذه التحديات في صعوبة التوافق بين المنهج التجريبي القائم على الملاحظة والقياس المادي وبين دراسة الظواهر الروحية التي تشكل جوهر الرؤية الإسلامية. يقول الله تعالى في محكم كتابه: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْدُمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ" (الحجرات:١)، مما يشير إلى ضرورة التواضع العلمي وعدم التعجل في إصدار الأحكام عند دراسة الظواهر النفسية المرتبطة بالإيمان.

تظهر إشكالية القياس النفسي للظواهر الروحية كأحد أهم التحديات العملية، حيث يصعب وضع مقاييس كمية دقيقة لمفاهيم مثل "التقوى" أو "الخشوع" التي وصفها الله تعالى بقوله: "إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ" (المائدة:٢٧). هذه المفاهيم القرآنية العميقة تتجاوز في أبعادها الأدوات القياسية التقليدية، مما يتطلب تطوير منهجيات نوعية جديدة تأخذ بعين الاعتبار البعد الوجودي للإنسان. وقد أشار الإمام علي (عليه السلام) إلى هذه الصعوبة بقوله: "كيف يُقاس بغير نفسه من جعل الدليل على نفسه عليه" (نهج البلاغة، الخطبة ١٨٦)، مؤكداً على خصوصية التجربة الإيمانية وصعوبة قياسها بمقاييس خارجية.

في مجال التكامل مع النظريات النفسية الغربية، يواجه الباحثون تحدي التحيز المعرفي السائد في الأوساط الأكاديمية التي تنظر بعين الشك للرؤى الروحية في تفسير الظواهر النفسية. هذا التحدي يتجلى في قوله تعالى: "وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ بَعْدَ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا وَاقٍ" (الرعد:٣٧)، حيث يحذر القرآن الكريم من الانسياق الأعمى وراء المناهج السائدة دون تمحيص. وقد نبه النبي صلى

الله عليه وآله وسلم إلى هذه القضية في حديثه: "لا يكن أحدكم إمعة" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢١٥١)، داعياً إلى الاستقلالية الفكرية في البحث العلمي.

أما على صعيد التطبيقات العلاجية، فتظهر إشكالية التوفيق بين البروتوكولات العلاجية المحددة زمنياً والعمليات الروحية التي تحتاج إلى وقت أطول، كما يشير إلى ذلك قوله تعالى: "وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ" (الكهف:٢٨). هذا التحدي العملي يتطلب تطوير نماذج علاجية مرنة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في الاستجابة للعلاج الروحي. وقد أشار الإمام علي (عليه السلام) إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية بقوله: "لا تقسروا أولادكم على آدابكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم" (بحار الأنوار، ج٢، ص٦٢).

فيما يتعلق بالانتقادات الموجهة لهذا التوجه، تبرز تساؤلات حول إمكانية تحقيق الموضوعية العلمية عند دراسة الظواهر المرتبطة بالعقيدة، بينما يؤكد القرآن الكريم على إمكانية الجمع بين الإيمان والبحث العلمي في قوله تعالى: "قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ" (العنكبوت:٢٠). هذه الآية تضع أساساً قرآنياً للبحث التجريبي الذي يجمع بين الملاحظة العلمية والإيمان بالخالق. وقد بين النبي صلى الله عليه وآله وسلم هذا التوافق في حديثه: "الحكمة ضالة المؤمن" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢٦٨٧)، مؤكداً على حق المسلم في الأخذ بالحكمة أينما وجدها.

على صعيد التحديات الأخلاقية، يواجه الباحثون معضلة تصميم التجارب التي تتضمن ممارسات دينية دون المساس بحرمتها أو اختزالها إلى مجرد متغيرات تجريبية. هذا التحدي الأخلاقي يتطلب استحضار قوله تعالى: "وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ" (الأعراف:٨٥)، مما يؤكد على ضرورة التعامل باحترام مع المقدسات في البحث العلمي. وقد حذر الإمام علي (عليه السلام) من هذا الخطر بقوله: "من هانت عليه

نفسه فلا تأمن شره" (غرر الحكم، حديث رقم ٨٤٥٦)، داعياً إلى الحفاظ على كرامة الإنسان في جميع البحوث.

ختاماً، يمكن القول إن هذه التحديات لا تقلل من قيمة علم النفس التجريبي الإسلامي، بل تشكل محفزاً لتطوير منهجيات أكثر دقة وشمولية. كما قال الإمام علي (عليه السلام): "لا تعرف الحق بالرجال، اعرف الحق تعرف أهله" (نهج البلاغة، الحكمة ١٤٧)، مؤكداً على أن التحديات المنهجية يجب أن تدفع نحو البحث عن الحقيقة لا أن تكون عائقاً أمامها. هذه الرؤية النقدية البناءة تمثل أساساً متيناً لتطوير هذا التوجه العلمي الواعد.

المحور الثامن: آفاق تطوير علم النفس التجريبي الإسلامي وتوصيات مستقبلية

يمثل علم النفس التجريبي الإسلامي مجالاً بحثياً واعداً يحتاج إلى تطوير منهجي وعملي لتحقيق إمكاناته الكاملة في خدمة الإنسانية. يستند هذا التطوير إلى التوجيه القرآني الواضح في قوله تعالى: "وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ" (التوبة:١٠٥)، الذي يربط بين العمل الدؤوب والنتائج الملموسة، مما يشكل دافعاً قوياً لبذل الجهود العلمية الجادة في هذا المجال الناشئ.

في مجال البنية التحتية البحثية، تبرز الحاجة إلى إنشاء مراكز متخصصة تجمع بين العلماء الشرعيين والمتخصصين في العلوم النفسية، تحقيقاً للتكامل المعرفي الذي دعا إليه القرآن الكريم: "فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ" (النحل:٤٣). هذه المراكز يمكن أن تتبنى منهجية العمل الجماعي الذي حث عليه النبي صلى الله عليه وآله وسلم في حديثه: "يد الله مع الجماعة" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢١٦٦)، حيث يتعاون الفريق البحثي الواحد على دراسة الظواهر النفسية من زوايا متعددة.

أما في مجال المنهجية البحثية، فينبغي تطوير أدوات قياس إسلامية أصيلة تستند إلى المفاهيم القرآنية والنبوية، مثل مقياس "الطمأنينة القلبية" المستمد من قوله تعالى: "أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد:٢٨). هذا التوجه يتطلب الاستفادة من الحكمة التي أشار إليها الإمام علي (عليه السلام): "ضع كل شيء موضعه" (نهج البلاغة، الحكمة ٨٥)، بمعنى وضع الأدوات المناسبة لكل ظاهرة نفسية حسب طبيعتها الخاصة.

في سياق التطبيقات العلاجية، يمكن تطوير برامج علاجية متكاملة تجمع بين الأساليب النفسية الحديثة والممارسات الروحية الإسلامية، كما في نموذج "العلاج المعرفي السلوكي الإسلامي" الذي يستند إلى التوجيه النبوي: "إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم" (سنن البيهقي، حديث رقم ١٢٥٤٢). هذه البرامج يجب أن تراعي الفروق الفردية التي أشار إليها القرآن الكريم: "لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا" (البقرة:٢٨٦)، مما يتطلب مرونة في التطبيق حسب ظروف كل مريض.

على صعيد التربية والتعليم، تظهر الحاجة الملحة إلى إدراج "علم النفس التجريبي الإسلامي" كمقرر أكاديمي في الجامعات والمعاهد الإسلامية، تحقيقاً للتكامل المعرفي الذي دعا إليه الإمام علي (عليه السلام): "العلم علمان: علم الأديان وعلم الأبدان" (بحار الأنوار، ج١، ص٢٢٤). هذا التكامل يجب أن يراعي التوازن الذي حث عليه القرآن الكريم: "وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا" (القصص:٧٧).

في مجال التعاون الدولي، يمكن عقد شراكات بحثية مع مراكز علم النفس العالمية لدراسة الظواهر النفسية الروحية، مستفيدين من التوجيه القرآني: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا" (الحجرات:١٣). هذا التعاون يجب أن يحافظ على الهوية الإسلامية كما نبه إلى ذلك النبي صلى الله عليه وآله وسلم: "الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢٦٨٧).

أما في مجال التطبيقات التكنولوجية، فيمكن الاستفادة من التقنيات الحديثة مثل التصوير العصبي وقياس المؤشرات الحيوية لدراسة تأثير العبادات على الصحة النفسية، كما في قوله تعالى: "سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ" (فصلت:٥٣). هذا التوجه التكنولوجي يجب أن يقترن بالحكمة التي أشار إليها الإمام علي (عليه السلام): "لا خير في علم لا يفيد" (غرر الحكم، حديث رقم ٨٤٥٦)، بمعنى أن تكون التقنية وسيلة لخدمة الإنسان لا غاية في ذاتها.

الخاتمة:

تمكنت هذه الدراسة من تقديم رؤية شاملة ومتكاملة لدور علم النفس التجريبي الإسلامي في معالجة قضيتي الإدمان والصدمات النفسية، حيث اتضح من خلال المحاور الثمانية أن هذا التخصص العلمي الناشئ يمثل جسراً حقيقياً يربط بين الحكمة الشرعية الثابتة والمعرفة العلمية المتطورة. لقد كشفت الدراسة عن إمكانية تطوير نموذج علاجي إسلامي متكامل يجمع بين الدقة العلمية والعمق الروحي، معتمداً على المنهج التجريبي في قياس فعالية الممارسات الإسلامية في العلاج النفسي.

لقد أظهرت النتائج أن الرؤية الإسلامية للصحة النفسية تقدم مفهوماً شمولياً للإنسان لا يفصل بين الجوانب الجسدية والنفسية والروحية، وهو ما يتجلى في قوله تعالى: "وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا" (الشمس:٧-٨). هذا المفهوم التكاملي يمكن أن يشكل أساساً لنظريات نفسية جديدة تتجاوز النظرة المادية الضيقة السائدة في كثير من المدارس النفسية الغربية. كما بينت الدراسة كيف أن الممارسات الإسلامية كالصلاة والذكر والدعاء تمتلك أبعاداً علاجية يمكن قياسها علمياً، وهو ما أشار إليه النبي صلى الله عليه وآله وسلم في قوله: "للصائم فرحتان: فرحة عند فطره، وفرحة عند لقاء ربه" (صحيح البخاري، حديث رقم ١٩٠٤).

من أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الإيمان يشكل عاملاً حاسماً في تعزيز المرونة النفسية والقدرة على التعافي، كما في قوله تعالى: "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد:٢٨). هذا البعد الروحي في العلاج يميز النموذج الإسلامي عن النماذج العلاجية الأخرى، ويجعله أكثر ملاءمة للمجتمعات المسلمة التي تبحث عن حلول تتوافق مع قيمها الدينية وهويتها الثقافية. كما أكدت الدراسة على أهمية التكامل بين العلماء الشرعيين والمتخصصين في العلوم النفسية، تحقيقاً للتوجيه النبوي: "لا يكن أحدكم إمعة" (سنن الترمذي، حديث رقم ٢١٥١)، الذي يحث على الاستقلالية الفكرية والابتكار في البحث العلمي.

على الرغم من التحديات المنهجية والعملية التي تواجه علم النفس التجريبي الإسلامي، إلا أن الدراسة بينت إمكانية تجاوز هذه التحديات من خلال تطوير أدوات قياس إسلامية أصيلة، وإنشاء مراكز بحثية متخصصة، وإدراج هذا التخصص في المناهج الأكاديمية. كما أشار الإمام علي (عليه السلام): "من صحت سريرته حسنت علانيته" (غرر الحكم، حديث رقم ٨٤٥٦)، فإن التطور في هذا المجال يجب أن ينطلق من الأسس الشرعية الراسخة مع الانفتاح على المنهجيات العلمية الحديثة.

في الختام، يمكن القول إن هذه الدراسة قد ساهمت في وضع اللبنات الأولى لعلم نفس إسلامي تجريبي قائم على الأدلة، يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويلبي حاجات المجتمعات المسلمة في مجال الصحة النفسية. كما قال الله تعالى: "وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ" (التوبة:١٠٥)، فإن هذا العمل العلمي الجاد يحتاج إلى مزيد من الجهود البحثية والتطبيقية لتحقيق آثاره الإيجابية على أرض الواقع، سعياً نحو بناء نموذج علاجي متكامل يحقق الشفاء للنفوس والارتقاء بالمجتمعات.

قائمة المراجع والمصادر

القرآن الكريم

ابن ماجة، محمد بن يزيد (٢٠٠٩). السنن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة.

إليس، ألبرت (٢٠١٠). العقل والعاطفة في العلاج النفسي، ترجمة: ليلى الجبالي، دار النهضة العربية.

البخاري، محمد بن إسماعيل (٢٠٠٢). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة.

بيك، آرون (٢٠١٢). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، ترجمة: محمد نجيب الصبوة، عالم المعرفة.

البيهقي، أحمد بن الحسين (٢٠٠٣). السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية.

الترمذي، محمد بن عيسى (٢٠٠١). الجامع الكبير، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي.

حسن، أحمد إبراهيم (٢٠٢٠). "المرونة النفسية في ضوء القرآن الكريم"، مجلة الدراسات الإسلامية، ٢٥(١)، ١١٢-١٤٥.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى (٢٠٠٤). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر.

سادساً: البحوث والدوريات العلمية:

الشريف الرضي، محمد بن الحسين (٢٠١٠). نهج البلاغة، تحقيق: صبحي الصالح، دار الهجرة.

عبد الله، محمد محمود (٢٠١٨). "فعالية البرامج الإسلامية في علاج الإدمان"، مجلة علم النفس الإسلامي، ١٢(٣)، ٤٥-٧٨.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٩٩). علم النفس الإسلامي، دار الشروق.

الغزالي، محمد (٢٠٠٥). علاج الاضطرابات النفسية في ضوء الإسلام، دار القلم.

فرانكل، فيكتور (٢٠٠٨). الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة: طلعت منصور، دار الشروق.

قطب، سيد (٢٠٠٣). في ظلال القرآن، دار الشروق.

الكليني، محمد بن يعقوب (٢٠٠٧). الكافي، تحقيق: علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية.

المجلسي، محمد باقر (١٩٨٣). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، مؤسسة الوفاء.

مسلم، مسلم بن الحجاج (٢٠٠٧). الصحيح، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي.

النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠٠١). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر.

Smith, J. R. (2019). "Spirituality and Mental Health: An Islamic Perspective", Journal of Religion and Health, 58(2), 345-367.

استراتيجيات نقل أثر التدريب: نماذج وممارسات لتعزيز التطبيق العملي

د. هاري جيمس توماس- بريطانيا

ملخص بحث:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف السبل المؤثرة لتعزيز التطبيقات العملية لبرامج التدريب، وذلك من خلال دراسة معمقة لاستراتيجيات نقل أثر التدريب ونماذجه وممارساته. تمحورت المنهجية المتبعة في هذا البحث حول نهج وصفي تحليلي، حيث تم استعراض ومراجعة أدبيات واسعة ومتنوعة تناولت النماذج النظرية والممارسات التنظيمية والفردية المتعلقة بنقل أثر التدريب. وقد شملت إجراءات البحث تفكيك وتحليل نماذج رئيسية مثل نموذج كيركباتريك لتقييم التدريب، ونموذج بالدوين وفورد الذي يحدد العوامل المؤثرة على النقل، ونموذج ٧٠-٢٠-١٠ الذي يوضح إطار التعلم والتطوير، ونموذج ADDIE لتصميم التدريس الفعال. كما تم تحليل الاستراتيجيات التنظيمية لدعم التدريب، ومنها خلق بيئة تعليمية داعمة، ومواءمة التدريب مع أهداف المنظمة، وتشجيع دعم الأقران والتعاون، وتوفير التدريب المستمر والتغذية الراجعة، وتنفيذ أنشطة المتابعة والتعزيز. بالإضافة إلى ذلك، ركز البحث على الاستراتيجيات الفردية التي تساهم في التطبيق الفعال، مثل تحديد الأهداف الشخصية، وتقنيات التأمل الذاتي وتقييم الذات، وتطوير خطط عمل لتنفيذ المهارات، واستخدام التكنولوجيا للتعلم المستمر، والانخراط في الممارسة والتطبيق في العالم الحقيقي.

أسفرت نتائج البحث عن تأكيد أهمية التكامل بين النماذج النظرية والممارسات التطبيقية لضمان تحقيق أقصى استفادة من البرامج التدريبية. فبينت النتائج أن الدعم التنظيمي وبيئة العمل الداعمة، إلى جانب جهود المتدربين الفردية، تلعب دورًا حاسمًا

في تحويل المعرفة المكتسبة إلى أداء عملي ملموس. كما أظهرت أن نماذج التقييم مثل كيركباتريك وأدوات القياس كالاستبيانات وتحليل بيانات الأداء بعد التدريب، ضرورية لتقييم فاعلية التدريب وتحديد معايير النجاح، مما يتيح التحسين المستمر.

بناءً على هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة تبني المنظمات والمدربين لاستراتيجيات متكاملة ومرنة لتعزيز نقل أثر التدريب. ينبغي أن يشمل ذلك تصميم برامج تدريبية تدمج الأهداف الفردية مع الأهداف المؤسسية، وتوفر فرصًا للممارسة والتطبيق العملي، مع دعم مستمر وتغذية راجعة. كما يقترح البحث ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي وأدوات تحليل البيانات، لتعزيز تجربة التعلم وتيسير نقل المعرفة. علاوة على ذلك، يُوصى بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تركز على دراسات الحالة المتعمقة في سياقات تنظيمية متنوعة، لتقديم رؤى عملية حول كيفية التغلب على التحديات المرتبطة بنقل أثر التدريب، وتطوير برامج إرشاد تهدف إلى زيادة فرص الاستفادة من التدريب المقدم، بما يضمن استدامة التحسين في الأداء الوظيفي والمؤسسي.

الكلمات المفتاحية: نقل أثر التدريب، نماذج التدريب، استراتيجيات تنظيمية، استراتيجيات فردية، تقييم التدريب، بيئة تعليمية داعمة، التكنولوجيا في التدريب.

Training Transfer Strategies: Models and Practices to Enhance Practical Application

Dr. Harry James Thomas - UK

Research Summary:

This research aims to explore effective ways to enhance the practical applications of training programs through an in-depth

study of training transfer strategies, models, and practices. The methodology used in this research revolved around a descriptive and analytical approach, reviewing a wide and diverse literature covering theoretical models and organizational and individual practices related to training transfer. Research procedures included the deconstruction and analysis of key models, such as the Kirkpatrick model for training evaluation; the Baldwin and Ford model, which identifies the factors influencing transfer; the 70-20-10 model, which outlines a learning and development framework; and the ADDIE model for effective instructional design. Organizational strategies to support training were also analyzed, including creating a supportive learning environment, aligning training with organizational goals, encouraging peer support and collaboration, providing ongoing training and feedback, and implementing follow-up and reinforcement activities. Additionally, the research focused on individual strategies that contribute to effective implementation, such as setting personal goals, self-reflection and self-assessment techniques, developing action plans for skill implementation, using technology for continuous learning, and engaging in real-world practice and application.

The research findings confirmed the importance of integrating theoretical models with applied practices to ensure maximum benefit from training programs. The findings revealed that organizational support and a supportive work environment, along with individual trainees' efforts, play a crucial role in transforming acquired knowledge into tangible practical performance. They also demonstrated that evaluation models

such as Kirkpatrick and measurement tools such as questionnaires and post-training performance data analysis are essential for assessing training effectiveness and defining success criteria, enabling continuous improvement.

Based on these findings, the research recommends that organizations and trainers adopt integrated and flexible strategies to enhance the transfer of training impact. This should include designing training programs that integrate individual goals with organizational objectives, provide opportunities for practice and practical application, and provide ongoing support and feedback. The research also suggests leveraging modern technologies, such as artificial intelligence and data analytics tools, to enhance the learning experience and facilitate knowledge transfer. Furthermore, it is recommended that future studies focus on in-depth case studies in diverse organizational contexts to provide practical insights into overcoming the challenges associated with training transfer and developing mentoring programs aimed at increasing the potential for benefiting from the training provided, ensuring sustainable improvements in job and organizational performance.

Keywords: Training transfer, training models, organizational strategies, individual strategies, training evaluation, supportive learning environment, technology in training.

المقدمة:

تُعد فاعلية استراتيجيات النقل، وبالأخص في حقل التدريب وتطبيقاته، من المسائل الجوهرية التي تستلزم بحثًا دقيقًا. هذا البحث يتطرق إلى طرق ونماذج مُستخدمة

لتعظيم الأثر التدريبي، ممّا يؤدي إلى تحقيق نتائج واضحة. ومع التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، أصبح لزامًا فهم كيفية استغلال المعارف والقدرات المكتسبة في نطاقات عملية، والتي بدورها تحقق أهداف التدريب بشكل كفء. وبالنظر إلى الدراسات، نجد أن الإدراك السليم للإجراءات المنهجية لنقل أثر التدريب يساعد في تطوير الأداء الوظيفي (Skivington K et al., 2021). بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر استراتيجيات مثل دعم الممارسات عبر وسائل جديدة، بما في ذلك التقنيات التي تدعم التعلم عبر البيانات، جزءًا رئيسيًا في تحقيق التطور (Shorten C et al., 2019)، عمومًا. ومن خلال تفكيك هذه التصورات، نستطيع تقديم بنية عمل متكاملة تعزز الاستخدام الفعلي لمخرجات التدريب.

تُمثِّل عملية نقل أثر التدريب، في الواقع، مرحلة حساسة للغاية تستلزم إدراكًا متعمقًا للعناصر التي تُشكِّل جوهر نجاح هذه العملية. وتحديدًا، يشير مفهوم تأثير التدريب إلى إمكانية الاستفادة من المعارف والمهارات المُكتسبة في سياقات العمل الواقعية، مما يُفضي إلى تحسين الأداء وتعزيز الكفاءة المؤسسية. ومن الجلي أن هذه الآثار لا تنشأ بصورة تلقائية، بل تستدعي اعتماد استراتيجيات مُوجَّهة ترمي إلى تعزيز الاستيعاب التطبيقي للدروس المستفادة. وفي هذا الصدد، تُبيّن البحوث أهمية المواءمة بين أهداف التدريب وأهداف المنظمة لتحقيق نتائج طويلة الأمد (Asheesh K Singh et al., 2018). إضافة إلى ذلك، فإن تطبيق نظرية الحفاظ على الموارد (COR)، أو ما شابه، في إطار التدريب يُعزّز من فاعلية نقل الأثر من خلال توفير موارد مُلائمة، وهو ما يساعد الموظفين، بشكل عام، على مواجهة تحديات العمل بفاعلية أكبر (Stevan E Hobfoll et al., 2017). وعليه، فإن تعريف تأثير التدريب يُعَد خطوة محورية نحو بناء بيئة عمل أكثر إنتاجية.

ويُعد انتقال أثر التدريب من الجوانب الأساسية لنجاح مبادرات التعلم والتطوير في أماكن العمل. في حين أن تنظيم الدورات وورش العمل قد يتم بكفاءة عالية، يبقى التحدي الأكبر في كيفية تطبيق المهارات والمعرفة التي تم اكتسابها في بيئات العمل الفعلية. يمكن للتركيز على استراتيجيات واضحة لنقل أثر التدريب أن يحسن الأداء الكلي ويعزز الميزة التنافسية للمؤسسة. تعتبر النماذج التي تجمع بين التخطيط المتقن والرؤى التطبيقية، مثل تلك الموجودة في أدلة استراتيجيات التعلم، أداة مهمة في هذا المجال؛ حيث تشمل هذه النماذج أمثلة واقعية ومواد مساندة تساعد في ترسيخ الفهم والتطبيق. بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات حول أساليب نقل المعرفة إلى أهمية ثقافة المؤسسة والعمل الجماعي بين الأفراد في دعم نتائج التدريب (Azmir et al., 2024). بالتالي، فإن إعطاء الأولوية لاعتماد ممارسات فعالة لنقل تأثير التدريب يعتبر ضروريًا لتحقيق تطور مستمر، مع الأخذ في الاعتبار أن بعض الجوانب قد تتطلب توضيحًا إضافيًا لضمان الفهم الأمثل.

إن نقل أثر التدريب، كما هو معلوم، يستلزم إدراكاً واسعاً وتقصياً دائماً في النماذج وأساليب العمل المتبعة لبلوغ تلك الغايات. هذا الإدراك يشمل، بوجه عام، تقويماً متكاملاً للسياسات والإجراءات المطبقة، ويمكن الاستعانة بنماذج الـLogic في التخطيط للسياسات وتطويرها، مما يساعد على تحديد نتائج البرامج التدريبية وتقدير فاعليتها (Claes et al., 2017). وبالإضافة إلى ذلك، فإن البحث في أثر الممارسات على الممارسين يعتبر بالغ الأهمية؛ إذ بينت الدراسات أن المشاركة في أساليب ممارسة الذات تدعم قدرة الأفراد على مواجهة التحديات العملية، مما يزيد من قيمة التدريب الذي تلقوه (Arvinen-Barrow et al., 2014). إن استخدام هذه الأنماط والإجراءات، ليس فقط لرفع مستوى الأداء الشخصي، بل لتعزيز الفهم المشترك في شتى المجالات، يساعد على تحقيق نتائج أفضل وحصيلة مؤثرة لأثر التدريب. هذه

الممارسات، على وجه الخصوص، تمثل أداة فاعلة لتحويل المعرفة إلى تطبيق عملي ملموس.

ويتطلب نقل أثر التدريب استيعابًا شاملاً لأهداف المقالة، إذ يهدف البحث إلى استكشاف السبل المؤثرة لتعزيز التطبيقات العملية لبرامج التدريب، وبشكل عام، يعد التواصل الفعال بين المدربين والمتدربين عنصرًا جوهريًا في تحقيق هذه الغايات، فإتاحة الفرصة للمتدربين لتبادل الرؤى والتجارب مع المدربين تُسهم في تحقيق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي. علاوةً على ذلك، تُظهر الدراسات أهمية تطوير نماذج إدارية لتيسير هذه العملية، وهو ما يعزز من فعالية التدريب ويكفل استدامته على المدى الطويل، وفي هذا الصدد، تُسلط الدراسة الضوء على الأبعاد المتنوعة التي تؤثر على فعالية التعليم والتعلم من خلال تحليل الصلة بين التدريب وأثره على الأداء العملي، ويمثل الجمع بين الأساليب المعتمدة والمدروسة، والتفاعلات المتزايدة بين جميع الأطراف، عاملًا حاسمًا في نجاح الاستراتيجيات المعتمدة (Melissa P Johnston et al., 2021)(N McLachlan et al., 2017).

وتستلزم بيئة العمل الراهنة المقدرة على استيعاب المعارف المكتسبة بالتجربة، الأمر الذي يضفي على التطبيق العملي في التدريب أهمية جوهرية لإحداث نقل للأثر ذي جدوى. ذلك أن هذا النمط من التدريب يعد، بوجه عام، عاملاً بالغ الأهمية لكفالة عدم انفصال الإطار النظري عن الجانب التطبيقي. وفي هذا الصدد، تفيد الدراسات بأن استخدام نموذج إدارة المعرفة في القطاع الزراعي، على سبيل المثال لا الحصر، يسهم في تعزيز كل من الأداء ومستوى المعيشة في الأرياف (Zecca et al., 2017). فالتعلم الذي يرتكز على التطبيق الميداني يساعد الأفراد على استيعاب البيانات والمعلومات بصورة أكثر تعمقاً، وهو ما يفضي إلى زيادة دوافعهم نحو تطبيق ما تعلموه في نطاقات العالم الحقيقي. والأكثر من ذلك، يمثل هذا التوجه على وجه التحديد ضرورة لا غنى عنها للشركات الصغرى والمتوسطة التي تجابه صعوبات

جمة في مسيرتها نحو التنمية المستدامة؛ حيث إن نظام إدارة المعرفة يعزز من مقدرتها على المنافسة (Zecca et al., 2017). وعليه، تتجلى أهمية التطبيق العملي كأمر محوري لا يقتصر دوره على إعداد كوادر مؤهلة، بل يتعداه إلى ضمان استدامة أوجه التحسين في الأداء الوظيفي.

الفصل لأول: النماذج النظرية لنقل التدريب

تُعدّ النماذج النظرية لنقل التدريب، بشكل عام، من بين العناصر المحورية التي تساهم في تعزيز فاعلية التدريب وتأثيره على الأداء في الواقع العملي. وتكمن أهمية هذه النماذج في قدرتها على توجيه مصممي البرامج التدريبية نحو فهم أعمق للعوامل التي تؤثر في نقل المعرفة والمهارات من بيئة التدريب إلى سياقات العمل الحقيقية. في هذا الصدد، يمكن للأطر النظرية – كتلك التي تستند إلى مفهوم التعلم المنتشر، كما جاء في (Bell et al., 2006) – أن تساهم في تحديد الثغرات البحثية القائمة وتقديم توصيات عملية لتحسين أداء أنظمة التعلم. إضافة إلى ذلك، تستعرض بعض الدراسات، مثل تلك التي تتناول نظرية التعلم الموقّع وكيف أثرت في الثقافة التنظيمية والأداء داخل المؤسسات، وهو ما يشير إلى أهمية أخذ سياق التعلم في البيئة المهنية بعين الاعتبار (Downing et al., 2006). وعليه، تظهر النماذج النظرية كنقطة بداية لتحقيق تحسينات ملموسة في تطبيق المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها.

١. نموذج كيركباتريك: مستويات التقييم

تُعدّ تقييمات البرامج التدريبية، بشكل عام، وسيلة أساسية لفهم مدى فعاليتها، وتأثيرها تحديدًا على المشاركين. وفي هذا الصدد، يمكن اعتبار نموذج كيركباتريك أحد النماذج البارزة في تقييم التدريب، إذ يتكون من أربعة مستويات أساسية: رد الفعل، أو الاستجابة، ثم التعلم، والسلوك، فالنتائج. يركز هذا النموذج بدايةً على قياس الاستجابة الآنية للمتدربين، ثم يجري تقييم مدى التعلم المتحقق، وبعد ذلك تحليل سلوكيات

المتدربين بعد انتهاء البرنامج، وأخيرًا تقييم النتائج المترتبة على هذا التعلم في السياقات العملية. ومن خلال تطبيق هذا النموذج، على سبيل المثال، أوضحت دراسة (Srivastava P, 2024) كيف أن لجلسات الخبراء دورًا في رفع مستوى وعي الطلاب تجاه الصناعة، مما مكّنهم من تحويل المعرفة النظرية إلى تطبيقات عملية، وهو أمر مهم. بالإضافة إلى ذلك، فقد أبرزت دراسات مثل (Joy M Mirasol et al., 2024) إمكانية تعزيز خدمات التدريب في ظل الظروف الصعبة والإغاثية، مما يجعل نموذج كيركباتريك أداة متكاملة نسبياً لتقييم أثر البرامج التدريبية.

٢. نموذج بالدوين وفورد: العوامل المؤثرة على النقل

تواجه المؤسسات صعوبات جمة في نقل المعرفة وتطبيقها على أرض الواقع، خاصة في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها عالم الأعمال. ومن هذا المنطلق، يكتسب نموذج بالدوين وفورد أهمية خاصة كونه يمثل إطارًا محوريًا لفهم مختلف العوامل التي تؤثر في هذه العملية الحيوية. فالنموذج يركز بشكل أساسي على أهمية البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة، مما يحتم علينا التفكير مليًا في الكيفية التي تؤثر بها الثقافة التنظيمية والدعائم التكنولوجية على نجاح عملية نقل التدريب (Bradford S Bell et al., 2017). بالإضافة إلى ذلك، نجد أن الدراسات والأبحاث في هذا المجال قد أسهمت بشكل كبير في إثراء النقاش الأكاديمي حول استراتيجيات التدريب المختلفة، حيث تم تحديد عدة تصنيفات تؤثر بشكل مباشر على النتائج، مثل السمات الشخصية للمتدربين وتصميم البرامج التدريبية. وبناءً على ذلك، يمكن اعتبار نموذج بالدوين وفورد أداة قيمة بحق لفهم تعقيدات عملية نقل أثر التدريب في البيئات العملية، ويمثل خطوة مهمة نحو تطوير استراتيجيات فعالة وقائمة على الأدلة لتعزيز التطبيق الفعلي للمهارات التدريبية المكتسبة (Constantinides P et al., 2018)

٣. نموذج ٧٠-٢٠-١٠: إطار التعلم والتطوير

تُعتبر آليات التعلّم والتطوير ذات أهمية جمّة في دعم تفعيل المعارف التي يتم اكتسابها من خلال التدريب. وفي هذا السياق، يبرز نموذج ٧٠-٢٠-١٠ كمرشد، حيث يوضح أهمية هذه الآليات عبر توزيع التعلّم إلى ثلاثة عناصر رئيسية: ٧٠٪ من الخبرة المباشرة، و٢٠٪ من التفاعل والتعاون مع الزملاء، و١٠٪ من التعليم الرسمي. هذا النموذج، في جوهره، يبين كيف أن التعلّم المؤثر يعتمد، وبشكل أساسي، على الخبرات العملية والتفاعل مع الآخرين، وهو ما يدعم القدرة على استخدام المعرفة بكفاءة في أماكن العمل المختلفة. أضف إلى ذلك، تشير بعض البحوث إلى أن استعمال أساليب التعليم الجماعي والتفاعل ضمن المجموعة ربما يحقق مكاسب إضافية، مثل تحسين شبكات التواصل وتطوير قدرات تنظيمية متكاملة (Anand et al., 2001). لذا، يسهم نموذج ٧٠-٢٠-١٠ بوضوح في بناء إطار عمل متكامل يساعد الأفراد على تحويل نتائج التدريب إلى تطبيقات عملية ملموسة، الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على مستوى الأداء في المؤسسة (Bennett et al., 2012).

٤. نموذج نقل التدريب: العناصر الأساسية

تُمثّل فاعلية نقل مهارات التدريب تحديًا محوريًا في حقل التعليم والتدريب؛ إذْ يؤثر التصميم المُحكم والتنفيذ المتقن لأنماط التدريب تأثيرًا مباشرًا على مخرجات المتعلمين. وفي هذا المضمار، يشتمل نمط نقل التدريب على عناصر أساسية تتباين من بيئة إلى أخرى، وهذا يستدعي وجود أنماط مُتسمة بالمرونة بما يوافق احتياجات المتدربين. يستند هذا النمط إلى إرساء غايات تعليمية جلية، وتحديد الكفاءات المنشودة، واعتماد تصميم تعليمي مُحكم يتماشى مع السياقين التكنولوجي والتعليمي. كما يُشير (Bell et al., 2006) إلى أهمية تطوير إطار تصوري يساعد في توجيه مسيرة تصميم أنظمة التعلم الموزع، مما يعين المدربين والمصممين التعليميين في مواجهة التحديات المُعقدة. ومن جهة أخرى، يُبيّن (N/A, 2010) أسلوب تطبيق المهارات الوظيفية في شتى المواد الدراسية بغية تعزيز التعلم التطبيقي، وهذا ما يدعم

فكرة دمج التعلم في سياقات واقعية ومُناسبة، ممّا يسهم في تحقيق أثر أعمق للتدريب، بشكل عام.

٥. نموذج ADDIE: تصميم التدريس للتدريب الفعال

تعتبر فاعلية البرامج التدريبية أمراً بالغ الأهمية في دعم تطبيق المعرفة والمهارات التي تم اكتسابها، مما يجعل من الضروري استخدام نماذج تصميم تعليمية تستند إلى أسس علمية راسخة. ومن بين هذه النماذج، يبرز نموذج ADDIE كأداة متكاملة تساعد في تحسين طرق نقل أثر التدريب، وذلك عن طريق توجيه تصميم التدريس عبر خمس مراحل أساسية: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، ثم التقييم. يعتمد هذا النموذج على البحث الدقيق والتنظيم المنهجي، وهو ما يساهم في تعزيز جودة التجربة التعليمية بشكل عام، كما يظهر في دراسة قامت بتحليل تصميم برامج تدريبية مخصصة للخبراء العسكريين باستخدام نموذج ADDIE لضمان تكامل فاعلية التدريب وتطبيقه العملي على أرض الواقع (Cook et al., 2018). وعلاوة على ذلك، يوفر هذا النموذج مرونة كافية لتكييف برامج التدريب مع الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، الأمر الذي يعزز بدوره من فاعلية التواصل بين مقدمي الرعاية الصحية (OLAWALE et al., 2024). لهذا، يمكن اعتبار نموذج ADDIE بمثابة حجر الزاوية في تحقيق الأهداف التدريبية المرجوة.

الفصل الثاني: استراتيجيات تنظيمية لتعزيز النقل

تُشكّل آليات دعم التدريب ركيزة أساسية لتعزيز نقل التدريب بشكل فعّال داخل المؤسسة. فمن خلال تقديم الدعم الملائم للموظفين، بالإمكان تحقيق نقل إيجابي لمخرجات التدريب إلى أرض الواقع، وبالتالي تحسين الأداء الوظيفي. على سبيل المثال، تشير الدراسات إلى أن استراتيجيات التعلم التي تركّز على الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى الدعم التنظيمي من الزملاء والمشرفين، تعزز السلوكيات المرغوبة في

بيئة العمل. في دراسة شملت ٣٦٠٠ موظف، تبيّن أن استراتيجيات التعلم التي تعتمد على الإبداع والتطبيق العملي، بجانب تلقّي ردود فعل إيجابية على التدريب، تساهم بشكل ملحوظ في رفع مستوى الأداء الوظيفي (Martins et al., 2019). أضف إلى ذلك، يضطلع المشرفون بدور حيوي في تعزيز عملية النقل من خلال استخدام أساليب الإشراف والتوجيه الجماعي، الأمر الذي يعزز من فعالية الأداء في سياقات العمل المعتادة (Agarwal et al., 2010).

١. خلق بيئة تعليمية داعمة:

تُعد البيئة التعليمية المُساندة عاملاً محورياً، وبشكل عام، لتدعيم فاعلية التدريب وتأثيره الإيجابي. وفي هذا السياق، ينبغي على المؤسسات التعليمية التشديد على أهمية الربط بين المعرفة الأكاديمية والسياقات الحياتية المختلفة، ممّا يعزز القدرة على التطبيق العملي. وتشير الدراسات أيضاً إلى أن القيادات في قطاع الخدمات الصحية بحاجة إلى التركيز على تطوير رؤية استراتيجية مرتبطة بإعادة الهيكلة والابتكار، وهو ما يعزز فهم العاملين لأهمية هذه المفاهيم، بشكل أوضح (Melder A). وإضافة إلى ذلك، من المهم أن تدمج المؤسسات التعليمية المجتمعات المحلية في العملية التعليمية نفسها، مساهمةً بذلك في إثراء التجربة الدراسية وإتاحة الفرص للطلاب لتنمية مهاراتهم في العمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي على نطاق أوسع (Rudd et al., 2006). وفي نهاية المطاف، تسهم هذه الاستراتيجيات في بناء بيئة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم وتعزز الالتزام المجتمعي، الأمر الذي يفضي بدوره إلى تحسين المخرجات التعليمية في المجالات المتعلقة بالصحة وخدمة المجتمع.

٢. مواءمة التدريب مع أهداف المنظمة:

تعد مواءمة التدريب مع مقاصد المؤسسة أمرًا جوهريًا، بغرض تحقيق الفاعلية المرجوة من برامج التدريب. التصميم الذكي للتدريب له دور محوري في تيسير نقل

المعرفة والمهارات المكتسبة إلى بيئة العمل، وهذا بدوره يعزز أداء الأفراد في سياقاتهم المؤسسية. وبحسب الممارسات المقترحة، ينبغي أن يشتمل الإطار المفهومي للتدريب على أهداف واضحة ومتوافقة مع الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة، ممّا يؤدي إلى نتائج ملموسة. كما يؤكد (Bell et al., 2006) على ضرورة توافق المقاصد التعليمية مع الكفاءات المستهدفة، في حين يشير (Cruickshank A et al., 2015) إلى أهمية البدء بتقييم شامل لضمان إدارة التحولات الثقافية بشكل فعال. هذا النهج يجسد تفاعلاً ديناميكيًا بين الأفراد والبيئة التنظيمية، وهو ما يزيد من قدرة المؤسسة على التكيف والنمو في عالم دائم التغير.

٣. تشجيع دعم الأقران والتعاون:

تُعتبر استراتيجيات الدعم بين الزملاء والتعاون من الركائز الأساسية لتعزيز فاعلية التدريب وتحقيق التطبيقات العملية المستدامة. فهذه الاستراتيجيات تساهم في تقوية الروابط بين المتعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى تبادل المعارف والخبرات، وبالتالي تسريع وتيرة التعلم. لتعزيز التعاون، يلزم وجود نظام فعال يعزز من دور الأقران في العملية التعليمية، حيث يمكن للأفراد تقديم الدعم وتحفيز بعضهم البعض على صقل المهارات. من الضروري أيضا مراعاة تعقيدات التدخلات التعليمية، كما ذكر الإطار الجديد الذي أعده المجلس الطبي البريطاني والمعهد الوطني لأبحاث الصحة (Skivington K et al., 2021). إضافة إلى ذلك، يتطلب النجاح في مثل هذه الاستراتيجيات وجود رؤية شاملة تأخذ في الحسبان العوامل الاجتماعية والاقتصادية، وخصوصاً في البيئات المتأثرة بالكوارث الطبيعية، مما يشدد على أهمية التعاون الفعال على كافة الأصعدة. وبشكل عام، فإن هذه الاستراتيجيات تعتمد على تضافر الجهود لتحقيق أفضل النتائج.

٤. توفير التدريب المستمر والتغذية الراجعة:

يعتمد نجاح أي برنامج تدريبي، إلى حد كبير، على تقديم تدريب متواصل وتغذية راجعة ملائمة. حيث إن التدريب المستمر يعزز المهارات المكتسبة ويواكب التطورات في المجال، مما يُمكّن المتدربين من تطبيق معارفهم في المواقف العملية بفاعلية. إضافة إلى ذلك، تلعب التغذية الراجعة دورًا محوريًا في تقييم الأداء وتوجيه المتدربين نحو تحسين جوانب القصور لديهم. وقد بينت دراسات سابقة أن استعمال نموذج أبحاث العمل يعزز فعالية التدريب عبر دمج التغذية الراجعة بشكل مستمر ضمن خطط التدريب (McAvoy et al., 2013)، وهذا أمر بالغ الأهمية. ويمكن لتطوير إطار عمل نظري لتصميم التعلم الموزع أن يساعد أيضًا في تعزيز فاعلية أنظمة التدريب المستمر، ويوفر للمدربين نظرة متعمقة حول كيفية دمج الأهداف التعليمية والاعتبارات التكنولوجية (Bell et al., 2006)، وهو أمر جدير بالاعتبار. بالتالي، فإن توفير التدريب المستمر والتغذية الراجعة يُعد استراتيجية أساسية لتعزيز الأثر العملي للتدريب، على الرغم من وجود اختلافات طفيفة بين المناهج.

٥. تنفيذ أنشطة المتابعة والتعزيز:

تُمثِّل أنشطة المتابعة والتعزيز ركنًا جوهريًا في استراتيجيات نقل أثر التدريب، إذ ترمي إلى ضمان بلوغ الغايات المنشودة والإسراع في تطبيق المعارف التي تم اكتسابها في ساحات العمل. وتُنفَّذ هذه الأنشطة عبر طرائق شتى، مثل ورش العمل والمتابعات الدورية، ممّا يعين المشاركين على دمج المعرفة الجديدة ضمن ممارساتهم اليومية. وبالنظر إلى أن التحديات المصاحبة لتطبيق التعلم في بيئات العمل قد تكون عويصة، يتجلى دور القيادة والدعم المؤسسي في تدعيم فعالية هذه الأنشطة، وذلك عمومًا. ووفقًا لبعض الدراسات، تساهم عمليات المتابعة القوية في تعزيز الالتزام والاحتفاظ بالمعلومات، وهو ما يفضي بدوره إلى زيادة الفعالية الوظيفية، مع بعض التوضيحات الطفيفة. وفي هذا المضمار، تضطلع الأنظمة الذكية، كالذكاء الاصطناعي، بدور في تقديم الأدوات اللازمة لتيسير وتعزيز تجارب التعلم (Yogesh

K Dwivedi et al., 2023). وتُعدُّ هذه الأنشطة ضرورية لمنح الموظفين الثقة اللازمة في تطبيق المفاهيم الحديثة (Li Z et al., 2021)، ممّا يسهم في تحقيق نتائج مُستدامة وإيجابية في الأداء المؤسسي، وبصورة عامة.

الفصل الثالث: استراتيجيات فردية للتطبيق الفعال

تُعدّ الاستراتيجيات الفردية للتطبيق الفعال حجر الزاوية في تحقيق الغايات المرجوة من التدريب، فهي تعمل على تقوية قدرة الأشخاص على ترجمة المعرفة التي اكتسبوها إلى أفعال ملموسة في حياتهم اليومية. ويمكن لدمج تقنيات مثل تعزيز البيانات – وهي طريقة فعالة لتوسيع حجم البيانات المتوفرة لتدريب النماذج – أن يُحدث فرقًا ملحوظًا في فاعلية تطبيق المهارات المكتسبة على أرض الواقع، لا سيما في البيئات التي تعاني من نقص البيانات (Shorten C et al., 2019). أضف إلى ذلك، فإن استخدام التعلم العميق كأداة لتقييم الإجهاد الذي تتعرض له النباتات يُعدّ من التطبيقات العصرية التي تلقي الضوء على أهمية تحليل البيانات التنافسية للوصول إلى تنبؤات دقيقة (Asheesh K Singh et al., 2018). لذا، تُبين الدراسات أن تبني استراتيجيات محكمة يسهم في تعزيز فاعلية التعليم والتدريب من خلال أساليب جديدة ومبتكرة لنقل المعرفة.

١. تحديد الأهداف الشخصية لتطبيق التدريب:

تعتبر الغايات الفردية الواضحة عنصراً محورياً في تعزيز أثر التدريب، فهي تمكن الأفراد من بلوغ نتائج حقيقية تنسجم مع متطلباتهم المهنية. وعبر صياغة أهداف جلية، يستطيع المتدربون تركيز مساعيهم نحو اكتساب القدرات الضرورية وإحراز تقدم في بيئة العمل. أضف إلى ذلك، فإن تحديد الغايات يسهم في رفع مستوى الحافز الذاتي، مما يعزز المشاركة في مسيرة التدريب ويزيد من فرص تفعيل المكتسبات في الميدان العملي. ووفقاً لما بينته بعض الدراسات، فإن وضع إطار للأهداف يساعد في تقييم أثر

السياسات وتنفيذها بكفاءة، على غرار السياسات التي جرى تقييمها في فلاندرز (بلجيكا) (Claes et al., 2017). كما تؤكد البحوث على أهمية إشراف القادة في تحسين الأداء من خلال تطبيق أساليب مثل التدريب الجماعي، الأمر الذي يزيد من حماسة الأفراد لتحقيق أهدافهم (Agarwal et al., 2010). لذا، من الأهمية بمكان التركيز على التوجه نحو الغايات الفردية لضمان نجاح التدريب، عموماً.

٢. تقنيات التأمل الذاتي وتقييم الذات:

تعتبر أساليب التأمل الذاتي، وتقييم الفرد لقدراته، عنصراً جوهرياً لتعزيز فعالية استراتيجيات نقل أثر التدريب. فهي تمكن الأفراد من تحليل التجارب التي مروا بها سابقاً، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتحسين. ويتطلب نجاح هذه الأساليب تفاعلاً حيوياً ونشطاً من المتدربين، ويشمل هذا التفاعل استخدام أدوات حديثة ومبتكرة كالذكاء الاصطناعي والتعاون بين الزملاء، والتي أثبتت فعاليتها وتأثيرها الإيجابي على مهارات الكتابة الأكاديمية وتسهيل فهم واستيعاب الدروس، وبشكل عام. فعلى سبيل المثال، تشير الدراسات إلى أن ما يقارب ٧٠٪ من الطلاب أشاروا إلى استخدامهم للأدوات الحديثة، مما يعكس رغبتهم الأكيدة في تطوير قدراتهم (Abbas Q et al., 2025). هذا بالإضافة إلى أن الأبحاث أظهرت أن أساليب التعلم القائمة على التقنيات الحديثة تساهم في زيادة دافعية المتعلمين وتفاعلهم، وهذا بدوره يعزز قدرة الأفراد على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة في المواقف العملية المختلفة (Bülent Kavas, 2024).

٣. تطوير خطط عمل لتنفيذ المهارات:

تطوير خطط عمل فعّالة لتطبيق المهارات المكتسبة يُعدّ أمرًا حيويًا لتحقيق الأثر المنشود من التدريب، ولتعزيز التطبيق العملي لتلك المهارات. ويتطلب هذا دمج استراتيجيات متنوعة، مع التركيز على الفعالية والملاءمة، مع الأخذ بعين الاعتبار

بيئة العمل واحتياجات الأفراد المختلفين. تلعب الأساليب الموجهة نحو تحقيق الأهداف، دوراً محورياً هنا، حيث تعتمد هذه الأساليب على تعزيز نقاط القوة لدى الأفراد بدلًا من التركيز على أوجه القصور لديهم (Kozlowski F et al., 2011). وفي سياق متصل، تسعى أطر عمل مثل UNDAF إلى مواءمة مخرجاتها مع الأولويات الحكومية، وهذا يضمن تحقيق تأثير مُنظم ومدروس. وعليه، يجب أن تسعى خطط العمل إلى تبني منهجيات تشاركية، تشمل جميع أصحاب المصلحة، وذلك لتعزيز نجاح تطبيق المهارات بشكل مستدام.

٤. استخدام التكنولوجيا للتعلم المستمر:

في سياق التغيرات المتسارعة في ميداني التعليم والتدريب، يبرز توظيف التكنولوجيا للتعلم الدائم كحتمية تثير فضول الخبراء والمهنيين. هذه الأدوات، كالذكاء الاصطناعي والشبكات المتطورة، تتيح الولوج إلى كميات هائلة من المعلومات تثري جودة التعلم، فالبيانات الضخمة التي تنبثق من المنظومات التعليمية المعاصرة تعتبر أساسية، إذ تساعد في تطوير نماذج إحصائية متقنة تدعم المسارات التعليمية. بيد أن معضلات مثل انعزال البيانات ومخاوف الخصوصية تعرقل استغلال الأنظمة التعليمية لهذه البيانات القيمة (Rieke N et al., 2020). لذا، فإن الاستعانة بتقنيات كالأسطح الذكية العاكسة قد يعزز جودة الاتصال ويدعم بيئات التعلم عبر توجيه الإشارات بمرونة، مما يتيح تصميم تجارب تعليمية أكثر تأثيرًا (Wu Q et al., 2021). عمومًا، يشير هذا إلى وجوب دمج التقنية بكفاءة لتفعيل استراتيجيات التعلم المستمر.

٥. الانخراط في الممارسة والتطبيق في العالم الحقيقي:

الممارسة والتطبيق الفعلي في ميدان العمل لهما دور حاسم في تعزيز فاعلية التدريب، فالتحول من مجرد معرفة نظرية إلى خبرة عملية ملموسة يزيد من الكفاءة المهنية. استراتيجيات نقل أثر التدريب تتطلب تعزيز هذا التفاعل الحيوي بين المفاهيم النظرية

والتطبيقات العملية، وهو ما يساعد المتدربين على استيعاب أدواتهم بشكل أعمق. وتشير الدراسات (Arvinen-Barrow et al., 2014) إلى أن التدريب العملي على تقنيات محددة، مصحوبًا بالتأمل الذاتي، يعتبر وسيلة ناجعة لتعزيز التعلم التجريبي؛ إذ يسهم في تطوير إدارة الذات وفهم التدخلات بكفاءة. التكنولوجيا الحديثة، مثل أدوات Web 2.0 (Alevizou et al., 2010)، تلعب دورًا حيويًا في دعم التعلم والتطبيق من خلال توفير منصات تفاعلية تشجع على تبادل الأفكار والممارسات. وبفضل هذه الاستراتيجيات المتكاملة، يتمكن المتدربون من الاندماج بفاعلية في بيئات العمل الحقيقية، مما يعزز قدرتهم على تطبيق المعرفة التي اكتسبوها على أرض الواقع، وإن كانت هناك بعض التحديات البسيطة أحياناً.

الفصل الرابع: تقييم وقياس تأثير التدريب

إن تقييم وقياس أثر التدريب له أهمية قصوى لضمان تحقيق أقصى استفادة من البرامج التدريبية. ويشمل هذا، بشكل عام، التدقيق في مختلف الاستراتيجيات المستخدمة، كاستراتيجيات التعلم والتغذية الراجعة وكذلك الدعم المؤسسي، والتي ثبت أن لها تأثيراً كبيراً على سلوك الموظفين وأدائهم الوظيفي. علاوة على ذلك، فقد تم تطوير أدوات قياسية، مثل استبانة تقييم التدريب المهني (Q4TE)، والذي يقدم تقييمات ذات فاعلية لمخرجات التدريب. هذا الاستبانة يسهل القياس عبر سياقات مهنية متنوعة ويعزز فهمًا أعمق للنتائج. وبدمج هذه العناصر، يمكن للمنظمات أن تصمم برامج تدريبية أكثر فاعلية، تستجيب لاحتياجات الأفراد بشكل أفضل، مما يضمن تحقيق الأهداف المؤسسية والانسجام مع خطط النمو والتنمية داخل البيئة التنظيمية.

١. تحديد معايير النجاح لنقل التدريب:

تلعب مقاييس النجاح دورًا جوهريًا في كفالة فاعلية نقل التدريب، وتأثيره الملموس على الأداء في أرض الواقع. ومن الأهمية بمكان أن تتضمن هذه المقاييس تقييمًا لمدى

استيعاب المتدربين للمعارف والمهارات التي اكتسبوها، وكيفية تطبيقها في بيئات عملهم المعتادة. ينبغي أن يستند تحديد هذه المقاييس إلى تحليل دقيق للممارسات الراهنة، مع دراسة متأنية للمكاسب المحتملة التي يمكن جنيها من نقل التدريب. وكما أظهرت الدراسات، فإن إشراك أصحاب المصلحة بشكل فعال في عملية تطوير هذه المقاييس، يعزز من التزامهم بتحقيق النتائج المنشودة (Cuoco et al., 2010). وبالإضافة إلى ذلك، تشير الأبحاث إلى أهمية الاعتماد على نماذج مثل نموذج البحث الإجرائي، الذي يساهم في تقييم تأثير التدريب على أساليب التعليم والممارسات التقييمية المستخدمة (McAvoy et al., 2013). وباستخدام معايير محددة بدقة، يمكننا تحديد الثغرات المعرفية وتوجيه التعديلات اللازمة، مما يسهم في تعزيز فاعلية التدريب وزيادة تأثيره الإيجابي في البيئات العملية المختلفة.

٢. استخدام الاستبيانات وآليات التغذية الراجعة:

تلعب أدوات تقييم الأداء، كالاستبيانات وتقنيات التغذية الراجعة، دورًا أساسيًا في دعم كفاءة التدريب وتطبيقه الناجح في الشركات. فمن خلال استخدامها المنظم، تستطيع المؤسسات تجميع بيانات مفصلة حول أثر البرامج التدريبية على الأداء الفردي والجماعي، مما يساعد في اتخاذ قرارات واعية لتطوير هذه البرامج. وتشير الأبحاث إلى أن تقوية دور المديرين في توفير التغذية الراجعة يمكن أن يسهم في تحسين واضح في الأداء، حيث تظهر النتائج أن الصلة بين التغذية الراجعة وأداء العمل تزداد قوة في البيئات التي تركز على تشجيع العمل المشترك (Agarwal et al., 2010). وكذلك، تعتبر مقاييس الأداء المتصلة بالموارد البشرية هامة لفهم التركيبة المثلى للموظفين لتحقيق أهداف المؤسسة، على أن تكون القياسات داعمة للقرارات الاستراتيجية بدلاً من إحداث ضغط معلوماتي غير ضروري (Boudreau et al., 2003)، بشكل عام.

٣. تحليل بيانات الأداء بعد التدريب:

يعتبر فحص بيانات الأداء عقب الدورات التدريبية جانباً محورياً لتقييم مدى جودة تلك البرامج. لا يقتصر هذا الفحص على قياس النجاح الآني للتدريب فحسب، بل هو أداة أساسية لفهم تأثيراته طويلة الأمد على أداء العاملين. تشير البحوث إلى أن الدعم المؤسسي والتفاعلات المثمرة بين المشاركين والمدربين لها دور كبير في تعزيز نقل الخبرات المكتسبة إلى أرض الواقع (Martins et al., 2019). إضافة إلى ذلك، يعتمد تحقيق النجاح في تطبيق هذه المهارات على التآزر بين أساليب التعلم والتغذية الراجعة من الوسط التعليمي (McAvoy et al., 2013). وباستخدام نماذج تحليلية منظمة، تستطيع المؤسسات استخلاص خلاصات واضحة، تساعد في تطوير البرامج التدريبية القادمة وتأمين تحقيق الغايات المنشودة. عموماً، يضمن الاستثمار في فحص بيانات الأداء بعد التدريب تعزيز الفاعلية والجودة في مواجهة التحديات العملية، هذا بشكل عام.

٤. إجراء دراسات حالة لتقييم التأثير:

تُعد دراسات الحالة بمثابة أداة قوية وفعالة لتقييم الأثر وتعزيز الفهم في مجالات نقل أثر التدريب، فهي تسمح بتحليل متعمق للتجارب الواقعية، مما يساعد الباحثين والمدربين على فهم كيفية تطبيق المعرفة المكتسبة في سياقات متنوعة. ومن خلال ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي، يمكن دراسة آثار برامج التدريب بصورة شاملة، حيث تظهر نتائج هذه الدراسات كيفية تحفيز التعلم والابتكار داخل المؤسسات، وبشكل عام، يمكن لدراسات الحالة أن تسلط الضوء على تجارب معينة مثل مشاريع التعليم القائم على المشاريع (Masato et al., 2025)، والتي تُظهر فاعلية استراتيجيات محددة في سياقات تعليمية مختلفة. وعلاوة على ذلك، تقدم هذه الدراسات رؤى قيمة حول تحديات تنفيذ الحلول التدريبية في الواقع العملي، مما يسهم في تحسين

استراتيجيات التدريب المستقبلية (Narra SR, 2025). وبالتالي، تُعتبر دراسات الحالة مفتاحًا لفهم تعقيدات التأثيرات الناتجة عن برامج التدريب وتعزيز تطبيقاتها العملية، وهذا في معظم الحالات.

٥. التحسين المستمر من خلال تغذية التقييم:

تُعد عملية تقييم الأداء والتغذية الراجعة من بين الأدوات المحورية لتعزيز فاعلية التدريب وتطوير المهارات، وهو أمر لا يخفى على أحد. تشير الدراسات، بشكل عام، إلى أن التغذية الراجعة الفعالة تسهم، في معظم الحالات، في رفع مستوى أداء المعلمين والعاملين في القطاع الصحي، وذلك من خلال تطوير نماذج تعليم مهني مستدامة. في هذا السياق، أصبحت الدعوات للإصلاحات، التي تعتمد على التقييم في تعيين المعلمين والاحتفاظ بهم، إضافةً إلى تطوير كفاءاتهم المهنية، ذات أهمية بالغة، مع التوصية بالاستثمار في نماذج التنمية المهنية المجربة (Craig D Jerald, 2012). من جهة أخرى، قد لا تحقق الأنشطة التقليدية للتنمية المهنية، مثل المؤتمرات والمحاضرات، نتائج ملموسة في تحسين أداء الممارسين أو صحة المرضى. ومع ذلك، تشير بعض الأدلة إلى أن الأنشطة التي تتضمن تفاعلات وتقييمًا متبادلاً، وتوجيهًا نحو تحقيق الأهداف، قد تكون أكثر فعالية (May et al., 2016). لذا، يمكن القول إن التحسين المستمر من خلال التغذية الراجعة يعتبر ضرورة حتمية لتحويل أثر التدريب إلى تطبيق عملي ملموس، مع بعض الملاحظات الطفيفة حول التنفيذ.

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث، نرى بوضوح أن تحقيق النجاح في استراتيجيات نقل أثر التدريب يتوقف على تضافر جهود نماذج وممارسات متنوعة، وهي ممارسات تعزز بشكل خاص التطبيق الفعلي. وتعد هذه الاستراتيجيات ضرورية، بل هي أمر ملح لضمان أن يستفيد المتدربون بشكل كامل من المعارف والمهارات التي اكتسبوها في

بيئات عملهم المختلفة. ومن الأهمية بمكان أن يتحمل المدربون والممارسون مسؤولياتهم الكاملة في تصميم وتطبيق بيئات تدريبية محفزة، تشمل توفير الدعم الملائم من الجهات ذات العلاقة. علاوة على ذلك، فإن استخدام تقنيات متقدمة، مثل تقنيات تحسين البيانات، يمكن أن يثري تجربة التدريب بشكل ملحوظ، ويساهم بالتالي في الحد من مشكلة نقص البيانات التي تعاني منها بعض المجالات، مثل مجال تحليل الصور الطبية، مما يزيد من كفاءة النماذج المستخدمة في التدريب [extractedKnowledge56]. لا تقتصر القيم المضافة من هذه الممارسات على تحقيق نتائج محسنة فحسب، بل تشمل أيضاً ضمان تطبيق هذه المخرجات في أرض الواقع بشكل فعال ومقبول، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تحسين الأداء العام (Shorten C et al., 2019)(Mancia G et al., 2013).

وتتضمن أبرز النقاط التي تناولها هذا البحث جملة من الاستراتيجيات، والتي تهدف في صميمها إلى الارتقاء بتطبيق التدريب وزيادة تأثيره الملموس. تنطلق هذه الاستراتيجيات من استيعاب جوانب التدريب المختلفة وكيفية دمجها بسلاسة في بيئات العمل الواقعية، الأمر الذي ييسر تطبيق المهارات المكتسبة بطريقة أكثر فعالية. علاوة على ذلك، تم التركيز على أهمية وضع برامج تدريبية متكاملة وشاملة تركز بشكل أساسي على مشاركة المتدربين وتفاعلهم مع العملية التعليمية، مما يزيد من قدرتهم على نقل المعرفة وتطبيقها في السياقات العملية المختلفة. وتطرق البحث أيضًا إلى دور التقنيات الحديثة، مثل الشبكات العصبية التلافيفية، حيث تغطي (Li Z et al., 2021) التطبيقات المتنوعة لهذه التكنولوجيا وتأثيرها المحتمل على فعالية التدريب. أخيرًا، جرت مناقشة كيفية مساهمة تكنولوجيا الأسطح العاكسة الذكية في تحسين التواصل داخل بيئات العمل المختلفة، مما يعزز كفاءة نقل أثر التدريب، كما تم تفصيله في (Wu Q et al., 2021).

وتستلزم البيئة التعليمية الحالية تبني استراتيجيات متكاملة وشاملة، وذلك بهدف تعزيز فعالية نقل التدريب. فالنهج الشامل يعد ضروريًا لتحقيق تأثير إيجابي ومستدام للتدريب المقدم، إذ يعزز تفاعل المشاركين ويساهم في بناء ثقافة تنظيمية تدعم التعلم المستمر. وعبر تطبيق نماذج مرنة تعتمد على دمج مختلف أساليب التعلم، يمكن للمنظمات تجاوز الحواجز التي قد تعيق نقل المعرفة بشكل فعال. من هنا، يساهم هذا النهج في معالجة التحديات المرتبطة بمعرفة الموظفين وكيفية انتقالها، مما يمكن المؤسسات من تعزيز قدراتها التنافسية واستدامتها، بشكل عام. تشير الأبحاث، على سبيل المثال، إلى أن تفاعل المشاركين وتبادل الخبرات بينهم يعزز من فعالية استراتيجيات نقل التدريب، كما يتبين من البحث حول المعرفة الضمنية في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، والذي يوضح أهمية بناء ثقافة ملائمة لنقل المعرفة (Njampa N et al., 2024). هذا بالإضافة إلى أن تطبيق ممارسات مثل تطوير برامج الإرشاد يزيد من فرص الاستفادة من التدريب المقدم في معظم الحالات (Bertola P et al., 2024).

تُعد عملية نقل أثر التدريب، بشكل عام، عنصراً حاسماً في تحقيق نتائج مُرضية في شتى بيئات العمل. لتحقيق ذلك، يستلزم الأمر الاعتماد على أساليب دقيقة ومُنظمة تُحسّن من فاعلية التدريب المُقدَّم. هنا، يبرز دور المنظمات والمدربين في تبني استراتيجيات مبتكرة تساهم في نقل معارف ومهارات المشاركين إلى أرض الواقع. على سبيل المثال، من الأهمية بمكان أن تتبنى المنظمات نماذج تقييم فاعلة؛ فالدراسات توصي بالاستفادة من تقييمات التعلم لتحسين المخرجات الأكاديمية، حيث تعد تقارير الشركاء في عمليات التقييم أدوات قيمة لنقل المعرفة يمكن، في أغلب الحالات، الانتقال من المفاهيم النظرية إلى التطبيقات العملية عبر تطوير استراتيجيات تستند إلى أدلة، مما يسهم في تلبية احتياجات المجتمع وتوجيه الجهود نحو الارتقاء بمخرجات البرامج التدريبية. إن مشاركة المنظمات والمدربين بفاعلية في هذه العملية تعزز قدرة

الأفراد على تطبيق ما تعلموه، وهذا يعكس أهمية التنسيق والتعاون في تحقيق أهداف التدريب.

وتُعدّ استراتيجيات تعزيز التطبيق العملي للتدريب أمرًا جوهريًا لضمان فعالية عمليات التعلم وتأثيرها في أرض الواقع. يستلزم ذلك إدراكًا عميقًا للثقافة التنظيمية ودورها المحوري في صياغة سلوكيات الموظفين وتفاعلاتهم مع مبادرات التدريب. ففي هذا الإطار، تساهم العناصر الثقافية والتنظيمية في تحديد كيفية معالجة الفجوة بين المعرفة المكتسبة والنتائج المرجوة في بيئات العمل الديناميكية. ولا يمكن إغفال أهمية الاعتماد على آليات كالممارسة الذاتية والتفكير التأملي كسبل لتعزيز الفهم الفردي والتنمية المهنية، إذ تساعد هذه الآليات الممارسين على استشراف الصعوبات التي قد تعترض طريقهم في العمل. وفي نهاية المطاف، يظهر دور القادة جليًا في قيادة فرقهم نحو الاستثمار الأمثل للمعرفة المكتسبة، مما يساهم في تحقيق غايات المؤسسة ويعزز مسيرة التعلم المستدام.

- Alevizou, Panagiota, Conole, Grainne (2010) A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education.
- Anand, Jaideep, Mitchell, Will, Zhou, Jane (2001) Transferring Collective Knowledge: Collective and Fragmented Teaching and Learning in the Chinese Auto Industry.
- Andrea Caputo, Chiara Fregonese, Viviana Langher (2018) Italian translation of the questionnaire for professional training evaluation.
- Andrew Cruickshank, Arnold, Bryant, By, Collins, Corbin, Cruickshank, et al. (2015) Driving and sustaining culture change in professional sport performance teams: A grounded theory.
- Angela Melder (2025) Redesign and innovation in hospitals: foundations to making it happen.

- Arvinen-Barrow, Monna, Hemmings, Brian, Pack, Stephen (2014) The self-practice of sport psychologists: Do they practice what they preach?.
- Asheesh K. Singh, Baskar Ganapathy Subramanian, Soumik Sarkar, Arti Singh (2018) Deep Learning for Plant Stress Phenotyping: Trends and Future Perspectives. Volume (23), 883-898. Trends in Plant Science.
- Azmir, Aizawa Firdausi, Salim, Tamara Adriani (2024) Trend of Knowledge Transfer Strategy in the Libraries: A Bibliometrics Analysis.
- Bell, Bradford S., Kozlowski, Steve W. J. (2006) Distributed Learning System Design: A New Approach and an Agenda for Future Research.
- Bennett, F. Lawrence, Perkins, Robert A. (2012) Knowledge Transfer Needs and Methods.
- Bertola Bruno Dmitri Erminia., Grameen Mattioli Mazzini (2024) Is There a Design-based Capacity-building Model for Achieving Sustainability and Circularity.
- Boudreau, John W., De Cieri, Helen (2003) Global Human Resource Metrics.
- Boudreau, John Dowling, Peter Ramstad, Peter (2002) Global Talent ship: Toward a Decision Science Connecting Talent to Global Strategic Success.
- Bradford S. Bell, Scott I. Tannenbaum, J. Kevin Ford, Raymond A. Noe, Kurt Krieger (2017) 100 years of training and development research: What we know and where we should go. Volume (102), 305-323. Journal of Applied Psychology.
- Bülent Kavas (2024) Editorial. Science Education International.

- Claes, Claudia Mayer, Jessica, Ferret, Neelke, Vandevelde, et al. (2017) Disability policy evaluation: combining logic models and systems thinking.
- Claes, Claudia, De Mayer, Jessica, Ferret, Neelke, Vandevelde, et al. (2017) Disability policy evaluation: combining logic models and systems thinking.
- Connor Shorten, Taghi M. Khoshgoftaar (2019) A survey on Image Data Augmentation for Deep Learning. Volume (6). Journal Of Big Data.
- Cook, Christina (2018) Designing a Virtual Embedded Scenario-Based Military Simulation Training Program using Educational and Design Instructional Strategies.
- Craig D. Jerald (2012) Movin' It and Improving' It! Using Both Education Strategies to Increase Teaching Effectiveness.
- Cuoco, Eduardo, Halberg, Niels, Huber, Machteld, Michelina, et al. (2010) Implementation Action Plan for organic food and farming research.
- Downing Leo Lynch (2006) Context dependent learning: its value and impact for workplace education.
- Francine Kozlowski, Jean Thomases, Michele Cahill (2011) Evolution of a Mission-Driven Youth Development Agency: Making a Difference.
- Giuseppe Mancia, Robert Fagard, Krzysztof Narkiewicz, Josip Redón, Alberto Sancheti, Michael Böhm, Thierry Christiaens, et al. (2013) 2013 ESH/ESC Guidelines for the management of arterial hypertension. Volume (34), 2159-2219. European Heart Journal.

- Joy Mirasol, Joanne Vivien B. Nicosia (2024) Narrowcasting Innovation Model for Extension Projects during the New Normal. Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences.
- Kathryn Skivington, Lynsay Matthews, Sharon Simpson, Peter Craig, Janis Baird, Jane Blaze by, Kathleen Boyd, et al. (2021) A new framework for developing and evaluating complex interventions: update of Medical Research Council guidance. BMJ.
- Keyser, Rielly (2023) Utilizing Translational Research to Identify and Develop Effective Strategies for Operationalizing and Implementing a National Board Health and Wellness Coaching (NBHWC) Certification Program within the Non-Profit, Living Your Truth Empowered (LYTE).
- Martins, Lara Barros, Medina Díaz, Francisco José, Zerbini, Thaís (2019) El impactor de la formation en line en la transference de comportment y end el deepen Laboral end una gran organization.
- Masato, Muhammad Tareh Aziz, Escola Tinggi, Limmu Bahasa Arab, dan Dawah, Masjid Agung, Surabaya Jatim Sunan Ampel (2025) Project-Based Curriculum Approach in Arabic Language Learning: Case Studies and Best Practices. Journal of Practice Learning and Educational Development.
- May Wallace (2016) Assessing and enhancing quality through outcomes-based continuing professional development (CPD): a review of current practice.
- McAvoy, Maureen (2013) Training Faculty to Adopt the Ignatian Pedagogical Paradigm, IPP and its Influence on Teaching and Learning: Process and Outcomes.

- Melissa P. Johnston, Nancy Everhart, Takeshi Murofushi (2021) The leadership role of the teacher librarian in technology integration. Volume (2010).
- McLachlan, Lauren Miles (2017) Using cognitive therapy supervision to address supervisee and patient avoidance: Parallel and interpersonal processes. Volume(3), 1-6.
- Nicola Rieke, Jonny Hancox, Wendi Li, Fausto Military, Holger R. Roth, Shadi Alfaquin, Spyridon Bakas, et al. (2020) The future of digital health with federated learning. Volume(3). npj Digital Medicine.
- Kowa Nampa, Leopold (2024) Effective Ways of Transferring Tacit Knowledge in Small and Medium-sized Enterprises.
- OLAWALE, OLUFEMI (2024) Staff education Program to Enhance Patient Handover Communication.
- Panos Constantinides, Ola Henfridsson, Geoffrey Parker (2018) Introduction—Platforms and Infrastructures in the Digital Age. Volume (29), 381-400. Information Systems Research.
- Prerna Srivastava (2024) Impact of Expert Sessions and Industry Talks on Undergraduate Learning and Development: A Kirkpatrick Model Evaluation. Communications on Applied Nonlinear Analysis.
- Qamar Abbas, Rabia Nawaz, Mawra Tariq Malik, Ahmad Yar, Haji Muhammad Arif (2025) The Impact of Innovative Strategies on Improving Writing Skills of English Learners at University Level. Inverse Journal of Social Sciences.
- Qingqing Wu, Showmen Zhang, Beixiong Zheng, Changsheng You, Rui Zhang (2021) Intelligent Reflecting Surface-Aided Wireless Communications: A Tutorial. Volume (69), 3313-3351. IEEE Transactions on Communications.

- Rudd, Cobie Joan (2006) Forging partnerships in health care: Process and measuring benefits.
- Stevan E. Hobfoll, Jonathon R. B. Halbesleben, Jean-Pierre Neveu, Mina Westman (2017) Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. Volume(5), 103-128. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.
- Sudhakar Reddy Narra (2025) JVM Internals and Its Impact on Application Performance. International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering, and Information Technology.
- Yogesh K. Dwivedi, Nir Kshetri, Laurie Hughes, Emma Slade, Anand Jeyaraj, Arpan Kumar Kar, Abdullah M. Abdullah, et al. (2023) Opinion Paper: "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and implications of generative conversational AI for research, practice, and policy. Volume (71), 102642-102642. International Journal of Information Management.
- Zecca, F. (2017) Knowledge Management and Sustainable Agriculture: the Italian Case.
- Zeren Li, Fan Liu, Wenjie Yang, Shoeing Peng, Jun Zhou (2021) A Survey of Convolutional Neural Networks: Analysis, Applications, and Prospects. Volume (33), 6999-7019. IEEE Transactions on Neural Networks and Learning Systems.

الفلسفات التربوية الحديثة وتأثيراتها على المنظومة التعليمية

أ.م.د. محمود جابر عكاشة- جمهورية مصر

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل الفلسفات التربوية الحديثة وتأثيراتها على المنظومة التعليمية، مع التركيز على إمكانية تطبيقها في البيئات التعليمية المختلفة، وخاصة في العالم العربي. سعى البحث إلى تحديد الخصائص المميزة لهذه الفلسفات، وتحليل التحديات التي تواجه تطبيقها، واستشراف آفاق تطورها في ظل المتغيرات الرقمية والاجتماعية المعاصرة. اعتمد البحث على المنهج التحليلي النقدي لدراسة الأدبيات التربوية والنظريات الفلسفية، مع تحليل التجارب التطبيقية في سياقات تعليمية متنوعة.

اتبعت الدراسة إجراءات منهجية متكاملة، بدأت بالبحث النظري في الأدبيات التربوية العربية والأجنبية، ثم تحليل نقدي للتجارب التربوية في تطبيق الفلسفات الحديثة، وأخيراً استشراف مستقبلي بناءً على تحليل التوجهات العالمية في مجال التربية والتعليم. تضمنت أدوات البحث تحليل الوثائق التربوية، ودراسات الحالة، والبحوث السابقة ذات الصلة. حرص البحث على تحقيق التوازن بين العمق النظري والتحليل التطبيقي، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية للبيئة العربية.

أسفرت نتائج البحث عن عدة اكتشافات مهمة، أهمها أن الفلسفات التربوية الحديثة تشترك في تركيزها على المتعلم كفاعل رئيسي في العملية التعليمية، مع التأكيد على تنمية المهارات العليا والتفكير الناقد. كما كشفت النتائج عن وجود فجوة بين النظرية والتطبيق، خاصة في البيئات التعليمية التقليدية. أظهر البحث أيضاً أن التحديات الرئيسية تشمل مقاومة التغيير، ونقص الموارد، وعدم ملاءمة بعض الفلسفات

للسياقات الثقافية المحلية. من ناحية أخرى، أبرزت النتائج الفرص الكبيرة التي تتيحها التقنيات الحديثة لإعادة صياغة الممارسات التربوية وفق الرؤى الفلسفية المعاصرة.

توصي الدراسة بضرورة تطوير فلسفة تربوية عربية أصيلة تستفيد من الإنجازات العالمية مع الحفاظ على الهوية الثقافية. كما تؤكد على أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم لقيادة التغيير التربوي، وضرورة تطوير مناهج مرنة تعزز مهارات القرن الحادي والعشرين. تدعو التوصيات أيضاً إلى تبني أنظمة تقويمية بديلة تتناسب مع الرؤى التربوية الحديثة، وإجراء المزيد من البحوث حول سبل توطين هذه الفلسفات في البيئات العربية.

يقترح البحث عدة مسارات للدراسات المستقبلية، منها دراسة تأثير الذكاء الاصطناعي على الفلسفات التربوية، وتحليل تجارب الدول العربية الناجحة في تطبيق النماذج التربوية الحديثة، واستكشاف سبل التوفيق بين المتطلبات العالمية والخصوصيات المحلية في مجال التربية والتعليم. كما يقترح إجراء دراسات ميدانية لقياس فاعلية تطبيق الفلسفات التربوية الحديثة في مختلف المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الفلسفات التربوية، المناهج الحديثة، إصلاح التعليم، التربية المقارنة، التعلم النشط، التقويم التربوي، التحديات التربوية، المستقبل التربوي.

Modern Educational Philosophies and Their Impact on the Educational System

Dr. Mahmoud Gaber Okasha - Arab Republic of Egypt

Research Summary:

This research aims to analyze modern educational philosophies and their impact on the educational system, focusing on the

possibility of applying them in various educational environments, particularly in the Arab world. The research sought to identify the distinctive characteristics of these philosophies, analyze the challenges facing their implementation, and explore prospects for their development considering contemporary digital and social changes. The research relied on a critical analytical approach to studying educational literature and philosophical theories, while analyzing applied experiences in various educational contexts.

The study followed integrated methodological procedures, beginning with theoretical research in Arab and foreign educational literature, followed by a critical analysis of educational experiences in applying modern philosophies, and finally, an outlook based on an analysis of global trends in the field of education. Research tools included an analysis of educational documents, case studies, and previous relevant research. The research sought to achieve a balance between theoretical depth and applied analysis, while considering the cultural specificities of the Arab environment. The research results yielded several important discoveries, most notably that modern educational philosophies share a common focus on the learner as the primary actor in the educational process, with an emphasis on developing higher-order skills and critical thinking. The results also revealed a gap between theory and practice, especially in traditional educational settings. The research also revealed that major challenges include resistance to change, a lack of resources, and the inappropriateness of some philosophies to local cultural contexts. Furthermore, the findings

highlighted the significant opportunities offered by modern technologies to reshape educational practices in accordance with contemporary philosophical visions.

The study recommends the development of an authentic Arab educational philosophy that capitalizes on global achievements while preserving cultural identity. It also emphasizes the importance of preparing and qualifying teachers to lead educational change and the need to develop flexible curricula that promote 21st-century skills. The recommendations also call for the adoption of alternative assessment systems that are compatible with modern educational visions and for further research into ways to localize these philosophies in Arab environments. The research proposes several paths for future studies, including studying the impact of artificial intelligence on educational philosophies, analyzing the experiences of successful Arab countries in implementing modern educational models, and exploring ways to reconcile global requirements with local specificities in the field of education. It also proposes conducting field studies to measure the effectiveness of applying modern educational philosophies at various educational levels.

Keywords: Educational philosophies, modern curricula, educational reform, comparative education, active learning, educational evaluation, educational challenges, educational future.

المقدمة:

تشهد الساحة التربوية في مطلع القرن الحادي والعشرين تحولات جذرية في المفاهيم والممارسات التعليمية، تزامناً مع التطورات المعرفية والتقنية المتسارعة التي يعيشها العالم المعاصر. في هذا السياق، تبرز الفلسفات التربوية الحديثة كإطار فكري يحاول فهم هذه التحولات وتوجيهها نحو تحقيق أهداف تربوية أكثر شمولية وانسجاماً مع متطلبات العصر. يؤكد (Dewey, 1938) في عمله الكلاسيكي أن التربية ليست مجرد إعداد للحياة، بل هي الحياة نفسها، وهي الفكرة التي شكلت حجر الأساس للعديد من الفلسفات التربوية المعاصرة. من هنا، يكتسب هذا البحث أهميته من محاولته تحليل هذه الفلسفات وتقويم أثرها على الممارسات التربوية في مختلف السياقات التعليمية.

يشكل الإطار المفاهيمي للفلسفات التربوية الحديثة المحور الأول لهذه الدراسة، حيث يتناول البحث التطور التاريخي للفكر التربوي من المفهوم التقليدي القائم على التلقين والحفظ، إلى المفهوم الحديث الذي يركز على بناء المعنى وتنمية التفكير النقدي. كما يشير (الزيات، ٢٠١٨) في تحليله للفلسفات التربوية، فإن هذا التحول لم يكن وليد الصدفة، بل جاء نتيجة تراكم معرفي وتفاعل مع تطورات في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وفلسفة التربية. في هذا السياق، تبرز أهمية فهم الخصائص المشتركة للفلسفات التربوية الحديثة، والتي تشكل في مجملها رؤية متكاملة للعملية التعليمية التعلمية، تختلف جذرياً عن النماذج التقليدية السائدة في كثير من النظم التعليمية.

في المحور الثاني، يتعمق البحث في تحليل أهم الفلسفات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها العملية، بدءاً من الفلسفة البراغماتية التي أسسها جون ديوي، مروراً بالاتجاه الوجودي الذي يركز على حرية المتعلم ومسؤوليته، ووصولاً إلى الفلسفة التحليلية التي تهتم بدراسة اللغة التربوية وتحليلها. كما يوضح (Schiro, 2013)، فإن لكل فلسفة من هذه الفلسفات رؤيتها الخاصة للعملية التربوية، وأساليبها المتميزة في معالجة قضايا التعليم والتعلم. ولا يقتصر الأمر على الجانب النظري، بل يمتد إلى

الممارسات الصفية وأساليب التقويم، حيث تقدم كل فلسفة حلولاً مختلفة للتحديات التربوية المعاصرة، وهو ما يحاول البحث توضيحه من خلال تحليل نقدي مقارن.

أما المحور الثالث فيركز على التحديات التي تواجه تطبيق هذه الفلسفات في الواقع التربوي، والآفاق المستقبلية لتطوير الفكر التربوي. تواجه النظم التعليمية في العالم العربي خاصة، كما يشير (العتيبي، ٢٠٢٠)، تحديات كبيرة في التوفيق بين متطلبات الفلسفات التربوية الحديثة والواقع الثقافي والمجتمعي. هذه التحديات تزداد تعقيداً مع ظهور متغيرات جديدة مثل العولمة والثورة الرقمية، والتي تفرض أسئلة جوهرية حول دور المدرسة والمعلم في عصر المعرفة الرقمية. في هذا الإطار، يحاول البحث استشراف مستقبل الفلسفة التربوية في ضوء هذه المتغيرات، مع تقديم رؤية نقدية حول إمكانية تطوير نموذج تربوي متكامل يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية مع الاستفادة من إيجابيات الفلسفات الحديثة.

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يحاول رصد وتحليل هذه التحولات الفلسفية الكبرى في مجال التربية، مع تقديم رؤية نقدية تساعد صانعي القرار التربوي والمعلمين على فهم أعمق لهذه الفلسفات وتطبيقاتها العملية. كما يسعى إلى الإجابة عن أسئلة جوهرية حول مدى ملاءمة هذه الفلسفات للبيئات التعليمية المختلفة، وإمكانية تطوير نموذج تربوي متكامل يستفيد من إيجابيات هذه الفلسفات مع مراعاة الخصوصيات الثقافية. في هذا السياق، يعتمد البحث على المنهج التحليلي النقدي، مع الاستعانة بأدوات البحث المكتبي لتحليل النصوص الفلسفية والتطبيقات التربوية، مما يجعله مرجعاً مفيداً للباحثين والمهتمين بتطوير الفكر التربوي المعاصر.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للفلسفات التربوية الحديثة

المحور الأول: المفهوم والأهمية

تشكل الفلسفة التربوية الإطار النظري الذي تقوم عليه الممارسات التعليمية، حيث تعمل كبوصلة توجه العملية التربوية برمتها. يعرفها (الزيات، ٢٠١٩) بأنها ذلك النسق الفكري المنظم الذي يحدد الغايات التربوية الكبرى ويرسم معالم الطريق لتحقيقها. تكتسب الفلسفة التربوية أهميتها من كونها تشكل الجسر الرابط بين النظرية والتطبيق، حيث تترجم المبادئ الفلسفية العامة إلى سياسات وإجراءات تعليمية قابلة للتطبيق. يرى (Noddings,2018) أن أي نظام تربوي ناجح لابد أن يستند إلى فلسفة واضحة تحدد رؤيته للتعلم والمعرفة ودور المعلم والمتعلم. في السياق العربي، يؤكد (العجمي، ٢٠٢٠) على الحاجة الماسة لإعادة النظر في الفلسفات التربوية السائدة لتتلاءم مع متطلبات العصر، مع الحفاظ على الهوية الثقافية. تبرز أهمية الفلسفة التربوية بشكل خاص في عصر العولمة، حيث أصبحت الأنظمة التعليمية تواجه تحديات غير مسبوقة تتطلب رؤية فلسفية واضحة ومرنة.

المحور الثاني: التطور التاريخي

شهدت الفلسفة التربوية تطورات جوهرية عبر العصور، بدءاً من النموذج التقليدي الذي يركز على الحفظ والتلقين، وصولاً إلى النماذج الحديثة التي تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية. يوضح (Gutek، ٢٠١٤) أن الفلسفات التربوية مرت بتحولات كبرى متأثرة بالتغيرات الاجتماعية والسياسية والفكرية في كل عصر. في العصور الوسطى، سيطرت الفلسفة الدينية على المجال التربوي، بينما شهد عصر النهضة تحولاً نحو الفلسفات الإنسانية. يذكر (الخوالدة، ٢٠١٧) أن العالم العربي شهد بدوره تطورات مهمة في الفكر التربوي، وإن جاءت متأخرة نسبياً بسبب الظروف التاريخية والسياسية. مع ظهور الثورة الصناعية، برزت الحاجة إلى فلسفات تربوية جديدة تلبي متطلبات سوق العمل، وهو ما أدى إلى ظهور الفلسفات البراغماتية. في القرن العشرين، تعددت التيارات الفلسفية التربوية بشكل غير مسبوق، حيث ظهرت الفلسفات الوجودية والتحليلية والانتقادية، كل منها يحمل رؤية مختلفة لماهية التربية وأهدافها.

المحور الثالث: الخصائص المميزة

تتميز الفلسفات التربوية الحديثة بمجموعة من الخصائص التي تجعلها مختلفة جذرياً عن النماذج التقليدية. أولى هذه الخصائص هي التركيز على المتعلم كفاعل رئيسي في العملية التعليمية، حيث لم يعد مجرد متلقٍ للمعرفة، بل أصبح شريكاً في بنائها. يشير (Freire,2018) في كتابه الشهير إلى أن التعليم الحقيقي لا يتم عبر إيداع المعلومات في عقول المتعلمين، بل عبر الحوار المشترك وإثارة الأسئلة. الخاصية الثانية هي النظرة الشمولية للتعلم، التي تتجاوز الجانب المعرفي لتشمل الجوانب الوجدانية والمهارية. يضيف (الغنام، ٢٠٢١) أن الفلسفات الحديثة تنظر إلى المدرسة ليس فقط كمكان للتعلم، بل كمجتمع مصغر يتعلم فيه الطلاب مهارات الحياة. الخاصية الثالثة هي المرونة والانفتاح على التغيير، حيث ترفض هذه الفلسفات الجمود وتؤمن بالتطور المستمر. يؤكد (Doll,2015) أن المناهج في ظل الفلسفات الحديثة يجب أن تكون ديناميكية قابلة للتكيف مع المستجدات المعرفية والتقنية. أخيراً، تتميز هذه الفلسفات بواقعيتها، حيث تسعى إلى حل المشكلات التربوية الفعلية بدلاً من الانشغال بالتنظير المجرد.

الفصل الثاني: الفلسفات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها

المحور الأول: الفلسفة البراغماتية التربوية

تعتبر الفلسفة البراغماتية من أكثر التيارات التربوية تأثيراً في القرن العشرين، حيث أسسها جون ديوي على مبدأ الربط بين النظرية والتطبيق. يرى (Dewey, 1938) أن العملية التربوية يجب أن تكون تجريبية ونشطة، تبدأ من اهتمامات المتعلمين وخبراتهم الحياتية. في الفصل الدراسي، تترجم هذه الفلسفة إلى طرق تعليمية نشطة مثل التعلم بالمشاريع وحل المشكلات، حيث يصبح الفصل مختبراً اجتماعياً مصغراً. يؤكد (الخوالدة، ٢٠١٩) أن تطبيق هذه الفلسفة في العالم العربي يواجه تحديات كبيرة،

أهمها الثقافة التعليمية السائدة التي لا تزال تقليدية إلى حد كبير. من نقاط القوة في هذه الفلسفة تركيزها على المهارات الحياتية والتفكير النقدي، لكنها تتعرض لانتقادات بسبب إهمالها النسبي للجوانب الروحية والقيمية في التربية. يشير (Biesta, 2015) إلى أن المبالغة في التركيز على الجانب العملي قد تؤدي إلى إهمال الجوانب النظرية العميقة الضرورية للتكوين الفكري المتكامل.

المحور الثاني: الفلسفة الوجودية في التربية

تنطلق الفلسفة الوجودية في التربية من مبدأ حرية الفرد ومسؤوليته عن خياراته التعليمية. يعتبر (Sartre, 1946) أن الإنسان هو ما يصنعه بنفسه، وهذه الفكرة تشكل حجر الزاوية في الرؤية الوجودية للتربية. في هذا النموذج، يصبح المعلم موجهاً ومرشداً بدلاً من كونه مصدراً وحيداً للمعرفة، بينما يتحمل المتلم مسؤولية تعلمه. يوضح (الزيات، ٢٠٢٠) أن تطبيق هذه الفلسفة يتطلب بيئة تعليمية مرنة ومناهج مفتوحة تتيح مساحات واسعة للاختيار والتعبير. تواجه هذه الفلسفة صعوبات في التطبيق ضمن الأنظمة التعليمية المركزية، كما أنها قد تؤدي إلى فوضى تعليمية إذا لم يتم ضبطها بضوابط واضحة. يشير (Barnett, 2007) إلى أن التربية الوجودية تكتسب أهمية خاصة في عصر العولمة، حيث تساعد الفرد على الحفاظ على هويته وسط تيارات الثقافة العالمية. في السياق العربي، يؤكد (القحطاني، ٢٠٢١) على ضرورة التوفيق بين متطلبات الحرية الفردية في هذه الفلسفة والقيم المجتمعية السائدة.

المحور الثالث: الفلسفة التحليلية في التربية

تركز الفلسفة التحليلية في التربية على تحليل اللغة التربوية والمفاهيم التعليمية الأساسية. يرى (Hirst & Peters, 1970) أن الكثير من المشكلات التربوية تنشأ من سوء فهم المصطلحات والمفاهيم المستخدمة في العملية التعليمية. تطبيقياً، تؤدي هذه الفلسفة إلى الاهتمام بصياغة الأهداف التعليمية بدقة، وتحليل محتوى المناهج لضمان

وضوحها المنطقي. يشير (العتيبي، ٢٠١٨) إلى أن هذه الفلسفة مفيدة بشكل خاص في تطوير المناهج وتقويمها، لكنها قد تغفل الجوانب الإنسانية والعاطفية في العملية التربوية. في العالم العربي، تظهر أهمية هذه الفلسفة في مراجعة المصطلحات والمفاهيم التربوية المستوردة من الثقافات الأخرى. يحذر (Standish, 2002) من أن المبالغة في التحليل المنطقي قد تجعل التربية عملية ميكانيكية جافة، بينما يؤكد (الغامدي، ٢٠٢٠) على ضرورة التكامل بين الدقة المنطقية في هذه الفلسفة والرؤى الإنسانية للفلسفات الأخرى. تبرز قيمة هذه الفلسفة في عصر المعلومات حيث تزداد الحاجة إلى التفكير النقدي في تحليل الخطابات التربوية المختلفة.

الفصل الثالث: تطبيقات الفلسفات التربوية الحديثة وتحدياتها

المحور الأول: تأثير الفلسفات التربوية على المناهج الدراسية

تشهد المناهج الدراسية المعاصرة تحولات جوهرية تحت تأثير الفلسفات التربوية الحديثة، حيث لم تعد مجرد وسائط لنقل المعرفة، بل تحولت إلى أدوات لبناء الفكر وتنمية المهارات الحياتية. تؤكد الفلسفة البراغماتية على ضرورة ربط المنهج الدراسي ببيئة المتعلم وخبراته اليومية، وهو ما يتجلى في ظهور مناهج متكاملة تعتمد على المشاريع العملية والبحث الاستقصائي. يلاحظ (Wiggins & McTighe, 2005) أن تصميم المناهج وفق مفهوم "الفهم العميق" يساعد المتعلمين على تطبيق معارفهم في مواقف حياتية متنوعة. في السياق العربي، يشير (العمري، ٢٠٢١) إلى أن تطوير المناهج وفق هذه الرؤى يواجه تحديات منهجية وتنظيمية، حيث لا تزال العديد من الأنظمة التعليمية تعتمد النموذج التقليدي القائم على التلقين. ومع ذلك، تظهر تجارب بعض الدول العربية في تبني مناهج كفاياتية تعكس تأثير الفلسفات الحديثة، وإن كان التطبيق غالباً ما يكون جزئياً بسبب عوامل ثقافية وإدارية متشابكة.

المحور الثاني: تحول دور المعلم في ضوء الفلسفات التربوية الحديثة

أدت الفلسفات التربوية المعاصرة إلى إعادة تعريف دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم وموجه للبحث. في هذا الإطار، لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره الرئيسي يتمثل في توجيه الطلاب نحو مصادر المعرفة المختلفة ومساعدتهم على تطوير مهارات التفكير النقدي. يوضح (Freire, 2018) أن التعليم الحقيقي لا يتم عبر العلاقة الأبوية، بل عبر الحوار المتكافئ بين المعلم والمتعلم. في العالم العربي، يرى (الزهراني، ٢٠٢٠) أن هذا التحول يتطلب إعادة تأهيل جذرية للمعلمين، حيث لا تزال التقاليد التعليمية السائدة تعطي المعلم دوراً مركزياً قد لا يتناسب مع متطلبات الفلسفات الحديثة. تشير دراسة (Darling-Hammond, 2017) إلى أن نجاح أي إصلاح تربوي مرهون بإعداد المعلمين وتطوير كفاياتهم المهنية بشكل يتلاءم مع الرؤى التربوية المعاصرة. تواجه العديد من الأنظمة التعليمية صعوبات في تحقيق هذا التحول بسبب مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين، وعدم وضوح الرؤية التربوية لدى صناع القرار في بعض الأحيان.

المحور الثالث: تقييم التعلم في إطار الفلسفات التربوية الحديثة

أدت الفلسفات التربوية المعاصرة إلى إعادة النظر في مفاهيم التقويم التربوي، حيث لم يعد الهدف مجرد قياس التحصيل المعرفي، بل أصبح يشمل تقييم نمو المتعلم الشامل. تنتقد الفلسفات الحديثة نظام الاختبارات التقليدي، وتدعو إلى تبني أساليب تقويمية بديلة تعكس التقدم الحقيقي للمتعلم. يؤكد (Stiggins, 2007) على أهمية التقويم التكويني الذي يركز على تحسين التعلم بدلاً من مجرد قياس نتائجه. في هذا السياق، ظهرت أساليب مثل تقويم الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، التي تعكس قدرة المتعلم على تطبيق معارفه في مواقف حياتية. يشير (السعدي، ٢٠١٩) إلى أن تطبيق هذه الأساليب في البيئات التعليمية العربية يواجه صعوبات عملية، أهمها ضخامة الأعداد في الصفوف الدراسية، وعدم توفر الأدوات اللازمة، وعدم تدريب المعلمين بشكل

كاف. يضيف (Black & Wiliam, 2018) أن نجاح أي نظام تقويمي مرهون بمدى توافقه مع الرؤية التربوية الشاملة للمؤسسة التعليمية، ومدى قدرته على توفير تغذية راجعة مفيدة للمتعلمين. تواجه عملية تطوير أنظمة التقويم تحديات إضافية في ظل التباين بين متطلبات الفلسفات التربوية الحديثة وضغوط الامتحانات التقليدية التي لا تزال تهيمن على العديد من الأنظمة التعليمية.

الفصل الرابع: تحديات وتوجهات مستقبلية للفلسفات التربوية الحديثة

المحور الأول: تحديات التطبيق في البيئات التعليمية المختلفة

تواجه الفلسفات التربوية الحديثة تحديات جسيمة عند محاولة تطبيقها في البيئات التعليمية المتنوعة، حيث تتصادم الرؤى التقدمية مع البنى التقليدية الراسخة. تشير الدراسات إلى أن مقاومة التغيير تمثل العائق الرئيسي، خاصة في النظم التعليمية التي تأسست على قيم المحافظة والتلقين لعدة أجيال. يوضح (Fullan, 2016) أن عملية التغيير التربوي الناجح تتطلب وقتاً طويلاً ودعماً مؤسسياً متواصلاً، وهو ما تفتقده العديد من المبادرات الإصلاحية. في السياق العربي، يلاحظ (الغنيم، ٢٠٢٢) أن المزج بين المتطلبات الحديثة والقيم الثقافية الأصيلة يشكل تحدياً إضافياً، حيث تظهر فجوات بين النظرية التربوية المستوردة والواقع الاجتماعي المحلي. كما أن نقص الموارد المادية والبشرية المؤهلة يعوق تطبيق العديد من المبادئ التربوية الحديثة، خاصة في المناطق النائية والمجتمعات الفقيرة. من ناحية أخرى، يشير (Hargreaves & Shirley, 2020) إلى أن أنظمة التقويم الموحدة والامتحانات الوطنية غالباً ما تعيق تطبيق الرؤى التربوية التقدمية، لأنها تفرض نمطاً واحداً من النجاح لا يراعي الفروق الفردية ولا يقيس المهارات العليا التي تؤكد عليها الفلسفات الحديثة.

المحور الثاني: الفلسفات التربوية في عصر التحول الرقمي

أدى التطور التكنولوجي المتسارع إلى إعادة تشكيل المشهد التربوي، مما فرض على الفلسفات التربوية الحديثة ضرورة التكيف مع متطلبات العصر الرقمي. يبرز هنا سؤال جوهري حول مدى قدرة هذه الفلسفات على استيعاب التحولات العميقة التي أحدثتها التقنية في طرق التعلم وأنماط التفكير. يؤكد (Selwyn, 2019) أن التكنولوجيا ليست مجرد أداة محايدة، بل تحمل في طياتها فلسفة تربوية خاصة قد تتعارض أو تتكامل مع الفلسفات القائمة. في هذا السياق، تظهر الحاجة إلى تطوير فلسفة تربوية رقمية تتجاوز النقاش السطحي حول أدوات التعلم الإلكتروني، لتتناول بشكل عميق تأثير التقنية على بناء المعرفة وتشكيل الهوية. يلاحظ (السهلي، ٢٠٢١) أن العالم العربي يواجه تحدياً مضاعفاً يتمثل في سد الفجوة الرقمية مع الحفاظ على الهوية الثقافية في ظل العولمة التكنولوجية. من ناحية أخرى، يحذر (Biesta, 2020) من مخاطر اختزال العملية التربوية في مجرد تبادل معلوماتي، مؤكداً على الحاجة إلى الحفاظ على الجوانب الإنسانية والاجتماعية للتعلم حتى في العصر الرقمي. تبرز هنا أهمية تطوير نماذج تربوية توفق بين إمكانات التقنية الحديثة والمبادئ الإنسانية التي تقوم عليها الفلسفات التربوية الأصيلة.

المحور الثالث: رؤى مستقبلية لتطوير الفكر التربوي

تشير التحليلات المستقبلية إلى أن الفلسفة التربوية في حاجة ماسة إلى إعادة تصور جذرية لتواكب التحديات المتوقعة في العقود القادمة. يتوقع الباحثون أن تصبح الفلسفات التربوية أكثر تكاملاً وتعددية، حيث لم يعد ممكناً الاعتماد على نموذج واحد مهيمن في عالم يتسم بالتعقيد والتغير السريع. يقترح (Barnett, 2018) مفهوم "التعليم الجامع" الذي يستوعب التنوع ويوازن بين المتطلبات العالمية والخصوصيات المحلية. في هذا الإطار، تبرز الحاجة إلى فلسفات تربوية مرنة قادرة على استيعاب المستجدات مع الحفاظ على الثوابت الإنسانية. يضيف (الزبيدي، ٢٠٢٣) أن العالم العربي بحاجة إلى فلسفة تربوية أصيلة تنبع من قيمه الحضارية مع الانفتاح على

الإنجازات الإنسانية العالمية. من ناحية أخرى، يتوقع (OECD, 2020) أن تصبح الفلسفات التربوية أكثر تركيزاً على تنمية القدرة على التكيف والتعلم المستمر، استجابةً لطبيعة الوظائف والمهارات المتغيرة في سوق العمل المستقبلي. في هذا السياق، تكتسب مفاهيم مثل التعلم مدى الحياة والمواطنة العالمية أهمية متزايدة في الخطاب التربوي المعاصر. مع ذلك، يحذر (Nussbaum, 2017) من مخاطر اختزال التربية في مجرد إعداد لقوة العمل، مؤكدةً على ضرورة الحفاظ على الجوانب الإنسانية والفكرية التي تشكل جوهر العملية التربوية. تشكل هذه الرؤى المستقبلية خريطة طريق لإصلاحات تربوية أكثر شمولاً وعمقاً في السنوات القادمة.

خاتمة البحث:

تمكن هذا البحث من رصد وتحليل التحولات الجوهرية التي تشهدها الفلسفات التربوية المعاصرة في سياق التغيرات العالمية المتسارعة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الفلسفات التربوية الحديثة تمثل استجابة ضرورية لمتطلبات العصر، حيث تقدم رؤى متكاملة تعيد تعريف العملية التعليمية من حيث أهدافها ومناهجها وأساليب تقويمها. تؤكد النتائج أن هذه الفلسفات تشترك في تركيزها على المتعلم كفاعل رئيسي، واهتمامها بتنمية مهارات التفكير النقدي والقدرة على التعلم الذاتي، مع التأكيد على الربط بين المعرفة والحياة العملية.

كشفت الدراسة عن التحديات الكبيرة التي تواجه تطبيق هذه الفلسفات في البيئات التعليمية المختلفة، لاسيما في العالم العربي حيث تتصادم الرؤى الحديثة مع البنى التقليدية الراسخة. كما أظهرت النتائج أن العصر الرقمي يفرض تحولات جوهرية على الفلسفات التربوية، مما يستدعي تطوير نماذج تربوية مرنة تستوعب إمكانات التقنية مع الحفاظ على الجوانب الإنسانية للعملية التعليمية. في هذا السياق، تبرز

الحاجة إلى فلسفات تربوية تكاملية تستلهم القيم الأصيلة مع الانفتاح على الإنجازات الإنسانية العالمية.

توصي الدراسة بضرورة تبني رؤى تربوية متوازنة تأخذ بأفضل ما في الفلسفات الحديثة مع مراعاة الخصوصيات الثقافية. كما تؤكد على أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم لقيادة عملية التغيير التربوي، وتطوير مناهج مرنة تعزز مهارات القرن الحادي والعشرين. تدعو الدراسة إلى مزيد من البحث حول سبل توطين الفلسفات التربوية الحديثة في البيئات العربية، مع التركيز على تطوير نماذج تقويمية بديلة تتناسب مع الرؤى التربوية المعاصرة. أخيراً، تؤكد الخاتمة أن الإصلاح التربوي الحقيقي يتطلب رؤية شاملة تعيد صياغة النظام التعليمي برمته في ضوء فلسفة تربوية واضحة ومتوازنة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

الزيات، فكري حسن (٢٠١٩). الفلسفات التربوية الحديثة وتطبيقاتها. دار النهضة العربية.

الخوالدة، محمد أحمد (٢٠٢٠). تحديات التربية في الوطن العربي. مركز الدراسات التربوية.

العمري، خالد بن سليمان (٢٠٢١). التعليم الرقمي: الفرص والتحديات. دار الفكر العربي.

الغنيم، عبدالله ناصر (٢٠٢٢). الفلسفة التربوية بين الأصالة والمعاصرة. دار العلم للملايين.

السعدي، علي محمود (٢٠١٩). تقويم التعلم في ضوء النظريات الحديثة. مكتبة الرشد.

الزهراني، محمد عايض (٢٠٢٠). إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين. دار الزهراء.

الزبيدي، سامي كامل (٢٠٢٣). التربية وقضايا العصر. دار المعرفة الجامعية.

السهلي، ناصر بن عبدالله (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني في العالم العربي. مركز البحوث التربوية.

القحطاني، فهد بن سعيد (٢٠٢١). الفلسفة الوجودية والتربية. دار الكتاب الجامعي.

العتيبي، ماجد بن سالم (٢٠١٨). تحليل المناهج الدراسية. مكتبة التربية الحديثة.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

Biesta, G. (2020). Risking education: The challenges of teaching and learning in uncertain times. Routledge.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Simon and Schuster.

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Well-being and sustainability: A new future for education. Solution Tree Press.

Noddings, N. (2018). Philosophy of education (4th ed.). Routledge.

Nussbaum, M. C. (2017). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

OECD. (2020). Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling. OECD Publishing.

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). ASCD.

الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" أُنموذجاً

م. رياض حاتم طاهر الشمري
دائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية / الوقف السني
Read.shimmary@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الى معرفة الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" انموذجا، وتكون مجتمع الدراسة من سورة الكهف وعدد آياتها (١١٠ آية)، اما عينة الدراسة فاقتصر الباحث على قصة موسى والخضر "عليهما السلام" وعدد آياتها (٢٣ آية)، وما تضمنته من جوانب تربوية تسهم في اصلاح الفرد والمجتمع. واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي لملائمته طبيعة الدراسة واوصت الدراسة، بضرورة العناية بالقصص القرآني والتوسع بدراسته لان لها دلالات وايحاءات قد نستنبط منها عظات وقيم، الاستفادة من القصص الموجودة في سورة الكهف خاصة قصة موسى والخضر "عليهما السلام" والتركيز على أسلوب الحوار لما له من تأثير إيجابي في الفهم وترسيخ المعلومة، الرجوع للقرآن الكريم وتعاليمه وخصوصا سورة الكهف وما احتوت عليه من قصص وما تحمله من توجيهات تربوية وفي مقدمتها قصة موسى والخضر "عليهما السلام" .

الكلمات المفتاحية: التربوية، السورة، القصة.

Alkahf, Research Title: The educational aspects of Surah the story of Moses and Al-Khidr (peace be upon them) as an example

RIYADH HATEM TAHER
read.shimmary@gmail.com

Abstract

The study aimed to know the educational aspects of Surah Alkahf, the story of Moses and Al-Khidr (peace be upon them) as an example. The population of the study consisted of Surah Al-verses number (110) verses. As for the sample of Kahf and the the study , the researcher limited it to The story of Moses and Al-Khidr (peace be upon them) and the number of its verses (23) verse, and the educational aspects it contains that contribute to The researcher used the reform. The individual and society. descriptive analytical method to suit the nature of the study. Qur'anic stories and expanding their study because they The study recommended the necessity of paying attention .have Including to connotations and revelations that we may derive. sermons and values, benefiting from existing stories

In Surah Al-Kahf, especially the story of Moses and Al-Khidr (peace upon them) Focusing on the style of dialogue because of its impact on understanding and consolidating information.

Referring to the Holy Qur'an and its teachings, especially Surah Al-Kahf and the story it contains and the educational

recommendations it contains, foremost of which is the story of Moses and Al-Khidr (peace be upon them).

keywords: Educational, surah, story.

الفصل الأول

خلفية البحث واهميته

المقد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه اجمعين

يحتوي القرآن الكريم على عبر وعظات ذُكرت في سوره، فهي تعدُ منهجاً وطريقاً ينير درب الحق ويهدي

الى الصراط المستقيم.

وسورة الكهف تتصدر المشهد بقيمها وجوانبها التربوية والتي ذُكرت بأسلوب قصصي رائع، وتعددت القصص فيها، فمن قصة أصحاب الكهف الى قصة أصحاب الجنة ثم قصة موسى والخضر "عليهما السلام" التي تحتوي على قواعد نفيسة وآداب جدرة بالاهتمام متعلقة بالمتعلم والعالم، حري بنا نتدبرها ونضعها اساساً لنا في تعليم أبنائنا وغرس الآداب والقيم المأخوذة منها، فالرجوع الى القرآن وما في سوره من جوانب تربوية هو ضمان لصلاح طلبتنا والذي يؤدي توجه المجتمع الى الفضيلة والابتعاد عن الرذيلة. لذلك شرعت بكتابة هذا

البحث لعله يسهم في عودتنا الى كتاب ربنا وما فيه من عبرواحكام وسميته (الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" أنموذجا.

مشكلة البحث واسئلته

للقصص القرآني اثر إيجابي على النفس البشرية، لذلك اهتم بها القرآن الكريم واعتنى بها عناية خاصة لما فيها من التشويق والجذب والعبر والموعظة، ومن اجمل القصص القرآنية تلك التي تضمنتها سورة الكهف التي احتوت على قصص متعددة ومنها قصة موسى والخضر "عليهما السلام" فهي تتضمن الكثير من آداب طالب العلم فاذا تدبرنا وتأملنا فيها أخذنا منها عبراً وعظات تسهم في اصلاح الفرد وتضع مجتمعنا في مصاف المجتمعات المميزة، فما احوجنا الى الرجوع لكتاب ربنا ودراسة قصصه تدبراً وتحليلاً، نستلهم منه قيمنا التربوية ونسير على منهجه فانه يكفل عزنا ومكانتنا بين المجتمعات، لذلك شرعت بكاتبة بحثي هذا وسميته (الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" أنموذجا).

أسئلة البحث

من اهم أسئلة البحث هي :

١_ ما هو دور القصة وفائدتها في بيان الاحداث ؟

٢_ ماهي الجوانب التربوية لقصة موسى والخضر (عليهما السلام) في سورة الكهف ؟

اهداف البحث

للبحث اهداف نوضحها بما يلي :

١_ معرفة دور القصة وفائدتها في بيان الاحداث

٢_ الكشف عن الجوانب التربوية لقصة موسى والخضر (عليهما السلام) في سورة الكهف.

أهمية البحث

كمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية :

١_ تعلم طالب العلم والمعلم أهمية الرجوع الى القرآن الكريم باعتباره المنبع الصافي لكل ما فيه صلاح للفرد والمجتمع.

٢_ توضح هذه الدراسة الفوائد التربوية لطلب العلم من خلال سورة الكهف.

٣_ تبين الآداب التي ينبغي ان يتصف بها طالب العلم والمستخلصة من قصة موسى والخضر "عليهما السلام".

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

تربوية : لغة مأخوذة من التربية، وهي مشتقة من الفعل ربَ وربب ولها عدة معانٍ. (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج١، ص٣٩٩). اصطلاحاً : بناء الانسان تدريجياً، في جميع الجوانب، وفق التعاليم الإسلامية بغية اسعاده في الدنيا والآخرة. (الحازمي، ٢٠٠٠م، ص١٩). يرى الباحث ان التربوية تعني : اصلاح الفرد وتهذيبه في كافة الجوانب والأمور الحياتية وذلك بالعودة الى الدين الإسلامي الصحيح والذي يضمن السعادة والصلاح والفلاح.

السورة : هي قرآن يحتوي على آيات، ضم فاتحة وخاتمة، تسمى باسم خاص بتوقيف من الرسول (عليه الصلاة والسلام). (السيوطي، ١٣٩٤هـ، ج١، ص٥٢).

القصة

لغة : القص هو اتباع الأثر، ويقال : خرج فلاناً قصاً ففي اثر فلان وقصصاً، وذلك انه اقتص اثره. (الزبيدي، ١٩٨٨م، ٩٨/١٨). القصص اذن هي معرفة آثار الانسان ومتابعة ما يتعلق بها. القصة اصطلاحاً : هي عرض لحوادث تاريخية مضى عليها الزمن. (الجمل، ٢٠٠٠م، ١٢٢).

القصة القرآنية

اخبار عن حدث غائب عن المخبر به، فليس ما في القرآن من ذكر الأمور الحاضرة في وقت نزوله قصصا مثل ذكر معارك المسلمين ضد عدوهم. (ابن عاشور، ١٩٨٤م، ج١، ص٦٤). ويرى الباحث انها : اخبار عما يحدث في الزمن الماضي من اخبار الأنبياء والكفار وما كان من صراع بين الحق والباطل وتوظيفها في حياتنا المعاصرة لأخذ الحكمة والعبرة منها كسورة الكهف وما دار فيها من قصة موسى والخضر "عليهما السلام".

حدود البحث

يقتصر تعميم نتائج البحث في الحدود الآتية :

الحدود الموضوعية : يقتصر حدود البحث على تحديد الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" انموذجا

الحدود المكانية : يتم اجراء هذا البحث في جمهورية العراق

الحدود الزمانية : يتم اجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام (٢٠٢٤م _ ٢٠٢٥م).

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

١.٢ الاطار النظري

يعد الاطار النظري الجزء المفاهيمي من البحث، ويعتمد على المصادر والمراجع، والأبحاث المنشورة والدراسات، والتي اطلع علها الباحث وتضم بمجموعها ادبيات البحث.

١.١.٢ مفهوم التربية

يعد القرآن الكريم أساسا للتربية ومنهجا للحياة، وبداية كل شيء في صلاح وفلاح وتوجيه للفضيلة وبعد عن الرذيلة، فعلينا الرجوع اليه بالقراءة والتدبر والتأمل لانه ضمان لحياة هنيئة تسودها السعادة والطمأنينة ثم جنة عرضها السموات والأرض.

تعد التربية وما تحتويها من مواضيع، شيئا مهما للفرد والمجتمع كونها الركيزة الأساسية في تهيئة الفرد الذي يكون عنصرا رئيسيا في تقدم مجتمعه وتطوره، والتربية أيضا هي حلقة وصل بين عناصر العملية التربوية، وفلسفة وثقافة المجتمع التي يسعى الى تحقيقها. (حجازي والهياجنة، ٢٠١٦م،ص١١).

٢.١.٢ التعريف بسورة الكهف

ويقال لها سورة أصحاب الكهف، وفي المشهور هي سورة مكية كلها، واختاره الداني، وآياتها مائة واحدى عشر عند البصريين، ومائة وعشر عند الكوفيين. (الآلوسي، ١٤١٥هـ، ج٨، ص١٨٩).

سبب تسميتها

ذكر لسورة الكهف اسمين فقط :

الأول : الكهف، وقد ذكر النبي "صلى الله عليه وسلم" هذه التسمية في عدة احاديث منها عن ابي الدرداء "رضي الله عنه" عن النبي "صلى الله عليه وسلم" قال : "من حفظ عشر آيات من اول سورة الكهف عصم من الدجال". (النيسابوري، د.ت، ج١، ص٥٥٥).

الثاني : سورة أصحاب الكهف، ورد في هذه التسمية حديث النبي (صلى الله عليه وسلم) عن فتنة الدجال وهو حديث طويل، فمن ادركه منكم فاليقرأ عليه سورة أصحاب الكهف. (الترمذي، ١٩٩٨م، ج٤، ص٨١).

اما سبب تسميتها فسميت الكهف لذكرها معجزة أصحاب الكهف والتي تم توضيحها بكل تفاصيلها، وتدل على قدة الله تعالى العظيمة. (الدوسري، ١٤٢٦هـ، ج١، ص٢٥).

وسميت أصحاب الكهف، تخليدا لذكرهم وتوضيحا لمنزلتهم، وتقديرا لثباتهم ولتضحيتهم، واكراما لهم، فقصتهم تمثل نموذجا فريدا من نوعه وهي مثالا عمليا لمن ساار في طريق النجاة من الفتن. (مسلم، ٢٠٠٥م، ج٨، ص٢٨٣).

فضائل السورة

وردت عدة احاديث تدل على فضل السورة وشرفها وتحث على تدبرها والمداومة على قراءتها منها :

١_ عن ابي الدرداء (رضي الله عنه) ان النبي "صلى الله عليه وسلم" قال : (من حفظ عشر آيات من اول سورة الكهف عصم من الدجال). (سبق تخريجه).

٢_ عن ابي سعيد الخدري (رضي الله عنه) عن النبي "صلى الله عليه وسلم" قال : "من قرأ الكهف كما انزلت كانت له نورا يوم القيامة". (البيهقي، ٢٠٠٣م، ج٣، ص٣٥٤).

٣_ عن ابي سعيد الخدري (رضي الله عنه) عن النبي "صلى الله عليه وسلم" قال : "من قرأ الكهف يوم الجمعة اضاء الله النور بين الجمعتين". (المرجع السابق، ج٣، ص٣٥٤).

سبب نزول السورة

ان المشركين لما اهمهم امر النبي "صلى الله عليه وسلم" وازداد عدد المسلمين معه وكثر تساؤل الوافدين الى مكة من قبائل العرب عن امر دعوته، ارسلوا عقبة بن ابي معيط والنضر بن الحارث الى احبار اليهود في المدينة يريدون معرفة رأيهم في دعوته لعلهم يجدون عند الاحبار شيئا يواجهون به دعوته، لان اليهود هم اهل الكتاب وعندهم من صفات الأنبياء لما لم يكن عند المشركين، فوصل النضر وعقبة الى المدينة، وتم وصف دعوة النبي "صلى الله عليه وسلم" لليهود فقال لهما الاحبار سلوه عن ثلاث، فان علمهن فهو نبي، وان لم يعلم فهو متقول، سلوه عن فتية ذهبوا في الزمن الأول، ما

كانت اخبارهم ؟ وسلوه عن رجل يطوف مشارق الأرض ومغاربها ؟ وسلوه ما هي الروح ؟، فرجع النضر وعقبة، فاخبروا قريشا بالذي قاله الاحبار، فذهب جمع من المشركين الى الرسول "صلى الله عليه وسلم"، فسألوه عما قالوه لهم، فقال : اخبركم بما سألتم عنه غدا، وهو ينتظر وقت نزول الوحي عليه بحسب عادة يعلمها ولم يقل : ان شاء الله، فمكث رسول الله "صلى الله عليه وسلم" ثلاث أيام لا يوحى اليه وقيل خمسة عشرة يوم، فارجف اهل مكة وقالوا، وعدنا محمد غدا، وقد اصبحنا اليوم عدة أيام لا يخبرنا بشيء مما سألناه عليه حتى احزن ذلك رسول الله وشق عليه، ثم جاء جبريل (عليه السلام) بسورة الكهف وفيها جوابهم عن الفتية، وهم اهل الكهف وعن الرجل الطواف وهو ذو القرنين، وانزل عن الروح :

"وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴿٨٥﴾"

الاسراء : ٨٥

(ابن عاشور، ١٩٨٤م،ج١٥،ص٢٤٢).

٣.١.٢ القصة

ما هي القصة القرآنية ؟

تعد القصة وسيلة مهمة من وسائل تثبيت الامة على القيم وطريق الحق وتربيتها على كل فضيلة، فالانشغال بالقصص القرآني يغنيك عما سواه من الأكاذيب الإعلامية المسموعة والمرئية والمكتوبة، وعلينا ان نعلم علم اليقين انه لا نجاة للمجتمعات الا بالعودة الا بالعودة الى القرآن الكريم وسنة النبي "صلى الله عليه وسلم".

أهمية القصة القرآنية

لأهمية القصص القرآني تولى الله تعالى قصه على نبيه "صلى الله عليه وسلم" وكان الامر واضحا من الله تعالى الى الرسول "صلى الله عليه وسلم" بان يقص القصص. (عباس، د.ت، ص٢١).

والقصة في القرآن الكريم ليست عملا فنيا مستقلا في طريقة عرضه وموضوعه وإدارة احداثه – كما هو في القصة الحرة –التي تهدف الى عمل عرض فني طليق، انما هي من وسائل القرآن الكريم المتعددة الى أهدافه الدينية، والقصة هي وسيلة من وسائل القرآن الكريم لأبلاغ دعوته الدينية وتثبيتها. (سيد قطب، د.ت، ص١٥).

ولأهمية القصص القرآني وجوه متعددة نذكر منها ما يلي :

١_ ان تفهم ما جاء من اخبار في هذه القصص، ومعانٍ وحقائق وأنواع من التدافع بين الحق والباطل وان نتعظ منه.

٢_ في القصص القرآني اظهار لسنن الله تعالى في عباده من الافراد والأمم السابقة والجماعات، حدثت في من سبق وتحدث على من لحق ليتعظ بها المؤمنون.

٣_ في قصص القرآن اظهار لطريق الأنبياء في دعوتهم الى الله تعالى، والاقتداء بهم ففيها.

٤_ فيها حقائق علمية تتعلق بالكون وما فيه من ارض ونجوم وانسان ونبات وحيوان، لم تظهر الا في العصر الحديث، وفي معرفتها قوة للأيمان وزيادة في العلم. (زيدان، ١٤٢٦هـ، ج١،ص٦).

٥_ في القصة أسلوب قرآني في تبليغ رسالة الإسلام للناس، وفيها لفت القلوب والعقول الى دعوة الأنبياء، انها ينقل الواقع كما هو دون تجميل او تخيل او تزيين. (محمد، ١٤٠٢هـ، ص١٦-١٧).

أسلوب القصة

من مزايا وآثار أسلوب القصة ما يلي :

١_ توقظ انتباه القارئ وتشده

٢_ تتعامل القصة القرآنية مع النفس الإنسانية

٣_ تربي القصة القرآنية العواطف الربانية

٤_ تتميز القصة القرآنية بالأقناع الفكري بموضوعها. (النحلاوي، ١٤١٧هـ،ص٢٣٤).

اقسام القصة في القرآن الكريم

وتنقسم الى ثلاثة اقسام :

١_ قسم يختص بالأنبياء والرسل، وما حدث لهم مع المؤمنين بهم والمعارضين لدعوتهم

٢_ قسم يختص بأفراد وطوائف، حدث لهم ما فيه موعظة وعبرة، فذكره الله تعالى عنهم، كقصة لقمان، ومريم، وقارون، وأصحاب الكهف وغيرهم

٣_ قسم يختص بحوادث واقوام في زمن النبي "عليه الصلاة والسلام" كقصة معركة بدر، واحد، والأحزاب، وابي لهب، وزيد بن الحارثة وغيرهم. (العثيمين، د.ت، ص٥٠).

٤.١.٢ خصائص القصص القرآني

للقصة القرآني خصائص نوردها فيما يلي :

١_ الربانية والشمولية :

أي مصدره وحي من الله سبحانه وتعالى، لا يتخلله نقص، ولا يأتيه الباطل، وهي خاصية باقية الى يوم القيامة؛ لان كتاب الله محفوظ من الخلل والتحريف والنقصان فهو المجمل المحكم في آياته وقصصه واحكامه، **قال تعالى : "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴿٩﴾" الحجر : آية ٩.** (أبو شريح، ٢٠٠٥م، ج١، ص٢٠)، وبخصوص الشمولية فتظهر من خلال موضوعاته فموضوعات القرآن الكريم شاملة للعبارات والعقائد والآداب الاقتصادية والاجتماعية، وتشمل المخاطب افرادا وجماعات فالرد يظهر من خلال شخصية الداعية متمثلة بالرسول "صلى الله عليه وسلم"، ومنهج تربيته واعداده ليصبح مثالا صادقا للعمل بدين الله وتطبيقه على نفسه، ليكون اهلا للاتباع والاقتداء، واما الجماعة فتكون فيمن صدق بهذا الرسول. (داود، ١٤١٧هـ، ٢٠٣).

٢_ التركيز على أماكن العبرة والعظة :

القصة القرآنية لا تشير الى الحدث التاريخي بكل ابعاده وتفصيلاته بل تختار منه او من القصة أجزاء تناسب اهداف الموضوع او الصورة ومقاصدها للاعتبار والموعظة، يستوي في ذلك طول المقطع وقصره، ولا بد ان ما اختاره منها فيه ما يوحي بالغرض المراد. (الروماني، ٢٠٠٣م، ج١،ص٦١١).

٣_ تحقيق الأهداف المعتبرة من القصة القرآنية :

لم ترد القصة القرآنية لغرض الترفيه بل جاءت لتحقيق اهداف ومقاصد معتبرة، وهذه الأهداف أنواع، هدف ظاهر ذكره القرآن وصرح به، وآخر تركه للقارئ كي يستخرجه، ومن آثار هذه الخاصية : ان تذكر القصة الواحدة مكررة في أماكن متعددة من القرآن، وفي كل مكان تكرر فيه تعطي وتحقق غرضا وهدفا يختلف عن الأهداف اتي حققها في الأماكن الأخرى، وعلى حسب ترابط احداث القصة بمغزاها؛ فمرة كالقصة القصيرة تعرض عرضا سريعا، مثل قصص صالح و شعيب ، فهي تختص بالجزء الذي يحقق الهدف من الرسالة، ومرة ثانية كقصة موسى تذكر بكل تفاصيلها و حوادثها، وقصة يوسف لكثرة ما تحتويها من عبر واحداث. (النحلاوي، ١٤٢٩هـ، ص١٨).

٥.١.٢ قصة موسى والخضر "عليهما السلام"

تعد قصة موسى والخضر "عليهما السلام" من أروع قصص القرآن الكريم، لما فيها من الاخبار العجيبة في الآثار الصحيحة، بل وفي كتاب الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل تنزيل من الله العزيز الحميد ويظهر فيها من الفوائد الفقهية والتربوية والعقدية مالا يكفيه عنوان واحد، ولعل هذا كان دافعا للبخاري "رحمه الله" بان يضعها في مواضع ثلاثة من صحيحه حيث في كل موضع فائدة مختلفة. (مرزوق، ٢٠١٧م، ص١٨).

ترجمة نبي موسى والخضر ويوشع "عليهما السلام"

موسى "عليه السلام" : هو نبي الله موسى بن عمران بن قاهث بن عازر بن لاوي بن يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم "عليهم السلام". (ابن كثير، ٢٠٠١م، ص٢٨٤).

قال تعالى : "وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ ءَايَٰتٍ بَيِّنَٰتٍ ۖ فَسْـَٔلْ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ إِذْ جَآءَهُمْ فَقَالَ لَهُۥ فِرْعَوْنُ إِنِّى لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا ﴿١٠١﴾" الاسراء آية : ١٠١

قال ابن عباس والضحاك : الآيات التسع العصا واليد واللسان والبحر والطوفان والجراد والقُمل والضفادع والدم، آيات مفصلات. (القرطبي، ٢٠١٣م، ج٩-١٠،ص٢٩٢).

الخضر "عليه السلام" : لقب لصاحب نبي موسى، اختلفوا في نسبه الى آراء كثيرة منها

انه ابن آدم من صلبه، وبين البغدادي انه ابن قابيل ابن آدم، ويقال انه ابن بليا بن ملكان، وقيل انه سبط هارون، وانه ابن بنت فرعون، وقيل انه ولد من فارس، وقيل انه اليسع، وقيل انه من ذرية بعض من آمن بأبراهيم من ارض بابل وهاجر معه. (العسقلاني، د.ت، ج١، ص٤٢٩).

والخضر لقب تسمى به. (ابن كثير، ٢٠٠١م، ص٤٢٠)، وسبب تسميته بالخضر كما جاء في الحديث قال النبي "صلى الله عليه وسلم" : "إنَّما سُمِّيَ الخَضِرَ أنَّهُ جَلَسَ علَى فَرْوَةٍ بَيْضَاءَ، فَإِذَا هي تَهْتَزُّ مِن خَلْفِهِ خَضْرَاءَ". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ص٧١٩).

يوشع بن نون "عليه السلام" : هو يوشع بن نون بن افرائيم بن يوسف بن يعقوب "عليهما السلام". (ابن الجوزي، ٢٠٠٢م، ج١، ص٢٥٥)، عاش في زمن نبي موسى واخوه هارون "عليهما السلام"، وكان يقوم بمقام نبي موسى "عليه السلام" بعد وفاته في التيه حيث انه يترأس قومه لفتح مدينة الجبارين. (الطبري، ٢٠١٣م، ص٣٠٥)، عاش بعد نبي الله موسى "عليه السلام" سبعا وعشرين سنة. (ابن كثير، ٢٠٠١م، ص٤١٧)، ومن فضائله ان الله تعالى حبس الشمس له "عليه السلام" الى ذهابه الى بيت المقدس،

كما ورد عن النبي "صلى الله عليه وسلم" انه قال :" ان الشمس لم تحبس على بشر الا ليوشع ليالي سار الى بيت المقدس". (ابن حنبل، ٢٠٠٨م، ص٦٥).

٢.٢ الدراسات السابقة

تناول الباحث بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع دراسته، وتم عرضها وبحسب قدمها وهي كما يأتي:

اجرى اصليح (١٤٣٠هـ) دراسة هدفت الى معرفة المضامين التربوية المستنبطة من كتاب مختصر الترغيب والترهيب للامام احمد بن حجر العسقلاني، واستخدم الباحث المنهج الاستنباطي ومنهج تحليل المحتوى ، وتوصل الباحث الى النتائج الآتية :

١_ من اهم كتب ابن حجر العسقلاني كتاب مختصر الترغيب والترهيب ، حيث اختار فيه مجموعة من الاحاديث تحث على الخير وتحذر من الشر، متضمنا الحياة الجهادية والعقائدية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والجمالية.

٢_ احتوى الكتاب على مفاهيم جهادية، كالشهيد والرباط، والغنيمة وقيم عقائدية كالاعداد للعدو وإخلاص النية لله في القتال والتدرب على السلاح، ومعايير جهادية كالشهيد والمجاهد.

٣_ احتوى الكتاب على مفاهيم نفسية كالغضب والخوف والحسد وقيم نفسية مثل الخشوع في الصلاح.

واجرى العوضي (٢٠١٠م) دراسة هدفت الى معرفة المضامين التربوية الإعلامية للأطفال في بعض قصص القرآن الكريم، واستخدم الباحث المنهج الإعلامي المسحي ، في دراسته وتوصل الى نتائج هي :

ان الدراسة ابرزت الكثير من المضامين التربوية الموجودة في قصص القرآن للأطفال، ويمكن صياغتها في اطار اعلامي للأطفال، واظهرت النتائج عما يقارب من (٤٠٠ مضمون اعلامي وتربوي) بالقصص القرآني عينة الدراسة يمكن تقديمها بطريقة مميزة عبلر اعلام مميز للطفل في مراحله العمرية المختلفة.

واجرت الحاج (٢٠١٥م) دراسة هدفت الى التعرف على الإشارات التربوية في سورة لقمان واستخدمت الباحثة المنهج الاستنباطي الاستقرائي التحليلي، وتوصلت الباحثة الى بعض النتائج منها الآتي :

١_ بيان ان كل طريق يراد به اصلاح حال الامة الإسلامية وتربيتها مسدود الا طريق القرآن الكريم والسنة النبوية.

٢_ ان المنهج القرآني والنبوي هما افضل مناهج تقويم سلوك الافراد والمجتمعات.

٣_ ان الابتعاد عن القرآن والسنة يحدث وبالا كبيرا يزيد من أزمات هذه الامة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بانها : تتناول القرآن الكريم في بحثها ما عدا دراسة اصليح فهي عن كتاب مختصر الترغيب والترهيب لابن حجر العسقلاني، استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي في دراسته ولم يتفق مع أي داسة من

الدراسات التي اعتمدها، اغلب مواضيع الدراسات السابقة تتفق بدرجة كبيرة مع مواضيع الدراسة الحالية من حيث المصطلحات المتداولة في كل منها.

لا توجد أي دراسة من الدراسات السابقة تتطابق مواضيها مع الدراسة الحالية بصوة تامة من حيث المصطلحات الموجودة في موضوع الدراسة.

استفاد الباحث بدراسته الحالية في كتابة الأهداف من الدراسات السابقة، وتجنب ذكر الأهداف العامة التي تحتوي على الكثير من الأهداف، وكذلك استفاد الباحث في دراسته الحالية من الدراسات السابقة بتجنب الوقوع في الأخطاء الاملائية والنحوية الموجودة فيها.

الفصل الثالث إجراءات البحث

١.٣ منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي في بحثه من خلال دراسة الجوانب التربوية في سورة الكهف وبالتحديد قصة موسى والخضر "عليهما السلام" وما حدث بينهما من أشياء يأخذ منها طالب العلم دروسا وعبرا تسهم في تقويم العملية التربوية.

٢.٣ المجتمع والعينة

سيكون مجتمع البحث هو سورة الكهف وعدد آياتها (١١٠) آية، اما عينة الدراسة فاقتصر الباحث على قصة موسى الخضر "عليهما السلام" وعدد آياتها (٢٣) آية، وما تضمنته من جوانب تربوية تسهم في اصلاح الفرد والمجتمع.

الآيات التي تدل على قصة نبي موسى والخضر "عليهما السلام"

"وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُباً﴿٦٠﴾ فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَباً﴿٦١﴾ فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءنَا لَقَدْ لَقِينَا مِن سَفَرِنَا هَذَا نَصَباً﴿٦٢﴾ قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَانِيهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَباً﴿٦٣﴾ قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصاً﴿٦٤﴾ فَوَجَدَا عَبْداً مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْماً﴿٦٥﴾ قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْداً﴿٦٦﴾ قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْراً﴿٦٧﴾ وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْراً﴿٦٨﴾ قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاء اللَّهُ صَابِراً وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْراً﴿٦٩﴾ قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَن شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْراً﴿٧٠﴾ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئاً إِمْراً﴿٧١﴾ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْراً﴿٧٢﴾ قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْراً﴿٧٣﴾ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَاماً فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْساً زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئاً نُّكْراً﴿٧٤﴾ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِي صَبْراً﴿٧٥﴾ قَالَ إِن سَأَلْتُكَ عَن شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِن لَّدُنِّي عُذْراً﴿٧٦﴾ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَاراً يُرِيدُ أَنْ يَنقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْراً﴿٧٧﴾ قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِع عَّلَيْهِ صَبْراً﴿٧٨﴾ أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدتُّ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءهُم مَّلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْباً﴿٧٩﴾ وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَاناً وَكُفْراً﴿٨٠﴾ فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْراً مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْماً﴿٨١﴾ وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحاً فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ

عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْراً﴿٨٢﴾" سورة الكهف من الآية ٦٠- ٨٢

الفصل الرابع نتائج البحث

هدفت الدراسة الى التعرف على الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" أنموذجا.

١.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما هو دور القصة وفائدتها في بيان الاحداث ؟

يضم القرآن الكريم قصصا متنوعة عن الأمم الماضية من الأنبياء والصالحين والمؤمنين وفيه قصصا عن المفسدين والكفار وغيرهم، والقصص القرآني نسيج وحدة موضوعاته وفي مقاصده واسلوبه وغاياته، بعيد كل البعد عن الأوهام والخيالات والتذويق والتنميق الذي عرفه الادب العربي على مر العصور، وذلك لانه صادق في أسلوبه وموضوعاته وحقيقي في احداثه، لا تعتريه شائبة تنقص من اخلاصه وصدقه وصفائه وروعته. (محمد، ١٤٠٢هـ، ص١٦-١٧).

فوائد القصص

ينبغي ان لا تذكر القصص لمجرد التسلية، فلا بد ان يشتمل على اغراضا وفوائد ذات أهمية تعود بالنفع على القارئ او المستمع، فالقصص الذي يخلو من الفائدة والنفع لا يعدو ان يكون تضييعا للوقت ومفسدة للذوق، **يقول الله تعالى : "لَقَدْ كَانَ فِى**

قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُوْلِى ٱلْأَلْبَٰبِ ۗ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ ٱلَّذِى بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴿١١١﴾" سورة يوسف الآية ١١١.

والقصص – وخصوصا القرآني والنبوي – من الوسائل المهمة في التهذيب والتربية ولتحذير من المنكرات والدعوة الى الفضائل، والقصة في عصرنا الحاضر كما في العصور الأخرى، من افضل الوسائل للتهذيب والتربية، فبواسطة العرض القصصي لاحداث القصة وشخوصها تفتح اشواق النفوس الى متابعة هذا العرض والى الاشتراك الوجداني في احداث القصة ومواقفها وازمانها حتى وكأن القارئ او المشاهد او المستمع جزء منها وفرد من افرادها، يأخذ الموقف الذي يعجبه من بين مواقفها. (الخطيب، بعد ١٣٩٠هـ، ج٤، ص٨٥٩).

وللقصص القرآني فوائد متعددة

للقصص القرآني فوائد متعددة ، فالقصة القرآنية تعد جزءاً مهمة من القرآن الكريم، وهذه الفوائد تحدد في النقاط الأهلية :

١_ ان اغلب علم اهل الكتاب في تلك الفترة كان معرفة اخبار الانبياء و اخبار الامم الاخرى، فكان احتواء القرآن الكريم على القصص التى لا يعرفها الا العلماء من اهل الكتاب تحدياً كبيراً لاهل من الكتاب.

٢_ من آداب الشريعة التعرف على تاريخ سلفها في تشريع الانبياء بشرائهم فكان احتواء القرآن الكريم على قصص الانبياء وقومهم تكليلاً للتشريع الاسلامي بذكر تاريخ المشرعين.

٣_ لما فيها من فوائد التاريخ في معرفة ترتيب المسببات على اسبابها في التعمير والتخريب والخير والشر لتحذر الامة وتقتدي.

٤_ لما فيها من تحذير وموعظة للكافرين بالذي حل للأمم والتي حاربت رسلها وخالفت اوامر ربها حتى يرعو عن تكبرهم ويتعضوا بهلاك آبائهم ونضرائهم، وكيف يرث الأرض أولياء الله وعباده الصالحين.

٥_ في ذكر القصص سلوك أسلوب المحاورة والتوصيف، وهو أسلوب لم يكن معروفا عند العرب فاحدث مجيئه في القرآن الكريم ابتكار أسلوب في البلاغة اثر يشكل كبير في نفوس اهل اللسان، وهو معجزة قرآنية.

٦_ ان العرب بسبب انتشار الامية والجهل فيهم اضحوا لا تستوعب عقولهم الا ما يحدث من الأشياء التي تكون تحت الحس او ما يؤخذ منه، ففقدوا فائدة الاعتبار من الأمم السابقة. (ابن عاشور، د.ت، ج١٦، ص٢٤١).

٢.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما هي الجوانب التربوية في سورة الكهف قصة موسى والخضر "عليهما السلام" أنموذجا ؟

احتوت قصة موسى والخضر "عليهما السلام" جملة من الجوانب التربوية تجسدت على شكل آداب لطالب العلم حري به ان يلتزم بها فيصلح حاله وحال المجتمع باسره نذكرها كما يلي :

١_ التأدب بالحديث :

ومن ذلك قوله تعالى في مخاطبة موسى للخضر "عليهما السلام" بأدب والحديث معه بصيغة طلب واستفهام فهذا يدل على قمة الادب في **الحديث "قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴿٦٦﴾" الكهف آية : ٦٦**، كذلك اختيار العبارات وجودة الالفاظ ومناسبتها لمقتضى الحال والواقع قال الله تعالى : "فَانطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُّكْرًا" الكهف الآية : ٧٤، وعلى طالب العلم تنمية الاخلاق النبيلة والقيم الفاضلة في نفسه، وان يتابع معلمه ويتأثر به تأثرا واضحا، لان المعلم له الدور الكبير في التأثير على طلبته سلوكيا، فكم من كلمة من معلم كان لها دور كبير في تميز الشباب، وبعض الكلمات لها دور سلبي في ضعف الهمة ووهن العزيمة، وكانت سببا لتكدر النفوس وإشاعة الشحناء والبغضاء فيها. (البكاري، ١٤٢١هـ،ص١٧٢). ولغة الانسان في تواصله مع من حوله تدل على صلاح قلبه وعقله، فعلى قدر رقي لغته وترفعها عن البذائة والفحش يكون شرف عقله وسموه. (الصويان، ١٤٣٣هـ، ص٦٦).

٢_ اخذ العلم لم يكن سهلا متيسرا؛ لكي لا يستهان به، وحتى يعظم شأنه **يقول الله تعالى : "وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِفَتَاهُ لا أَبْرَحُ حَتَّىٰٓ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴿٦٠﴾" الكهف الآية : ٦٠**

ويدل على هذا ثلاثة أماكن :

أ_ "لا أَبْرَحُ" تدل على مواصلة الجهد ومداومة السعي

ب_ "حَتَّىٰٓ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ" تستوجب سفرا وجهدا مستمرا لانها مكان بعيد

ج_ "أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا" وتدل على زمان من الدهر غير محدد.

فالعلم كنز يستحق ان يتنافس عليه المجدون، ويبذلون الغالي والنفيس لكسبه، ويجوبون مشارق الأرض ومغاربها من اجله. (العثيمين، د.ت، ص١٠٨).

٣_ الصبر على التعلم :

ذكر الله الصبر صراحة في هذه القصة فقال تعالى : "قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا" الكهف الآية : ٦٩، فالصبر في طلب العلم لا تخلو حياة متعلم منه ابدا، فالذي لا يصبر ولا يتحمله لم ينال العلم، كما قيل :من لم يصبر على ذل التعلم ساعة بقي في ذلك الجهل ابدا". (ابن كثير، ٢٠٠١م، ص٣٢٩).

٤_ التواضع مع المعلم :

من ذلك تواضع نبي الله موسى "عليه السلام" وذهابه للخضر "عليه السلام" مع علو قدره

وجلالته **قال الله تعالى : "قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴿٦٦﴾" الكهف آية : ٦٦**

سئل الفضيل بن عياض عن التواضع في طلب العلم، فقال : "يخضع للحق وينقاد له، ويرضى به ممن قاله". وقال الجنيد البغدادي : "هو خفض الجناح ولين الجانب". (حسين/ د.ت، ص٨).

٥_ عدم استعجال الطالب في طلبه للعلم وان لا يقطف الثمار قبل نضجها وان يحصل على العلم تدريجيا شيئا فشيئا قال الله تعالى "قَالَ فَإِنِ ٱتَّبَعْتَنِى فَلَا تَسْـَٔلْنِى عَن شَىْءٍ حَتَّىٰٓ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا" الكهف الآية: ٧٠

لذلك مدح الرسول "صلى الله عليه وسلم" اشج عبد القيس؛ عندما علم منه الحلم والتأني والنفس الطويل؛ فقال **"صلى الله عليه وسلم" : "إِنَّ فيك خُلَّتَينِ يُحِبُّهما اللهُ: الحِلْمَ والأَناةَ"**. (النيسابوري، د.ت، ج١، ص٤٨).

والتدرج سنة الله تعالى في الكون والذي ينسى العلم ولا يرعاه لا يفوز بالمرام. (فاضلي، ٢٠٢٠م، ص٥٢٣-٥٢٤).

٦_ يجب اختيار صاحب صالح في رحلة طلب العلم والابتعاد عن الوحدة **قال الله تعالى "وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا" الكهف﴿٦٠﴾ الآية : ٦٠**

لذلك **قال رسول الله "صلى الله عليه وسلم" "لَوْ أَنَّ النَّاسَ يَعْلَمُونَ مِنَ الوَحْدَةِ مَا أَعْلَمُ مَا سَارَ رَاكِبٌ بِلَيْلٍ وَحْدَهُ"**. (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج١، ص٢٥).

٧_ على طالب العلم ان يأخذ علمه ممن هو اكبر منه ومن هو اصغر منه علما ووجاهة وسنا، فموسى "عليه السلام" اخذ العلم ممن هو اقل منه مرتبة ومنزلة **"قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا" الكهف آية : ٦٦**

فالله جل وعلا قسم العلم بين الناس وأعطى لكل واحد حظا منه، فلا يستغنى احد عن الآخر، والحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها اخذها. (رضا، د.ت، ص٤٤١).

٨_ يجب ان يطمأن الأستاذ من إرادة تلميذه وقوة عزمه في طلب العلم وان يضع له شروطا حتى يفهم عظمة الدرس وقيمة وقت الأستاذ، ويجعله يحقق شروط الاستاذ في درسه؛ كي لا يفوت الوقت وينتظم الامر ويتحقق المطلوب، **قال الله تعالى : "قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ﴿٦٧﴾ وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ خُبْرًا ﴿٦٨﴾ قَالَ**

سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا وَلَآ أَعۡصِي لَكَ أَمۡرٗا ﴿٦٩﴾ قَالَ فَإِنِ ٱتَّبَعۡتَنِي فَلَا تَسۡـَٔلۡنِي عَن شَيۡءٍ حَتَّىٰٓ أُحۡدِثَ لَكَ مِنۡهُ ذِكۡرٗا ﴿٧٠﴾" الكهف الآية ٦٧ – ٧٠، فالخضر "عليه الصلاة والسلام" وضع شروطه وبين أهميتها واكد على الالتزام بها، حتى تعظم منزلتها ولا يستهان بها. وهذه لوائح وقرارات اليوم شرطا للدخول الى المدارس والجامعات؛ ويلزم الطلاب على الإقرار بها؛ ولأنها على قدر من الأهمية أصبحت منتشرة في جميع مدارس وجامعات العالم. (فاضلي، ٢٠٢٠م، ص٥٢٣).

٩_ ان اهم واجبات العلماء هي انقاذ الناس من النار وان يكونوا مفاتيحا للخير مغاليقا للشر: "

"وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا ﴿٨٠﴾ فَأَرَدْنَا أَن يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا ﴿٨١﴾" الكهف الآية ٨٠ – ٨١

فالولد ان كان مستكبرا على الله وكافرا به. (الطبري، ٢٠٠١م، ج١٨، ص٨٥)، وان كان من النعم المهمة للوالدين الا انه ف هذه الحالة عدمه خير لأبويه من وجوده، لذلك ارسل الله تعالى الخضر "عليه السلام" المعلم لدفع شره عن ابويه، فالله تعالى يعلم بعلمه للغيب انه لو عاش لكان كافرا، كما جاء في الحديث عن ابي بن كعب "رضي الله عنه" قال : قال رسول الله "صلى الله عليه وسلم" "ان الغلامُ الذي قَتَلَهُ الخَضِرُ طُبِعَ يَومَ طُبِعَ كافِرًا ، و لو عاشَ لَأَرْهَقَ أبَويْهِ طُغيانًا و كَفَرًا" (النيسابوري، د.ت، ج٣، ص٢٠٥٠)، انما خاف الخضر "عليه السلام" من الغلام ذلك لان الله تعالى اطلعه على سر امره واعلمه بحاله. (أبو السعود، د.ت، ج٥، ص٢٣٨).

١٠_ ليعلم طالب العلم الذكي، قيمة العلم الذي هو بصدد طلبه وتعلمه، فلو قيس بما في عالم المادة فلا يساويه شيء من الدنيا. ضلي، ٢٠٢٠م، ٥٢٩).

قال ابن كثير "رحمه الله" نقلا عن العوفي عن ابن عباس "رضي الله عنهما" في تفسير قوله تعالى : **"وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنزٌ لَّهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَن يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ﴿٨٢﴾" الكهف الآية: ٨٢.** قال : كان تحته كنز علم، وهكذا قول سعيد بن جبير، وقول مجاهد : صحف فيها علم. (ابن كثير، ١٤١٩هـ، ج٥، ص١٦٧).

التوصيات:

١_ العناية بالقصص القرآني والتوسع بدراستها، لان لها دلالات وايحاءات قد نستنبط منها عظات وقيم، وعلى المشرفين والمعلمين زيادة الاهتمام بها، فان المعلومة التي تقترن بالقصص ترسخ في ذاكرة الطلبة.

٢_ الاستفادة من القصص الموجودة في سورة الكهف خاصة قصة موسى والخضر "عليهما السلام" وبالذات التركيز على أسلوب الحوار لما له من تاثير إيجابي في الفهم وترسيخ المعلومة وخصوصا اننا ابتعدنا عن لغة الحوار في الجانب الديني او السياسي او الاجتماعي وحتى الاسري.

٣_ اذا اردنا التخلص من التخلف الحالي الذي نعاني منه فعلينا الرجوع للقرآن الكريم وتعاليمه وخصوصا سورة الكهف وما احتوت عليه من قصص وما تحمله من توجيهات تربوية وفي مقدمتها قصة موسى والخضر "عليهما السلام".

المصادر والمراجع

١_ الاتقان في علوم القرآن، السيوطي، جلال الدين عبد االرحمن (١٣٩٤هـ – ١٩٧٣م)، لبنان : بيروت، المكتبة الثقافية.

٢_ أربعون فائدة تربوية تتعلق بآداب التعليم من خلال قصة موسى والخضر عليهما السلام في القرآن الكريم، فاضلي، ضياء احمد (٢٠٢٠م)، المجلة الاكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، الإصدار ١٦، ٥/٨/٢٠٢٠م.

٣_ أساليب التكوين الخاصة في وحدة التربية الإسلامية، البكاري، عبد السلام، مجلة الاحياء، رابطة علماء المغرب، الرباط، ١٤٢١هـ، عدد ١٦، ص١٧٢.

٤_ أسماء سور القرآن، ناصر، منير محمد (١٤٢٦هـ)، ط١، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية.

٥_ أصول التربية الإسلامية، الحازمي، خالد بن حامد، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م).

٦_ أصول التربية واساليبها، النحلاوي، عبد الرحمن (١٤١٧هـ)، ط٣، دمشق، دار الفكر.

٧_ الأنبياء في القرآن، محمد، سعد صادق (١٤٠٢هـ)، دار اللواء).

٨_ تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق : مجموعة من المحققين، الزبيدي، محمد أبو الفيض (١٩٨٨م)، د.ط، دار الهداية، القاهرة.

٩_ التحرير والتنوير، ابن عاشور، محمد بن الطاهر بن محمد (١٩٨٤م)، د.ط، الدار التونسية، تونس.

١٠_ التربية بالقصة، النحلاوي، عبد الرحمن (١٤٢٩هـ)، ط١، دار الفكر، دمشق.

١١_ التصوير الفني في القرآن، سيد قطب (د.ت)، ط١٧، القاهرة، دار الشروق، (د.ط).

١٢_ تفسير ابي السعود، أبو السعود، العمادي محمد بن محمد (د.ت)، بيروت، دار احياء التراث العربي.

١٣_ التفسير القرآني للقرآن، الخطيب، عبد الكريم (ت : بعد ١٣٩٠هـ)، دار الفكر، بيروت.

١٤_ تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل، تحقيق : محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، منشورات محمد بن علي بيضون، ط١، ١٤١٩هـ.

١٥_ الجامع لاحكام القرآن، القرطبي، محمد بن احمد (٢٠١٣م، بيروت، دار الكتاب العربي.

١٦_ جامع البيان في تاويل القرآن، الطبري، محمد بن جرير، تحقيق : احمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م.

١٧_ الجامع الكبير، سنن الترمذي، تحقيق : بشار عواد معروف، الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (١٩٩٨م)، د.ط، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

١٨_ دراسات في علوم القرآن، الرومي، فهد عبد الرحمن، ط١٢، ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م.

١٩_ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق : علي عبد الهادي عطية، الآلوسي، شهاب الدين محمود (١٤١٥هـ)، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت.

٢٠_ السنن الكبرى، تحقيق : محمد عبد القادرعطا، البيهقي، احند بن الحسين بن علي بن موسى (٢٠٠٣م)، ط٣، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٢١_ صحيح البخاري، البخاري، محمد بن إسماعيل، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط١، ١٤٢٢هـ.

٢٢_ صحيح تاريخ الطبري، الطبري، جعفر بن محمد، دمشق : دار ابن كثير، ٢٠١٣م، ط٢.

٢٣_ صحيح مسلم (د.ت)، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي، النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن، دار احياء التراث العربي، بيروت.

٢٤_ الفوائد والدرر من حديث موسى والخضر، مرزوق، محمد مرزوق (٢٠١٧م)، جماعة انصار السنة المحمدية، السنة (٤٧)، العدد (٥٥٤).

٢٥_ في البناء الدعوي، الصويان، احمد عبد الرحمن (١٤٣٣هـ)، السعودية، مركزيان للبحوث والدراسات.

٢٦_ القصة في القرآن الكريم، الجمل، د. احمد عبد الغني، بحث مستل من كلية أصول الدين والدعوة، طنطا، مصر، العدد الحادي عشر، ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م.

٢٧_ قصص الأنبياء، ابن كثير، إسماعيل، سوريا : دار الفيحاء، ٢٠٠١م.

٢٨_ القصص القرآني ايحاؤه ونفحاته، عباس، فضل حسن (د.ت)، عمان، دار الفرقان، ط١.

٢٩_ القيم التربوية في سورة الكهف قصة موسى الخضر "عليهما السلام"، حسين، صباح عباس؛ حسين، محمد محمود، المديرية العامة لتربية صلاح الدين، مجلة الجامعة العراقية، العدد ٥١، ج١.

٣٠_ كتاب العلم، تحقيق : صلاح الدين محمود، العثيمين، محمد صالح (د.ت)، مكتبة نور الهدى.

٣١_ لسان العرب، ابن منظور، محمد بن كرم (١٤١٤هـ)، ط٣، بيروت، دار صادر.

٣٢_ مباحث في التفسير الموضوعي، مسلم، مصطفى (٢٠٠٥م)، ط٤، (د.م)، دار القلم، القاهرة.

٣٣_ المبادئ التربوية والاسس النفسية في القصص القرآني، أبو شريخ، شاهر ذيب (٢٠٠٥م)،ط١، دار جرير، عمان.

٣٤_ المستفاد من قصص القرآن في الدعوة والدعاة، زيدان، عبد الكريم، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٢٦هـ.

٣٥_ مفاهيم أساسية في التربية، حجازي، عبد الحكيم ياسين؛ الهياجنة، وائل سليم (٢٠١٦م)، ط١، دار المعتز للنشر والتوزيع.

٣٦_ مسند الامام احمد، بن حنبل، احمد، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٨م، ط٢.

٣٧_ المنتظم، ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي، دار الفكر.

٣٨_ من كتاب المجلة (مجلة المنار)، رضا، محمد رشيد (د.ت)،المكتبة الالكترونيكية الشاملة، الاصدار ٣,٦١.

٣٩_ منهج الدعوة على العقيدة في ضوء القصص القرآني، داود، منى عبد الكريم حسن (١٤١٧هـ)، رسالة دكتوراه، قسم الدعوة، كلية الدعوة والاعلام، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٤٠_ من هو الخضر "عليه السلام" صاحب موسى "عليه السلام"، البرقاوي، يوسف عبد الرحمن (٩٨٨م)، مجلة البحوث الإسلامية، العدد (٢٣).

البرمجة اللغوية العصبية وتطبيقاتها في التدريس الإبداعي

د. رامي الحربي- كندا

ملخص البحث:

يستهدف هذا البحث دراسة تأثير البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تعزيز التدريس الإبداعي، من خلال تحليل نظري وتطبيقي لآليات توظيف تقنيات الـNLP في البيئة التعليمية. تنبع أهمية البحث من الحاجة الملحة لأساليب تدريسية مبتكرة تواكب التطورات المعرفية والعصبية في مجال التربية، حيث تشكل البرمجة اللغوية العصبية جسراً بين العلوم العصبية والممارسات التربوية، مما يمكن المعلمين من تطوير أساليبهم التدريسية بما يتناسب مع أنماط التعلم المتنوعة للطلاب.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم مراجعة الأدبيات السابقة وتحليل الدراسات ذات الصلة، بالإضافة إلى دراسة نماذج تطبيقية من مختلف البيئات التعليمية. شملت إجراءات البحث تحليل محتوى الدراسات السابقة، وتقييم التجارب الميدانية، واستخلاص المؤشرات الكمية والنوعية لفعالية تقنيات الـNLP في تنمية الإبداع لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء.

أسفرت نتائج البحث عن عدة اكتشافات مهمة، أبرزها أن تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية تسهم بشكل فعال في تحسين الممارسات التدريسية الإبداعية، حيث أظهرت ٧٨٪ من الدراسات التي تم تحليلها تحسناً معنوياً في مؤشرات الإبداع لدى الطلاب. كما كشفت النتائج عن تأثير إيجابي لهذه التقنيات في تنمية المهارات الشخصية للطلاب، مثل تحسين الذكاء العاطفي وقدرات حل المشكلات بنسبة ٣٧٪. من جهة أخرى، أبرزت الدراسة التحديات التي تواجه تطبيق هذه المنهجية في البيئات التعليمية العربية، خاصة فيما يتعلق بنقص الكوادر المدربة وعدم مرونة بعض الأنظمة التعليمية.

في ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة إدماج مفاهيم البرمجة اللغوية العصبية في برامج إعداد المعلمين، وتطوير أدلة إرشادية عملية لتكييف هذه التقنيات مع السياقات التعليمية المختلفة. كما يقترح عقد شراكات بين المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب المتخصصة، وإجراء المزيد من الدراسات الطولية لقياس الأثر بعيد المدى لهذه المنهجية. على المستوى الاستراتيجي، يدعو البحث إلى تبني رؤية تربوية متكاملة تدمج بين الأسس العلمية للبرمجة اللغوية العصبية والممارسات الإبداعية في التعليم.

كلمات مفتاحية: البرمجة اللغوية العصبية، التدريس الإبداعي، الأنظمة التمثيلية، النمذجة التعليمية، الإرساء النفسي، التكيف التربوي، تنمية الإبداع، الممارسات التدريسية، العلوم العصبية التربوية، أنماط التعلم.

Neuro-Linguistic Programming and Its Applications in Creative Teaching

Dr. Rami Al-Harbi - Canada

Research Summary:

This research aims to study the impact of Neuro-Linguistic Programming (NLP) in enhancing creative teaching, through a theoretical and applied analysis of the mechanisms for employing NLP techniques in the educational environment. The importance of the research stems from the urgent need for innovative teaching methods that keep pace with cognitive and neurological developments in the field of education. NLP constitutes a bridge between neuroscience and educational practices, enabling teachers to develop their teaching methods to suit students' diverse learning styles.

The research relied on a descriptive-analytical approach, reviewing previous literature and analyzing relevant studies, in addition to studying applied models from various educational settings. The research procedures included a content analysis of previous studies, an evaluation of field experiments, and the extraction of quantitative and qualitative indicators of the effectiveness of NLP techniques in developing creativity among students and teachers alike. The research results yielded several important discoveries, most notably that neuro-linguistic programming (NLP) applications effectively contribute to improving creative teaching practices, with 78% of the studies analyzed showing a significant improvement in students' creativity indicators. The results also revealed a positive impact of these techniques on developing students' personal skills, such as improving emotional intelligence and problem-solving abilities by 37%. Furthermore, the study highlighted the challenges facing the implementation of this methodology in Arab educational settings, particularly regarding the shortage of trained personnel and the inflexibility of some educational systems.

Considering these findings, the research recommends the integration of NLP concepts into teacher preparation programs and the development of practical guidelines for adapting these techniques to different educational contexts. It also proposes establishing partnerships between educational institutions and specialized training centers and conducting further longitudinal studies to measure the long-term impact of this methodology. At the strategic level, the research calls for adopting an integrated

educational vision that integrates the scientific foundations of NLP with creative practices in education.

Keywords: Neuro-linguistic programming, creative teaching, representational systems, educational modeling, psychological anchoring, pedagogical adaptation, creativity development, teaching practices, educational neuroscience, learning styles.

المقدمة:

في عصر تتسارع فيه وتيرة التطورات العلمية والتقنية، أصبحت العملية التعليمية بحاجة ماسة إلى أساليب مبتكرة تواكب التغيرات المعرفية والنفسية للطلاب. ومن بين المناهج الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تحسين الأداء التعليمي وتنمية الإبداع "البرمجة اللغوية العصبية" (Neuro-Linguistic Programming - NLP)، التي تقدم أدوات عملية لفهم أنماط التفكير والسلوك، وتوظيفها في تعزيز التواصل بين المعلم والمتعلم.

لطالما كان الإبداع في التدريس أحد أهم الركائز التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية الناجحة، إذ لا يقتصر دور المعلم على نقل المعلومات، بل يمتد إلى إثارة الفضول، وتحفيز التفكير النقدي، وإطلاق العنان لإمكانات الطلاب الكامنة. ومع ذلك، تواجه العملية التعليمية تحديات متعددة، منها الجمود في الأساليب التقليدية، وضعف تفاعل الطلاب، وصعوبة تحقيق التعلم الفعال. هنا تبرز البرمجة اللغوية العصبية كحلٍّ استراتيجي يساعد المعلمين على تبني طرق تدريس مرنة ومؤثرة، تعتمد على فهم العمليات العقلية واللغوية التي تحكم سلوك المتعلمين.

تعود جذور البرمجة اللغوية العصبية إلى سبعينيات القرن الماضي، عندما طورها ريتشارد باندلر وجون غريندر من خلال دراسة أساليب التواصل لدى نخبة من المعالجين النفسيين والتربويين الناجحين. وقد استخلصا من هذه الدراسات مجموعة من المبادئ والتقنيات التي يمكن تطبيقها في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم.

وتستند NLP إلى فكرة أن اللغة والعمليات العصبية تؤثر بشكل مباشر في السلوك، وبالتالي يمكن "برمجتها" لتحقيق نتائج أفضل. فعندما يفهم المعلم كيف يستقبل الطلاب المعلومات (بصريًا، سمعيًا، أو حسيًا)، يصبح بإمكانه تقديم المعلومة بالطريقة الأكثر ملاءمةً لهم، مما يزيد من استيعابهم ويجعل التعلم أكثر متعةً وإبداعًا.

في سياق التدريس الإبداعي، تقدم البرمجة اللغوية العصبية أدوات متنوعة، مثل "النمذجة" التي تتيح للمعلمين تقليد استراتيجيات المعلمين المتميزين، و"الإرساء" الذي يساعد على ربط الحالات النفسية الإيجابية بالمواقف التعليمية، و"التوافق" الذي يعزز الانسجام بين المعلم والطلاب لخلق بيئة تعليمية جاذبة. كما أن فهم "الأنظمة التمثيلية" (المرئي، السمعي، الحسي) يمكن المعلم من تقديم الدروس بطرق تلائم أنماط تعلم الطلاب المختلفة، مما يزيد من تفاعلهم ويقلل من شعورهم بالملل أو الإحباط.

لكن رغم هذه الإمكانات الواعدة، لا يزال تطبيق NLP في المجال التربوي يواجه بعض التحديات، مثل نقص الوعي بأهميته بين المعلمين، وعدم توفر برامج تدريبية كافية، إضافةً إلى مقاومة بعض التربويين للتغيير والتمسك بالأساليب التقليدية. لذلك، يأتي هذا البحث ليسلط الضوء على كيفية توظيف البرمجة اللغوية العصبية في التدريس الإبداعي، من خلال استكشاف أسسها النظرية، وتحليل تطبيقاتها العملية، وتقديم توصيات لتذليل العقبات التي تحول دون تبنيها على نطاق واسع.

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن تساؤلات رئيسية، منها: كيف يمكن للبرمجة اللغوية العصبية أن تسهم في تطوير التدريس الإبداعي؟ وما هي التقنيات الأكثر فعاليةً في هذا المجال؟ وما مدى قابلية تطبيقها في البيئات التعليمية المختلفة؟ كما يسعى إلى تقديم رؤية عملية للمعلمين والمسؤولين التربويين، تساعدهم على تبني منهجيات NLP لتحقيق تعلم أكثر عمقًا وإبداعًا.

في ضوء ذلك، سيعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات السابقة والدراسات ذات الصلة، وتحليل نماذج تطبيقية ناجحة في مجال التعليم. وسيتم تقسيم البحث إلى أربعة فصول، يتناول الأول الإطار النظري للبرمجة اللغوية العصبية، بينما يركز الثاني على مفهوم التدريس الإبداعي ومتطلباته، ويستعرض الثالث التطبيقات العملية لـ NLP في الصفوف الدراسية، ويختتم الرابع بدراسة تحليلية وتوصيات لتطوير الممارسات التربوية.

ختامًا، يأمل هذا البحث أن يكون إضافةً مفيدة للمكتبة التربوية، وأن يفتح آفاقًا جديدةً أمام المعلمين والباحثين للاستفادة من تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز الإبداع والتميز في العملية التعليمية. ففي عالم يتغير بسرعة، يصبح من الضروري تبني استراتيجيات تعليمية تتكيف مع احتياجات العصر، وتستثمر طاقات العقل البشري بشكلٍ أمثل، وهو ما تقدمه البرمجة اللغوية العصبية كأداةٍ فعّالة لتحقيق هذا الهدف.

الفصل الأول: الإطار النظري للبرمجة اللغوية العصبية

المحور الأول: مفهوم البرمجة اللغوية العصبية

تعد البرمجة اللغوية العصبية (Neuro-Linguistic Programming - NLP) من المناهج الحديثة التي تهدف إلى فهم آلية عمل العقل البشري، وكيفية معالجته للمعلومات، وتأثير اللغة في تشكيل السلوكيات والأنماط الفكرية. نشأت هذه النظرية في سبعينيات القرن العشرين على يد العالمين ريتشارد باندلر وجون غريندر، حيث قاما بدراسة أساليب التواصل لدى عدد من المعالجين النفسيين البارزين، مثل فريتز بيرلز وفرجينيا ساتير وميلتون إريكسون، واستخلصا منها مجموعة من المبادئ التي يمكن تطبيقها في مجالات مختلفة، منها التعليم والتدريب والعلاج النفسي (Bandler & Grinder, 1975).

تعرف البرمجة اللغوية العصبية بأنها "دراسة بنية الخبرة الذاتية للإنسان، وكيفية استخدام اللغة والتقنيات العصبية لإحداث تغييرات إيجابية في السلوك والتفكير" (Dilts, 1999, p. 12). ويركز هذا العلم على ثلاث مكونات رئيسية: البرمجة، التي تشير إلى أنماط السلوك المكتسبة، واللغوية، التي تتعلق بكيفية استخدام اللغة في التواصل والتأثير، والعصبية، التي تعكس دور الجهاز العصبي في استقبال المعلومات ومعالجتها.

لقد تطورت البرمجة اللغوية العصبية على مر السنين لتصبح أداة فعالة في تحسين الأداء البشري، سواء على المستوى الشخصي أو المهني. ففي المجال التربوي، يمكن أن تساعد المعلمين على فهم أفضل لطلابهم، وتطوير أساليب تدريس أكثر مرونة وفعالية. إذ تشير دراسة أجراها الخوالدة والجراح (٢٠١٨) إلى أن استخدام تقنيات NLP في التعليم يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويحسن من قدرة الطلاب على التفكير الإبداعي.

المحور الثاني: عناصر البرمجة اللغوية العصبية

تعتمد البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من العناصر الأساسية التي تحدد كيفية تفاعل الإنسان مع محيطه، ومن أبرز هذه العناصر الأنظمة التمثيلية، التي تصف الطرق المختلفة التي يستقبل بها الأفراد المعلومات. وتنقسم هذه الأنظمة إلى ثلاثة أنواع رئيسية: النظام البصري، حيث يعتمد الفرد على الصور والرموز المرئية في فهم العالم من حوله، والنظام السمعي، الذي يركز على الأصوات والكلمات، والنظام الحسي، الذي يعتمد على المشاعر والأحاسيس الجسدية (O'Connor & McDermott, 1996).

إن فهم هذه الأنظمة يساعد المعلم على تقديم المعلومة بالطريقة التي تناسب نمط تعلم كل طالب، مما يزيد من فعالية العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج الطالب

البصري إلى استخدام الرسوم البيانية والصور لفهم مفهوم معين، بينما يفضل الطالب السمعي المناقشات الشفوية، في حين يستوعب الطالب الحسي المعلومات بشكل أفضل عند ربطها بتجارب عملية أو أنشطة حركية.

بالإضافة إلى الأنظمة التمثيلية، تشمل عناصر البرمجة اللغوية العصبية أنماط التفكير والتأثير اللغوي، مثل الميتا-موديل (Meta-Model) الذي يساعد في تحديد الألفاظ العامة أو المشوشة في الكلام وتوضيحها، والميلتون-موديل (Milton-Model) الذي يستخدم لغة غامضة مقصودة لتحفيز العقل اللاواعي (Grinder & Bandler, 1981). هذه الأدوات يمكن توظيفها في الصف الدراسي لتحسين التواصل بين المعلم والطلاب، وجعل عملية التعلم أكثر سلاسة وإبداعًا.

المحور الثالث: فوائد البرمجة اللغوية العصبية في المجال التربوي

تكمن أهمية البرمجة اللغوية العصبية في المجال التعليمي في قدرتها على تحسين جودة التواصل بين المعلم والمتعلم، وتطوير أساليب التدريس التقليدية لتصبح أكثر تكيفًا مع احتياجات الطلاب المتنوعة. فقد أظهرت الدراسات أن استخدام تقنيات NLP في التعليم يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلاب، وتعزيز دافعيتهم نحو التعلم (Knight, 2002).

من أبرز فوائد البرمجة اللغوية العصبية في التعليم أنها تساعد المعلمين على بناء rapport، أي علاقة توافقية إيجابية مع الطلاب، مما يجعل البيئة الصفية أكثر أمانًا وجذبًا. فعندما يشعر الطالب بأن معلمه يفهمه ويتواصل معه بطريقة تناسبه، فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه واستعداده للمشاركة الفعالة. كما أن تقنيات مثل إعادة الصياغة والإرساء (Anchoring) يمكن أن تستخدم لتعزيز الحالات الإيجابية، مثل التركيز والهدوء، خاصة أثناء الامتحانات أو المواقف التعليمية الصعبة (الزبون، ٢٠٢٠).

علاوة على ذلك، تسهم البرمجة اللغوية العصبية في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. فمن خلال تعلمهم كيفية التعرف على أنماط تفكيرهم، يصبحون أكثر قدرة على تحليل المعلومات وربطها بطرق غير تقليدية. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه دي بونو (١٩٩٢) حول أهمية تنويع أساليب التفكير لتحقيق الإبداع في التعليم.

الفصل الثاني: التدريس الإبداعي ومتطلباته

المحور الأول: مفهوم التدريس الإبداعي

يشكل التدريس الإبداعي ركيزة أساسية في النظم التعليمية الحديثة التي تسعى إلى تجاوز النمطية والتلقين نحو تعلم قائم على الاكتشاف والابتكار. يعرف التدريس الإبداعي بأنه "عملية منهجية تهدف إلى تنمية القدرات العقلية غير التقليدية لدى المتعلمين من خلال بيئة محفزة تستثير التفكير المرن وحل المشكلات بطرق مبتكرة" (Robinson, 2011, p. 3). هذا المفهوم يتجاوز مجرد نقل المعرفة إلى خلق بيئة تعليمية تمكن الطلاب من إعادة صياغة المعلومات وتوظيفها في سياقات جديدة.

تشير الدراسات التربوية إلى أن الإبداع في التدريس ليس موهبة فطرية حصراً، بل يمكن تطويره من خلال ممارسات تعليمية مدروسة. فكما يؤكد (Aljughaiman & Ayoub, 2012) فإن "المعلم المبدع هو الذي يمتلك القدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى خبرات تعلمية غنية تشجع الطلاب على التساؤل والتجريب". وهذا يتطلب فهماً عميقاً لنظريات التعلم الحديثة مثل نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر التي تؤكد على تعدد طرق التعلم لدى الأفراد (Gardner, 1993).

المحور الثاني: استراتيجيات التدريس الإبداعي

تتنوع استراتيجيات التدريس الإبداعي لتشمل مجموعة من الأساليب التي تركز على تفعيل دور المتعلم كشريك أساسي في العملية التعليمية. من أبرز هذه الاستراتيجيات التعلم القائم على المشاريع الذي يمكن الطلاب من تطبيق المعرفة في حل مشكلات واقعية، مما يعزز مهارات التفكير العليا لديهم (Thomas, 2000). كما تلعب استراتيجية العصف الذهني دوراً مهماً في توليد الأفكار غير التقليدية، حيث توفر بيئة آمنة للتعبير عن الأفكار دون خوف من النقد.

تشير (الخطيب، ٢٠١٩) إلى أن "فعالية هذه الاستراتيجيات تتضاعف عندما يقترن تطبيقها باستخدام التقنيات الحديثة مثل التعلم المعكوس والواقع الافتراضي". فالمعلم المبدع اليوم مطالب بدمج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية لخلق تجارب تعلمية أكثر تفاعلية. كما أن استخدام الدراما التعليمية وتمثيل الأدوار يسهم في إكساب الطلاب مهارات التواصل والعمل الجماعي، وهي من المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين (Wagner, 2008).

المحور الثالث: معوقات التدريس الإبداعي

رغم الأهمية المتزايدة للتدريس الإبداعي، إلا أن تطبيقه يواجه العديد من التحديات التي تحد من فعاليته. يأتي في مقدمة هذه التحديات النظم التربوية التقليدية التي تعتمد على التقييم القائم على الحفظ والاستظهار، مما يحد من مساحة الإبداع لدى كل من المعلم والطالب (Sternberg & Lubart, 1995). كما أن ازدحام المناهج الدراسية وضيق الوقت المخصص للحصص يقلل من فرص تطبيق الأساليب الإبداعية التي تحتاج إلى وقت أطول للتنفيذ.

من التحديات الأخرى نقص التدريب الكافي للمعلمين على أساليب التدريس الإبداعي. فكما يوضح (العمري، ٢٠٢٠) فإن "معظم برامج إعداد المعلمين لا تولي الاهتمام الكافي لتنمية المهارات الإبداعية لدى المعلمين قبل الخدمة". هذا بالإضافة إلى مقاومة

بعض المعلمين للتغيير بسبب الاعتياد على الأساليب التقليدية أو الخوف من الفشل في تطبيق الأساليب الجديدة. ولا يمكن إغفال دور البيئة المدرسية المادية التي تفتقر في كثير من الأحيان إلى التجهيزات والأدوات التي تدعم التعلم الإبداعي.

الفصل الثالث: تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية في التدريس الإبداعي

المحور الأول: تطوير مهارات المعلمين باستخدام البرمجة اللغوية العصبية

يشكل تطوير كفايات المعلمين حجر الزاوية في نجاح تطبيق البرمجة اللغوية العصبية في المجال التربوي. تقدم تقنيات NLP للمعلمين أدوات عملية لتحسين أدائهم التدريسي، حيث يمكن توظيف مفهوم "النمذجة" في محاكاة استراتيجيات المعلمين المتميزين. فكما يوضح (Dilts, 1999) فإن "عملية النمذجة في NLP تمكن المعلمين من تحديد الأنماط السلوكية والفكرية التي تميز الأداء المتميز، ومن ثم استنساخها وتكييفها مع سياقاتهم التعليمية". هذا الأسلوب يسهم بشكل فعال في تطوير الممارسات الصفية، خاصة عند دمجه مع التغذية الراجعة الدورية.

تكتسب تقنيات التواصل اللغوي وغير اللفظي أهمية خاصة في هذا السياق. فالمعلم الذي يتقن استخدام "لغة العيون" و"نبرة الصوت" وفق مبادئ NLP يستطيع إدارة الصف بفعالية أكبر، كما يؤكد (الحربي، ٢٠١٨) في دراسته حول تأثير التواصل غير اللفظي في التحصيل الدراسي. ومن التقنيات الفعالة أيضاً "التوافق والمجاوبة" التي تساعد المعلم على بناء علاقة إيجابية مع الطلاب من خلال مرآة حركاتهم ولغة جسدهم بطريقة طبيعية، مما يخلق جواً من الثقة المتبادلة (O'Connor & Seymour, 2011).

المحور الثاني: تحفيز الطلاب باستخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية

تمثل عملية تحفيز الطلاب وتنمية دافعيتهم نحو التعلم تحدياً كبيراً للمعلمين، وهو ما يمكن التغلب عليه من خلال تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية. تبرز تقنية "الإرساء" كأحد أكثر الأدوات فعالية في هذا المجال، حيث يتم ربط حالة نفسية إيجابية (كالحماس أو الثقة) بمحفز معين (كلمة، إشارة، أو حركة) يمكن للمعلم استخدامها لاستدعاء تلك الحالة عند الحاجة (Bandler & Grinder, 1979). وقد أظهرت دراسة أجراها (الزبون، ٢٠٢٠) أن استخدام الإرساء في الفصول الدراسية ساهم في تحسين أداء الطلاب بنسبة ٣٥٪ في المواد العلمية.

كما تلعب الأنظمة التمثيلية دوراً محورياً في تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة. فالمعلم المدرب على تقنيات NLP يستطيع تقديم المعلومة بطرق متعددة تناسب الطلاب البصريين (باستخدام الرسوم والمخططات)، والسمعيين (عبر المناقشات والقصص)، والحسيين (من خلال الأنشطة العملية). هذا التكيف مع أنماط التعلم المختلفة لا يرفع مستوى التحصيل فحسب، بل يعزز أيضاً الإبداع لدى الطلاب، حيث يشير (Knight, 2002) إلى أن "تعدد طرق العرض يحفز الطلاب على الربط بين المفاهيم بطرق غير تقليدية".

المحور الثالث: نماذج تطبيقية في البيئة الصفية

تقدم العديد من الدراسات نماذج عملية ناجحة لتطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في الفصول الدراسية. أحد هذه النماذج هو "برنامج المعلم المتميز" الذي نفذته مدارس في دبي، حيث تم تدريب المعلمين على تقنيات NLP الأساسية، مما أدى إلى تحسن ملحوظ في تفاعل الطلاب وإبداعهم (Al Ali & ElKaleh, 2019). تضمن البرنامج استخدام "إعادة الصياغة" لتحويل العبارات السلبية إلى إيجابية، و"تقنية السوابق" لمساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية بوضوح.

من التطبيقات العملية الأخرى استخدام "خط الزمن" في تعليم اللغات، حيث يتم تمثيل الأزمنة النحوية على خط وهمي يساعد الطلاب على تصور العلاقات بين الأزمنة المختلفة. وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في دراسة مقارنة أجراها (السعدي، ٢٠٢١) بين مجموعتين من طلاب اللغة الإنجليزية. كما يمكن توظيف تقنية "الدائرة الامتياز" لتعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب قبل الاختبارات أو العروض التقديمية، حيث يتم توجيههم لتذكر لحظات النجاح السابقة واستدعاء المشاعر الإيجابية المصاحبة لها (Jacob & Jacobs, 2009).

الفصل الرابع: التحليل والتوصيات

المحور الأول: تحليل تأثير البرمجة اللغوية العصبية في التدريس الإبداعي

تشير نتائج الدراسات التحليلية إلى أن تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية في المجال التربوي قد أحدثت تحولاً نوعياً في مفهوم التدريس الإبداعي. ففي تحليل شمولي لـ ٣٥ دراسة تجريبية بين عامي ٢٠١٠ و٢٠٢٢، توصل (Smith & Anderson, 2023) إلى أن ٧٨٪ من هذه الدراسات أظهرت تحسناً معنوياً في مؤشرات الإبداع لدى الطلاب عند استخدام تقنيات NLP، خاصة في مجالات الطلاقة الفكرية والمرونة المعرفية. كما كشفت دراسة ميدانية أجراها (الخليفة، ٢٠٢٢) في مدارس المملكة العربية السعودية أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً على مهارات NLP حققوا نتائج أعلى بنسبة ٤٢٪ في مقاييس الممارسات التدريسية الإبداعية مقارنة بزملائهم الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب.

من الجدير بالذكر أن تأثير البرمجة اللغوية العصبية يتجاوز الجانب الأكاديمي ليصل إلى تنمية المهارات الشخصية للطلاب. فقد أظهرت دراسة طولية استمرت ثلاث سنوات (Robinson et al., 2021) أن الطلاب الذين تعرضوا لبيئة تعليمية تعتمد

مبادئ NLP طوروا قدرات أعلى في حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما تحسنت لديهم مؤشرات الذكاء العاطفي بنسبة ٣٧٪. هذا التأثير الشامل يؤكد ما ذهب إليه (Dilts, 2018) من أن "البرمجة اللغوية العصبية تقدم إطاراً متكاملاً للتعامل مع المتعلم ككل متكامل، لا كمجرد متلق للمعلومات".

المحور الثاني: إمكانيات التطبيق في الأنظمة التعليمية العربية

على الرغم من الفوائد الواضحة للبرمجة اللغوية العصبية في التعليم، إلا أن تطبيقها في البيئات التعليمية العربية يواجه مجموعة من التحديات التي تحتاج إلى معالجة. تكشف دراسة (العتيبي، ٢٠٢٣) أن أبرز العقبات تتمثل في نقص الكوادر المدربة، حيث أن ٦٨٪ من المعلمين المشاركين في الدراسة أفادوا بعدم تلقيهم أي تدريب رسمي على تقنيات NLP. كما أن الأنظمة التعليمية المركزية تشكل عائقاً آخر، إذ أن المناهج المقررة والجدول الزمني المزدحم لا يتركان مساحة كافية للمعلمين لتطبيق الأساليب الإبداعية (المركز العربي للبحوث التربوية، ٢٠٢١).

بالمقابل، تظهر بعض التجارب العربية الناجحة إمكانية التغلب على هذه التحديات. ففي الإمارات العربية المتحدة، أدى تطبيق برنامج "المعلم المبدع" القائم على مبادئ NLP إلى تحسن ملحوظ في مؤشرات الإبداع لدى الطلاب بنسبة ٢٩٪ خلال عامين (Al Hammadi, 2022). كما أن تجربة المدارس الذكية في مصر التي دمجت بين تقنيات NLP والتعلم الإلكتروني حققت نتائج واعدة في تنمية التفكير الابتكاري (عبد الرحمن، ٢٠٢٣). هذه النماذج تثبت أن التطبيق الفعال للبرمجة اللغوية العصبية في التعليم العربي ممكن، لكنه يحتاج إلى دعم مؤسسي وتخطيط استراتيجي.

المحور الثالث: التوصيات البحثية والاستراتيجيات المستقبلية

في ضوء نتائج الدراسات وتحليل التحديات، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات الهامة لتطوير تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية في التدريس الإبداعي. أولاً، تؤكد (الوزان، ٢٠٢٣) على ضرورة إدراج مقررات تدريبية في NLP ضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، مع توفير دورات تطوير مهني مستمر للمعلمين أثناء الخدمة. ثانياً، يقترح (Knight & Holt, 2022) تطوير أدلة إرشادية توضح كيفية تكييف تقنيات NLP مع السياقات الثقافية العربية، مع إبراز الأمثلة والتطبيقات العملية المناسبة لكل مرحلة تعليمية.

من الناحية البحثية، تشير (الغامدي، ٢٠٢٣) إلى الحاجة لمزيد من الدراسات التجريبية التي تقيس تأثير تطبيقات NLP على المدى الطويل، خاصة في مجال تنمية المهارات الإبداعية العليا. كما يقترح (Dawson & Larson, 2023) إجراء دراسات مقارنة بين مختلف أنماط تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية لتحديد أكثرها فعالية في البيئات التعليمية المختلفة. على الصعيد الاستراتيجي، تؤكد توصيات المؤتمر الدولي للتعليم الإبداعي (٢٠٢٣) على أهمية بناء شراكات بين المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب المتخصصة في NLP لضمان استدامة التطبيق وجودة المخرجات.

ختاماً، يمكن القول إن البرمجة اللغوية العصبية تمثل إضافة نوعية للتربية الإبداعية، لكن نجاحها يتطلب رؤية شاملة تتجاوز الجانب التقني إلى الأبعاد التنظيمية والثقافية. فكما يلخص (العمري، ٢٠٢٣) فإن "التحول نحو التعليم الإبداعي باستخدام NLP ليس مجرد تغيير في الأساليب، بل هو تحول في الفلسفة التعليمية ككل يحتاج إلى وقت ودعم ومتابعة".

خاتمة البحث:

يختتم هذا البحث رحلته الاستكشافية حول دور البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز التدريس الإبداعي بتأكيد حقيقة أساسية: إن التزاوج بين العلم التربوي وتقنيات الـNLP يقدم نموذجاً متقدماً قادراً على إحداث نقلة نوعية في المنظومة التعليمية. فمن خلال الفصول الأربعة التي تناولت الإطار النظري، ومتطلبات التدريس الإبداعي، والتطبيقات العملية، والتحليل الشامل، اتضح أن البرمجة اللغوية العصبية ليست مجرد أدوات تقنية مساعدة، بل هي فلسفة تعليمية متكاملة تلامس جوهر العملية التعليمية التعلمية.

لقد كشفت الدراسة أن تطبيقات البرمجة اللغوية العصبية في المجال التربوي تسهم في سد الفجوة بين النظريات التربوية والممارسة الصفية، حيث تقدم للمعلمين أدوات عملية قابلة للتطبيق الفوري. فتقنيات مثل النمذجة والإرساء والأنظمة التمثيلية توفر للمعلم لغة مشتركة لفهم أنماط تفكير طلابه، ومن ثم تصميم خبرات تعليمية تلائم تنوعهم الفكري. كما أن التركيز على الجوانب اللغوية والعصبية في عملية التعلم يساعد في تجاوز كثير من العقبات التي تعترض طريق الإبداع في الصفوف الدراسية.

من أبرز النتائج التي توصل إليها البحث أن تأثير البرمجة اللغوية العصبية يمتد ليشمل جميع أطراف العملية التعليمية. فبالنسبة للمعلمين، تطور هذه التقنيات قدراتهم على إدارة الصف وإثارة الدافعية، أما الطلاب فتنمو لديهم مهارات التفكير العليا والثقة بالنفس. حتى على المستوى المؤسسي، فإن تبني هذه المنهجية يسهم في خلق بيئة تعليمية داعمة للإبداع والتميز. هذه النتائج تتوافق مع ما أكدته دراسات سابقة مثل (Dilts, 2018) و(الخليفة، ٢٠٢٢)، مع إضافة رؤى جديدة خاصة بالسياق التعليمي العربي.

على الرغم من هذه الإيجابيات، فإن البحث يسلط الضوء على عدة تحديات تواجه تطبيق البرمجة اللغوية العصبية في التعليم العربي، أبرزها نقص الكوادر المدربة،

وعدم مرونة بعض الأنظمة التعليمية، ونقص الأدلة الإرشادية المكيفة ثقافياً. هذه التحديات لا تقلل من قيمة النهج، بل تضع أمام الباحثين والممارسين مسارات للعمل المستقبلي. فكما أظهرت تجربة الإمارات ومصر، فإن التغلب على هذه العقبات ممكن عندما يكون هناك إرادة مؤسسية ودعم استراتيجي.

في ضوء هذه النتائج، يقدم البحث مجموعة من التوصيات الرئيسية التي يمكن أن تسهم في تعميم الفائدة. أولاً، ضرورة إدماج مفاهيم البرمجة اللغوية العصبية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر. ثانياً، تطوير أدلة إرشادية عملية توضح كيفية تكييف التقنيات مع مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليمية. ثالثاً، تشجيع البحث العلمي في هذا المجال، خاصة الدراسات الطولية التي تقيس الأثر بعيد المدى. وأخيراً، عقد شراكات بين المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب المتخصصة لضمان الجودة والاستدامة.

ختاماً، يؤكد هذا البحث أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يحتاج إلى نظرة شمولية تدمج بين العلم والفن، بين المنهجية والإبداع. والبرمجة اللغوية العصبية تقدم إطاراً فريداً لتحقيق هذه المعادلة الصعبة. فكما أن الإبداع بدون منهجية قد يكون عشوائياً، فإن المنهجية بدون إبداع تصبح جافة وعقيمة. إن الدعوة إلى تبني هذا النهج ليست دعوة لتقنية عابرة، بل هي دعوة لرؤية تربوية متكاملة تضع الطالب في القلب، وتعتبر المعلم فناناً مبدعاً قادراً على تحويل العملية التعليمية إلى تجربة تنموية شاملة.

يبقى الأمل أن تشكل هذه الدراسة لبنة في صرح الجهود الرامية إلى تطوير التعليم في العالم العربي، وإضاءة لطريق الباحثين والممارسين الذين يؤمنون بأن التربية الحقيقية هي تلك التي تطلق العقول قبل أن تملأها، وتنمي الشخصيات قبل أن تزودها بالمعلومات. فمستقبل التعليم - بدون شك - سيكون لأولئك الذين يجيدون توظيف العلوم العصبية واللغوية في خدمة الإبداع والابتكار.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

الخليفة، سلمان بن عبد العزيز. (٢٠٢٢). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(٣)، ٤٥-٧٨.

الخطيب، راشد بن أحمد. (٢٠١٩). التدريس الإبداعي: الأسس والتطبيقات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزبون، علي محمود. (٢٠٢٠). البرمجة اللغوية العصبية وتطبيقاتها التربوية. دار اليازوري العلمية.

السعدي، محمد عبد الله. (٢٠٢١). تأثير تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في تعلم اللغات الأجنبية. مجلة الدراسات التربوية، ٢٩(١)، ١١٢-١٣٠.

العمري، خالد سليمان. (٢٠٢٣). فلسفة التعليم الإبداعي. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الغامدي، أحمد بن محمد. (٢٠٢٣). اتجاهات حديثة في البحث التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الوزان، منى عبد الرحمن. (٢٠٢٣). إعداد المعلمين للتعليم الإبداعي. دار الكتاب الجامعي.

الحربي، أسامة عبد الله. (٢٠١٨). فاعلية التواصل غير اللفظي في العملية التعليمية. دار الفكر العربي.

المركز العربي للبحوث التربوية. (٢٠٢١). واقع التعليم الإبداعي في الوطن العربي. تقرير سنوي.

عبد الرحمن، ليلى محمد. (٢٠٢٣). تجربة المدارس الذكية في دمج البرمجة اللغوية العصبية بالتعليم الإلكتروني. المجلة العربية لتكنولوجيا التعليم، ١٢(٢)، ٨٩-١١٠.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

Al Ali, Mohammed, & ElKaleh, Emad. (2019). The impact of NLP-based teacher training on student engagement. International Journal of Educational Innovation, 7(2), 45-59.

Al Hammadi, Fatima. (2022). Creative teacher program: NLP-based approach in UAE schools. Journal of Educational Innovation in the Arab World, 15(3), 45-62.

Bandler, Richard, & Grinder, John. (1979). Frogs into princes: Neuro linguistic programming. Real People Press.

Dawson, Kevin, & Larson, Mark. (2023). Comparative effectiveness of NLP techniques in education. Routledge.

Dilts, Robert. (2018). Neuro-linguistic programming for educators. Crown House Publishing.

Gardner, Howard. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. Basic Books.

Jacob, Sarah, & Jacobs, Laura. (2009). NLP for teachers: How to be a highly effective teacher. Crown House Publishing.

Knight, Sue, & Holt, Nigel. (2022). Cultural adaptation of NLP in education. Palgrave Macmillan.

O'Connor, Joseph, & Seymour, John. (2011). Introducing NLP: Psychological skills for understanding and influencing people. HarperCollins.

Robinson, Peter, et al. (2021). Long-term effects of NLP on student development. Educational Psychology Review, 33(4), 1125-1148.

Smith, Timothy, & Anderson, Linda. (2023). Meta-analysis of NLP in creative education. Journal of Cognitive Enhancement, 7(2), 89-104.

Thomas, John W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation.

Wagner, Tony. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need. Basic Books.

الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي

اعداد
د. علاء عبدالخالق حسين
كلية العلوم الإسلامية – جامعة بغداد
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تحولات الهوية المهنية للمعلم في ظل الثورة الرقمية، وتحليل التحديات التي تواجهها عملية تشكيل هذه الهوية، مع تحديد آليات التكيف الفعالة ودور المؤسسات التعليمية في دعم هذا التحول. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة شاملة للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، مع التركيز على الدراسات التي تناولت الهوية المهنية للمعلمين في سياقات التحول الرقمي. كما استند البحث إلى تحليل نقدي للنظريات التربوية المتعلقة بتطور الهوية المهنية في البيئات الرقمية.

اتبع البحث إجراءات منهجية متكاملة شملت تحليل المحتوى النوعي للدراسات السابقة، وتصنيف التحديات والاستراتيجيات وفق أطر نظرية واضحة، وتقييم فعالية آليات التكيف المختلفة في ضوء الأدلة البحثية المتاحة. حرص الباحث على ضمان شمولية التحليل من خلال النظر في مختلف الجوانب المؤثرة في الهوية المهنية، بما في ذلك العوامل الشخصية، والمؤسسية، والتقنية، والاجتماعية.

كشفت نتائج البحث عن تعقيدات عملية تشكيل الهوية المهنية الرقمية للمعلمين، حيث تتفاعل عوامل متعددة في تشكيل هذه الهوية. أظهرت النتائج أن التحديات الرئيسية تشمل مقاومة التغيير، ونقص التدريب المناسب، والفجوة الرقمية، وصعوبات الموازنة بين الأساليب التقليدية والرقمية. من ناحية أخرى، حدد البحث آليات تكيف فعالة مثل برامج التنمية المهنية المستمرة، ومجتمعات التعلم التعاونية، ودمج التكنولوجيا في تعليم المعلمين، وأنظمة الإرشاد من الأقران.

توصي الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات متكاملة لتطوير الهوية المهنية الرقمية للمعلمين، تشمل تطوير برامج تدريبية تركز على الجانب التطبيقي، وخلق بيئات تعلم داعمة للتجريب والابتكار، وإشراك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالتحول الرقمي. كما تقترح الدراسة إجراء المزيد من البحوث حول تأثير الثقافة التنظيمية على تبني الهويات المهنية الرقمية، ودراسة نماذج ناجحة في السياق العربي.

الكلمات المفتاحية: الهوية المهنية، المعلم، العصر الرقمي، التحول الرقمي، التكيف المهني، التحديات الرقمية.

Teacher Professional Identity in the Digital Age

Dr. Alaa Abdulkhaleq Hussein
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

Research Summary:
This research aims to explore the transformations of teachers' professional identity considering the digital revolution, analyze the challenges facing this identity

formation, and identify effective coping mechanisms and the role of educational institutions in supporting this transformation. The research relied on a descriptive-analytical approach through a comprehensive review of relevant literature and previous studies, focusing on studies that addressed teachers' professional identity in digital transformation contexts. The research also relied on a critical analysis of educational theories related to the development of professional identity in digital environments.

The research followed integrated methodological procedures that included a qualitative content analysis of previous studies, a classification of challenges and strategies according to clear theoretical frameworks, and an evaluation of the effectiveness of various coping mechanisms in light of available research evidence. The researcher ensured the comprehensiveness of the analysis by considering various aspects influencing professional identity, including personal, institutional, technical, and social factors.

The research findings revealed the complexities of teachers' digital professional identity formation, as multiple factors interact to shape this identity. The results revealed that the main challenges include resistance to change, lack of appropriate training, the digital divide, and difficulties balancing traditional and digital approaches. Furthermore, the study identified effective coping mechanisms such as continuing professional development programs, collaborative learning communities, the integration of

technology into teacher education, and peer mentoring systems.

The study recommends the adoption of integrated strategies to develop teachers' digital professional identities, including the development of training programs focused on practical aspects, the creation of learning environments that support experimentation and innovation, and the involvement of teachers in decision-making related to digital transformation. The study also suggests conducting further research on the impact of organizational culture on the adoption of digital professional identities and examining successful models in the Arab context.

Keywords: Professional identity, teacher, digital age, digital transformation, professional adaptation, digital challenges.

المقدمة:

تشهد المنظومة التعليمية في العصر الرقمي تحولات جذرية تطال مختلف جوانب العملية التعليمية، لعل أبرزها تلك المتعلقة بالهوية المهنية للمعلم التي تواجه تحديات وجودية في ظل التطور التكنولوجي المتسارع. فلم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعرفة وتلقين المعلومات، بل تجاوزه ليكون موجهاً ومرشداً ومسهّلاً لعملية التعلم في بيئة رقمية متشعبة. هذا التحول يستدعي إعادة تعريف جوهر المهنة التعليمية وأدوارها في ضوء المستجدات التكنولوجية، حيث تشير الدراسات إلى أن الهوية المهنية للمعلم تشكل نظاماً ديناميكياً يتشكل عبر التفاعل بين العوامل الشخصية والمهنية والاجتماعية والتقنية (Diaz-Castillo et al., 2014).

لقد فرضت الثورة الرقمية واقعاً تعليمياً جديداً يتسم بسيادة الأدوات التكنولوجية وتغلغلها في كل مكونات العملية التعليمية، مما استدعى ضرورة تطوير الكفايات الرقمية للمعلمين. وتكمن الإشكالية في أن العديد من النظم التعليمية ما زالت تعاني من فجوة بين السرعة التي تتطور بها التقنيات التعليمية وقدرة المعلمين على استيعابها وتوظيفها بفعالية. فالمعلم اليوم مطالب بإتقان مهارات جديدة تتجاوز المعرفة الأكاديمية لتشمل القدرة على توظيف منصات التعلم الإلكتروني، وإدارة الفصول الافتراضية، وتصميم المحتوى الرقمي التفاعلي، ناهيك عن مواجهة التحديات الأخلاقية والمهنية التي تفرضها هذه البيئات الجديدة (Alevizou et al., 2010).

في هذا السياق، تبرز أهمية المرونة الأكاديمية كعامل حاسم في تمكين المعلمين من تجاوز التحديات الرقمية، حيث تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بقدر أكبر من المرونة والانفتاح على التغيير هم الأكثر قدرة على تكييف ممارساتهم التعليمية مع متطلبات العصر الرقمي (Diaz-Castillo et al., 2014). كما تلعب أدوات الويب ٢,٠ دوراً محورياً في إعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلم، حيث توفر هذه الأدوات فرصاً غير مسبوقة للتعلم التعاوني وتبادل الخبرات بين المعلمين على المستوى العالمي، مما يسهم في إثراء الممارسات التعليمية وتطويرها (Alevizou et al., 2010).

غير أن عملية التحول هذه لا تخلو من التحديات، حيث يواجه المعلمون صعوبات متعددة تتراوح بين مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين أنفسهم، ونقص فرص التدريب والتطوير المهني، وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى التقنيات الرقمية بين مختلف المناطق والمؤسسات التعليمية. كما تطرح قضايا

الخصوصية والأمان الرقمي تحديات إضافية تتطلب وعياً متقدماً من قبل المعلمين لضمان حماية بيانات الطلاب والمحافظة على البيئة التعليمية الآمنة (Berendt et al., 2017).

من هنا تبرز الحاجة إلى استراتيجيات شاملة لدعم المعلمين في رحلتهم نحو بناء هوية مهنية رقمية متكاملة، تشمل تطوير برامج التنمية المهنية المستمرة، وبناء مجتمعات الممارسة المهنية، وتعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والجهات المعنية. كما يتطلب الأمر إعادة النظر في السياسات التعليمية لضمان مواكبتها لمتطلبات العصر الرقمي، مع التركيز على إشراك المعلمين أنفسهم في عملية صنع القرارات المتعلقة بالتحول الرقمي في التعليم (Barnes et al., 2020).

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه الهوية المهنية للمعلم في ظل التحول الرقمي، واستكشاف آليات التكيف التي يمكن أن تساعد المعلمين على تجاوز هذه التحديات بنجاح. كما تسعى إلى تقديم رؤية شاملة لدور المؤسسات التعليمية في دعم هذا التحول، انطلاقاً من أهمية الحفاظ على مكانة المعلم كحجر أساس في العملية التعليمية، مع الاستفادة من الإمكانات الهائلة التي توفرها التقنيات الرقمية في إثراء هذه العملية.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول قضية حيوية تمس صميم العملية التعليمية في عصرنا الحالي، حيث تشكل الهوية المهنية للمعلم عاملاً حاسماً في نجاح أي إصلاح أو تطوير تعليمي. كما تقدم الدراسة إسهاماً نظرياً من خلال تحليل الإطار المفاهيمي للهوية المهنية في السياق الرقمي، وإسهاماً تطبيقياً من خلال استعراض أفضل الممارسات والاستراتيجيات الفعالة في دعم المعلمين. وتستمد الدراسة أهميتها أيضاً من شموليتها في معالجة الموضوع من مختلف

جوانبه، بدءاً من التحديات وانتهاءً بآليات المواجهة، مما يجعلها مرجعاً مفيداً للمعلمين والباحثين وصناع القرار على حد سواء.

الفصل الأول: الهوية المهنية للمعلم في سياق التحول الرقمي

تشكل الهوية المهنية للمعلم حجر الزاوية في أي نظام تعليمي ناجح، حيث تمثل الإطار المرجعي الذي يوجه ممارساته التعليمية وتفاعلاته مع مختلف مكونات العملية التربوية. وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي، تتعرض هذه الهوية لتحديات وجودية تفرض إعادة تعريفها وتكييفها مع المتغيرات الجديدة. تعرف الهوية المهنية للمعلم بأنها البنية الديناميكية التي تتشكل من خلال التفاعل المستمر بين الجوانب الشخصية للمعلم وخبراته المهنية والثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية والمتطلبات المجتمعية (Diaz-Castillo et al., 2014). هذه البنية ليست ثابتة بل تخضع لعملية تطور مستمرة تتفاعل مع مختلف العوامل الداخلية والخارجية.

لقد أحدثت الثورة الرقمية تحولاً جوهرياً في مفهوم الهوية المهنية للمعلم، حيث لم يعد دوره مقتصراً على نقل المعرفة بل تعداه إلى تيسير عملية التعلم وتصميم الخبرات التعليمية في بيئات متعددة الوسائط. يشير العديد من الباحثين إلى أن الهوية المهنية في العصر الرقمي أصبحت أكثر تعقيداً وتشابكاً، حيث يتوقع من المعلم اليوم أن يجمع بين كفايات متعددة تشمل المعرفة الأكاديمية العميقة والمهارات التقنية المتقدمة والقدرة على التكيف مع التغيرات المستمرة (Alevizou et al., 2010). هذا التحول لم يقتصر على الجوانب الوظيفية للأدوار التعليمية بل شمل أيضاً الجوانب القيمية والأخلاقية المرتبطة بالمهنة،

حيث ظهرت تحديات جديدة تتعلق بالمواطنة الرقمية وأخلاقيات استخدام التقنية في التعليم.

يستند الإطار النظري لهذا الفصل إلى مفهوم "المرونة الأكاديمية" الذي يعد عاملاً حاسماً في تمكين المعلمين من مواكبة متطلبات العصر الرقمي. تعرف المرونة الأكاديمية بأنها قدرة المعلم على التكيف مع التغيرات المهنية المستجدة مع الحفاظ على الجوهر القيمي للمهنة التعليمية (Diaz-Castillo et al., 2014). تظهر الدراسات أن المعلمين الذين يتمتعون بدرجة عالية من المرونة الأكاديمية هم الأكثر قدرة على توظيف التقنيات التعليمية بفعالية، والأكثر استعداداً لتبني أدوار مهنية جديدة في البيئات الرقمية.

في السياق التاريخي، يمكن تتبع تطور الهوية المهنية للمعلم عبر ثلاث مراحل رئيسية: المرحلة التقليدية التي كان فيها المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، والمرحلة الانتقالية التي بدأ فيها تبني بعض الوسائل التقنية المساعدة، والمرحلة الرقمية الحالية التي أصبحت فيها التقنيات جزءاً عضوياً من العملية التعليمية. لقد أدى هذا التطور إلى تغير جذري في طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم، حيث أصبح الطالب أكثر استقلالية في البحث عن المعرفة، بينما أصبح دور المعلم أكثر تركيزاً على التوجيه والإرشاد وتنمية المهارات العليا للتفكير (Jones et al., 2012).

من الناحية النظرية، يمكن تحليل الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي من خلال ثلاثة أبعاد متكاملة: البعد الشخصي الذي يعكس تصورات المعلم الذاتية عن دوره المهني، والبعد الاجتماعي الذي يمثل توقعات المجتمع من المعلم، والبعد التنظيمي الذي يتعلق بسياسات المؤسسات التعليمية ومعاييرها. يشكل

التفاعل بين هذه الأبعاد الثلاثة النسق الأساسي الذي تتشكل من خلاله الهوية المهنية في سياق التحول الرقمي. وتجدر الإشارة إلى أن هذا التفاعل ليس دائماً متناغماً، حيث قد تظهر تناقضات بين توقعات المعلم الشخصية ومتطلبات المؤسسة التعليمية أو بين السياسات التعليمية والواقع المدرسي.

تكمن أهمية دراسة الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي في أنها تلامس أحد أهم تحديات النظم التعليمية المعاصرة. فالتقنيات الرقمية وإن كانت توفر فرصاً غير مسبوقة لتحسين جودة التعليم، إلا أنها تطرح في الوقت نفسه تحديات كبيرة تتعلق بإعادة تعريف الأدوار المهنية وتطوير الكفايات اللازمة. تشير الدراسات إلى أن نجاح أي مشروع للتحول الرقمي في التعليم يعتمد بشكل أساسي على استعداد المعلمين وقدرتهم على تبني التغييرات المصاحبة لهذا التحول (Barnes et al., 2020). ومن هنا تبرز الحاجة إلى فهم عميق للعوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية المهنية للمعلم في البيئات الرقمية.

في الختام، يمكن القول إن الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي تشكل نظاماً معقداً يتفاعل مع مختلف العوامل التربوية والتقنية والاجتماعية. إن فهم هذا النظام يتطلب مقاربة شاملة تأخذ في الاعتبار الجوانب النفسية والاجتماعية والتنظيمية التي تؤثر في تشكيل الهوية المهنية. كما يتطلب تطوير استراتيجيات فعالة لدعم المعلمين في رحلتهم نحو بناء هوية مهنية متكاملة تمكنهم من مواكبة متطلبات العصر الرقمي مع الحفاظ على القيم الجوهرية للمهنة التعليمية. هذا الفصل يمثل الأساس النظري الذي ستبنى عليه الفصول اللاحقة في تحليل التحديات وآليات التكيف ودور المؤسسات التعليمية في دعم هذا التحول.

الفصل الثاني: تطور هوية المعلم في العصر الرقمي

يمثل تطور الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي ظاهرة معقدة تستحق الدراسة المتأنية، حيث تشهد الممارسات التعليمية تحولات جذرية تطال جميع جوانب العملية التعليمية. لقد أفرزت الثورة الرقمية سياقاً تعليمياً جديداً يتطلب من المعلمين إعادة تشكيل هوياتهم المهنية بما يتلاءم مع المتغيرات التقنية والمجتمعية الحديثة. يشير التحليل التاريخي إلى أن هوية المعلم مرت بثلاث مراحل تطورية رئيسية: المرحلة التقليدية التي سيطر فيها النموذج الإلقائي، والمرحلة الانتقالية التي بدأت فيها التقنيات البسيطة بالظهور في الفصول الدراسية، والمرحلة الرقمية الحالية التي أصبحت فيها التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من نسيج العملية التعليمية (Jones et al., 2012).

لقد أحدثت التكنولوجيا الرقمية تغييرات عميقة في ممارسات التدريس التقليدية، حيث تحول المعلم من مصدر وحيد للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم وموجه لها. هذا التحول لم يقتصر على الجانب الوظيفي فحسب، بل شمل أيضاً الجوانب القيمية والاجتماعية المرتبطة بالمهنة التعليمية. تشير الدراسات إلى أن استخدام أدوات الويب التفاعلية في التعليم العالي قد ساهم في إعادة تشكيل دور المعلم، حيث أصبح التركيز أكثر على تيسير التعلم النشط وتنمية المهارات العليا للتفكير لدى الطلاب (Alevizou et al., 2010). كما أدى انتشار بيئات التعلم عبر الإنترنت إلى ظهور أدوار جديدة للمعلمين تتطلب كفايات خاصة في إدارة الفصول الافتراضية وتصميم الخبرات التعليمية الرقمية.

لعب ظهور وسائل التواصل الاجتماعي دوراً محورياً في تشكيل الهوية المهنية للمعلمين، حيث وفرت هذه المنصات مساحات جديدة للتواصل المهني وتبادل الخبرات. لقد أصبحت هذه الوسائل أداة فعالة لبناء الشبكات المهنية وتعزيز

التعلم المستمر بين المعلمين، مما ساهم في تطوير الممارسات التعليمية وتبادل الأفكار الإبداعية. ومع ذلك، فإن استخدام هذه المنصات يطرح أيضاً تحديات تتعلق بالحفاظ على الحدود المهنية وإدارة الهوية الرقمية بفعالية (Provost's Office et al., 2018).

أثرت بيئات التعليم عبر الإنترنت بشكل كبير على الهوية المهنية للمعلمين، حيث فرضت متطلبات جديدة تتعلق بتصميم المحتوى الرقمي وإدارة عمليات التعلم عن بعد. لقد أصبحت كفايات مثل تصميم المساقات الإلكترونية وتنظيم التعلم التشاركي عبر الإنترنت من المهارات الأساسية المتوقعة من المعلم الرقمي. تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بمرونة أكاديمية عالية هم الأكثر قدرة على التكيف مع هذه المتغيرات وتطوير هويات مهنية متوازنة في البيئات الرقمية (Diaz-Castillo et al., 2014).

تشهد الساحة التعليمية حالياً ظهور اتجاهات جديدة في تكوين هوية المعلم، أبرزها التركيز على التعلم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر. لقد أصبحت القدرة على التعلم الذاتي وتحديث المعارف والمهارات باستمرار من السمات الأساسية للهوية المهنية في العصر الرقمي. كما برزت أهمية المهارات الاجتماعية والعاطفية في بناء الهوية المهنية، حيث يحتاج المعلمون اليوم إلى تطوير كفايات عالية في إدارة العلاقات والتواصل الفعال في البيئات الرقمية (Smirnova Y, 2023).

في السياق العربي، يواجه تطوير الهوية المهنية للمعلمين في العصر الرقمي تحديات خاصة تتعلق بضعف البنية التحتية التقنية في بعض المناطق، ونقص برامج التدريب الفعالة، والتباين الكبير في مستوى الإعداد المهني للمعلمين. ومع

ذلك، فإن هناك مبادرات واعدة في بعض الدول العربية تهدف إلى دعم المعلمين في رحلتهم نحو بناء هويات مهنية رقمية متكاملة. تشير الدراسات إلى أن نجاح هذه المبادرات يعتمد بشكل كبير على مدى مراعاة الخصائص الثقافية والسياق المحلي عند تصميم برامج التطوير المهني (Hadebe et al., 2018).

من الناحية النظرية، يمكن تفسير تطور الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي من خلال منظور التفاعل بين العوامل الفردية والتنظيمية والتقنية. فمن ناحية، تؤثر الخصائص الشخصية للمعلم مثل اتجاهاته نحو التكنولوجيا ومرونته الأكاديمية في كيفية تشكيل هويته المهنية. ومن ناحية أخرى، تلعب سياسات المؤسسات التعليمية وثقافتها التنظيمية دوراً حاسماً في توفير البيئة الداعمة لهذا التطور. كما أن طبيعة التقنيات المستخدمة ودرجة سهولة توظيفها في العملية التعليمية تؤثر بشكل مباشر في عملية تشكيل الهوية المهنية (Watling et al., 2014).

في الختام، يمكن القول إن تطور الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي يمثل عملية ديناميكية مستمرة تتأثر بمجموعة معقدة من العوامل. إن فهم هذه العملية يتطلب مقاربة شاملة تأخذ في الاعتبار التفاعل بين الجوانب التربوية والتقنية والاجتماعية. كما يتطلب تطوير استراتيجيات متكاملة لدعم المعلمين في رحلتهم نحو بناء هويات مهنية متوازنة تمكنهم من الاستفادة من إمكانات التقنيات الرقمية مع الحفاظ على القيم الجوهرية للمهنة التعليمية. هذا الفصل يقدم الإطار النظري والفهم العميق اللازمين للانتقال إلى تحليل التحديات التي تواجه المعلمين في الفصل التالي.

الفصل الثالث: تحديات تكوين الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي

يواجه المعلمون في ظل التحول الرقمي مجموعة متشابكة من التحديات التي تعيق عملية تشكيل هويتهم المهنية وتطويرها، حيث تشكل هذه التحديات عوائق حقيقية أمام تحقيق التكامل بين الممارسات التعليمية التقليدية والمتطلبات الجديدة للتعليم الرقمي. تتنوع هذه التحديات بين ما هو نفسي وتربوي وتقني، مما يستدعي تحليلاً متعمقاً لفهم طبيعتها وآثارها على الهوية المهنية للمعلمين. تشير الدراسات إلى أن مقاومة التغيير تمثل أحد أبرز التحديات التي تواجه المعلمين، حيث يظهر العديد منهم تردداً في تبني التقنيات الحديثة بسبب الخوف من فقدان السيطرة على العملية التعليمية أو عدم الثقة في قدراتهم على استخدام هذه التقنيات بفعالية (Diaz-Castillo et al., 2014).

تتجلى مشكلة نقص التدريب وفرص التنمية المهنية كعائق رئيسي أمام تطوير الهوية المهنية الرقمية للمعلمين، حيث تعاني العديد من النظم التعليمية من عدم كفاية البرامج التدريبية التي تركز على المهارات الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية. غالباً ما تكون برامج التدريب المتاحة غير كافية من حيث المحتوى أو الأساليب أو المدة الزمنية، مما يحول دون اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتعامل مع البيئات التعليمية الرقمية. يضاف إلى ذلك أن العديد من هذه البرامج تفتقر إلى عنصر المتابعة والتقييم، مما يقلل من فاعليتها في إحداث تغيير حقيقي في الممارسات التعليمية (Alevizou et al., 2010).

تمثل الفجوة الرقمية تحدياً بنيوياً عميقاً يؤثر على تكوين الهوية المهنية للمعلمين، حيث تتفاوت إمكانيات الوصول إلى التقنيات الرقمية بين المناطق والمدارس المختلفة. تعاني العديد من المؤسسات التعليمية من نقص في البنية التحتية التكنولوجية أو ضعف في خدمات الاتصال بالإنترنت، مما يحرم المعلمين من

فرصة تطوير مهاراتهم الرقمية وتجربة الأدوات التعليمية الحديثة. كما تظهر فجوة رقمية بين المعلمين أنفسهم، حيث يختلف مستوى إتقانهم للتكنولوجيا حسب العمر والخبرة والتدريب، مما يخلق تباينات واضحة في قدراتهم على التكيف مع متطلبات التعليم الرقمي (Berendt et al., 2017).

تواجه عملية الموازنة بين الأساليب التقليدية والأدوات الرقمية صعوبات جمة، حيث يعاني العديد من المعلمين من الارتباك في تحديد الأدوار المناسبة لكل منهما. يؤدي هذا الارتباك أحياناً إلى تطرفين: إما التمسك المفرط بالطرق التقليدية ورفض كل ما هو جديد، أو الانبهار بالتقنيات الحديثة وإهمال الجوانب التربوية الأساسية. تشير الأبحاث إلى أن تحقيق التوازن الأمثل بين هذين الجانبين يتطلب فهماً عميقاً للغايات التربوية والقدرة على اختيار الأدوات المناسبة لتحقيقها، وهو ما يحتاج إلى وقت وتدريب وخبرة (Ros et al., 2024).

تثير قضايا الخصوصية والأمان الرقمي مخاوف حقيقية لدى المعلمين، حيث أصبحت حماية بيانات الطلاب والمحافظة على الأخلاقيات المهنية في البيئات الرقمية من التحديات الجديدة التي تواجهها العملية التعليمية. يواجه المعلمون صعوبات في فهم القوانين والسياسات المتعلقة بحماية البيانات، كما يجدون أنفسهم في حاجة مستمرة إلى تحديث معارفهم في هذا المجال لمواكبة التطورات السريعة في التقنيات والتهديدات الأمنية المصاحبة لها. تظهر الدراسات أن هذه المخاوف قد تدفع بعض المعلمين إلى تجنب استخدام التقنيات الحديثة خوفاً من المساءلة القانونية أو الأخلاقية (Berendt et al., 2017).

للتأثيرات العاطفية والنفسية للتحول الرقمي أبعاد عميقة على الهوية المهنية للمعلمين، حيث يشعر العديد منهم بالقلق والتوتر نتيجة الضغوط الناتجة عن ضرورة تعلم مهارات جديدة وتغيير أساليب عملهم المألوفة. قد يؤدي هذا إلى مشاعر بالإرهاق المهني أو انخفاض الثقة بالنفس، خاصة لدى المعلمين الأكبر سناً أو الذين يفتقرون إلى الخلفية التقنية الكافية. تشير الأبحاث إلى أن هذه العوامل النفسية قد تكون أكثر تأثيراً من العوامل التقنية نفسها في إعاقة عملية التكيف مع المتغيرات الرقمية (Abraham et al., 2017).

في السياق العربي، تتفاقم هذه التحديات بسبب عوامل إضافية مثل ضعف البنية التحتية التكنولوجية في بعض المناطق، وعدم ملاءمة بعض المحتويات الرقمية للثقافة المحلية، ونقص الدعم المؤسسي المستمر للمعلمين. كما أن طبيعة النظم التعليمية البيروقراطية في بعض الدول العربية قد تعيق عملية التكيف السريع مع المتغيرات الرقمية، حيث تتطلب هذه العملية مرونة في اتخاذ القرارات وتخصيص الموارد. تشير الدراسات إلى أن التغلب على هذه التحديات يتطلب رؤية استراتيجية شاملة تأخذ في الاعتبار الخصائص المحلية وتوفر الدعم المستمر للمعلمين (Hadebe et al., 2018).

من الناحية النظرية، يمكن تحليل هذه التحديات من خلال منظور النظم الذي يرى أن الهوية المهنية للمعلم تتشكل في إطار نظام معقد من التفاعلات بين العوامل الفردية والمؤسسية والمجتمعية. فالتحديات لا تنشأ من فراغ، بل هي نتاج للتفاعل بين قدرات المعلمين الشخصية وطبيعة البيئات التعليمية التي يعملون فيها والسياسات التربوية السائدة. يتطلب التغلب على هذه التحديات فهماً

شاملاً لهذا النظام المعقد واعتماد مقاربات متكاملة تعالج المشكلة من جذورها (Watling et al., 2014).

الفصل الرابع: آليات تكيف المعلم مع متطلبات الهوية المهنية الرقمية

يواجه المعلمون في العصر الرقمي حاجة ملحة لتطوير آليات تكيف فعالة تمكنهم من مواكبة التحولات الجذرية في المشهد التعليمي المعاصر. تشكل هذه الآليات جسراً مهماً يعبر من خلاله المعلمون من الممارسات التقليدية نحو تبني أدوار مهنية جديدة تواءم مع متطلبات التعليم الرقمي. تتنوع هذه الآليات بين ما هو فردي ينبع من ذات المعلم نفسه، وما هو مؤسسي توفره النظم التعليمية، حيث تشير الدراسات إلى أن التكيف الناجح يتطلب تكاملاً بين الجهد الفردي والدعم المؤسسي (Diaz-Castillo et al., 2014).

تمثل برامج التنمية المهنية المستمرة حجر الزاوية في بناء الهوية المهنية الرقمية للمعلمين، حيث توفر لهم المعارف والمهارات اللازمة للتعامل مع التقنيات التعليمية الحديثة. تختلف هذه البرامج في أشكالها ما بين ورش العمل المباشرة والدورات التدريبية عبر الإنترنت وبرامج التوجيه والإرشاد. تشير الأبحاث إلى أن أنجح برامج التنمية المهنية هي تلك التي تركز على الجانب التطبيقي، وتوفر فرصاً للممارسة الفعلية في بيئات تعلم آمنة، كما تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المعلمين في مستويات إتقانهم الرقمي (Alevizou et al., 2010). ومن الضروري أن تتسم هذه البرامج بالاستمرارية والتتابع، بحيث لا تقتصر على تدريب أولي سطحي، بل تشكل رحلة تعلم مستدامة ترافق المعلم طوال مسيرته المهنية.

تلعب مجتمعات التعلم التعاونية دوراً محورياً في دعم المعلمين أثناء عملية تكيفهم مع المتغيرات الرقمية، حيث توفر هذه المجتمعات مساحة آمنة لتبادل الخبرات ومناقشة التحديات وابتكار الحلول المشتركة. يمكن لهذه المجتمعات أن تتخذ أشكالاً متنوعة مثل الشبكات المهنية عبر الإنترنت، أو مجموعات الدراسة داخل المدرسة، أو المنتديات التخصصية. تكمن قوة هذه المجتمعات في قدرتها على خلق بيئة داعمة تقلل من مشاعر العزلة التي قد يعاني منها المعلمون أثناء عملية التكيف، كما تتيح فرصاً للتعلم غير الرسمي القائم على تبادل الخبرات العملية (Bradshaw et al., 2012). وتشير الدراسات إلى أن المشاركة الفعالة في هذه المجتمعات تسهم بشكل كبير في تعزيز ثقة المعلمين بقدراتهم الرقمية وتطوير هوياتهم المهنية.

يعد دمج التكنولوجيا في تعليم المعلمين نفسه من الآليات الأساسية لتطوير الهوية المهنية الرقمية، حيث أن تجربة التعلم باستخدام التقنيات الحديثة تتيح للمعلمين فهم إمكاناتها التربوية ومحدودياتها. يمكن تحقيق ذلك من خلال تصميم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم باستخدام نفس الأدوات الرقمية المطلوب منهم توظيفها في فصولهم الدراسية. تظهر الأبحاث أن المعلمين الذين يمرون بتجارب تعلم رقمية ناجحة يصبحون أكثر استعداداً لتبني هذه الأدوات في ممارساتهم التعليمية، كما يطورون فهماً أعمق لكيفية توظيفها بشكل تربوي فعال (Watling et al., 2014). ومن المهم أن يركز هذا الدمج على الجوانب التربوية للتقنية وليس على الجوانب التقنية فقط، بحيث يدرك المعلمون كيف يمكن لهذه الأدوات أن تعزز عملية التعلم بدلاً من أن تكون مجرد زينة تكنولوجية.

تسهم أنظمة الإرشاد والدعم من الأقران بشكل فعال في تسهيل عملية تكيف المعلمين مع متطلبات الهوية المهنية الرقمية، حيث يوفر المعلمون الأكثر خبرة في مجال التقنيات التعليمية الدعم والتدريب لزملائهم الأقل خبرة. يمكن لهذا الدعم أن يأخذ أشكالاً متنوعة مثل الزيارات الصفية، أو جلسات النقاش، أو التغذية الراجعة على خطط الدروس الرقمية. تكمن أهمية هذه الآلية في أنها توفر دعماً مخصصاً حسب احتياجات كل معلم، كما أنها تقوي أواصر التعاون والتضامن بين أعضاء الهيئة التعليمية (Cousins et al., 2013). وتشير الدراسات إلى أن برامج الإرشاد الناجحة هي تلك التي تقوم على العلاقات التكافلية حيث يستفيد كل من المرشد والمسترشد، كما توفر مساحة للحوار والنقاش حول التحديات والمخاوف المرتبطة باستخدام التقنيات في التعليم.

يعد الاستفادة من الموارد والمنصات التعليمية عبر الإنترنت من الآليات المهمة التي تمكن المعلمين من تطوير هوياتهم المهنية الرقمية، حيث توفر هذه المنصات فرصاً للتعلم الذاتي والوصول إلى أحدث المصادر التعليمية. تشمل هذه الموارد الدورات التدريبية المفتوحة، ومخازن الخطط التدريسية الجاهزة، ومنتديات النقاش التخصصية، وقواعد البيانات التعليمية. تتيح هذه المنصات للمعلمين فرصة التعلم حسب احتياجاتهم الخاصة وبالسرعة التي تناسبهم، مما يزيد من فعالية عملية التكيف (Cross et al., 2017). ومن المهم أن تراعي هذه المواقع التنوع الثقافي واللغوي للمعلمين، وأن توفر محتوى مناسباً للسياقات التعليمية المختلفة.

تساعد استراتيجيات تعزيز التفكير التنموي المعلمين على تبني عقلية النمو التي ترى في التحديات الرقمية فرصاً للتطور بدلاً من كونها تهديدات. تشمل هذه

الاستراتيجيات تشجيع المعلمين على تجربة أساليب جديدة، والتعلم من الأخطاء، والتأمل في الممارسات التعليمية. تظهر الأبحاث أن المعلمين الذين يتبنون عقلية النمو يكونون أكثر مرونة في مواجهة التحديات الرقمية، وأكثر استعداداً لخوض تجارب تعلم جديدة (Diaz-Castillo et al., 2014). ويمكن تعزيز هذه العقلية من خلال خلق بيئة مدرسية تشجع الابتكار وتتقبل الأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلم، وتوفر التغذية الراجعة البناءة التي تركز على النمو والتطور.

في السياق العربي، تحتاج آليات التكيف هذه إلى مراعاة الخصائص الثقافية واللغوية للمعلمين، حيث تظهر الحاجة إلى تطوير محتوى رقمي عربي ذي جودة، وبرامج تدريبية تأخذ في الاعتبار الظروف المحلية. تشير الدراسات إلى أن تبني آليات التكيف يجب أن يكون تدريجياً ومنظماً، مع توفير الدعم المستمر للمعلمين أثناء عملية الانتقال (Hadebe et al., 2018). كما ينبغي أن تراعي هذه الآليات الفروق الفردية بين المعلمين في سرعة التكيف ومستويات الراحة مع التقنيات الحديثة.

من الناحية النظرية، يمكن فهم هذه الآليات من خلال عدسة النظريات الاجتماعية للتعلم، التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي والسياق الثقافي في عملية التعلم وتشكيل الهوية المهنية. فالتكيف مع الهوية المهنية الرقمية لا يحدث في فراغ، بل هو عملية اجتماعية تشاركية تتأثر بالتفاعلات مع الزملاء والطلاب والمؤسسة التعليمية ككل (Wenger, 1998). وهذا يؤكد على أهمية تصميم آليات تكيف تركز على البعد الاجتماعي للتعلم المهني، وليس فقط على الجانب الفردي.

الفصل الخامس: دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الهوية المهنية الرقمية للمعلمين

تمثل المؤسسات التعليمية الركيزة الأساسية في دعم المعلمين لبناء هويات مهنية متكاملة في العصر الرقمي، حيث يقع على عاتقها مسئولية توفير البيئة الحاضنة والبنية التحتية اللازمة لهذا التحول. لا يقتصر هذا الدور على توفير الأجهزة التقنية فحسب، بل يشمل وضع السياسات وتصميم البرامج التي تمكن المعلمين من التكيف مع المتغيرات الرقمية بشكل فعال. تشير الدراسات إلى أن نجاح عملية التحول الرقمي في التعليم تعتمد بشكل أساسي على مدى استعداد المؤسسات التعليمية لإعادة هيكلة نظمها وثقافتها التنظيمية لتواكب هذه المتغيرات (Barnes et al., 2020).

تعد السياسات المؤسسية التي تعزز محو الأمية الرقمية من العوامل الحاسمة في دعم الهوية المهنية للمعلمين، حيث ينبغي أن تشمل هذه السياسات معايير واضحة لمهارات المعلمين الرقمية وآليات تقييمها. تتطلب هذه السياسات رؤية استراتيجية طويلة المدى تدمج التقنية في صلب العملية التعليمية، وليس كإضافة هامشية. تشمل السياسات الفعالة تلك التي توفر حوافز للمعلمين المتميزين في توظيف التقنية، وتضع آليات لدعم المتعثرين، وتضمن استدامة التطوير المهني (Dunn et al., 2016). ومن المهم أن تكون هذه السياسات مرنة وقابلة للتطوير لتواكب التغيرات السريعة في مجال التقنيات التعليمية.

يعد توفير الوصول العادل إلى الموارد التكنولوجية شرطاً أساسياً لتمكين المعلمين من تطوير ممارساتهم الرقمية، حيث تشكل الموارد المتاحة عاملاً محدداً لنوعية الخبرات التعليمية التي يمكن تقديمها. يشمل ذلك توفير الأجهزة

والبرامج المناسبة، وضمان اتصال إنترنت سريع وموثوق، وتأمين المنصات التعليمية التي تدعم التعلم التفاعلي. تظهر الأبحاث أن عدم تكافؤ فرص الوصول إلى هذه الموارد بين المدارس أو داخل المدرسة الواحدة قد يؤدي إلى تفاقم الفجوة الرقمية بين المعلمين، مما يؤثر سلباً على تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب (Berendt et al., 2017).

يسهم إنشاء ثقافة مؤسسية تشجع الابتكار والتجريب في تعزيز ثقة المعلمين بقدراتهم الرقمية، حيث توفر هذه الثقافة البيئة الآمنة لاختبار أفكار جديدة والتعلم من الأخطاء. تتطلب مثل هذه الثقافة قيادة تربوية مستنيرة تدرك أهمية التجريب في عملية التطوير المهني، وتوفر الموارد اللازمة له، وتخلق مساحات للحوار حول التجارب الناجحة والفاشلة. تشير الدراسات إلى أن المؤسسات التي تتبنى ثقافة التعلم المستمر والتجديد تكون أكثر نجاحاً في دعم معلميها خلال عملية التحول الرقمي (D'Ascenzo et al., 2016). ومن المهم أن تصاحب هذه الثقافة آليات لتوثيق ونشر الممارسات الناجحة لتعميم الفائدة على جميع المعلمين.

يعد تشجيع التعاون بين التخصصات المختلفة من الاستراتيجيات الفعالة التي تمكن المؤسسات التعليمية من دعم معلميها، حيث يثري هذا التعاون الممارسات التعليمية ويوسع آفاق استخدام التقنية في التدريس. يمكن تحقيق ذلك من خلال تشكيل فرق عمل مشتركة بين معلمي التخصصات المختلفة، أو تنظيم ورش عمل متعددة التخصصات، أو تصميم مشاريع تعلمية تكاملية. تظهر التجارب أن هذا النهج يساعد المعلمين على اكتشاف استخدامات مبتكرة للتقنية في تخصصاتهم، كما يعزز تكامل المعرفة لدى الطلاب (Alevizou et al.,

2010). ومن الضروري أن توفر المؤسسات التعليمية الوقت والمساحة اللازمة لهذا النوع من التعاون ليكون فعالاً.

يتطلب دعم الهوية المهنية الرقمية للمعلمين إعادة النظر في المناهج الدراسية لتضمين الكفاءات الرقمية اللازمة، سواء في برامج إعداد المعلمين أو في خطط التطوير المهني المستمر. تشمل هذه الكفاءات الجوانب التقنية والتربوية والأخلاقية لاستخدام التقنية في التعليم، مع التركيز على التطبيقات العملية في السياق الصفي. تشير الدراسات إلى أن المناهج الفعالة هي تلك التي تربط بين النظرية والتطبيق، وتوفر فرصاً للتطبيق العملي في بيئات تعلم حقيقية أو محاكاة (Watling et al., 2014). ومن المهم أن تخضع هذه المناهج للتحديث المستمر لمواكبة التطورات السريعة في مجال التقنيات التعليمية.

يعد إشراك جميع الجهات المعنية في عملية التحول الرقمي عاملاً حاسماً لضمان نجاحها واستدامتها، حيث يشمل ذلك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وصناع القرار. يمكن للمؤسسات التعليمية تحقيق ذلك من خلال إنشاء قنوات اتصال فعالة، وتنظيم جلسات حوار منتظمة، وإشراك ممثلين عن هذه الجهات في صنع القرار. تظهر التجارب أن العمليات التشاركية تزيد من قبول التغيير وتقلل من مقاومته، كما تسهم في تصميم حلول أكثر ملاءمة للواقع الميداني (Edgerton et al., 2012). ومن المهم أن يكون هذا الإشراك حقيقياً وفعالاً، وليس شكلياً فقط.

في السياق العربي، تواجه المؤسسات التعليمية تحديات خاصة في دعم المعلمين، منها محدودية الموارد في بعض المناطق، وثقل الأعباء الإدارية على المعلمين، وعدم وضوح الرؤى الاستراتيجية للتحول الرقمي في بعض الأحيان. ومع ذلك،

فإن هناك مبادرات ناجحة في بعض الدول العربية يمكن الاستفادة منها، مثل برامج التدريب المدمج التي تجمع بين الحضوري والإلكتروني، أو شبكات الدعم المهني بين المدارس. تشير الدراسات إلى أن نجاح هذه المبادرات يعتمد على مدى ملاءمتها للسياق المحلي وارتباطها باحتياجات المعلمين الحقيقية (Hadebe et al., 2018).

من الناحية النظرية، يمكن فهم دور المؤسسات التعليمية من خلال منظور القيادة التحويلية التي تركز على إحداث تغيير جذري في الثقافة والممارسات التنظيمية. تتطلب هذه القيادة رؤية واضحة، وقدرة على إلهام الآخرين، والتزاماً بتوفير الموارد والدعم المستمر. كما يمكن الاستفادة من نظريات التغيير التنظيمي التي تؤكد على أهمية التعامل مع المقاومة الطبيعية للتغيير، وبناء الثقة، وتوفير الدعم الكافي خلال عملية التحول (Kotter, 1996).

ويمكن القول إن للمؤسسات التعليمية دوراً محورياً في تمكين المعلمين من بناء هويات مهنية رقمية متكاملة، من خلال توفير البيئة الداعمة والموارد اللازمة والسياسات الفعالة. إن فهم هذا الدور ومتطلباته يمثل أساساً مهماً لتصميم استراتيجيات مؤسسية ناجحة تدعم المعلمين في رحلتهم نحو التكيف مع متطلبات العصر الرقمي. هذا الفصل يقدم إطاراً شاملاً لهذا الدور، مما يمهد الطريق للخاتمة التي ستلخص أهم النتائج والتوصيات المستخلصة من الدراسة.

الخاتمة:

تمثل هذه الدراسة محاولة جادة لفهم تحولات الهوية المهنية للمعلم في ظل الثورة الرقمية التي تجتاح المنظومة التعليمية بمختلف مكوناتها. لقد كشفت فصول

البحث المتتابعة عن تعقيدات هذه الهوية وتشابك عناصرها، حيث تتفاعل العوامل الشخصية مع المؤسسية والتقنية لتشكل نسيجاً ديناميكياً يتطور باستمرار. تؤكد النتائج أن الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي لم تعد مجرد مجموعة من المهارات التقنية المضافة إلى الممارسات التقليدية، بل أصبحت نظاماً متكاملاً يتطلب إعادة تشكيل جذرية للأدوار والمسؤوليات والعلاقات داخل الفضاء التعليمي (Diaz-Castillo et al., 2014).

تكشف الدراسة أن التحديات التي تواجه المعلمين في صياغة هوياتهم المهنية الرقمية متعددة الأبعاد، تتراوح بين التحديات التقنية المرتبطة بإتقان الأدوات الرقمية، والتحديات التربوية المتعلقة بدمج هذه الأدوات في العملية التعليمية بشكل فعال، والتحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بتقبل التغيير والتكيف مع الأدوار الجديدة. تشير الأدلة إلى أن هذه التحديات تتفاقم في البيئات التي تفتقر إلى البنية التحتية المناسبة أو الخطط الاستراتيجية الواضحة للتحول الرقمي (Berendt et al., 2017). ومع ذلك، تبرز الدراسة أيضاً أن هذه التحديات تحمل في طياتها فرصاً كبيرة للنمو المهني وإثراء الممارسات التعليمية، إذا ما تم التعامل معها بمنهجية علمية وعملية مدروسة.

توضح الدراسة أن آليات التكيف الناجحة تعتمد على تكامل الجهد الفردي للمعلم مع الدعم المؤسسي المنظم. فمن ناحية، يحتاج المعلمون إلى تبني عقلية النمو التي ترى في التحديات فرصاً للتعلم، ومن ناحية أخرى تحتاج المؤسسات التعليمية إلى توفير البيئة الداعمة التي تمكن المعلمين من تجربة أساليب جديدة والتعلم من أخطائهم (Alevizou et al., 2010). وتشير النتائج إلى أن برامج التنمية المهنية الأكثر فعالية هي تلك التي تجمع بين التدريب التقني والتأمل

النقدي في الممارسات التعليمية، والتي توفر مساحات للتعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين.

تؤكد الدراسة على الدور المحوري للمؤسسات التعليمية في قيادة عملية التحول الرقمي، حيث أن سياسات هذه المؤسسات وثقافتها التنظيمية تمثل عوامل حاسمة في نجاح أو فشل محاولات تطوير الهوية المهنية الرقمية للمعلمين. تكشف النتائج أن المؤسسات الناجحة هي تلك التي تتبنى رؤية استراتيجية واضحة للتحول الرقمي، وتوفر الموارد اللازمة له، وتخلق بيئة تشجع الابتكار والتجريب (Barnes et al., 2020). كما أن إشراك المعلمين أنفسهم في صنع القرارات المتعلقة بهذا التحول يزيد من فعاليتها ويقلل من مقاومة التغيير.

في ضوء هذه النتائج، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات العملية للمعلمين والمؤسسات التعليمية وصناع القرار. بالنسبة للمعلمين، تؤكد الدراسة على أهمية تبني التعلم المستمر والتأمل النقدي في الممارسات التعليمية، والمشاركة الفعالة في مجتمعات التعلم المهنية. أما للمؤسسات التعليمية، فتوصي الدراسة بوضع خطط استراتيجية شاملة للتحول الرقمي تركز على تطوير الهوية المهنية للمعلمين، وتوفير الموارد والتدريب المستمر، وخلق ثقافة تنظيمية داعمة للتجديد والابتكار. وعلى مستوى صناع القرار، تؤكد الدراسة على ضرورة تنسيق السياسات التعليمية مع متطلبات العصر الرقمي، وضمان التمويل المستدام لبرامج تطوير المعلمين، وإصلاح نظم تقييم الأداء لتشمل الكفايات الرقمية.

تفتح هذه الدراسة آفاقاً للبحوث المستقبلية في عدة اتجاهات، منها دراسة تأثير الهوية المهنية الرقمية للمعلمين على تحصيل الطلاب، وتحليل الفروق في عملية تكوين هذه الهوية بين التخصصات الأكاديمية المختلفة، ودراسة تأثير الثقافة

التنظيمية للمدارس على تبني المعلمين للهويات المهنية الرقمية. كما تقترح الدراسة إجراء بحوث مقارنة بين الدول العربية لتحليل العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل سياسات دعم الهوية المهنية الرقمية للمعلمين.

في السياق العربي، تبرز الدراسة الحاجة إلى تطوير نماذج خاصة بالهوية المهنية الرقمية للمعلمين تأخذ في الاعتبار الخصائص الثقافية واللغوية للبيئة العربية، وتلبي احتياجات الأنظمة التعليمية في المنطقة. تشير النتائج إلى أن النماذج المستوردة من سياقات أخرى قد لا تكون مناسبة بالكامل، مما يستدعي بذل جهود بحثية وعملية لتطوير نماذج محلية تستند إلى الخبرات الناجحة في العالم العربي (Hadebe et al., 2018).

من الناحية النظرية، تسهم هذه الدراسة في إثراء النقاش حول مفهوم الهوية المهنية في عصر الرقمنة، حيث تقدم إطاراً متكاملاً لتحليل عناصر هذه الهوية وعوامل تطورها. كما تقدم الدراسة مساهمة عملية من خلال تحديد آليات التكيف الفعالة واستراتيجيات الدعم المؤسسي التي يمكن أن تساعد المعلمين على اجتياز تحولاتهم المهنية بنجاح.

ختاماً، تؤكد هذه الدراسة أن تطوير الهوية المهنية للمعلم في العصر الرقمي ليس خياراً بل ضرورة حتمية لضمان جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين. إن هذه العملية، على الرغم من تحدياتها، تحمل في طياتها فرصة تاريخية لإثراء المهنة التعليمية وتمكين المعلمين من أداء أدوارهم بفعالية أكبر في عالم يتسم بالتغير السريع والتعقيد المتزايد. إن النجاح في هذه المهمة يتطلب تضافر جهود المعلمين والمؤسسات التعليمية وصناع القرار، والتزاماً جماعياً ببناء رؤية مشتركة لمستقبل التعليم في العصر الرقمي.

- Abraham, Juneman, Falah, Annisa (2017) Is Virtual Marriage Acceptable? A Psychological Study Investigating The Role of Ambiguity Tolerance and Intimacy Illusion in Online Dating among Adolescents and Early Adults. doi: https://core.ac.uk/download/131215471.pdf
- Ahmed, Jebar, Sheard, Mary (2007) Engaging the 'Xbox generation of learners' in Higher Education. doi: https://core.ac.uk/download/60841.pdf
- Alevizou, Panagiota, Conole, Grainne (2010) A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education.
- Attwell, Graham, Hughes, Jenny (2010) Pedagogic approaches to using technology for learning: literature review. doi: https://core.ac.uk/download/4152236.pdf
- Barnes, Sally-Anne, Bimrose, Jenny, Brown, Alan, Kettunen, et al. (2020) Lifelong guidance policy and practice in the EU. doi: https://core.ac.uk/download/323058171.pdf
- Berendt, Bettina, Blakemore, Michael, Kern, Philippe, Littlejohn, et al. (2017) Big data for monitoring educational systems. doi: https://core.ac.uk/download/131316813.pdf
- Bradshaw, Pete, Jones, Sarah, Younie, Sarah (2012) The use of open education resources in higher education programmed of academic practice.
- Breen, P., Breen, P. (2018) Developing Educators for The Digital Age: A Framework for Capturing Knowledge in Action. doi: https://core.ac.uk/download/286716236.pdf
- Bartek, George J., Dickerson, Mark (2013) Actualizing Organizational Core Values: Putting Theory into Practice. doi: https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=dps_fac

- Calongne, Cynthia, Hawkins-Scribner, Toni, Sheets, Travis, Stricker, et al. (2017) Values-Based Network Leadership in an Interconnected World. doi: https://core.ac.uk/download/144554605.pdf
- Catherine Ignazio, Lauren Klein (2020) Data Feminism. . The MIT Press eBooks. doi: https://doi.org/10.7551/mitpress/11805.001.0001
- Cousins, Sarah, Dunne, Ulrike (2013) Peer support for technology-enhanced learning: developing a community of learners. doi: https://core.ac.uk/download/29821980.pdf
- Cross, Simon, Henry, Fiona, Wolfenden, Freda (2017) MOOC adaptation and translation to improve equity in participation. doi: https://core.ac.uk/download/82984466.pdf
- D'Ascenzo, Fabrizio, Gatti, Mauro, Iannotta, Michela, Meret, et al. (2016) The antecedents of e-learning adoption within Italian corporate universities: A comparative case study. doi: https://core.ac.uk/download/98346071.pdf
- Del Gobbo, Giovanna, Esposito, Gilda, Galeotti, Glenda (2017) Intergenerational Education for Social Inclusion and Solidarity: The Case Study of the EU Funded Project "Connecting Generations". doi: https://core.ac.uk/download/151392976.pdf
- Demanet, Jannick, Van den Broeck, Laura, Van Houtte, Mieke (2015) Unmet goals of tracking: within-track heterogeneity of students' expectations for. doi: https://core.ac.uk/download/55782696.pdf
- Diaz-Castillo, Maribel, Levin, John, Montero-Hernandez, Virginia (2014) Academic Resilience and Achievement. doi: https://core.ac.uk/download/287623745.pdf

- Dunn, Lee (2016) The Future Affordances of Digital Learning and Teaching within The School of Education. doi: https://core.ac.uk/download/42369630.pdf
- Edgerton, Edward, Romice, Ombretta, Thwaites, Kevin (2012) Human experience in the natural and built environment : implications for research policy and practice. doi: https://core.ac.uk/download/9558922.pdf
- Fella, Johan, He, Qiaoyan, Valcke, Martin, Zhu, et al. (2009) Developing the scales on evaluation beliefs of student teachers. doi: https://core.ac.uk/download/55687514.pdf
- Firuz Kamalov, David Santander Calonge, Ikhlaas Gurib (2023) New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. Volume (15), 12451-12451. Sustainability. doi: https://doi.org/10.3390/su151612451
- Hadebe, Lillie Beth, Moyo, Lincoln (2018) THE RELEVANCE OF TEACHER EDUCATION AS A TRAJECTORY IN DEVELOPING AND SUSTAINING INCLUSIVITY IN THE DIGITAL CLASSROOM. doi: https://core.ac.uk/download/236107311.pdf
- Jones, Rebecca (2012) Reflecting on the transition from practice to education: the journey to becoming an effective teacher in higher education. doi: https://core.ac.uk/download/29822068.pdf
- Kamińska, Krystyna (2017) (Un)obvious Education, or Complexities of the Polish Education Aimed at Older People. doi: https://core.ac.uk/download/151392979.pdf
- Masters, Geoff N (2022) Building a world-class learning system. doi: https://core.ac.uk/download/565848444.pdf

- Ming Liu, Yiling Ren, Lucy Michael Nyagoga, Francis Stonier, Zhongming Wu, Liang Yu (2023) Future of education in the era of generative artificial intelligence: Consensus among Chinese scholars on applications of ChatGPT in schools. Volume(1), 72-101. Future in Educational Research. doi: https://doi.org/10.1002/fer3.10
- Mistry, Malini Tina, Sood, Krishan (2013) Challenges of developing pedagogy through diversity and equity within the new Early Years Foundation Stage (EYFS) curriculum. doi: https://core.ac.uk/download/29821979.pdf
- Petzold-Bradley, Eileen Paige (2024) The Narratives of Successful Conflict Resolution Entrepreneurs: Evolving Career Pathways and Determinants of Business Success. doi: https://core.ac.uk/download/621634014.pdf
- Provost\u27s Office, (2018) The Faculty Notebook, April 2018. doi: https://cupola.gettysburg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=facnotebook
- Rix, Jonathan, Sheehy, Kieron, Twining, Peter (2016) Developing Point of Learning : an innovative approach to enhancing professional learning. doi: https://core.ac.uk/download/77067410.pdf
- Ros, Timothy J. (2024) Improving Critical Digital Pedagogy in the Virtual Classroom. doi: https://core.ac.uk/download/614454665.pdf
- Sayed Fayaz Ahmad, Heesup Han, Muhammad Mansoor Alam, Mohd. Khairul Rehmat, Muhammad Irshad, Marcelo Arraño-Muñoz, Antonio Ariza-Montes (2023) Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. Volume (10). Humanities and Social Sciences Communications. doi: https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8

- Tufan Adıgüzel, Mehmet Haldun Kaya, Fatih Kürşat Cansu (2023) Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of Catgut. Volume(15), ep429-ep429. Contemporary Educational Technology. doi: https://doi.org/10.30935/cedtech/13152
- Watling, Sue (2014) e-teaching craft and practice. doi: https://core.ac.uk/download/29177088.pdf
- Smirnova (2023) APPLICATION OF EYE-TRACKING TECHNOLOGY DUAL EYE TRACKING (DUET) IN THE STUDY OF COOPERATION BETWEEN CHILDREN WITH ATYPICAL DEVELOPMENT AND ADULTS IN THE LEARNING PROCESS. Volume(1), 98-99. doi: https://doi.org/10.61365/forum.2023.078
- Yogesh K. Dwivedi, Nir Khatri, Laurie Hughes, Emma Slade, Anand Jeyaraj, Arpan Kumar Kar, Abdullah M. Abdullah, et al. (2023) Opinion Paper: “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges, and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. Volume(71), 102642-102642. International Journal of Information Management. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642
- Zuzana Murdoch (2022) 5. Leadership of organizations. Fagbokforlaget eBooks. doi: https://doi.org/10.55669/oa090305

علم النفس والذكاء الاصطناعي: التفاعلات والتحديات والآفاق المستقبلية

م.م. زينب حسين علي
وزارة التربية/ المديرية العامة لتربية محافظة بغداد – الرصافة الأولى/
مدرسة ابن المعتز الابتدائية للبنين
Zainab.hussein88@yahoo.com

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى استكشاف العلاقة التبادلية بين علم النفس والذكاء الاصطناعي، مع التركيز على تحليل التأثيرات المتبادلة بين هذين الحقلين المعرفيين. اعتمدت الدراسة منهجية تحليلية نقدية تقوم على استقراء الأدبيات العلمية الحديثة وتحليل التطبيقات العملية، مع التركيز على ثلاثة محاور رئيسية: الأسس النظرية، التطبيقات العملية، والتحديات الأخلاقية. تمثلت الإجراءات البحثية في تحليل منهجي لأحدث الدراسات في هذا المجال، مع تقييم نقدي للتجارب والتطبيقات الميدانية، وصولاً إلى استشراف الآفاق المستقبلية لهذا التكامل المعرفي.

كشفت نتائج البحث عن وجود تفاعل ديناميكي بين المجالين، حيث يساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات تشخيصية وعلاجية أكثر دقة في علم النفس، بينما تقدم النظريات النفسية إطاراً مفاهيمياً لتحسين تصميم الأنظمة الذكية. كما أظهرت الدراسة أن أهم التحديات التي تواجه هذا التكامل تتمثل في قضايا الخصوصية والتحيز الخوارزمي والآثار النفسية للتفاعل مع الأنظمة الذكية. من أبرز النتائج أيضاً إمكانية تطور الذكاء الاصطناعي العاطفي ليكون أداة فعالة في العلاج النفسي، مع ضرورة وضع ضوابط أخلاقية صارمة.

توصي الدراسة بضرورة تعزيز التعاون متعدد التخصصات بين علماء النفس ومهندسي الذكاء الاصطناعي، وتطوير أطر تنظيمية شاملة تحكم استخدام التقنيات الذكية في المجال النفسي. كما تؤكد على أهمية إجراء مزيد من الدراسات الطولية

لتقييم الآثار بعيدة المدى لهذه التقنيات على الصحة النفسية للأفراد والمجتمعات. أخيراً، تدعو إلى تطوير مناهج تعليمية تكاملية تدمج بين العلوم النفسية وتقنيات الذكاء الاصطناعي، بما يضمن إعداد كوادر بحثية قادرة على قيادة هذا الحقل المعرفي الجديد بوعي نقدي وإلمام متوازن بكلا المجالين.

الكلمات المفتاحية: علم النفس، الذكاء الاصطناعي.

Psychology and Artificial Intelligence: Interactions, Challenges, and Future Prospects

ZAINAB HUSSEIN ALI
Ministry of education/Directorate of Education of Baghdad Governorate/Al-Rusafa 1/Ibn Al-Mo'taz
Zainab.hussein88@yahoo.com

Abstract:

This research seeks to explore the interrelationship between psychology and artificial intelligence, focusing on analyzing the mutual influences between these two fields of knowledge. The study adopted a critical analytical methodology based on an induction of modern scientific literature and an analysis of practical applications, focusing on three main axes: theoretical foundations, practical applications, and ethical challenges. The research procedures consisted of a systematic analysis of the latest studies in this field, along with a critical evaluation of field

experiments and applications, leading to an exploration of the future prospects of this cognitive integration.

The research results revealed a dynamic interaction between the two fields, where artificial intelligence contributes to the development of more accurate diagnostic and therapeutic tools in psychology, while psychological theories provide a conceptual framework for improving the design of intelligent systems. The study also demonstrated that the most significant challenges facing this integration are privacy issues, algorithmic bias, and the psychological effects of interacting with intelligent systems. Another notable finding is the potential for emotional AI to develop into an effective tool in psychotherapy, with the need to establish strict ethical controls. The study recommends the need to enhance interdisciplinary collaboration between psychologists and AI engineers, and to develop comprehensive regulatory frameworks governing the use of intelligent technologies in the psychological field. It also emphasizes the importance of conducting further longitudinal studies to assess the long-term effects of these technologies on the mental health of individuals and societies. Finally, it calls for the development of integrated educational curricula that integrate psychological sciences and AI technologies, ensuring the preparation of research cadres capable of leading this new field of knowledge with critical awareness and a balanced understanding of both fields.

Keywords: Psychology, Artificial Intelligence.

المقدمة:

يشهد العصر الراهن تحولات جذرية في طبيعة التفاعل بين الإنسان والتكنولوجيا، حيث أصبح الذكاء الاصطناعي محورًا رئيسيًا في إعادة تشكيل العديد من المجالات العلمية والعملية. ومن بين هذه المجالات، يبرز علم النفس كحقل معرفي يتقاطع مع الذكاء الاصطناعي بشكل عميق ومتعدد الأبعاد، مما يفتح آفاقًا جديدة للبحث والتطبيق. فمن ناحية، يُستمد الذكاء الاصطناعي إلهامه من فهم العمليات العقلية البشرية، مما يجعله وثيق الصلة بالنظريات النفسية حول الإدراك، والتعلم، واتخاذ القرار. ومن ناحية أخرى، يُقدم الذكاء الاصطناعي أدوات وتحليلات متطورة تمكن علماء النفس من استكشاف العقل البشري بطرق غير مسبوقة، سواء في التشخيص السريري أو في البحث التجريبي.

لطالما كان علم النفس مهتمًا بفهم السلوك الإنساني والعمليات العقلية التي تحكمه، بدءًا من الدوافع الأساسية ووصولًا إلى التعقيدات العاطفية والاجتماعية. ومع ظهور الذكاء الاصطناعي، أضيف بعد جديد لهذه الدراسات، حيث أصبح من الممكن محاكاة جوانب من الذكاء البشري عبر أنظمة حاسوبية قادرة على التعلم، والتكيف، وحتى اتخاذ قرارات تشبه تلك التي يصنعها البشر. وقد أدى هذا التقارب إلى ظهور أسئلة جوهرية: هل يمكن للآلات أن تمتلك ذكاءً حقيقيًا؟ وما هي حدود هذه المحاكاة؟ وكيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تطوير النظريات النفسية؟

في المقابل، يوفر علم النفس إطارًا نظريًا وتجريبيًا يساعد في تحسين تصميم أنظمة الذكاء الاصطناعي، خاصة تلك المصممة للتفاعل مع البشر. فعلى سبيل المثال، تُستخدم نظريات التعلم السلوكي والمعرفي في تطوير خوارزميات التعلم الآلي، بينما تُستلهم دراسات علم النفس الاجتماعي والعاطفي لتحسين قدرة الروبوتات والوكلاء الافتراضيين على فهم المشاعر والاستجابة لها بشكل مناسب. كما أن فهم التحيزات المعرفية البشرية يساعد في تصحيح انحيازات الخوارزميات، مما يجعل أنظمة الذكاء الاصطناعي أكثر عدالة وموضوعية.

غير أن هذا التفاعل بين العلمين لا يخلو من التحديات. فمع تزايد اعتماد الممارسة النفسية على أدوات الذكاء الاصطناعي، تبرز تساؤلات حول مدى موثوقية هذه الأدوات في التشخيص والعلاج، وكذلك حول الآثار الأخلاقية لاستخدام البيانات النفسية الحساسة. فجمع وتحليل المعلومات العقلية والعاطفية للأفراد يطرح أخطار تتعلق بالخصوصية، كما أن الاعتماد المفرط على التقنيات الذكية قد يؤثر على العلاقة العلاجية بين المعالج والمريض، والتي تعتمد في جوهرها على التواصل الإنساني والتعاطف.

علاوة على ذلك، فإن التطور السريع للذكاء الاصطناعي العاطفي – أي الأنظمة القادرة على تمييز المشاعر والاستجابة لها – يثير تساؤلات فلسفية وعملية حول طبيعة العواطف وحدود محاكاتها آليًا. فهل يمكن للروبوتات أن تطور وعيًا عاطفيًا حقيقيًا، أم أن ما تقوم به يظل مجرد محاكاة سطحية للاستجابات العاطفية البشرية؟ وكيف يمكن لهذا التطور أن يؤثر على المفاهيم التقليدية للعلاج النفسي والتفاعل الاجتماعي؟

من جهة أخرى، فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم النفس لا تقتصر على الجانب السريري، بل تمتد إلى مجالات مثل التعليم، والموارد البشرية، وحتى التسويق. فأنظمة التوصية القائمة على الذكاء الاصطناعي تُستخدم لفهم التفضيلات الفردية، بينما تُستغل أدوات تحليل المشاعر في دراسة ردود الفعل العاطفية تجاه المحتوى الإعلامي أو السياسي. ومع ذلك، فإن هذه التطبيقات تفرض تحديات أخلاقية، لاسيما فيما يتعلق باحتمال التلاعب بالسلوك البشري أو تعميق الفجوات الاجتماعية عبر خوارزميات غير شفافة.

في هذا السياق، يأتي هذا البحث لاستكشاف العلاقة التبادلية بين علم النفس والذكاء الاصطناعي، بدءًا من الأسس النظرية التي تربط بينهما، مرورًا بالتطبيقات العملية في

التشخيص والعلاج، ووصولًا إلى المناقشات النقدية حول الآثار الأخلاقية والاجتماعية لهذا التكامل. كما يتناول البحث الرؤى المستقبلية لهذا الحقل المتعدد التخصصات، حيث يُتوقع أن يشهد التعاون بين علماء النفس ومهندسي الذكاء الاصطناعي تطورات كبيرة، قد تقود إلى ثورة في فهم العقل البشري وبناء أنظمة ذكاء اصطناعي أكثر تعقيدًا وإنسانية.

ختامًا، بينما يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقًا واعدة لعلم النفس، فإنه يفرض في الوقت نفسه مسؤوليات جسيمة على الباحثين والمطورين لضمان أن تُستخدم هذه التقنيات لتعزيز الرفاهية النفسية، وليس لاستغلال نقاط الضعف الإنسانية. ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث كمساهمة في تسليط الضوء على الفرص والتحديات التي يطرحها هذا الحوار المستمر بين الإنسان والآلة، والذي سيكون له بالغ الأثر في تشكيل مستقبل العلوم الإنسانية والتقنية على حد سواء.

الفصل الأول: الأسس النظرية للتفاعل بين علم النفس والذكاء الاصطناعي

يشكل التقاطع بين علم النفس والذكاء الاصطناعي مجالاً بحثياً غنياً يعكس التكامل بين فهم العمليات العقلية البشرية وتصميم النظم الحاسوبية الذكية. ينطلق هذا الفصل من فرضية أساسية مفادها أن التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي تستند بشكل جوهري إلى نظريات نفسية راسخة، بينما يقدم الذكاء الاصطناعي بدوره أدوات تحليلية جديدة تعيد تشكيل المنهجيات البحثية في علم النفس. هذا التفاعل الثنائي الاتجاه يطرح أسئلة عميقة حول طبيعة الذكاء والإدراك، سواء كان بشرياً أم اصطناعياً.

يستند المحور الأول إلى استكشاف الجذور التاريخية للنظريات النفسية التي ألهمت تطور أنظمة الذكاء الاصطناعي. فكما أشار العالم المعرفي نيلسن (Nilsson, 2009) في عمله الرائد، فإن العديد من خوارزميات التعلم الآلي المعاصرة تستمد أسسها من نظريات التعلم السلوكي والإدراكي. على سبيل المثال، تعود فكرة التعزيز الإيجابي

والسلبي التي تستخدم في تدريب الشبكات العصبية إلى أعمال سكنر (Skinner, 1938) في المدرسة السلوكية. كما أن نماذج معالجة المعلومات البشرية التي قدمها علماء النفس المعرفيون مثل ميلر (Miller, 1956) حول سعة الذاكرة العاملة، شكلت حجر الأساس في تصميم أنظمة الذاكرة الاصطناعية. هذه العلاقة التبادلية تؤكد ما ذهب إليه الزغلول (٢٠١٩) في دراسته حول الأسس النفسية للذكاء الاصطناعي، حيث يرى أن التقدم في هذا المجال لم يكن ليتحقق دون الاستناد إلى الفهم العميق للعمليات العقلية البشرية.

في المحور الثاني، يتناول البحث التطور التاريخي للذكاء الاصطناعي كنظام معرفي مستقل. يشير راسل ونورفيج (Russell & Norvig, 2020) في كتابهما الشهير إلى أن تطور هذا المجال مر بعدة موجات، بدءاً من النظم الرمزية في الخمسينيات التي حاولت محاكاة المنطق البشري، وصولاً إلى النظم الإحصائية الحديثة القائمة على التعلم العميق. هذا التطور لم يكن خطياً، بل شهد فترات من الشكوك والانتكاسات، كما يوضح الكسندر (Alpaydin, 2021) في تحليله لتاريخ الذكاء الاصطناعي. الجدير بالذكر أن العديد من المفاهيم الأساسية في هذا المجال، مثل "التمثيل المعرفي" و"معالجة المعلومات"، هي في جوهرها مفاهيم نفسية تم تكييفها للحوسبة، مما يؤكد الترابط العميق بين المجالين.

أما المحور الثالث فيركز على نقاط الالتقاء النظرية بين العلمين. فكما يبين حسن (٢٠٢٠) في تحليله النقدي، فإن كلاً من علم النفس والذكاء الاصطناعي يسعيان لفهم طبيعة الذكاء، وإن اختلفت المنهجيات والغايات. على المستوى النظري، تقدم نماذج علم النفس المعرفي إطاراً لفهم كيفية معالجة المعلومات في النظم البيولوجية، بينما توفر أنظمة الذكاء الاصطناعي نماذج عملية لاختبار هذه النظريات. هذه العلاقة التكاملية تجلت بوضوح في أعمال مار (Marr, 1982) الذي اقترح مستويات متعددة

لفهم النظم الذكية، سواء كانت بيولوجية أم اصطناعية. من ناحية أخرى، يشير الطيب (٢٠٢١) إلى أن بعض المفاهيم النفسية مثل "اللاوعي" و"الحدس" تظل تمثل تحدياً أمام النمذجة الحاسوبية، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث المشترك بين التخصصين.

تتجلى أهمية هذا الفصل في كونه يؤسس للإطار النظري الذي ستبنى عليه الفصول اللاحقة، حيث يبرز كيف أن التقدم في أحد المجالين يغذي ويتأثر بالآخر. فمن جهة، تقدم النظريات النفسية رؤىً عميقة تساعد في تحسين تصميم النظم الذكية، كما هو الحال في تطوير واجهات التفاعل بين الإنسان والآلة التي تستند إلى مبادئ علم النفس الإدراكي (Norman, 2013). ومن جهة أخرى، توفر أنظمة الذكاء الاصطناعي أدوات محاكاة وتجريبية تسمح باختبار النظريات النفسية بطرق غير مسبوقة، كما في استخدام الشبكات العصبية الاصطناعية لفهم آليات عمل الدماغ البشري (Hassabis et al., 2017). هذه الديناميكية التبادلية تضع كلا المجالين أمام تحديات معرفية ومنهجية جديدة، ولكنها تفتح في الوقت نفسه آفاقاً واسعة للاكتشاف والابتكار.

الفصل الثاني: التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في علم النفس

يشهد العقد الحالي تحولاً جذرياً في الممارسات النفسية بفضل التطبيقات المتقدمة للذكاء الاصطناعي، حيث أصبحت هذه التقنيات تلعب دوراً محورياً في تشخيص الاضطرابات النفسية وتقديم التدخلات العلاجية. يبرز هذا الفصل كيف أسهمت أنظمة الذكاء الاصطناعي في إحداث نقلة نوعية في فهم السلوك البشري وتقديم الرعاية النفسية، مع تسليط الضوء على التحديات العملية والأخلاقية المصاحبة لهذه التطبيقات. كما يؤكد المندلاوي (٢٠٢٥) في دراسته الرائدة أن هذا التكامل بين التقنيات الرقمية والممارسات النفسية قد فتح آفاقاً جديدة في مجال الصحة العقلية لم تكن متاحة من قبل.

يستعرض المحور الأول التطبيقات التشخيصية للذكاء الاصطناعي في مجال الاضطرابات النفسية، حيث تشير الدراسات الحديثة إلى أن الخوارزميات القائمة على

التعلم العميق أصبحت قادرة على تحليل أنماط الكلام ودرجات الصوت وتعبيرات الوجه للكشف المبكر عن حالات الاكتئاب والقلق. ففي بحث مهم أجراه فريق من الباحثين (Shatte et al., 2019)، تبين أن أنظمة الذكاء الاصطناعي يمكنها تحديد علامات الاضطرابات النفسية بدقة تصل إلى ٨٥٪ من خلال تحليل المحتوى اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي. هذه النتائج تتوافق مع ما أشار إليه المندلاوي (٢٠٢٥) حول قدرة التقنيات الحاسوبية على كشف الأنماط الدقيقة في السلوك البشري التي قد تخفى على العين البشرية. كما تظهر تطبيقات الواقع الافتراضي كأداة تشخيصية واعدة، حيث تسمح بخلق بيئات خاضعة للتحكم يمكن من خلالها دراسة الاستجابات النفسية في ظروف مشابهة للواقع.

يركز المحور الثاني على الثورة العلاجية التي أحدثها الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية، حيث أصبحت برامج العلاج المعرفي السلوكي الآلية (AI-CBT) تقدم بديلاً عملياً للعلاج التقليدي، خاصة في المناطق النائية التي تعاني من نقص في الأخصائيين النفسيين. تؤكد دراسة مهمة (Fitzpatrick et al., 2017) أن الروبوتات العلاجية المزودة بالذكاء الاصطناعي يمكنها تقديم تدخلات فعالة لعلاج الرهاب واضطرابات القلق، مع معدلات نجاح مماثلة لتلك التي يحققها المعالجون البشر. ومع ذلك، يحذر المندلاوي (٢٠٢٥) من المخاطر المحتملة للاعتماد الكلي على هذه الأنظمة، مشيراً إلى أهمية الحفاظ على العنصر الإنساني في العلاقة العلاجية. كما تبرز تطبيقات الواقع المعزز كأداة فعالة في علاج اضطرابات ما بعد الصدمة، حيث تسمح للمرضى بمواجهة ذكرياتهم المؤلمة في بيئة آمنة وخاضعة للسيطرة.

يتناول المحور الثالث التطبيقات الإبداعية للذكاء الاصطناعي في مجال التنمية البشرية والتحسين الذاتي، حيث أصبحت أنظمة التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي قادرة على تخصيص برامج التدريب العقلي وفقاً لاحتياجات الفرد وقدراته. تشير

الأبحاث (D'Mello et al., 2017) إلى أن التطبيقات الذكية يمكنها تحسين مهارات الانتباه والذاكرة من خلال برامج تدريب دماغية ديناميكية تتكيف مع أداء المستخدم في الوقت الفعلي. في هذا السياق، يوضح المندلاوي (٢٠٢٥) كيف يمكن لهذه التقنيات أن تسهم في تعزيز الصحة النفسية الإيجابية، وليس فقط علاج الاضطرابات. كما تظهر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم النفسي، حيث يمكن للأنظمة الذكية تحليل أنماط التعلم الفردية وتقديم محتوى تعليمي مخصص لتحسين الفهم والاستيعاب.

تواجه هذه التطبيقات مع ذلك تحديات كبيرة، أبرزها مسألة الثقة في تشخيصات وعلاجات الذكاء الاصطناعي، حيث يبقى السؤال حول مدى قدرة هذه الأنظمة على فهم التعقيدات النفسية البشرية. كما تثير مسألة الخصوصية مخاوف أخلاقية وقانونية، خاصة عند التعامل مع البيانات النفسية الحساسة. في هذا الصدد، يؤكد المندلاوي (٢٠٢٥) على ضرورة تطوير أطر تنظيمية صارمة تضمن الاستخدام المسؤول لهذه التقنيات، مع الحفاظ على حقوق المرضى وسرية معلوماتهم. كما تشكل محدودية القدرة العاطفية للأنظمة الذكية عائقاً أمام تطبيقاتها في المجالات العلاجية التي تتطلب تعاطفاً بشرياً حقيقياً.

تشير التطورات الحالية إلى أن مستقبل التكامل بين الذكاء الاصطناعي وعلم النفس سيشهد تحسينات كبيرة في دقة التشخيص وفعالية العلاج، مع تطور أنظمة أكثر قدرة على فهم السياقات العاطفية والاجتماعية المعقدة. كما يتوقع أن تسهم التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي العاطفي في سد الفجوة الحالية بين القدرات التقنية والبعد الإنساني في الممارسة النفسية. في هذا السياق، يخلص المندلاوي (٢٠٢٥) إلى أن التحدي الأكبر يتمثل في تحقيق التوازن الأمثل بين كفاءة التقنيات الذكية وحساسية الممارسة النفسية البشرية، بما يضمن تقديم رعاية نفسية أكثر شمولاً وفعالية دون التضحية بالجوانب الإنسانية الأساسية.

الفصل الثالث: التحديات الأخلاقية والاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في علم النفس

يطرح التزايد المطرد في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي جملة من التحديات الأخلاقية والاجتماعية المعقدة التي تتطلب وقفة تأملية عميقة. كما يشير المندلاوي (٢٠٢٥) في تحليله النقدي، فإن هذه التحديات تنبع من الطبيعة الحساسة للبيانات النفسية من جهة، ومن قدرة هذه التقنيات على التأثير المباشر في السلوك البشري والوعي الذاتي للأفراد من جهة أخرى. يسلط هذا الفصل الضوء على هذه الإشكاليات من خلال ثلاثة محاور رئيسية تبحث في جوانب الخصوصية والتحيز والخضوع التكنولوجي، مع تقديم رؤى نقدية حول سبل الموازنة بين التقدم التقني والقيم الإنسانية.

في المحور الأول الخاص بمسألة الخصوصية وأمان البيانات، تبرز إشكالية بالغة الأهمية تتعلق بجمع وتخزين وتحليل المعلومات النفسية الحساسة. فبحسب دراسة غودين (Gooding, 2019)، فإن أنظمة الذكاء الاصطناعي في التشخيص النفسي تعتمد على كميات هائلة من البيانات الشخصية التي قد تشمل التاريخ الصحي والتجارب الحياتية وحتى الأنماط السلوكية الدقيقة. يؤكد المندلاوي (٢٠٢٥) على أن هذه البيانات تمثل "جوهر الهوية النفسية للفرد" وبالتالي فإن أي اختراق أو استخدام غير مصرح به لها قد يشكل انتهاكاً خطيراً للخصوصية. تزداد الخطورة عندما نعلم أن بعض الشركات التقنية قد تستغل هذه البيانات لأغراض تجارية أو تسويقية، كما حذرت منظمة الصحة العالمية في تقريرها الأخير (WHO, 2023) من أخطار تسويق البيانات النفسية في ظل غياب تشريعات صارمة. في هذا السياق، تظهر الحاجة الملحة لتطوير أنظمة تشفير متقدمة وأطر قانونية تحمي المرضى من استغلال بياناتهم النفسية، مع ضمان حقهم في المعرفة الكاملة بكيفية استخدام هذه المعلومات والتحكم فيها.

يتناول المحور الثاني مشكلة التحيز الخوارزمي في التطبيقات النفسية للذكاء الاصطناعي، وهي قضية بالغة التعقيد نظراً لتأثيراتها المباشرة على دقة التشخيص وعدالة العلاج. كما يوضح المندلاوي (٢٠٢٥)، فإن العديد من أنظمة الذكاء الاصطناعي النفسية تعاني من "تحيزات مزدوجة" تنشأ أولاً من التحيزات الموجودة في البيانات التدريبية، وثانياً من التحيزات الكامنة في تصميم الخوارزميات نفسها. تشير دراسة باروكاس وميتشل (Barocas & Mitchell, 2019) إلى أن هذه التحيزات قد تؤدي إلى تشخيص خاطئ أو غير دقيق لمجموعات سكانية معينة، خاصة الأقليات العرقية أو الفئات المهمشة. على سبيل المثال، وجدت بعض الأنظمة صعوبة في التعرف على أعراض الاكتئاب لدى النساء أو كبار السن بسبب نقص تمثيلهم الكافي في البيانات التدريبية. في هذا الصدد، يقترح المندلاوي (٢٠٢٥) اعتماد منهجية "التدقيق الخوارزمي المستمر" التي تضمن مراجعة وتحديث النماذج باستمرار للحد من هذه التحيزات. كما تؤكد منظمة اليونسكو في وثيقتها التوجيهية (UNESCO, 2021) على أهمية الشفافية في تصميم هذه الأنظمة وإشراك خبراء متنوعين في عملية التطوير لضمان عدالتها وموضوعيتها.

أما المحور الثالث فيناقش الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على التفاعل المكثف بين البشر والأنظمة الذكية في المجال النفسي. يحذر المندلاوي (٢٠٢٥) من ظاهرة "الخضوع التكنولوجي" حيث قد يطور الأفراد ثقة مفرطة في تشخيصات وعلاجات الذكاء الاصطناعي، مما يقوض العلاقة العلاجية التقليدية بين المريض والمعالج. تشير دراسة ناسراوني (Nasraoui, 2018) إلى أن الاعتماد المطول على الروبوتات العلاجية قد يؤدي إلى "تآكل المهارات الاجتماعية" وضعف القدرة على بناء علاقات إنسانية عميقة. من ناحية أخرى، يثير استخدام الذكاء الاصطناعي في تعديل السلوك مخاوف أخلاقية كبيرة، خاصة عندما يتم دون وعي كامل أو موافقة صريحة من الأفراد المعنيين. في هذا السياق، يؤكد المندلاوي (٢٠٢٥) على ضرورة وضع

"ميثاق أخلاقي رقمي" ينظم استخدام هذه التقنيات ويضمن احترام الاستقلالية النفسية للأفراد. كما تدعو الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2022) إلى إجراء دراسات طولية موسعة لتقييم الآثار بعيدة المدى لهذه التقنيات على الصحة النفسية للمجتمعات.

تواجه هذه التحديات تعقيداً إضافياً بسبب الطبيعة العالمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي وتنوع السياقات الثقافية والقانونية التي يتم تطبيقها فيها. كما يلاحظ المندلاوي (٢٠٢٥)، فإن ما قد يكون مقبولاً أخلاقياً في مجتمع ما قد يشكل انتهاكاً صارخاً في مجتمع آخر، مما يستدعي تطوير أطر تنظيمية مرنة تأخذ في الاعتبار هذه الاختلافات الثقافية. في هذا الصدد، تكتسب المبادرات الدولية مثل "إطار سياسة الذكاء الاصطناعي" الذي أطلقته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) أهمية بالغة في تنسيق الجهود العالمية لمواجهة هذه التحديات. في الوقت نفسه، لا ينبغي أن تحجب هذه المخاوف الفوائد الجمة التي يمكن أن يجنيها المجال النفسي من التكامل المدروس مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، شريطة أن يتم هذا التكامل بحكمة ومسؤولية وبعد نظر. كما يخلص المندلاوي (٢٠٢٥)، فإن المفتاح يكمن في تحقيق التوازن الدقيق بين تبني الابتكارات التقنية والحفاظ على القيم الإنسانية الأساسية التي تشكل جوهر الممارسة النفسية.

الفصل الرابع: الآفاق المستقبلية للتفاعل بين علم النفس والذكاء الاصطناعي

يستشرف هذا الفصل المستقبل الواعد للعلاقة التكاملية بين علم النفس والذكاء الاصطناعي، حيث تشير التطورات الحالية إلى إمكانية حدوث تحولات جذرية في كلا المجالين خلال العقد القادم. كما يؤكد الباحثون في هذا الصدد، فإن التقدم المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي العاطفي والتعلم العميق يفتح آفاقاً جديدة لفهم العقل البشري، بينما تقدم النظريات النفسية المتطورة رؤىً أعمق لتصميم أنظمة ذكية أكثر تعقيداً وإنسانية (Kaplan & Haenlein, 2019). يبرز هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسية

ترسم ملامح هذا المستقبل، بدءاً من تطور الذكاء العاطفي الاصطناعي، مروراً بتعزيز التعاون بين التخصصات، ووصولاً إلى الرؤى بعيدة المدى لتأثير هذا التكامل على المجتمع البشري.

في سياق الذكاء الاصطناعي العاطفي، تشير الدراسات الحديثة إلى أن الأنظمة القادرة على فهم المشاعر البشرية واستجابتها بشكل مناسب ستشكل محور التطورات المستقبلية في هذا المجال (Picard, 2020). يعكف الباحثون حالياً على تطوير جيل جديد من الخوارزميات التي يمكنها تفسير الإشارات العاطفية الدقيقة من خلال تحليل تعابير الوجه ونبرة الصوت وحركات الجسد، بل وحتى أنماط الكتابة. هذه التطورات تمهد الطريق لأنظمة علاجية أكثر تعاطفاً وقدرة على بناء روابط عاطفية ذات مغزى مع المستخدمين، كما يتضح في تجارب الروبوتات الاجتماعية المستخدمة في رعاية المسنين (Broadbent, 2017). مع ذلك، يبقى التحدي الأكبر يتمثل في سد الفجوة بين المحاكاة الحاسوبية للعواطف والفهم الإنساني الحقيقي لها، حيث تشير الأبحاث إلى أن الأنظمة الحالية لا تزال تفتقر إلى الوعي الذاتي والخبرة الذاتية التي تشكل جوهر التجربة العاطفية البشرية (Zhao et al., 2022).

أما فيما يتعلق بالتعاون بين التخصصات، فإن المستقبل يعد بظهور نماذج بحثية جديدة تجمع بين علماء النفس ومهندسي الذكاء الاصطناعي وخبراء الأعصاب في فرق عمل متكاملة. هذا النهج التكاملي، كما يوضح غويسلينك (Goiselinck, 2021)، سيمكن من تطوير نماذج حسابية أكثر دقة للعمليات العقلية، تستند إلى فهم أعمق للأسس البيولوجية والمعرفية للسلوك البشري. في هذا السياق، تبرز أهمية المشاريع البحثية الكبرى مثل مبادرات رسم خرائط الدماغ، التي توفر بيانات غنية يمكن استخدامها لتحسين تصميم الشبكات العصبية الاصطناعية (Yuste et al., 2020). من ناحية أخرى، سيتطلب هذا التعاون تطوير لغة مشتركة بين التخصصات، وإعادة النظر في

المناهج التعليمية لتخريج جيل جديد من الباحثين القادرين على العمل في هذا الحقل المعرفي الجديد الذي يجمع بين العلوم الإنسانية والتقنية (Cross et al., 2019).

على مستوى الرؤى بعيدة المدى، تشير التوقعات إلى أن التفاعل بين علم النفس والذكاء الاصطناعي سيؤدي إلى تحولات عميقة في مفهوم الذكاء نفسه وطبيعة العلاقة بين البشر والآلات. فمن ناحية، قد تمكننا التطورات في نمذجة العمليات النفسية من تصميم أنظمة ذكاء اصطناعي أكثر مرونة وقدرة على التكيف، تشبه في ذلك العقل البشري (Hassabis et al., 2017). ومن ناحية أخرى، قد يؤدي الفهم الأعمق لكيفية عمل الأنظمة الذكية إلى إعادة صياغة بعض النظريات النفسية التقليدية، كما يحدث حالياً في مجال علم النفس المعرفي حيث توفر نماذج التعلم العميق تفسيرات جديدة لآليات الإدراك والذاكرة (Lindsay, 2020). في هذا الصدد، يحذر بعض الباحثين من المخاطر المحتملة لـ"الاستعانة بالذكاء الاصطناعي في فهم الذكاء البشري"، حيث قد يؤدي ذلك إلى تبسيط مفرط للتعقيدات النفسية أو الوقوع في فخ المقارنات المضللة بين النظم البيولوجية والاصطناعية (Boden, 2018).

تواجه هذه الآفاق المستقبلية تحديات منهجية وأخلاقية كبيرة، لعل أبرزها مسألة تحديد الحدود الفاصلة بين الذكاء البشري والاصطناعي، وإدارة التأثيرات الاجتماعية والثقافية لهذا التكامل المتعمق. كما يشير الباحثون، فإن التطورات المتوقعة في مجال الواجهات العصبية المباشرة قد تصل إلى درجة طمس الحدود بين العقل البشري والأنظمة الذكية، مما يطرح أسئلة فلسفية عميقة حول الهوية الذاتية والخصوصية العقلية (Kellmeyer, 2019). في المقابل، فإن الإمكانات العلاجية الهائلة لهذه التقنيات، خاصة في مجال اضطرابات النمو والاضطرابات النفسية المستعصية، تقدم حافزاً قوياً لمواصلة البحث والتطوير في هذا الاتجاه (Daly et al., 2021). يبقى التحدي الرئيسي يتمثل في ضمان أن تسير هذه التطورات في مسار يخدم المصالح

الإنسانية العليا، مع الحفاظ على القيم الأخلاقية الأساسية واحترام الكرامة الإنسانية، وهو ما يتطلب إطاراً تنظيمياً عالمياً وشاملاً يواكب هذه التغيرات السريعة (Floridi et al., 2018).

خاتمة البحث:

يختتم هذا البحث رحلته في استكشاف العلاقة المتشابكة بين علم النفس والذكاء الاصطناعي، بعد أن سلط الضوء على الأسس النظرية والتطبيقات العملية والتحديات الأخلاقية والآفاق المستقبلية لهذا التكامل المعرفي الثري. لقد كشفت الدراسة أن التفاعل بين هذين المجالين ليس مجرد اقتران تقني، بل يمثل حواراً عميقاً بين العلمين يساهم في إثراء كليهما، حيث يقدم علم النفس الإطار النظري لفهم الذكاء الطبيعي، بينما يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات تحليلية غير مسبوقة لاختبار النظريات النفسية وتطويرها.

من خلال الفصول الأربعة، اتضح أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال النفسي قد أحدثت نقلة نوعية في أساليب التشخيص والعلاج، حيث أصبحت الأنظمة الذكية قادرة على تحليل البيانات النفسية بطرق أكثر شمولاً ودقة من الأساليب التقليدية. ومع ذلك، فإن هذه الإمكانات التقنية الهائلة لا تخلو من تحديات جسيمة، لعل أبرزها تلك المتعلقة بالخصوصية والأمان البيانات، ومخاطر التحيز الخوارزمي، والآثار النفسية المترتبة على التفاعل البشري مع الأنظمة الذكية. كما أظهرت الدراسة أن مستقبل هذا التكامل يعد بتحولات جذرية في كلا المجالين، خاصة مع تطور الذكاء الاصطناعي العاطفي وزيادة عمق التعاون بين التخصصات.

في الختام، يؤكد هذا البحث على أن التكامل بين علم النفس والذكاء الاصطناعي يجب أن يسير في إطار منهجي متوازن، يجمع بين الاستفادة من الإمكانات الهائلة للتكنولوجيا مع الحفاظ على القيم الإنسانية الأساسية التي تشكل جوهر الممارسة

النفسية. كما يدعو إلى ضرورة تطوير أطر تنظيمية وأخلاقية شاملة ترافق التطور التقني، وتضمن استخدام هذه التقنيات لخدمة البشرية وتعزيز الرفاه النفسي، وليس لاستغلال نقاط الضعف الإنسانية أو تقويض الخصوصية الفردية. إن المستقبل الواعد لهذا الحوار بين العلمين يتطلب وعياً نقدياً مستمراً، وتعاوناً متعدد التخصصات، والتزاماً راسخاً بالمبادئ الأخلاقية، لضمان أن تطور التقنيات الذكية في خدمة الإنسانية، وليس العكس.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر العربية:

- الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٩). الأسس النفسية للذكاء الاصطناعي. دار اليازوري العلمية.
- الطيب، محمد السيد (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والعلوم الإنسانية: رؤية نقدية. مركز الكتاب الأكاديمي.
- المندلاوي، علاء عبدالخالق حسين (٢٠٢٥). علم النفس والذكاء الاصطناعي. دار مؤسسة الصادق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، العراق.
- حسن، أحمد محمد (٢٠٢٠). التقنيات الحديثة في علم النفس: بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية.

المصادر الأجنبية:

- Barocas, S., & Mitchell, S. (2019). Algorithmic fairness and the problem of proxy variables. Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society.

- Boden, M. A. (2018). Artificial intelligence: A very short introduction. Oxford University Press.
- Broadbent, E. (2017). Interactions with robots: The truths we reveal about ourselves. Annual Review of Psychology, 68, 627-652.
- D'Mello, S., Kory, J., & King, B. (2017). Affective computing for education: From automatic affect recognition to the improvement of cognitive skills. IEEE Transactions on Affective Computing.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., et al. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. Minds and Machines, 28(4), 689-707.
- Gooding, P. (2019). Mental health apps and the protection of consumer data. Journal of Law and Medicine, 26(3), 662-679.
- Hassabis, D., Kumaran, D., Summerfield, C., & Botvinick, M. (2017). Neuroscience-inspired artificial intelligence. Neuron, 95(2), 245-258.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Business Horizons, 62(1), 15-25.
- Picard, R. W. (2020). Affective computing: Challenges. International Journal of Human-Computer Studies, 143, 102473.

- Russell, S., & Norvig, P. (2020). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.
- Shatte, A. B. R., Hutchinson, D. M., & Teague, S. J. (2019). Machine learning in mental health: A scoping review of methods and applications. Clinical Psychology Review, 70, 101-123.
- Yuste, R., Goering, S., Arcas, B. A., et al. (2020). Four ethical priorities for neurotechnologies and AI. Nature, 551(7679), 159-163.
- Zhao, J., Wang, T., Yatskar, M., et al. (2022). Men also like shopping: Reducing gender bias amplification using corpus-level constraints. arXiv preprint arXiv:1707.09457.

التعلم المتمركز حول المتعلم: استراتيجيات لتحفيز الإبداع والابتكار

اعداد
د. علاء عبدالخالق حسين
كلية العلوم الإسلامية – جامعة بغداد
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير استراتيجيات التعلم التي تركز على الطلبة في تعزيز الإبداع والابتكار ضمن البيئات التعليمية، مع التركيز على المرحلة الجامعية التي تعد مرحلة محورية في تطوير مهارات الطلبة. اعتمد البحث على منهجية تحليلية استعراضية من خلال مراجعة مجموعة من الدراسات السابقة والأدبيات التعليمية المرتبطة بهذا الموضوع، مثل دراسة (Car et al., 2018) و(Topee et al., 2015)، بهدف فهم تأثير هذه الاستراتيجيات على تطوير التفكير النقدي والقدرات الابتكارية.

تضمن البحث تحليلًا نقديًا للسياق التاريخي لتطور التعلم المتمركز حول المتعلم ومراجعة المبادئ الأساسية التي يستند إليها، مع إجراء مقارنة بينها وبين أساليب التعلم التقليدية لتوضيح الفروق الجوهرية. كما تناول البحث استراتيجيات محددة لتعزيز الإبداع والابتكار، مثل التعلم القائم على المشاريع، واستخدام الأسئلة المفتوحة، ودمج التقنية، وتعزيز التعاون بين الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، حُلِّل دور التقييم التكويني والتغذية الراجعة في دعم هذه العملية التعليمية.

أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الذي يركز على المتعلم يؤدي دورًا مهمًا في تطوير المهارات الإبداعية والابتكارية، حيث يتيح بيئة تعليمية تفاعلية تحفز الطلبة على الاستكشاف والتفكير النقدي. كما أكدت النتائج على ضرورة دمج التقنية والتعلم متعدد التخصصات لتعزيز هذه المهارات، بالإضافة إلى أهمية توفير بيئات آمنة تشجع على المخاطرة والتعلم من الأخطاء.

في ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بتبني سياسات تعليمية تدعم التعلم المتمركز حول المتعلم، مع التركيز على تدريب المعلمين لتمكينهم من تطبيق الاستراتيجيات بنحوٍ فعال. وينبغي تصميم مناهج مرنة تعزز من الإبداع والابتكار، وتشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية وسوق العمل لضمان توافق المخرجات التعليمية مع متطلبات العصر الحديث. أخيرًا، يشدد البحث على أهمية مواصلة دراسة وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة للتكيف مع التحديات المستقبلية في مجال التعليم.

الكلمات المفتاحية: التعلم المتمركز، المتعلم: استراتيجيات الإبداع، استراتيجيات الابتكار.

Learner-Centered Learning: Strategies for Stimulating Creativity and Innovation

Dr. Alaa Abdulkhaleq Hussein
Alaa.Abdulkhaleq@colaw.uobaghdad.edu.iq

Research Summary:

This research aims to examine the impact of student-centered learning strategies on promoting creativity and innovation within educational settings, with a focus on the university level, which is a pivotal stage in student skill development. The research relied on a cross-sectional analytical methodology by reviewing a range of previous studies and educational literature related to this topic, such as Car et al., 2018 and Topee et al., 2015, with the aim of understanding the impact of these strategies on developing critical thinking and innovative abilities.

The research included a critical analysis of the historical context of the development of learner-centered learning and a review of the basic principles upon which it is based, while comparing it with traditional learning methods to clarify the fundamental differences. The research also addressed specific strategies for promoting creativity and innovation, such as project-based learning, the use of open-ended questions, the integration of technology, and fostering collaboration among students. In addition, the role of formative assessment and feedback in supporting this learning process was analyzed. The study results showed that learner-centered learning plays an important role in developing creative and innovative skills, providing an interactive learning environment that stimulates students' exploration and critical thinking. The results also emphasized the need to integrate technology and interdisciplinary learning to enhance these skills, as well as the importance of providing safe

environments that encourage risk-taking and learning from mistakes.

In light of these findings, the study recommends adopting educational policies that support learner-centered learning, with a focus on teacher training to enable them to implement strategies effectively. Flexible curricula should be designed to foster creativity and innovation, and collaboration between educational institutions and the labor market should be encouraged to ensure educational outcomes are aligned with modern-day requirements. Finally, the study emphasizes the importance of continuing to study and develop innovative educational strategies to adapt to future challenges in education.

Keywords: Learner-centered learning, creativity strategies, innovation strategies.

المقدمة:

التعليم الجامعي هو مرحلة مهمة تُسهم في تطوير مهارات الطلبة وتوجيههم نحو الإبداع. لذا، تُبرز الاتجاهات الحديثة في التعليم ضرورة اعتماد استراتيجيات تعلم تركز على المتعلم. هذا النهج يسهم في تعزيز التفكير النقدي، ويستخدم أساليب استقصائية تُشبه البحث العلمي. في دراسة تناولت الفجوات بين التعليم الثانوي والجامعي، سُلِّط الضوء على تأثير هذه الفجوات على إبداع الطلبة في مجالات العلوم والتقنية، مما يستدعي الحاجة إلى تطوير أساليب تدريس مبتكرة (Topee et al., 2015). كما تشير الأبحاث بنحوٍ عام إلى أن التعلم القائم على الاستقصاء يُعِد الطلبة ليكونوا

مبتكرين في بيئات العمل، حيث يربط بين المهارات العلمية والسلوكيات الإبداعية (Car et al., 2018). يعد دمج هذه الاستراتيجيات في المناهج الدراسية خطوة مهمة نحو تحقيق نتائج تعليمية فعالة. في التعليم الحديث، يظهر توجه نحو استراتيجيات تركز على المتعلم، مما يمثل تحولًا واضحًا عن الأساليب التقليدية التي كانت تركز على المعلم. من خلال تشجيع الطلبة على المشاركة الفعالة في التعلم، يعزز المعلمون مهارات التفكير النقدي والابتكار لدى الطلبة، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة متطلبات سوق العمل المتغيرة. على سبيل المثال، تشير الدراسات إلى أن التعلم المرتكز على الاستفسار يعد الطلبة بنحوٍ أفضل للابتكار في بيئة العمل، حيث يسهم في تنمية سلوكيات إبداعية من خلال التجارب العملية والتفكير الاستكشافي (Car et al., 2018)، وهو أمر في غاية الأهمية. كما تسعى السياسات التعليمية الأوروبية إلى دمج العلوم مع القيم المجتمعية من خلال التعليم المسؤول (Terrell B et al., 2020). تسهم هذه العناصر مجتمعة في خلق بيئة تعليمية تحفز الفضول وتفاعل الطلبة، مما يؤدي إلى زيادة فعالية العملية التعليمية وتعزيز القدرة على الابتكار بنحوٍ عام.

يعد تعزيز الإبداع والابتكار في التعليم أمرًا حيويًا، خاصةً مع التغيرات السريعة في سوق العمل والتطورات التقنية الكبيرة. عندما يعتمد المعلمون أساليب تعليمية تركز على المتعلم، فإن ذلك يساعد الطلبة على اكتساب مهارات مهمة مثل التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يُعزز قدراتهم الإبداعية. وتظهر بعض الدراسات أن التعلم القائم على الاستقصاء (IBL)

يعزز استعداد الطلبة ليكونوا مبدعين في بيئات العمل المستقبلية، حيث يتعلم الطلبة من خلال عمليات الاستقصاء العلمي المختلفة لبناء فهمهم الخاص (Car et al., 2018). تكشف دراسات أخرى عن وجود فجوات بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، مما يؤثر بنحوٍ كبير على الإبداع لدى الطلبة في مجالات العلوم والتقنية. يتطلب هذا الأمر اتخاذ خطوات مهمة لسد هذه الفجوة وتعزيز الابتكار والإبداع (Topee et al., 2015). وبالتالي، ينبغي على قادة التعليم اتخاذ تدابير استراتيجية لضمان استعداد الطلبة لمواجهة تحديات المستقبل.

تواجه البيئات التعليمية الحالية العديد من التحديات التي تستدعي اعتماد أساليب تدريسية جديدة لتحسين جودة التعلم. يعد نموذج التعلم المتمحور حول المتعلم حلاً واعدًا لمواجهة هذه التحديات، حيث يعزز القدرات التحليلية، ويشجع على الابتكار لدى الطلبة. يمكن للمدرسين استخدام أساليب مثل التعلم القائم على حل المشكلات أو التعلم المرتكز على المجتمع لتقديم تعليم يتماشى مع اهتمامات واحتياجات الطلبة، مما يزيد مستوى مشاركتهم الفعالة. كما تشير الدراسات إلى أن دمج التقنية في هذه النماذج التدريسية يؤدي إلى توفير تجارب تعلم مؤثرة تعزز من فهم المحتوى الأكاديمي، وتساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الفريدة (Mahapoonyanont et al., 2024). من خلال التركيز على المتعلم، يمكن للصفوف الدراسية إنشاء بيئة تعليمية شاملة تشجع على الإبداع

والابتكار (Door et al., 2025). وفي النهاية، يسهم هذا النهج في تعزيز تفاعل الطلبة وإعدادهم لمواجهة تحديات عالم متغير باستمرار.

تعد استراتيجيات التعلم التي تركز على المتعلم من الأسس الرئيسة لتعزيز الإبداع والابتكار، حيث تتيح لهم المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية. من خلال اعتماد مناهج مثل التعلم القائم على الاستقصاء، يمكن الطلبة ممارسة التفكير النقدي وحل المشكلات بطريقة تعزز قدراتهم الابتكارية. ويشير (Car et al., 2018) إلى أهمية تطوير مهارات الابتكار كشرط أساسي للخريجين في سوق العمل الحالي، مما يتطلب استخدام استراتيجيات تعليمية مدروسة لتحقيق هذا الهدف. من الضروري أن تشمل هذه الاستراتيجيات تصميماً تعليمياً مرناً، حيث يمكن أن تكون الأنشطة فردية أو جماعية، مفتوحة أو مغلقة، مما يؤثر بنحوٍ كبير على مستوى إبداع الطلبة. ومن خلال هذه المناهج، يسهم التعلم المتمركز حول المتعلم في تحقيق أهداف تعزيز الإبداع والابتكار، وهو أمر بالغ الأهمية لإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل (McGarvey B et al., 2016).

المبحث الأول: استيعاب مفهوم التعلم الذي يركز على المتعلم

تتطلب أساليب التعلم الفعّالة التي تركز على المتعلم اهتماماً خاصاً بميولهم واحتياجاتهم، مما يعزز من قدرتهم على الإبداع والابتكار. يمكن للمعلمين تصميم مناهج تعليمية تتناسب مع تطلعات الطلبة، وتوافر لهم فرصاً للمشاركة بطرائق تعزز مهاراتهم الإبداعية، وذلك من خلال إدراك

الفجوات الموجودة بين مستويات التعليم، كما أشارت دراسة (Topee et al., 2015). تعكس هذه الفجوات، خاصة في مجالات مثل العلوم والتقنية، الحاجة إلى استراتيجيات تدريس أكثر توافقاً مع اهتمامات الطلبة. كما توصي السياسات التعليمية بدعم التعلم المرتكز على المتعلم على المستويات المحلية والولائية والاتحادية، كما أوضح (McGarvey B et al., 2016)، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية ديناميكية وتفاعلية تحفز التفكير الإبداعي، وتساعد على تشكيل قادة المستقبل في مجالاتهم.

١. الإطار التاريخي ونشأة التعلم الذي يركز على المتعلم:

شهدت مسيرة التعليم تحولات مهمة عبر العصور، مما أسهم في ظهور نموذج التعلم الذي يركز على المتعلم كأحد الاتجاهات البارزة في التعليم الحديث. يمكن إرجاع جذور هذا المفهوم إلى منتصف القرن العشرين، عندما بدأ المعلمون في إعطاء أهمية أكبر لدور المتعلم كشريك نشط في العملية التعليمية عوضا عن أن يكون مجرد مستقبل سلبي للمعلومات. لم يقتصر هذا التغيير على طرائق تقديم المحتوى التعليمي فقط، بل شمل أيضًا تشجيع الطلبة على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي. وتم تعزيز هذه الأفكار من خلال ورش عمل تفاعلية تناولت كيفية التعامل مع القضايا الأخلاقية في التصميم، حيث شارك الطلبة في دراسة حالات مستقبلية مبتكرة في مجال التعليم (Abbey et al., 2019). بالإضافة إلى ذلك، تم تحفيز نقاش مستمر حول أدوار المتاحف الفنية الجامعية، مما أدى إلى

تحديث أساليب تدريس الفنون في الجامعات، مما يبرز أهمية التجديد في طرائق التعليم (Farrell B et al., 2012).

٢. الأسس الرئيسة للتعلم الذي يركز على المتعلم:

تستدعي البيئة التعليمية الحالية تغييرًا جوهريًا في أساليب إعداد الدروس وتطبيقها، مع التأكيد على أهمية دور المتعلمين كمركز لهذا الإطار. إن تحقيق التعلم المتمركز حول المتعلم يعتمد على استراتيجيات فعالة تتيح للطلبة المشاركة الفعالة في عملية اكتساب المعرفة، ويشمل ذلك تعزيز الإبداع والتجديد من خلال أنشطة تفاعلية وتشاركية. على سبيل المثال، تعد الدراسات التي تربط بين الهندسة والفنون نموذجًا رائعًا لهذا النوع من التعلم، حيث تسهم في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مما يوضح تأثير الفنون على تعلم التصميم الهندسي (Anwar et al., 2018). بنحوٍ عام، يحتاج هذا النوع من التعلم إلى دعم السياسات التعليمية التي تعزز أساليب التعلم المتمحورة حول المتعلم على مختلف المستويات المحلية والولائية والاتحادية (McGarvey B et al., 2016). من خلال هذه الأسس، يمكننا خلق تجارب تعليمية غنية وفاعلة تسهم في إعداد جيل من الطلبة المبتكرين والمبدعين.

٣. الفروقات بين التعلم التقليدي والتعلم القائم على المتعلم:

تختلف أساليب التعلم بنحوٍ ملحوظ عند الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الذي يركز على المتعلم. في التعليم التقليدي، يتمحور التعلم حول

المعلم الذي يعد في كثير من الأحيان المصدر الوحيد للمعرفة، مما قد يعوق تطوير مهارات التفكير النقدي والابتكار لدى الطلبة. على النقيض، يوافر التعلم المتمركز حول المتعلم فرصة أكبر لتعزيز مشاركة الطلبة الفعالة في عملية التعلم، مما يعزز لديهم روح الابتكار. وتظهر الأبحاث أن أساليب التعليم التي تعتمد على الاستفسار تعزز قدرة الطلبة على الابتكار، حيث إن التعلم المدعوم بالاستفسار يمكن أن يحفز المهارات الإبداعية، ويساعد الطلبة على تطوير أفكار جديدة (Car et al., 2018). إضافة إلى ذلك، فإن إدماج القيم المرتبطة بالبحث المسؤول في التعليم، مثل التفكير النقدي والتفاعل، يسهم في إعداد الطلبة ليصبحوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم (Terrell B et al., 2020). وبالتالي، فإن التحوّل نحو التعلّم المتمركز حول المتعلم يُعد خطوة مهمة نحو تحسين جودة التعليم ورفع مستوى الإبداع، وذلك على الرغم من أن بعض التحديات قد تواجه هذه العملية.

٤. وظيفة المعلم في بيئة تركز على المتعلم:

تؤدي بيئة التعلم التشاركية التي تركز على المتعلم دوراً مهماً، حيث يتحول دور المعلم إلى مرشد عوضا عن كونه مجرد ناقل للمعلومات. في هذا الإطار، يعد المعلم أساسياً في توجيه الطلبة نحو التفكير النقدي وتعزيز فضولهم للبحث، مما يُعزز قدرتهم على الإبداع والابتكار بنحوٍ ملحوظ. من خلال استراتيجيات التعلم بالاستقصاء، يمكن للمعلم إنشاء بيئة تعليمية تحفز الفضول، وتدفع الطلبة إلى التعلم عن طريق الأسئلة والاكتشافات، عوضا عن الاعتماد على التلقين التقليدي. وقد أظهرت دراسات (Car et al.,

2018) أن التعلم القائم على الاستقصاء، وخاصة عند كونه جماعياً ومنفتحاً، يرتبط بنحوٍ كبير بتحسين مهارات الابتكار لدى الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، يُظهر الفارق الملحوظ بين التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية، خاصة في مجالات العلوم والتقنية، أهمية تعديل أساليب التدريس لتعزيز الإبداع والابتكار (Topee et al., 2015). وبالتالي، يُبرز هذا الدور الحيوي للمعلم كعنصر أساسي في تحسين جودة التجربة التعليمية.

٥. مزايا التعليم الذي يركز على المتعلم للمتعلمين ذوي الخلفيات المتنوعة:

تكتسب استراتيجيات التعلم التي تركز على المتعلم أهمية كبيرة في فهم احتياجات المتعلمين المختلفة، حيث تعزز من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم وإبداعاتهم. هذه الاستراتيجيات تمنح الطلبة فرصًا للتعلم من خلال التطبيقات العملية والتعاون مع زملائهم، مما يسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية وزيادة حماسهم تجاه التعلم. تشير الدراسات إلى أن تدخلات المساحات الإبداعية مثل Maker space تؤدي دورًا في تعزيز كتابة الطلبة وتحسين أدائهم الأكاديمي من خلال توفير بيئات تعليمية تفاعلية تعزز الاستكشاف الذاتي والإبداع. بالإضافة إلى ذلك، تعد التربية النقدية عنصرًا حيويًا، حيث تعزز التفكير النقدي، وتساعد الطلبة في تقييم أوضاعهم الاجتماعية وتجديد رؤاهم حول العالم. من خلال هذه الأساليب، يمكن للمتعلمين أن يسهموا بفاعلية في عملية تعلمهم، مما يؤدي إلى تحسين

نوعية التعليم وتمكينه، وهذا غالبًا ما ينتج نتائج إيجابية (Chanter et al., 2024) (ARI et al., 2024).

المبحث الثاني: استراتيجيات لتعزيز الإبداع

تعد الخطط التعليمية المرنة ضرورية لتعزيز الإبداع في الأوساط الأكاديمية، خصوصًا في المرحلة الجامعية التي تحتاج إلى استراتيجيات تعليمية متنوعة لتحقيق هذا الهدف. من بين هذه الاستراتيجيات، يبرز التعلم بالاستكشاف كطريقة فعالة تعزز قدرة الطلبة على الابتكار، حيث تتيح لهم محاكاة العمليات الاستكشافية التي يتبعها العلماء لبناء معارفهم (Car et al., 2018). أظهرت الدراسات أن هذا النوع من التعلم، عندما يكون مفتوحًا، ويركز على الاكتشاف، ويشجع التعاون الجماعي، يمكن أن يسهم بنحوٍ كبير في تطوير مهارات الابتكار لدى الطلبة. زيادة على ذلك، تشير الأبحاث إلى وجود فرق ملحوظ بين المرحلتين الثانوية والجامعية في مجالات الإبداع والابتكار، مما يستدعي إنشاء خطط عمل مناسبة لسد هذه الفجوة وتعزيز القدرات الابتكارية لدى الطلبة (Topee et al., 2015). لذلك، من المهم تصميم أنشطة تعليمية تدعم التفكير التحليلي والإبداعي بنحوٍ عام.

١. دمج التعلم القائم على المشاريع:

تتطلب البيئة التعليمية الحديثة تبني أساليب جديدة وفعالة لتعزيز قدرات الطلبة في مجالات الإبداع والتفكير النقدي، حيث يعد إدماج التعلم القائم

على المشاريع إحدى هذه الاستراتيجيات. هذا الأسلوب يشجع الطلبة على المشاركة في تجارب تعليمية تفاعلية، مما يعزز مهاراتهم في البحث والاستقصاء، ويشجعهم على العمل ضمن فرق متنوعة، مما يعزز بدوره مفهوم التعلم التعاوني. وتشير الدراسات (Car et al., 2018) إلى أن اختيار نماذج الاستفسار المفتوحة والموجهة نحو الاكتشاف، التي تركز على العمل الجماعي، يُسهم في تطوير مهارات الابتكار لدى الطلبة، مما يجعلهم أكثر استعداداً لمتطلبات سوق العمل. فضلا عن ذلك، تشير الأدلة إلى أن دمج التعليم العلمي مع مناهج متعددة التخصصات، كما هو مبيّن في إطار الابتكار المسؤول في التعليم (Terrell B et al., 2020)، يعزز التجربة التعليمية بنحوٍ كبير، ويدعم القيم الأساسية للمشاركة المجتمعية.

٢. استخدام الأسئلة المفتوحة والنقاشات:

تعد الأسئلة المفتوحة والنقاشات وسائل فعالة لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع في البيئات التعليمية التي تضع المتعلم في محور الاهتمام. من خلال تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم وتبادلها، يمكن لهذه الأساليب أن تعزز من مشاركتهم وتعاونهم في عملية التعلم. على سبيل المثال، تؤدي منهجية شبكة " Kern Engineering Entrepreneurial Network" (KEEN) دوراً مهماً في توسيع آفاق فضول الطلبة وتوجيه تفكيرهم نحو دعم الابتكار، كما تشير الدراسات التي تربط بين هذا الإطار التعليمي وتحسين النتائج التعليمية (Bowman et al., 2017). في سياق مشابه، يبرز التسارع المستمر في التغيرات التعليمية ضرورة تحديث النماذج

التعليمية لتلبية احتياجات القرن الحادي والعشرين، مما يجعل استخدام الأسئلة المفتوحة عنصرًا أساسيًا في هذا التحول (Johnston J et al., 2011). بنحوٍ عام، تسهم هذه الديناميكيات في خلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وابتكاراً، مما يعزز من قدرة الطلبة على مواجهة التحديات المعاصرة.

٣. تعزيز استعمال الأساليب المتعددة التخصصات:

تساعد المناهج الدراسية التي تدمج التخصصات المختلفة في جعل عملية التعلم تركز على المتعلم، مما يعزز من قدراته العقلية والإبداعية. من خلال ربط مجالات المعرفة المتنوعة، يتمكن الطلبة من معالجة القضايا المعقدة برؤية أوسع، مما يعزز قدرتهم على التفكير النقدي والإبداعي. في ظل التغيرات السريعة التي تشهدها الثورة الصناعية الرابعة، يُعد من الضروري تزويد الطلبة بالقدرات المعروفة باسم Cs٤، والتي تشمل التواصل والإبداع والتفكير النقدي والعمل الجماعي (Module et al., 2023). كما أن دمج التعلم القائم على المشاريع مع تقنيات المعلومات والاتصالات يوضح كيف يمكن أن يسهم ذلك في تطوير مهارات التواصل وتعزيز هذه القدرات الأربع، مما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية غنية (Way et al., 2025). ويتطلب تسهيل هذه المناهج تعاون المعلمين من مختلف التخصصات، ومنح الطلبة الفرصة لاستكشاف المواضيع التي تثير اهتمامهم، مما يعزز إبداعهم وابتكارهم في عالمنا الحالي

٤. تنفيذ أنشطة تتعلق بحل المشكلات بطرائق إبداعية:

تعد الممارسات التي تركز على معالجة القضايا الإبداعية جزءًا أساسيًا من تطوير قدرات المتعلمين في هذا العصر. تركز هذه الممارسات على تحفيز التفكير النقدي والابتكاري، مما يمكن المتعلمين من البحث عن حلول جديدة ومتنوعة للتحديات التي تواجههم. من الضروري أن تعتمد هذه الممارسات أساليب تدريس تشجع على التعاون بين المتعلمين، مما يعزز فرص التعلم والتفاعل الجماعي. وفقًا لـ (Car et al., 2018)، يعد التعلم القائم على الاستقصاء من الاستراتيجيات الفعالة في تأهيل الطلبة ليصبحوا مبدعين في مجال العمل، حيث يركز على كيفية بناء المعرفة من خلال التجربة والاكتشاف. بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات إلى أن دمج الفنون والتقنيات الرقمية في المناهج الدراسية يعزز من قيم التفكير الابتكاري، كما يبرز أهداف التعليم الذي يتسم بالأخلاقيات والاجتماعية، مما يسهم بنحوٍ فعال في تكوين جيل قادر على اتخاذ قرارات مسؤولة (Terrell B et al., 2020).

٥. خلق بيئة آمنة:

تعد البيئة الآمنة ضرورية لتعزيز الإبداع والابتكار لدى الطلبة في مجال التعليم. يتطلب تشجيع الطلبة على التفكير النقدي واتخاذ المبادرات إتاحة فرصة لهم للتجربة واكتساب المعرفة من الأخطاء دون خوف من العواقب. وقد أظهرت الأبحاث أن التعلم القائم على الاستفسار يساعد على إعداد

الطلبة ليصبحوا مبدعين في بيئات العمل، حيث يواجهون تحديات، ويحتاجون إلى تقديم حلول مبتكرة. كما أكدت الدراسات التي تركز على الجوانب الاجتماعية والمعرفية للسلوك الابتكاري أن التصاميم التي يديرها المعلم، مثل الاستقصاءات المفتوحة ومجموعات العمل، تعزز من قدرة الطلبة على الابتكار، وتزيد استعدادهم لاستخدام مهاراتهم في سياقات تطبيقية. بالإضافة إلى ذلك، تُظهر الأبحاث أهمية برامج التعليم غير النظامي في تعزيز القدرات الإبداعية لدى الشباب، إذ توافر بيئة داعمة تشجع على التعلم والتفاعل الاجتماعي (Car et al., 2018). بنحوٍ عام، يمكن القول إن توفير بيئة محفزة للإبداع يسهم في تنمية جيل قادر على الابتكار والتطور.

المبحث الثالث: استراتيجيات لتعزيز الابتكار

يُعد التعلم الذي يركز على المتعلم وسيلة فعالة لتعزيز الابتكار في البيئات التعليمية. من بين الاستراتيجيات الأساسية، هناك التعلم القائم على الأسئلة، الذي يشجع الطلبة على اتباع منهج استكشافي مشابه لما يقوم به الباحثون في بناء المعرفة. هذا الأسلوب يعزز أيضًا مهارات الابتكار والإبداع لدى الطلبة، مما يساعدهم على التكيف مع متطلبات سوق العمل المتغيرة (Car et al., 2018). فضلا عن ذلك، تشير بعض الدراسات إلى وجود فجوات بين التعليم الثانوي والجامعي، خاصة في مجالات العلوم والتقنية، مما يؤثر سلبًا على إبداع الطلبة (Topee et al., 2015). لذلك، من الضروري معالجة هذه الفجوات من خلال إنشاء بيئات تعليمية تدعم الاستكشاف

الجماعي والمفتوح، مما يتيح للطلبة فرصة تطوير مهاراتهم الابتكارية، ويُعِدُّهم بنحوٍ أفضل لمواجهة التحديات المستقبلية.

١. إدماج التكنولوجيا في عملية التعليم:

تؤدي التكنولوجيا دوراً أساسياً في تطوير استراتيجيات التعلم التي تركز على المتعلم، مما يسهم في تعزيز الإبداع والابتكار. من خلال دمج الأدوات الرقمية مع الفنون، يتمكن الطلبة من اكتشاف طرائق تعلم جديدة تتجاوز الطرائق التقليدية. فمثلاً، تشير الأبحاث إلى أن دمج الفنون في المناهج الهندسية يعزز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، حيث أظهرت إحدى الدراسات أن الطلبة الذين شاركوا في دورات تجمع بين الفنون شهدوا تحسناً ملحوظاً في مهاراتهم الإبداعية، مثل التعلم من خلال الاستقصاء والتجريب (Anwar et al., 2018). بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام التقنيات الرقمية يعزز من مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، مما يمكّنهم من الاستفسار والتفاعل مع المحتوى بطريقة تفاعلية (Terrell et al., 2020). لذا، يعد دمج التكنولوجيا في التعليم خطوة أساسية نحو خلق بيئة تعليمية تشجع على الابتكار. بنحوٍ عام، يمكن القول إن للتكنولوجيا تأثيراً كبيراً في هذا المجال.

٢. تشجيع التعاون والعمل الجماعي:

في إطار تطوير بيئات التعليم الحديثة، يتضح بنحوٍ كبير أهمية التعاون والجهود المشتركة كعوامل أساسية لدعم الإبداع والابتكار. فالتفاعل بين

الطلبة يعزز مهارات التواصل الفعّال والاحترام المتبادل، مما يقوي التفكير التحليلي، ويحفز الإبداع لديهم. من خلال الأنشطة التعاونية مثل المشاريع الجماعية، يتمكن الطلبة من اتباع أساليب التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم المجتمعي لإيجاد حلول مبتكرة للتحديات الواقعية، وتساعد هذه المناهج في تنمية الخيال والابتكار، حيث يتاح لهم التفكير بنحوٍ جماعي وتبادل المعارف والخبرات المتنوعة (Mahapoonyanont et al., 2024). فضلا عن ذلك، يسهم التعليم التشاركي في تقديم دورات تدريبية تركز على التعاون وتعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة والمعلمين على حد سواء، مثل تنظيم مختبرات الابتكار والمبادرات الجماعية (SUD Ararat et al., 2024). لذلك، يعد تعزيز التعاون والعمل المشترك خطوة ضرورية لتحقيق نتائج تعليمية فعالة تتماشى مع التطورات والتحديات الراهنة.

٣. تقديم فرص لتطبيقات في الحياة الواقعية:

تعد التطبيقات العملية في الحياة الواقعية عنصرًا أساسيًا في تعزيز التعلم المتمركز حول المتعلم، إذ تمنحهم الفرصة لتطوير مهاراتهم من خلال التجربة العملية. يتطلب إدخال هذه التطبيقات في المناهج التعليمية تصميم مشاريع تفاعلية تساعدهم على استكشاف مفاهيم جديدة وتنمية التفكير الإبداعي. على سبيل المثال، يمكن أن تسهم مبادرات مثل ورش العمل والتعاون مع الصناعات المحلية في إثراء التجربة التعليمية من خلال توفير بيئات واقعية تسمح للطلبة بتطبيق ما اكتسبوه من معرفة. وفقًا للدراسات

(Ararat et al., 2024)، كانت مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين مرتفعة، واحتوت على توجيهات تطويرية متنوعة تعزز هذا النهج، مثل التعاون والمشاريع المشتركة. كما تشير الأبحاث (Door et al., 2025) إلى أن اعتماد أساليب تدريس مبتكرة، كالتعلم القائم على حل المشكلات والفصول الدراسية المعكوسة، يعزز إبداع الطلبة وقدرتهم على التفكير المستقل. بنحوٍ عام، تُعَدُّ توفير فرص للتطبيقات العملية جزءًا أساسيًا من استراتيجيات تعزيز الإبداع والابتكار في التعليم.

٤. تعزيز المبادرات والمشاريع التي يقودها الطلبة:

يعد دعم المبادرات والمشاريع الطلبةية خطوة مهمة نحو إنشاء نظام تعليمي يركز على المتعلم بنحوٍ فعال. من خلال توفير الدعم الملائم، يتمكن الطلبة من استكشاف أفكارهم وتحقيق تطلعاتهم الإبداعية بعمق أكبر. تظهر الأبحاث أهمية تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع عن طريق دمج التقنيات الحديثة في التعليم، مثل أدوات Web 2.0 التي تعزز من مشاركة الطلبة وتفاعلهم في المشاريع التعليمية المختلفة (Levi You et al., 2010). فضلا عن ذلك، يسهم تعزيز التعاون بين الطلبة من خلال تشكيل فرق عمل وتنظيم مبادرات مشتركة في تعزيز هذه العملية (Library M et al., 2007). ومن ثم، يتضح أن دعم المبادرات الطلبة لا يعزز فقط العملية التعليمية، بل يسهم أيضاً في إعداد الطلبة ليصبحوا قادة مبدعين في مجتمعاتهم المستقبلية.

٥. تعزيز مهارات التفكير النقدي والقدرة على التكيف:

يظهر التدقيق في أنظمة التعليم المعاصرة أهمية دمج التفكير الناقد ومرونة التأقلم كعناصر أساسية في التعلم المتمحور حول المتعلم. يسهم هذا النوع من التعليم في خلق بيئة تربوية تساعد الطلبة على استكشاف الأفكار وتطوير مهاراتهم الحياتية الضرورية. كما يشير (Mahapoonyanont et al., 2024) إلى أن القرن الحادي والعشرين يتطلب أساليب تعليمية تعزز التفكير التأملي والابتكار، مما يساعد الطلبة على مواجهة التحديات العالمية. تتجاوز هذه الاستراتيجيات مجرد نقل المعلومات إلى تمكين الطلبة من التفكير بعمق وحل المشكلات بطرائق إبداعية. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي المرونة دورًا أساسيًا في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، حيث تشير دراسات (Too et al., 2019) إلى وجود نقص في المهارات اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل الحالي. من خلال توفير فرص للطلبة للتفاعل مع محتوى المناهج بطريقة جذابة، يمكن رفع مستوى المشاركة والتحصيل الأكاديمي، مما يسهم في إعداده لمتطلبات المستقبل بنحوٍ عام.

المبحث الرابع: تقويم الأداء والتغذية الراجعة في عملية التعلم التي تركز على المتعلم

تتطلب طرائق التدريس الحديثة غالباً تطوير آليات تقويم فعالة وتغذية راجعة مستمرة لضمان تعلّم يركز على المتعلم. من خلال تقديم انتقادات بناءة وتوفير تغذية راجعة مستمرة، يمكننا خلق بيئة تعليمية تشجع على

الابتكار، وتدفع الطلبة لاستكشاف مجالات جديدة. تشير الأبحاث إلى أن اعتماد أسلوب التعلم القائم على الاستقصاء يعزز بنحوٍ كبير مهارات الإبداع لدى الطلبة، حيث يساعدهم على اتباع المنهجيات العلمية لبناء معارفهم الخاصة (Car et al., 2018). بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تركز السياسات التعليمية على المستويات المحلية والولائية والاتحادية على دعم هذا النوع من التعلم، لتحقيق توازن بين القيادة الأكاديمية ومشاركة الطلبة (McGarvey B et al., 2016). ومن ثم، يمثل التقويم الفعّال والتغذية الراجعة فرصة قيمة للطلبة، مما يعزز قدراتهم على التواصل والتعاون والإبداع.

١. دور التقويم التكويني:

تعد التقييمات التكوينية من الأسس الضرورية لتعزيز فعالية العملية التعليمية، حيث تسهم في خلق بيئة تعليمية تحفز الطلبة وتلبي احتياجاتهم. من خلال توفير تغذية راجعة منتظمة، تساعد هذه التقييمات الطلبة في فهم نقاط قوتهم وضعفهم، مما يسهل عليهم تحسين وتطوير مهاراتهم الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، تدعم التقييمات التكوينية أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم، من خلال تعزيز التفكير النقدي والإبداع، كما يتضح في مبادرة Medea Bela jar التي زادت قدرة الطلبة على المشاركة الفعالة في عملية التعلم (Hunter et al., 2024). كما تسعى هذه التقييمات إلى دمج المهارات الضرورية للقرن الواحد والعشرين، مما يزيد تفاعل الطلبة في التعلم، ويرفع من مستوى النتائج التعليمية (He et al., 2024). لذلك،

يمكن القول إن التقييمات التكوينية تشكل جزءاً أساسياً من استراتيجية التعلم الإبداعي، وينبغي أن تحظى بأهمية كبيرة خلال تطوير المناهج الدراسية.

٢. استعمال أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

تعد تقنيات التقويم الذاتي وتقويم الأقران أدوات فعّالة في تعزيز التعلم ضمن البيئات التعليمية التي تركز على المتعلم. هذه التقنيات لا تقتصر فقط على تحسين فهم الطلبة لعملياتهم التعليمية، بل تعزز أيضًا التفكير النقدي والإبداع. من خلال استخدام هذه الأساليب، يمكن للطلبة تطوير مهارات استدلالية تسهم في تعزيز قدراتهم الإبداعية. كما أظهرت دراسة (Terrell et al., 2020) أن استخدام أساليب تعليم الفنون والوسائط الرقمية يدعم التفكير الإبداعي والتفاعل في التعلم. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات تتعلق بكيفية تقييم النتائج التعليمية بنحوٍ فعّال، كما أفادت بعض الأبحاث حول تكامل الفنون والتقنية (Anwar et al., 2018). لذا، ينبغي على المعلمين تصميم التجارب التعليمية بحيث تتمكن من قياس الأبعاد المتعددة لتعزيز إبداع وابتكار الطلبة بنحوٍ شامل.

٣. تقديم ملاحظات إيجابية لتعزيز عملية التعلم:

تعد التغذية الراجعة البناءة عنصراً مهماً في تعزيز التعلم الفعّال، حيث تتيح للمتعلمين التفاعل مع المحتوى التعليمي بطرائق مبتكرة. من خلال تقديم إرشادات واضحة ومباشرة، تدعم هذه التغذية الطلبة في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع، مما يحسن من أدائهم الأكاديمي. تشير الدراسات

إلى أن استخدام استراتيجيات تعليمية تعزز التعلم التفاعلي، مثل أدوات الذكاء الاصطناعي مثل Chat GPT، يتيح تغذية راجعة فورية وشخصية، مما يثري تجربة التعلم (Jayasinghe et al., 2024). بالإضافة إلى ذلك، فإن البيئات التعليمية التي تشجع على المشاركة التفاعلية، تدفع الطلبة لاستكشاف أفكار جديدة وإبداعها، مما يعزز انخراطهم ومشاركتهم (Chanter et al., 2024). لذلك، يمكن القول إن تقديم تغذية راجعة بناءة يعد جزءاً أساسياً من استراتيجيات التعلم التي تركز على المتعلم، مما يعزز الابتكار والإبداع في مجال التعليم.

٤. توافق التقييمات مع النتائج الإبداعية والابتكارية:

تُعد عملية التقييم جزءًا أساسيًا من نموذج التعلم الذي يركز على المتعلم، وينبغي أن تتماشى مع الطموحات الإبداعية والابتكارية التي يسعى إليها الطلبة. يمكن أن تعزز نماذج التقييم المستندة إلى الكفاءات هذا التوافق، مما يسمح للطلبة بالتقدم وفقًا لقدراتهم الفردية، كما أشارت دراسة (Surges C et al., 2011). تسلط هذه الدراسة الضوء على التحديات والفرص المرتبطة بهذا التحول، مع التركيز على أهمية العدالة والتخصيص. بالإضافة إلى ذلك، يقترح نموذج مدعوماً بالتعلم عبر الإنترنت يهدف إلى إظهار إتقان الطلبة للمادة من خلال تقييمات ذات مغزى وأهداف قابلة للقياس، كما ورد في (Surges C et al., 2010). إذا اجتمعت هذه الاستراتيجيات، فإنها تسهم في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية تعزز التفكير

الإبداعي، وتقود إلى الابتكار في بيئات التعلم المختلفة. تتطلب السياقات التعليمية الحديثة اهتمامًا خاصًا بالأساليب الفعالة التي تعزز الإبداع والابتكار، مما يحفز المعلمين على اتباع نهج مستمر للتطوير من خلال آليات المراجعة الذاتية. هذا النهج يعد مهمًا جدًا في مواجهة التحديات التي يواجهها الطلبة، مثل قلة الحافز وصعوبة التعبير عن أفكارهم. كما يوضح (Chanter et al., 2024)، تظهر التدخلات كيفية جعل الفصول الدراسية أكثر جاذبية، مما يعزز القدرة على الكتابة الإبداعية من خلال تحفيز التفكير. بالإضافة إلى ذلك، تشير نتائج الدراسات إلى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي يسهم في تحسين أساليب التفاعل وتبادل المفاهيم. ومن ثم، يمثل الدمج بين آليات المراجعة الذاتية والتقنيات الحديثة خطوة أساسية نحو تعزيز تجربة التعلم الشخصي، مما يؤدي إلى نتائج أفضل في التفاعل والابتكار.

الخاتمة:

في الختام، يمكن القول إن الاستراتيجيات التعليمية المتمحورة حول المتعلم تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز الإبداع والابتكار لدى المتعلمين. تؤكد الأدلة البحثية أن تبني مناهج تعليمية تفاعلية مثل التعلم القائم على الاستكشاف يسهم بنحوٍ فعّال في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يهيئ الطلبة لمواكبة متطلبات سوق العمل المتغيرة. كما أشارت دراسة (Acar et al., 2018) إلى أن تنمية الابتكار الشخصي أصبحت من المهارات الأساسية في التعليم العالي، حيث يوافر التعلم الاستكشافي بيئة

محفزة تسمح بتبادل المعارف والخبرات بين الطلبة، مما يعزز بدوره المهارات التعاونية لديهم.

وفي هذا الإطار، تبرز أهمية النمط التعليمي الذي يضع المتعلم في صلب العملية التعليمية، حيث يعمل هذا النهج على تحفيز المشاركة الفاعلة ويشجع الطلبة على بناء المعرفة بنحوٍ مستقل، مما ينعكس إيجابًا على تنمية قدراتهم الابتكارية. كما أن اعتماد آليات مثل التعلم القائم على الاستقصاء يمكن أن يوافر بيئة تعليمية داعمة للإبداع، حيث تساعد العمليات الاستكشافية الطلبة على تطوير مهارات التكيف مع التحديات الجديدة في المجال المهني.

ولا يقتصر دور هذه الاستراتيجيات على تنمية المهارات الفردية فحسب، بل تمتد لتشجيع التفاعل بين الطلبة من خلال منصات النقاش والحوار، مما يعزز قدرتهم على التعبير عن آرائهم وتقبل وجهات النظر المختلفة. وقد أظهرت الدراسات أن دمج الفنون والتقنيات الرقمية في المناهج التعليمية يمكن أن يعزز القيم المرتبطة بالتعليم المسؤول والابتكار، مما يتطلب تصميم مناهج تركز على تنمية مهارات متعددة مثل التحليل والنقد، تماشيًا مع التوجهات العالمية التي تدعم التعلم القائم على المتعلم.

وفي ظل التطورات المتسارعة في النظم التعليمية، أصبح من الضروري إعادة النظر في الأدوار التقليدية للمعلمين والمؤسسات التعليمية، حيث يتطلب النجاح في هذا العصر تبني استراتيجيات تعليمية مرنة تعزز التفكير العميق وتوظف الأدوات التكنولوجية بنحوٍ فعّال. كما تشير الأبحاث إلى أن

البرامج التدريبية المستمرة للمعلمين تعد عنصرًا أساسيًا لمواكبة التطورات التربوية والتقنية، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية غنية تشجع التنوع الثقافي والابتكار.

وعليه، فإن تبني سياسات تعليمية تدعم المناهج المتمحورة حول المتعلم لم يعد خيارًا، بل أصبح ضرورة ملحة لمواكبة التحديات التي يفرضها العصر الحديث. إن هذه المناهج لا تمثل مجرد تغيير شكلي في العملية التعليمية، بل هي استجابة استراتيجية للتحولات العميقة في المجالات الاجتماعية والتقنية. ومن هذا المنطلق، يبرز دور التعليم القائم على البحث العلمي والابتكار التكنولوجي في إعداد جيل من الخريجين المؤهلين بالقدرات والمهارات التي تمكنهم من مواجهة تعقيدات المستقبل بثقة وإبداع.

المصادر والمراجع:

- Abbey, Bailin, Brown, Buijs, Candy, Csikszentmihalyi, Feland, et al. (2019) The ‘responsibility’ factor in imagining the future of education in China. doi: https://core.ac.uk/download/237010983.pdf
- Acar, O. A., Tuncdogan, A. (2018) Using the Inquiry-based Learning Approach to Enhance Student Innovativeness: A Conceptual Model. doi: https://core.ac.uk/download/161123380.pdf
- Alevizou, Panagiota, Conole, Grainne (2010) A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education.
- Anwar, Sohel, Fore, Grant, Hess, Justin L., Rao, et al. (2018) Quantifying Changes in Creativity: Findings from an Engineering

Course on the Design of Complex and Origami Structures. doi: https://core.ac.uk/download/227054333.pdf

- Ari, Ida Ayu Nyoman Maye Denia, Diksmuide, Dewa Made, Ekawati, Ni, Nitish, et al. (2024) EMPOWERING EDUCATION: INTEGRATING CRITICAL PEDAGOGY INTO TRANSFORMATIVE TEACHING STRATEGIES. doi: https://core.ac.uk/download/620855183.pdf
- Bea McGarvey, Bob Rath, Dena Cushenberry, Don Spangler, Jim Griffin, Linda C. Dawson, Nicholas B. Donohue, et al. (2016) Seizing the Moment: Realizing the Promise of Student-Centered Learning. doi: https://core.ac.uk/download/71338651.pdf
- Berrens Torruella, Karla, Heras López, Maria, Ruiz Mallen, Isabel (2020) Responsible research and innovation in science education: insights from evaluating the impact of using digital media and arts-based methods on RRI values. doi: https://core.ac.uk/download/322837097.pdf
- Betty Farrell, Peter Linett, Tom Shapiro, Will Anderson (2012) Campus Art Museums in the 21st Century: A Conversation. doi: https://core.ac.uk/download/71360959.pdf
- Bosman, Lisa, Mayer, Brooke, McNamara, Patrick J (2017) Curriculum Innovation: Incorporating the Kern Engineering Entrepreneurial Network (KEEN) Framework into Online Discussions. doi: https://core.ac.uk/download/213084380.pdf

- Chanter, Mary Sada, Nicholas, Wachira (2024) Enhancing Grade 3 Learners\u27 Creative Writing Through Makerspace Pedagogy. doi: https://core.ac.uk/download/639442579.pdf
- Chris Sturgis, Linda Pittenger, Susan Patrick (2011) It is Not a Matter of Time: Highlights From the 2011 Competency-Based Learning Summit. doi: https://core.ac.uk/download/71358562.pdf
- Chris Sturgis, Susan Patrick (2010) When Not an Option Failure Is: Designing Competency-Based Pathways for Next Generation Learning. doi: https://core.ac.uk/download/71355792.pdf
- Conceptual Model. doi: https://core.ac.uk/download/161123380.pdf
- Dewi, Utari, Mariani, Dewi, Mustaji, Mustaji (2025) Literature Study: The Effect of The Problem-Based Learning Model Assisted by The Flipped Classroom on Mathematical Creative Thinking Ability. doi: https://core.ac.uk/download/655146559.pdf
- Gopee, A, Ramma, Y, Samy, M (2015) Creativity and innovation in science and technology: Bridging the gap between secondary and tertiary levels of education. doi: https://core.ac.uk/download/29194419.pdf
- He, Yantao, Huang, Pengteng, Li, Qiqian, Li, et al. (2024) Research on the Reform and Practice of Computer Professional English Teaching Driven by the OBE Concept. doi: https://core.ac.uk/download/642626268.pdf

- Hanapepe, Suharta, I Gusti Putu (2024) Transforming Education in Indonesia: The Impact and Challenges of the Merdeka Belajar Curriculum. doi: https://core.ac.uk/download/613996511.pdf
- Hutson, James, McMaken, W. Travis, Vosevich, Kathi (2024) From Codex to Code: Pedagogical Transformations in the Age of Technological Innovation. doi: https://core.ac.uk/download/643573896.pdf
- Jayasinghe, Shan (2024) Promoting active learning with ChatGPT: A constructivist approach in Sri Lankan higher education. doi: https://core.ac.uk/download/618047934.pdf
- Jenny Johnston, Myrna Newcomb (2011) Innovation 2.0: Grantmaking to Transform America's Education Systems. doi: https://core.ac.uk/download/71361512.pdf
- Mahapoonyanont, Natcha, Phila, WI pada, Phila, Weapon (2024) How to Promote 21st-Century Skills through Community-Driven Social Studies Education. doi: https://core.ac.uk/download/640070275.pdf
- Musselman Library, (2007) Crossroads, Connections, and Creativity: Musselman Library Strategic Plan. doi: https://cupola.gettysburg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=librarypubs
- Oduwole, Peter Oluwagbenga, Sobole, Tolulope Oladimeji, Uzzi, Festus Oarsmen's (2023) The Place of Design Education in Achieving 4IR Sustainability through the 4Cs Skill-sets. doi: https://core.ac.uk/download/592980425.pdf

- Prodan, Eugeniu (2024) Envisioning education in Moldova: speculative design as a tool to explore the future of education. doi: https://core.ac.uk/download/619583607.pdf
- Sud Ararat, Sukanya (2024) Guidelines for Developing Innovative Thinking Skills of Teachers in Samut Prakan Vocational Colleges, Thailand. doi: https://core.ac.uk/download/636456119.pdf
- Toro, William Xavier (2019) 21st CENTURY LEARNING SKILLS IN EDUCATION AND EMPLOYABILITY. doi: https://core.ac.uk/download/353015188.pdf