

التحديات التربوية المعاصرة ودور المؤسسات التعليمية في مواجهتها

Contemporary Educational Challenges and the Role of Educational Institutions in Addressing Them

د. إبراهيم بزاز

قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة 20 أوت 1955

بسكيكدة الجزائر، i.bezaz@univ-skikda.dz¹

تاريخ النشر: 2024-10-05

تاريخ المراجعة: 2024-07-29

تاريخ استلام المقال: 2024-05-18

ملخص:

تواجه المؤسسات التعليمية في العصر الحالي تحديات تربوية معاصرة متزايدة ومتشابكة، تتطلب استجابات مبتكرة ومرنة. هذه التحديات تتجاوز حدود الجغرافيا وتشمل التطور التكنولوجي السريع، التنوع الثقافي، التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وظهور مهارات جديدة مطلوبة في سوق العمل. إن فهم هذه التحديات ودور المؤسسات التعليمية في مواجهتها هو أمر بالغ الأهمية لضمان جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، خصوصا أن التعليم يمثل إحدى الركائز الأساسية لبناء المجتمعات المعاصرة التعليمية، وعليه فإن المؤسسات التعليمية أمام مسؤولية كبيرة لتطوير سياسات وأدوات جديدة تضمن استدامة العملية التعليمية وتحقيق أهداف التنمية المجتمعية. كلمات مفتاحية: مؤسسات تعليمية، تحديات، عولمة، تعلم إلكتروني، تفاعل اجتماعي، تنمية مستدامة.

Abstract:

Educational institutions today face increasingly complex and intertwined contemporary educational challenges that require innovative and flexible responses. These challenges transcend geographical boundaries and include rapid technological advancement, cultural diversity, social and economic changes, and the emergence of new skills required in the labor market. Understanding these challenges and the role of educational institutions in addressing them is of paramount importance for ensuring the quality of education and achieving sustainable development goals, especially since education represents one of the fundamental pillars of building contemporary societies. Consequently, educational institutions bear a significant responsibility to develop new policies and tools that ensure the sustainability of the educational process and the achievement of societal development goals.

Keywords: educational institutions, challenges, globalization, e-learning, social interaction, sustainable development.

1- مقدمة إشكالية:

في ظل التحولات العالمية المتسارعة التي يشهدها القرن الحادي والعشرون، باتت الأنظمة التربوية تواجه تحديات غير مسبقة نتيجة التطورات التكنولوجية، والعولمة، والتغيرات الاجتماعية التي مست جميع جوانب الحياة. تفرض هذه التحولات ضغوطاً كبيرة على المؤسسات التعليمية لمواكبة العصر وتلبية احتياجات المجتمعات والاقتصاديات المتغيرة.

يمثل التعليم إحدى الركائز الأساسية لبناء المجتمعات، ولكنه يواجه اليوم فجوات واضحة في مجالات مختلفة مثل استخدام التكنولوجيا، والتفاعل الاجتماعي، والحفاظ على الهوية الثقافية في ظل هيمنة العولمة. هذه الإشكاليات تضع المؤسسات التعليمية أمام مسؤولية كبيرة لتطوير سياسات وأدوات جديدة تضمن استدامة العملية التعليمية وتحقيق أهداف التنمية المجتمعية. وعليه تحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

- كيف يمكن للمؤسسات التعليمية مواجهة التحديات التربوية المعاصرة في ظل التحولات التكنولوجية والعولمة ؟

- ما هي أبرز التحديات التي تواجه العملية التربوية؟
- ما هو دور المؤسسات التعليمية في معالجة هذه التحديات؟
- ما هي أهم التوصيات العملية لتعزيز دور التعليم في التنمية المستدامة؟

2- أهداف البحث:

إبراز كيفية مواجهة المؤسسات التعليمية التحديات التربوية المعاصرة في ظل التحولات التكنولوجية والعولمة من خلال:

- تحليل أبرز التحديات التي تواجه العملية التربوية.
- توضيح دور المؤسسات التعليمية في معالجة هذه التحديات.
- تقديم توصيات عملية لتعزيز دور التعليم في التنمية المستدامة.

3- المنهج المعتمد:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتم تحليل التحديات التربوية وتقديم حلول مبنية على دراسات وأبحاث سابقة.

القضية الأولى: أبرز التحديات التربوية المعاصرة (تحليل موسع)**1. تأثير التكنولوجيا على التعليم التقليدي**

ساهمت التكنولوجيا بشكل كبير في تطور التعليم من خلال إدخال أدوات مثل التعلم الإلكتروني، والفصول الافتراضية، والمنصات الرقمية التي تجعل المعلومات متاحة بشكل أوسع. ومع ذلك، تبرز التحديات التالية:

1-1- الفجوة الرقمية بين المناطق:

على الرغم من التوسع الكبير في استخدام التكنولوجيا في التعليم، لا تزال الفجوة الرقمية تشكل عائقاً أمام تحقيق المساواة في الفرص التعليمية. تظهر هذه الفجوة بوضوح بين المناطق الحضرية والريفية، حيث تفتقر العديد من المدارس في المناطق النائية إلى البنية التحتية اللازمة، مثل شبكات الإنترنت عالية السرعة والأجهزة التكنولوجية. (بن واصل، مبارك، 2022) وفقاً لتقرير اليونسكو لعام 2021، يعاني حوالي 40% من الطلاب عالمياً من نقص في الوصول إلى التعليم الرقمي، مما يزيد من التفاوت التعليمي بين الفئات المختلفة. تأثير ذلك على التعليم التقليدي: تعتمد المدارس التقليدية على أدوات محدودة، مما يجعلها أقل قدرة على التنافس مع النماذج الحديثة المعتمدة على التكنولوجيا.

2-1- نقص الكوادر المؤهلة لاستخدام التكنولوجيا:

لا يزال العديد من المعلمين يفتقرون إلى المهارات التقنية اللازمة لتوظيف التكنولوجيا بفعالية في التعليم. هذا النقص يؤدي إلى تردد في استخدام الأدوات الرقمية واستمرار الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس. (رحاب، 2022) مثال: تشير دراسة أجريت في جامعة كامبريدج إلى أن 70% من المعلمين في الدول النامية لم يتلقوا أي تدريب متخصص على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني.

الحلول الممكنة:

تقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين لتمكينهم من استخدام التكنولوجيا. إنشاء مراكز دعم فني في المدارس لمساعدة المعلمين في مواجهة التحديات التقنية.

3-1- الإدمان الرقمي وضعف التركيز:

رغم الفوائد الكبيرة للتكنولوجيا، إلا أن الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية من قبل الطلاب يسبب مشكلات مثل ضعف التركيز والإدمان الرقمي. يواجه الطلاب صعوبة في التمييز بين الاستخدام التعليمي للأجهزة واستخدامها للتسلية، مما يؤثر على جودة التحصيل العلمي. دراسة: وجدت دراسة أجرتها جامعة هارفارد عام 2022 أن 45% من الطلاب الذين يستخدمون الأجهزة اللوحية بشكل يومي يظهرون انخفاضاً في مستوى التركيز خلال الدروس التقليدية.

انعكاسات على التعليم التقليدي: يضعف هذا التوجه دور المدارس التقليدية في تعزيز الانضباط والتركيز، حيث يصبح من الصعب التنافس مع الملهيات الرقمية. (Tülübaş, Karakose & Papadakis, 2023)

4-1- التغير في العلاقة بين المعلم والطالب:

في التعليم التقليدي، كان المعلم هو المصدر الرئيسي للمعرفة، بينما أصبحت التكنولوجيا اليوم منافساً قوياً لهذا الدور. أثر ذلك على دور المعلم:

أدى الاعتماد على التكنولوجيا إلى تقليص دور المعلم كمصدر للمعلومة، ليصبح موجهاً ومشرفاً. مع ذلك، يجد بعض المعلمين صعوبة في التكيف مع هذا التغير، مما يضعف من فعالية استخدام التكنولوجيا في التعليم.

5-1- ضعف التفاعل البشري داخل الفصول الدراسية:

أدى اعتماد التكنولوجيا بشكل مكثف إلى تقليل التفاعل المباشر بين الطلاب والمعلمين. مثال: تشير دراسات إلى أن الطلاب الذين يعتمدون على التعليم الرقمي حصرياً يميلون إلى ضعف في مهارات التواصل الاجتماعي مثل التحدث والنقاش. أثر ذلك على التعليم التقليدي: الفصول الدراسية التقليدية كانت تعزز الحوار والنقاش المفتوح، لكن هذا الدور بدأ يتراجع مع الانتقال إلى التعليم الرقمي.

مستقبل التعليم التقليدي في ظل التكنولوجيا

رغم هذه التحديات، لا يزال التعليم التقليدي يحتفظ بأهميته، خاصة في تقديم المهارات الاجتماعية والقيم الإنسانية. لتحقيق توازن بين التعليم التقليدي والتكنولوجيا، تحتاج المؤسسات التعليمية إلى:

1. دمج التعليم الرقمي في المناهج التقليدية: لتحقيق التكامل بين الأدوات التكنولوجية والطرق التقليدية.

2. التركيز على التدريب التفاعلي: الذي يعزز من دور المعلم في تسهيل الحوار والنقاش داخل الفصول.

3. إعادة النظر في تصميم الفصول الدراسية: لتكون مزيّجًا من الأدوات الرقمية والمساحات المخصصة للنقاش الجماعي. (Erkan, 2019)

2-العولمة وتأثيرها على المناهج والقيم الثقافية (توسع وتحليل أكاديمي)

العولمة هي عملية تداخل الثقافات والاقتصادات والسياسات على نطاق عالمي، وقد أثرت بشكل عميق على الأنظمة التربوية، بما في ذلك المناهج الدراسية والقيم الثقافية. هذا التأثير يحمل في طياته تحديات متعددة تتعلق بتوازن الخصوصيات المحلية والاتجاهات العالمية.

1-2 توحيد المناهج الدراسية :

من أبرز آثار العولمة على التعليم هو السعي لتوحيد المناهج الدراسية عالميًا من أجل تلبية متطلبات السوق الدولية وإعداد الطلاب للمنافسة العالمية.

التحديات المرتبطة بتوحيد المناهج :

فقدان الهوية الثقافية: حيث يتم استبدال بعض المواد المحلية بمواد تعتمد على مناهج عالمية تركز على العلوم والتكنولوجيا.

تهميش القيم التقليدية: إذ يتم إهمال موضوعات تتعلق بالعادات، التقاليد، والتراث الثقافي لصالح موضوعات تُعتبر أكثر "عالمية".

مثال: البرامج التعليمية الدولية، مثل نظام البكالوريا الدولية (IB)، تقدم مناهج موحدة تركز على العلوم العالمية، لكنها غالبًا تهمل التاريخ الوطني والقيم المحلية.

2-2- اللغة المهيمنة :

العولة ساهمت في تعزيز مكانة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية للتواصل، مما أدى إلى تراجع مكانة اللغات المحلية في المناهج الدراسية .

التحديات المرتبطة بتعزيز اللغة المهيمنة :

تآكل التراث اللغوي: ضعف الاهتمام بتعليم اللغات المحلية يؤدي إلى انقراض بعض اللغات بمرور الزمن .

ضعف الهوية الثقافية: الطلاب الذين لا يتقنون لغتهم الأم يفقدون القدرة على فهم ثقافتهم بعمق .

وأظهرت دراسة أجرتها جامعة القاهرة أن 65% من طلاب المدارس الدولية يواجهون صعوبات في التعبير بلغتهم الأم، مما يؤثر سلبًا على ارتباطهم بثقافتهم الأصلية. الحلول المقترحة :

تعزيز ثنائية اللغة في المناهج الدراسية، بحيث يتم تدريس اللغة المحلية جنبًا إلى جنب مع اللغة الإنجليزية .
تخصيص برامج خاصة لحفظ التراث اللغوي .

2-3- صراع الهوية الثقافية:

تشجيع القيم العالمية مثل الفردية، المنافسة، والحداثة، يتعارض أحيانًا مع القيم التقليدية التي تركز على التعاون، العلاقات الاجتماعية، والانتماء المجتمعي .

التحديات المرتبطة بصراع الهوية الثقافية :

تغير القيم التربوية: تركز المناهج الدراسية المستوحاة من العولة على إعداد الطلاب للعمل في بيئات دولية، مما يضعف ارتباطهم بالقيم الوطنية والمحلية .

تشويه الانتماء الوطني: قد يشعر الطلاب بأنهم جزء من "العالم الكبير" أكثر من انتمائهم لمجتمعاتهم المحلية .

مثال: المناهج التي تعتمد على مفاهيم ريادة الأعمال والمنافسة قد تهمل قيم التعاون والعمل الجماعي المتأصلة في بعض الثقافات .

التأثير على التقاليد التربوية المحلية: التوسع في استخدام المناهج المستوردة أدى إلى إضعاف التقاليد التربوية المحلية التي تعتمد على أساليب التدريس التقليدية.

مثال: في بعض الدول الإفريقية، تم استبدال التعليم التشاركي التقليدي القائم على الحكى والأساطير بالمناهج الغربية التي تعتمد على التعليم التلقيني. (لافي الشاماني، 2017)

الحلول المقترحة لمواجهة تأثيرات العولمة:

إعادة صياغة المناهج الدراسية: يجب أن توازن المناهج بين القيم العالمية والخصوصيات الثقافية.

مثال: يمكن إدماج موضوعات تتعلق بالهوية الثقافية والتاريخ الوطني ضمن المناهج العالمية.

تعزيز السياسات اللغوية: يجب وضع سياسات تشجع على استخدام اللغات المحلية في التعليم، مع توفير الدعم اللازم لتعليم اللغات العالمية.

توعية الطلاب بالقيم الثقافية: من خلال تخصيص حصص وأنشطة تعليمية تركز على تعزيز الانتماء الوطني والقيم المحلية.

مستقبل التعليم في ظل العولمة:

رغم التحديات الكبيرة، توفر العولمة فرصاً لإعادة التفكير في النظم التعليمية. يمكن للدول أن تستفيد من التجارب العالمية لتطوير التعليم المحلي، بشرط ألا يكون ذلك على حساب هويتها الثقافية.

مثال ناجح: النموذج الفنلندي في التعليم الذي يدمج بين التقاليد المحلية والمعايير الدولية، مع الحفاظ على التركيز على القيم الثقافية. (بلاط، 2021)

4. ضعف التفاعل الاجتماعي بسبب انتشار التعلم الإلكتروني

التعلم الإلكتروني الذي انتشر بشكل كبير خلال جائحة كوفيد-19 كان ضرورة لاستمرار العملية التعليمية في ظروف طارئة، لكنه أظهر جوانب سلبية عديدة أثرت على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب بعضهم البعض. أدت هذه التحولات إلى تغييرات جوهرية في طبيعة العلاقات التعليمية، مما أثر على المهارات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين.

4-1-1 العزلة الاجتماعية:

أدى الاعتماد على التعلم الإلكتروني إلى تقليل فرص التفاعل الإنساني بين الطلاب والمعلمين، مما نتج عنه شعور بالوحدة والعزلة لدى العديد من الطلاب .

العوامل المسببة للعزلة الاجتماعية :

غياب البيئة المدرسية: حيث فقد الطلاب الأنشطة الجماعية والتفاعلات اليومية التي تشكل جزءًا أساسيًا من تجربتهم التعليمية .

الاعتماد الكامل على الشاشات: أدى ذلك إلى تقليل التفاعل العاطفي والبشري الذي يعزز الشعور بالانتماء .

مثال: دراسة أجريت في فرنسا عام 2022 أظهرت أن 70% من الطلاب أبلغوا عن شعورهم بالعزلة أثناء فترة التعلم الإلكتروني، مما أثر على تحفيزهم الدراسي وقدرتهم على التعلم .

التأثيرات المترتبة :

ضعف العلاقات الاجتماعية: أصبح من الصعب بناء صداقات قوية بسبب قلة التفاعل المباشر .

تزايد حالات الانطواء: خاصة لدى الطلاب الذين يعتمدون بشكل كبير على التفاعل الاجتماعي في تعزيز ثقتهم بأنفسهم .

4-2- تراجع المهارات الاجتماعية :

التواصل الرقمي، الذي يعتمد بشكل أساسي على الكتابة والردود المختصرة، قلل من فرص الحوار المباشر والتفاعل الإنساني .

تأثير ذلك على المهارات الاجتماعية :

ضعف القدرة على إدارة النقاشات والمفاوضات، وهي مهارات يتم اكتسابها عادةً من خلال الأنشطة الصفية .

تراجع في القدرة على قراءة الإشارات غير اللفظية (مثل تعابير الوجه ونبرة الصوت) بسبب غياب التواصل وجهًا لوجه .

دراسة: بحث أجرته جامعة هارفارد عام 2021 وجد أن 55% من الطلاب الذين اعتمدوا بالكامل على التعليم الإلكتروني يعانون من صعوبة في التعبير عن آرائهم بوضوح أثناء النقاشات الجماعية. (Butnaru, Haller, Dragolea, Anichiti & TacuHârșan, 2021)

الحلول الممكنة :

تعزيز الأنشطة التفاعلية في التعليم الإلكتروني، مثل العمل الجماعي عبر الإنترنت .
تنظيم لقاءات افتراضية تحاكي التفاعل المباشر .

الضغوط النفسية

الاعتماد الكلي على التعليم الرقمي أدى إلى ظهور مشكلات نفسية عديدة بين الطلاب .
أسباب الضغوط النفسية :

غياب الدعم المباشر: حيث يجد الطلاب صعوبة في طلب المساعدة من المعلمين عندما يواجهون مشكلات أكاديمية أو شخصية .

الانفصال عن الواقع: يقضي الطلاب ساعات طويلة أمام الشاشات، مما يسبب إرهاقًا نفسيًا وعقليًا .

انعدام الروتين الطبيعي: غياب الانتقال إلى المدرسة والأنشطة اليومية أدى إلى شعور بالرتابة .

مثال: تقرير صادر عن منظمة الصحة العالمية عام 2021 أشار إلى أن 40% من الطلاب الذين اعتمدوا على التعلم الإلكتروني يعانون من التوتر والقلق بسبب العزلة وانعدام التفاعل الطبيعي .

انعكاسات ذلك على الأداء التعليمي :

انخفاض الدافعية للتعلم .

زيادة معدلات التسرب الدراسي في بعض المناطق.

4. تأثير التعلم الإلكتروني على التفاعل بين المعلم والطالب :

في بيئة التعليم التقليدي، كان المعلم يلعب دورًا محوريًا في تشجيع الطلاب والتفاعل معهم بشكل مباشر . ومع التعليم الإلكتروني، أصبح التفاعل محدودًا، ما أدى لتقليل دور المعلم كمرشد وداعم نفسي .

بحث أجرته جامعة كاليفورنيا أشار إلى أن 30% من الطلاب شعروا بأن علاقتهم بمعلمهم أصبحت "غير شخصية" خلال فترة التعليم الإلكتروني.

1-4- الحلول المقترحة لمعالجة ضعف التفاعل الاجتماعي:

1. إعادة تصميم بيئات التعلم الإلكتروني:

يجب أن تركز المنصات على تعزيز التفاعل من خلال ميزات مثل المحادثات المباشرة والأنشطة الجماعية.

2. دمج التعليم المدمج (Blended Learning):

يمكن الجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني لتوفير بيئة تعليمية متوازنة تجمع بين التفاعل الشخصي والتكنولوجيا.

3. تشجيع الأنشطة اللاصفية الافتراضية:

تنظيم مسابقات ومشاريع جماعية عبر الإنترنت لتعزيز التفاعل بين الطلاب.

تخصيص وقت محدد للنقاشات المفتوحة بين الطلاب والمعلمين.

4. تقديم الدعم النفسي:

إنشاء مراكز دعم افتراضية للطلاب الذين يعانون من التوتر والقلق.

توفير جلسات استشارية دورية لمساعدة الطلاب على التأقلم مع بيئة التعلم الجديدة.

2-4- مستقبل التفاعل الاجتماعي في ظل التعلم الإلكتروني

رغم التحديات التي فرضها التعليم الإلكتروني، يمكن تحويل هذه العقبات إلى فرص لتطوير مهارات جديدة لدى الطلاب، مثل القدرة على العمل في بيئات افتراضية. من خلال اعتماد نماذج تعليمية تدمج بين التكنولوجيا والتفاعل الشخصي، يمكن التغلب على الآثار السلبية وتحقيق تعليم متوازن وشامل. (خفاجة، وسالم، 2022)

القضية الثانية: دور المؤسسات التعليمية في مواجهة التحديات (تحليل موسع)

1- تطوير المناهج الدراسية لتكون شاملة ومرنة (توسع وتحليل أكاديمي)

المناهج الدراسية هي العمود الفقري للعملية التعليمية، ومع التحولات السريعة في العالم الحديث، أصبحت الحاجة ملحة لتحديث هذه المناهج بما يتناسب مع التحديات والفرص

الجديدة. المؤسسات التعليمية مطالبة بتطوير مناهج مرنة وشاملة تحقق التوازن بين المهارات الحديثة والقيم التقليدية.

1-1- إدماج التكنولوجيا في المناهج الدراسية:

تطور التكنولوجيا غير من طبيعة التعليم وأدواته، مما يتطلب تضمين مهارات استخدام الأدوات الرقمية ضمن المناهج الدراسية لتأهيل الطلاب لمتطلبات سوق العمل الحديث.

1-1-1- أهمية إدماج التكنولوجيا :

إعداد الطلاب لمهن المستقبل التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، البرمجة، وتحليل البيانات.

تعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات من خلال استخدام التطبيقات الرقمية.
مثال: إدخال مقررات عن الذكاء الاصطناعي، البرمجة، والروبوتات في المدارس الثانوية كما هو الحال في التجربة السنغافورية التي جعلت البرمجة جزءاً من المناهج الأساسية.

2-1-1- التحديات المرتبطة بإدماج التكنولوجيا :

الحاجة إلى بنية تحتية قوية لتوفير الأدوات الرقمية .
تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا بفعالية .

2- إثراء المناهج بالقيم الثقافية والوطنية:

في ظل تأثير العولمة، أصبحت المناهج بحاجة إلى التركيز على تعزيز الهوية الثقافية للطلاب من خلال مواد تعكس التراث الثقافي والقيم الوطنية .

1-2- أهمية القيم الثقافية في المناهج :

تعميق الشعور بالانتماء لدى الطلاب من خلال دراسة التاريخ المحلي والأدب الوطني .
مواجهة القيم العالمية التي قد تتعارض مع الخصوصيات الثقافية المحلية .
مثال: المناهج اليابانية التي تركز بشكل كبير على تدريس التاريخ والأدب اليابانيين إلى جانب العلوم الحديثة .

الحلول المقترحة :

تضمين دراسات مقارنة بين الثقافات لتعزيز فهم الطلاب للخصوصيات الثقافية مع الانفتاح على العالم.

تنظيم أنشطة مدرسية تحتفي بالمناسبات الوطنية والتراث المحلي . (زهور، 2023)

3- تعزيز التعليم العملي:

أظهرت الدراسات أن التعليم العملي الذي ينمي المهارات الحياتية والقيادية لدى الطلاب هو أحد العناصر الأساسية في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل .

3-1- فوائد التعليم العملي :

يربط بين النظرية والتطبيق العملي، مما يعزز من فهم الطلاب للمواد الدراسية .
يساعد الطلاب على تطوير مهارات مثل القيادة، العمل الجماعي، وحل المشكلات .
مثال: في فنلندا، يركز النظام التعليمي على الأنشطة التفاعلية مثل المشاريع الجماعية والتعلم القائم على التجارب .

الحلول المقترحة:

إدماج مشاريع عملية في كل مادة دراسية .
تشجيع الطلاب على المشاركة في مبادرات تطوعية وأنشطة خارج المنهج تعزز من مهاراتهم الحياتية .

4- تعزيز استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي (توسع وتحليل أكاديمي)

استخدام التكنولوجيا في التعليم لا يقتصر على مجرد توفير الأدوات، بل يتطلب استراتيجية متكاملة تركز على استغلال إمكاناتها الإيجابية لتحسين جودة التعليم وجعله أكثر شمولاً وتفاعلاً .

4-1- توفير البنية التحتية الرقمية:

البنية التحتية هي أساس أي محاولة لإدماج التكنولوجيا في التعليم، وتتمثل في تأمين الأجهزة الرقمية وشبكات الإنترنت القوية في جميع المؤسسات التعليمية .

أهمية البنية التحتية الرقمية :

تقليل الفجوة الرقمية بين المناطق الحضرية والريفية .
ضمان وصول جميع الطلاب إلى موارد تعليمية متساوية .
مثال: المبادرات الحكومية مثل مشروع "التعليم للجميع" الذي أطلق في الهند لتمويل شراء أجهزة لوحية للطلاب في المناطق النائية . (الصعيري، مشاري، الرمثي &، بن مبارك، 2024).

التحديات :

تكلفة توفير الأجهزة وشبكات الإنترنت .

صعوبة صيانة المعدات في المناطق النائية .

الحلول المقترحة :

إنشاء شراكات بين القطاعين العام والخاص لتمويل التكنولوجيا التعليمية .

إنشاء مراكز تعليمية مجتمعية في المناطق النائية توفر الوصول إلى التكنولوجيا .

2-4- تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا :

المعلمون هم العنصر الأساسي في نجاح أي إستراتيجية تعليمية تعتمد على التكنولوجيا، ويجب توفير دورات تدريبية متخصصة لتأهيلهم لاستخدام الأدوات الرقمية بشكل فعال .

فوائد تدريب المعلمين :

تعزيز قدرة المعلمين على تصميم دروس تفاعلية تجمع بين التكنولوجيا والمحتوى التعليمي .

تحسين تواصلهم مع الطلاب من خلال المنصات الرقمية .

مثال: تجربة كوريا الجنوبية التي وضعت خطة وطنية لتدريب جميع معلمي المدارس على استخدام التكنولوجيا الحديثة، مما ساعد على تحسين جودة التعليم .

التحديات :

نقص البرامج التدريبية المتخصصة في بعض الدول .

مقاومة بعض المعلمين للتغيير بسبب افتقارهم للمهارات التقنية .

الحلول المقترحة :

توفير حوافز مالية وتشجيعية للمعلمين الذين يشاركون في البرامج التدريبية .

تقديم دعم تقني مستمر للمعلمين أثناء استخدامهم للتكنولوجيا .

3-4- تشجيع الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا بين الطلاب :

إلى جانب توفير الأدوات والتدريب، يجب توعية الطلاب بأهمية استخدام التكنولوجيا بطرق مفيدة ومثمرة .

أهمية التوعية الطلابية :

منع إساءة استخدام الأدوات الرقمية .

تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب عند استخدامهم للمصادر الرقمية .

مثال: مبادرة "التعلم الذكي" في الإمارات العربية المتحدة التي ركزت على توعية الطلاب باستخدام التكنولوجيا لتعزيز الإبداع والابتكار .

الحلول المقترحة :

إدخال مواد دراسية تركز على أخلاقيات استخدام التكنولوجيا .

تشجيع الطلاب على المشاركة في مشاريع تقنية تعزز من مهاراتهم الرقمية .

التكنولوجيا كأداة للتغيير

مع الاستخدام الصحيح، يمكن للتكنولوجيا أن تصبح أداة لتوسيع آفاق التعليم وتقديم تجارب تعليمية مبتكرة وشاملة. ومع ذلك، يتطلب هذا الاستخدام منهجية شاملة تشمل البنية التحتية، تدريب المعلمين، والتوعية الطلابية لضمان تحقيق النتائج المرجوة .

5- إعداد وتدريب المعلمين للتعامل مع التحولات الجديدة (توسع وتحليل أكاديمي)

التغيرات السريعة في مجالات التكنولوجيا، والابتكار، وطرق التعليم تتطلب من المعلمين تطوير مهاراتهم باستمرار، ليصبحوا أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات التي تفرضها هذه التحولات .

1- التركيز على التعلم المستمر

أهمية التعلم المستمر للمعلمين :

يساعد المعلمين على مواكبة أحدث الأساليب التعليمية والتربوية .

يعزز من قدرتهم على استخدام التكنولوجيا بفعالية في الفصول الدراسية .

طرق تشجيع التعلم المستمر :

تنظيم برامج تدريبية متكررة تهدف إلى تحسين مهارات المعلمين في المجالات التقنية والتربوية .

توفير منصات إلكترونية تحتوي على موارد تعليمية ودورات تدريبية .

مثال: في فنلندا، يحصل المعلمون على تدريب مستمر يشمل استخدام أحدث التقنيات وأساليب التعليم التفاعلي.

2- تعزيز دور المعلم كموجه وميسر للتعلم

لم يعد دور المعلم مقتصرًا على تقديم المعلومات فقط، بل أصبح المعلم ميسرًا للتعلم وموجهًا للطلاب لتطوير مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي.

دور المعلم كموجه :

تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف الإجابات بأنفسهم.

تعزيز التفكير النقدي من خلال استخدام أنشطة تعليمية تعتمد على المناقشة وتحليل القضايا.

تنمية مهارات المعلم في التوجيه :

تدريب المعلمين على تقنيات التفاعل الإيجابي مع الطلاب.

إعدادهم لاستخدام طرق التدريس الحديثة، مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم التعاوني.

مثال: في كندا، يتم تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم المتمحورة حول الطالب لتشجيع التفكير النقدي والإبداع.

3- توفير الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين

أهمية الدعم النفسي والاجتماعي :

يساعد المعلمين على التكيف مع التغيرات السريعة وتقليل الضغوط الناتجة عن التحديات الجديدة.

يساهم في تحسين جودة أدائهم داخل الفصل الدراسي.

الحلول المقترحة :

إنشاء مراكز استشارية داخل المدارس لتقديم الدعم النفسي للمعلمين.

تنظيم ورش عمل تعزز من الروابط الاجتماعية بين المعلمين وتساعد على تبادل

الخبرات. (Faulkner, Kenny, Campbell & Crisan, 2019)

4- استخدام التكنولوجيا في تدريب المعلمين

فوائد التكنولوجيا في التدريب :

توفير دورات تدريبية عبر الإنترنت تتيح للمعلمين التعلم في أوقات مرنة .

استخدام تقنيات المحاكاة لتمكين المعلمين من تجربة طرق التدريس في بيئات افتراضية .

مثال: مبادرات مثل منصة "EdTech Teacher" التي تقدم دورات تعليمية عبر الإنترنت

مخصصة للمعلمين في جميع أنحاء العالم .

5- إعداد المعلمين لدورهم في تعليم القيم الثقافية والتربية الشاملة

تعزيز التربية الشاملة :

تدريب المعلمين على كيفية تعزيز القيم الثقافية والاجتماعية من خلال المناهج الدراسية .

إعدادهم لتوجيه الطلاب نحو بناء شخصية متكاملة تجمع بين المهارات العلمية والقيم

الأخلاقية .

أهمية التربية الشاملة في مواجهة التحولات الجديدة :

تمكين الطلاب من التفاعل بوعي مع القضايا العالمية مع الحفاظ على هويتهم الثقافية .

تعزيز بيئة تعليمية تدعم التنوع والشمول .

إن إعداد وتدريب المعلمين بشكل جيد يعد شرطاً أساسياً لضمان نجاح المؤسسات

التعليمية في التعامل مع التحولات الجديدة. يتطلب ذلك استراتيجيات متكاملة تشمل التدريب

المستمر، تعزيز دورهم كموجهين، تقديم الدعم النفسي والاجتماعي، واستخدام التكنولوجيا

كأداة تعليمية فعالة

القضية الثالثة: التكامل بين الأطراف المختلفة (تحليل موسع)

1- دور الأسرة والمجتمع في دعم العملية التعليمية :

التعليم عملية مجتمعية تتطلب تضافر جهود جميع الأطراف ذات العلاقة، بما في ذلك

الأسرة والمجتمع. المؤسسات التعليمية وحدها لا يمكنها مواجهة التحديات التربوية المعاصرة دون

دعم فعال ومستمر من هذه الأطراف .

تعزيز دور الأسرة من خلال:

- المتابعة المستمرة للبناء: يجب أن تنخرط الأسرة في متابعة الأداء الدراسي للبناء بشكل يومي، بما يشمل حضور الاجتماعات المدرسية، الإشراف على الواجبات المنزلية، وتشجيع الأبناء على تحقيق أهدافهم التعليمية.

- توفير بيئة تعليمية محفزة: دور الأسرة لا يقتصر على المتابعة فقط، بل يشمل خلق بيئة منزلية تشجع على التحصيل العلمي. يمكن أن يتم ذلك من خلال تخصيص مكان للدراسة، توفير الكتب والمصادر التعليمية، وتنظيم وقت الأبناء بعيداً عن الإلهاءات التكنولوجية.

- التوعية بالاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا: يجب أن تكون الأسرة على دراية بكيفية استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي لمنع الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية وما يترتب عليه من أضرار اجتماعية ونفسية. (روحي، 2022)

أمثلة عملية :

تنظيم برامج توعية أسرية في المدارس لتوجيه أولياء الأمور حول أهمية إشراكهم في التعلم الإلكتروني ومتابعة أبنائهم.

مبادرات مثل "تعليم الأسرة" التي تقدم جلسات تثقيفية لأولياء الأمور حول كيفية تعزيز التحصيل الأكاديمي للبناء داخل المنزل.

دور المجتمع المحلي: من خلال:

- تشجيع الأنشطة المجتمعية: الأنشطة الثقافية، الرياضية، والفنية التي ينظمها المجتمع المحلي تساهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي للطلاب وتقوية علاقاتهم الاجتماعية.

- توفير الموارد التعليمية: المجتمعات المحلية، خاصة في المناطق الريفية، تلعب دوراً مهماً في توفير الموارد التي قد تكون غير متاحة في المدارس، مثل المكتبات المتنقلة، أو توفير الإنترنت عبر شراكات محلية.

أمثلة عملية :

دعم المجتمعات المحلية للمؤسسات التعليمية من خلال مبادرات تطوعية، مثل توفير وسائل نقل للطلاب في المناطق النائية.

تنظيم مهرجانات تعليمية تجمع بين الأنشطة الترفيهية والتثقيفية بهدف تعزيز التفاعل بين المدارس والمجتمع.

2- الشراكة بين القطاعين العام والخاص

أهمية الشراكة :

التعاون بين القطاعين العام والخاص أصبح ضرورياً لتحقيق التطوير المطلوب في أنظمة التعليم. القطاع الخاص قادر على تقديم دعم مالي وتقني يلبي احتياجات المؤسسات التعليمية، خاصة في ظل محدودية الموارد الحكومية .

مبادرات ناجحة :

-إنشاء مراكز تعليمية مزودة بالتكنولوجيا:بدعم من الشركات الكبرى، يمكن إنشاء مراكز تعليمية تعتمد على تقنيات حديثة لتحسين تجربة التعلم، مثل توفير لوحات ذكية، أجهزة حاسوب، وبرمجيات تعليمية متطورة . (الرفيدة، القحطاني، 2024)

-رعاية برامج تدريب المعلمين:القطاع الخاص يمكن أن يقدم تمويلاً لبرامج تدريبية تركز على تطوير مهارات المعلمين في استخدام التكنولوجيا وتحسين أدائهم التدريسي .

أمثلة عملية:

مبادرة Google for Education التي تقدم أدوات تعليمية رقمية ميسورة التكلفة للمدارس، مما يساعد على سد الفجوة الرقمية .

برنامج Microsoft Education الذي يدعم تدريب المعلمين على استخدام برامج مثل Microsoft Teams و Office 365 لتحسين إدارة الفصول الدراسية .

تعزيز الشراكة البحثية :

-تمويل الأبحاث التربوية:يمكن للقطاع الخاص المساهمة في دعم الدراسات الأكاديمية التي تعالج قضايا ملحة في التعليم، مثل العزلة الرقمية، تأثير التكنولوجيا على التحصيل الدراسي، وضعف البنية التحتية .

- إطلاق مشاريع بحثية مشتركة:التعاون بين الجامعات والشركات الكبرى لتطوير حلول تقنية تعليمية مبتكرة .

أمثلة عملية :

مبادرات مثل IBM Watson Education التي تدعم أبحاث الذكاء الاصطناعي في تحسين طرق التدريس وتحليل بيانات الطلاب لتوفير تجارب تعليمية مخصصة .

مشاريع مشتركة بين الجامعات المحلية والشركات الخاصة لتطوير تطبيقات تعليمية تناسب البيئات المحلية. (وحيد، 2024)

خلاصة :

التكامل بين الأطراف المختلفة، بما في ذلك الأسرة، المجتمع المحلي، والقطاع الخاص، يشكل أساساً لتحقيق تعليم شامل ومستدام. يجب أن تعمل المؤسسات التعليمية على بناء جسور من التعاون مع هذه الأطراف لضمان تحقيق أهدافها في تحسين جودة التعليم ومواجهة التحديات التربوية المعاصرة.

الخاتمة والتوصيات:

في ظل التغيرات الجذرية التي يشهدها العالم، تواجه الأنظمة التعليمية تحديات معقدة تمس جميع جوانب العملية التربوية، بدءاً من التكنولوجيا وتأثيرها على التعليم التقليدي، وصولاً إلى العولمة وضعف التفاعل الاجتماعي. يظل دور المؤسسات التعليمية حاسماً في إيجاد حلول مبتكرة لهذه المشكلات من خلال تطوير المناهج، تعزيز التكنولوجيا بشكل إيجابي، والعمل المشترك مع الأسرة والمجتمع والقطاع الخاص، وعليه توصي الدراسة بما يلي:

1. تبني سياسات تعليمية مرنة تواكب التحولات العالمية وتتيح للمؤسسات التعليمية تحديث مناهجها وأدواتها.
2. الاستثمار في التعليم الرقمي: من خلال تحسين البنية التحتية وتوفير الأجهزة الرقمية لجميع الطلاب والمعلمين.
3. تعزيز القيم الثقافية والوطنية: إدماجها بشكل أكبر في المناهج التعليمية لمواجهة تأثير العولمة.
4. إنشاء مراكز بحثية متخصصة: دراسة وتحليل التحديات التربوية المعاصرة واقتراح حلول عملية مستدامة.
5. تعزيز دور الأسرة والمجتمع: إشراكهما بفعالية في العملية التعليمية من خلال برامج توعوية وشراكات مبتكرة.

المراجع المعتمدة:

- بلاط، ش. ف. م. (2021). الهوية الثقافية وتأثيرها على العلاقات الصينية الأفريقية. *مجلة السياسة والاقتصاد https://journals.ekb.eg/article_151951.html
- بن واصل الحازمي، م.، & مبارك. (2022). مستقبل الاعلام التربوي في ظل التحول الرقمي. مجلة بحوث التربية النوعية، 2022(67)، 1247-1217.
- خفاجة شحاتة، أ. م.، سالم، ن. م. ب. (2022). تجربة التعليم الإلكتروني لقسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس في ظل جائحة كورونا، Journal of Information...، qscience.com . [https://www.qscience.com/content/journals/10.5339/jist.2022.3*\(1\).](https://www.qscience.com/content/journals/10.5339/jist.2022.3*(1).)
- داود، ه. ر. &، هناء روى. (2022). واقع التعليم عن بعد في المدارس الأساسية في منطقة الخالدية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. مستقبل التربية العربية، 29(134)، 68-11.
- الرفيدة، م.، القحطاني، س. ع. &، ع.، الآخرون. (2024). دور جامعة الملك خالد في تحفيز الابتكار الجذري في التعليم الإلكتروني لتحقيق الاستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية https://journals.ekb.eg/article_347106.html
- الرميح، ر. ع. &، رحاب عبد الله. (2022). أثر التدريب المستند إلى التعليم المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، 50(1)، 350-325.
- الصعيري، م. م.، مشاعل مشاري، الرميثي، سعد بن مبارك. (2024). تطوير المهارات القيادية لمديرات المدارس في ضوء التعليم عن بعد (تصور مقترح). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 38(8)، 732-679.
- لافي الشاماني، س. (2017). دور كلية التربية بجامعة طيبة في مواجهة التحديات السلبية للعوالم الثقافية. *مجلة كلية التربية (أسيوط) Retrieved from [Issue number if available] *، * https://journals.ekb.eg/article_106248.html
- محمد بن ثواب العتيبي، ز. &، زهور. (2023). أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على تصميم الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات معلمات الحاسب الآلي في تعزيز المواطنة الرقمية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(12)، 132-108.
- وحيد جرجس صالح. (2024). رؤية مستقبلية لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي بمصر على ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(6.2)، 110-1.

Butnaru, G. I., Haller, A. P., Dragolea, L. L., Anichiti, A., & TacuHârșan, G. D. (2021). **Students' wellbeing during transition from onsite to online education: Are therer is ksarising from social isolation?**. International journal of environmental research and public health, 18(18), 9665.

Erkan, A. (2019). **Impact of Using Technology on Teacher-Student Communication/Interaction: Improve Students Learning**. World Journal of Education, 9(4), 30-40.

Faulkner, F., Kenny, J., Campbell, C., & Crisan, C. (2019). **Teacher learning and continuous professional development. Examining the Phenomenon of "Teaching Out-of-field"** International Perspectives on Teaching as aNon-specialist, 269-308.

Tülübaş, T., Karakose, T., & Papadakis, S. (2023). A holistic investigation of the relationship between digital addiction and academic achievement among students. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13(10), 2006-2034.



العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات

(دراسة ميدانية بمدارس الأساس بمدينة الكبرى - وحدتي حنتوب ومدني وسط- ولاية
الجزيرة- السودان 2020م)

School violence and its relationship to self-esteem (A field study in Al-Asas schools in Al-Kubra locality - Hantoub and Madani Central units- Gezira State - Sudan 2020 AD)

حواء هارون آدم محمد، جامعة الجزيرة، السودان

¹ zobahlab7@gmail.com

تاريخ استلام المقال: 2024-01-13 تاريخ المراجعة: 2024-05-28 تاريخ النشر: 2024-10-05

مستخلص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتباط العنف المدرسي بتقدير الذات " المدرسي، العائلي، الذاتي"، كما تهدف إلى الكشف عن مدى ارتباط العنف المدرسي بالعنف لدى الأسرة ووسائل الإعلام والبيئة المدرسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة باستبانة العنف المدرسي من إعداد الباحثة إلى جانب مقياس تقدير الذات إعداد الدكتور محمد الأمين مصطفى بوصفهما أداتي الدراسة موجه للتلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذ وتلميذه من تلاميذ الحلقة الثانية والثالثة بمرحلة الأساس، تم اختيارهم بطريقة قصدية وممن يصنفون في فئة التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي بوحدة مدني وسط (40) تلميذ وتلميذه وبوحدة حنتوب (110) تلميذ وتلميذه، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين العنف المدرسي ووسائل الإعلام دور بوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.210)، وجود ارتباط بين تقدير الذات المدرسي السلبي والعنف المدرسي بمتوسط (2.13) وانحراف معياري (0.682). توصي الباحثة بالتركيز على دور الأسرة بالنسبة للتلميذ لتخفيف العنف من خلال المزيد من الإرشادات للأسر بأن العنف لديها يؤثر في سلوك التلميذ وينقله إلى المدرسة، متابعة الأبناء ومراقبتهم فيما يشاهدون على وسائل الإعلام والاتصال وتوعيتهم على اختيار ما يمكن أن يشاهد لترقية السلوك والبعد عن ما يؤثر على السلوك سلباً. تقترح الباحثة إجراء دراسات على التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي في العوامل الأسرية والإدارة المدرسية لمعرفة المزيد من العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي.

الكلمات المفتاحية: العنف: العنف المدرسي: الذات: تقدير الذات.

Abstract

This study aims to reveal the extent of school violence related to “school, family, and self” self-esteem. It also aims to reveal the extent of school violence related to violence in the family, the media and the school

environment. The study used the descriptive and analytical method using the school violence questionnaire prepared by the researcher in addition to the self-esteem scale prepared by Dr. Muhammad Al-Amin Mustafa as the two tools of the study directed to the students. They are classified in the category of pupils who practice school violence as a civilian unit among (40) male and female students, and in the unit of Hantoub (110) male and female students, The sample of the study consisted of (150) pupils and his pupils from the second and third cycle pupils in the basic phase, who were deliberately chosen and who were classified in the category of pupils who practice school violence in a civilian unit in the middle of (40) pupils and his pupil and Hantoub unit (110) pupils and after analyzing the results. The study indicates that there is a correlation between school violence and the media, with a mean (2.42) and a standard deviation (0.210), There is a correlation between negative school self-esteem and school violence with an average of (2.13) and a standard deviation (0.682). The researcher recommends focusing on the role of the family for the student to reduce violence through more instructions to families that violence affects the behavior of the student and transfers it to the school. They watch the media and communication and educate them to choose what can be seen to promote the behavior and to avoid what affects the behavior negatively. The researcher suggests conducting studies on pupils who practice school violence in the family and school administration factors, to find out more factors leading to school violence.

Keywords: violence; school violence; self; self-esteem.

مقدمة:

إن تقدير الذات والشعور به من أهم الخبرات السيكلوجية للإنسان، فلإنسان هو مركز عالمه يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين، والإنسان يغير أنماط سلوكه بصورة نموذجية كلما انتقل إلى دور مختلف.

يكون الطفل مفهومه عن ذاته من خلال مجموعة من الأحاسيس النفسية التي يحصل عليها من خلال تجاربه مع المحيطين به. فتقدير الذات الايجابي نحو الذات ونحو الآخرين يساعد على التكيف مع المحيط والبيئة ويسر تحقيق الأهداف المستقبلية (سلامة:2002، 114).

تعتبر الأسرة هي أساس المجتمع ويطلق عليها الأمة الصغيرة، فمنها تعلم عنصر الإنسان أفضل الأخلاق الاجتماعية وأنبأ وأكرم العادات، وهي من أهم الجماعات الأولية التي تتولى غرس القيم الثقافية العامة للمجتمع ككل. أن المنزل بحكم كونه مكاناً لتجمع أهل والأقارب يضم أفراداً يختلفون في الرغبات والميول وأسلوب التفكير مما يعني وجود اختلاف بين الأفراد في المنزل، مما

يؤدي إلى بعض المواقف وارتفاع حدة التصادم والاختلاف إلى استخدام بعض أساليب الضرب والتعنيف (شكور: 44، 1998).

ساعدت المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية على انتشار العنف الأسري التي جعلت الإنسان يخسر القدرة على إدارة المشاعر والتحكم في ضبطها وتوجيهها (الحليبي: 11، 2009).

يعد التلفزيون من أفضل الوسائل الكاشفة للعمليات العنيفة، بما أن العنف لا يورث فهو إذن مكتسب يتعلمه المرء أو يعايشه في خلال حياته. ويكون وسائل الإعلام من مدارس التنشئة الاجتماعية فأنا نعتبر الشاشة الصغيرة من الوسائل الأخطر في هذا المجال، كما أن الصورة والصوت يلعبان دوراً مهماً في عمليات التثقيف وإدخال معايير وسلوكيات في نظام حياة الفرد.

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلى جانب الأسرة فهي تستقطب عدداً كبيراً من التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة والذي ينعكس على سلوكياتهم المستقبلية مما يكتسبون من سلوكيات سوية وأخرى غير سوية من بينها العنف كأبرز مظاهرها.

تزايد انتشار العنف في الوسط المدرسي في الفترة الأخيرة وفرض نفسه كأمر واقع، فأصبحت المدارس مجالاً للصراع بين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية وتحولت المدارس إلى بيئات عنيفة خصبة لممارسة العنف بمظاهره المختلفة. في كثير من الأحيان تتجاوز هذه الظاهرة المدرسة لترتبط بعوامل أخرى كالأسرة والمحيط الاجتماعي ووسائل أخرى للتنشئة الاجتماعية ، لذلك أصبحت هذه الظاهرة محور اهتمام القائمين على العملية التربوية ووسائل الإعلام ورجال القانون وعلماء التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع (الكرمون: 2001، 11).

وقد يؤثر العنف المدرسي على مستقبل التلميذ وعلى توافقه الاجتماعي. حيث تشير نتائج بعض البحوث والدراسات في هذا الصدد كدراسة يعقوب المنصوري (2014) ودراسة إبراهيم العصماني (2013) إلى أن التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي يتميزون بنقص المهارات الاجتماعية والتعاون والتعبير عن المشاعر.

وفي ضوء ما تقدم من دراسات فإنني سأحاول في الدراسة الحالية الوقوف على تقدير الذات وعلاقته بالعنف المدرسي، وعلاقة وسائل الإعلام والعنف لدى الأسرة والبيئة المدرسية بالعنف

المدرسي . وعليه تأتي الدراسة هذه تهدف إلى معرفة مدى ارتباط تقدير الذات المدرسي بالعنف المدرسي، ومدى ارتباط وسائل الإعلام والعنف لدى الأسرة والبيئة المدرسية بالعنف المدرسي.

1- مشكلة الدراسة:

إن الجوانب الايجابية والسلبية لتقدير الذات تؤثر بشكل كبير على التكيف الشخصي والاجتماعي للفرد، فهي تؤثر على جوانب الشخصية المختلفة الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، إن اضطراب هذا المفهوم يؤدي إلى اضطراب سلوك الفرد.

تشير وسائل الإعلام وبعض الدراسات السابقة إلى الكم الهائل من العنف في المدارس في إزداد واضح بحيث أصبح سائد في الأواسط التربوية في عصرنا الحالي. حيث أصبحت من المشكلات السلوكية التي تفتشت في مؤسساتنا التربوية عموماً وتنوعت صورها وأتضح انعكاسها السلبي على الجوانب النفسية والاجتماعية لأبنائنا التلاميذ.

فالعنف ظاهرة سلوكية قديمة عرفتھا المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور فقد ارتبطت بتاريخ المجتمعات منذ زمن هابيل وقابيل.

العنف ظاهرة تتدرج تحت أنماط السلوك العدواني وغير السوي سواء في بعدها الفردي أو الجماعي.

تتمثل مشكلة البحث في الكشف عن العوامل الاجتماعية (وسائل الإعلام- البيئة المدرسية – العنف لدى الأسرة) وتقدير الذات المدرسي وعلاقته بالعنف المدرسي وأثرها على المجتمع والحد من تلك الظاهرة.

2- أسئلة الدراسة:

- ما مدى ارتباط العنف المدرسي بتقدير الذات المدرسي؟
- ما مدى ارتباط العنف المدرسي بالبيئة المدرسية؟
- ما مدى ارتباط العنف المدرسي بالعنف لدى الأسرة ؟
- ما مدى ارتباط العنف المدرسي بوسائل الاعلام؟

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول موضوعاً نفسياً وتربوياً يخص التلميذ بالدرجة الأولى وهو على جانب كبير من الخطورة في مؤسسات تعليم مرحلة الأساس ألا وهو العنف المدرسي. قد

تفسر هذه الدراسة نتائج تعين المؤسسات التربوية والأسر على كيفية التقليل من العنف المدرسي.

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي ووسائل الإعلام.
- التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والبيئة المدرسية.
- التعرف على الارتباطية بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي.

5- فرضيات الدراسة:

- _ توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي.
- _ توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والبيئة المدرسية.
- _ توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة.
- _ توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي ووسائل الاعلام.

6- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة في هذه الدراسة استمارة العنف المدرسي من إعداد الدارسة ومقياس تقدير الذات من إعداد الدكتور محمد الأمين مصطفى.

7- مصطلحات الدراسة:

1.7 الذات:

هو مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه. أي الفرد كما يدرك نفسه. يعرف موريفي الذات بأنه مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه. أي الفرد كما يدرك نفسه. (الظاهر: 2004، 23).

2.7. تقدير الذات:

عبارة عن أحكام ذاتية عن الأهمية الذاتية معبراً عنها باتجاهات الفرد نحو نفسه. فهي الأحكام الواعية أو الشعورية المتعلقة بأهمية الفرد وتميزه.

يعرف كوبر سميث تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به. (عايدة: 2010، 76).

التحديد الإجرائي لتقدير الذات

هو درجة التقييم التي يعطيها التلميذ لنفسه من خلال إجابته على مقياس تقدير الذات.

3.7. العنف:

هو الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامه لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين.

التحديد الإجرائي للعنف

أي فعل عدواني يكمن خلفه مجموعه من العوامل الداخلية والخارجية ويمارس تجاه الآخرين وينتج عنه أذى أو تدمير للممتلكات.

4.7 العنف المدرسي:

هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أن الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسدياً أو التدخل في الحرية والشخصية.

التحديد الإجرائي للعنف المدرسي

هو جملة الممارسات الإيذاوية النفسية أو البدنية أو المادية التي يمارسها التلميذ في المدارس وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالتلاميذ والمعلمين أو ممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم والإنتقام منهم.

8- حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على ولاية الجزيرة محلية مدني الكبرى وحدة مدني وسط مدرسة (البندر للبنين- النهر للبنين- الكورة للبنات- السيد حسن للبنات) ووحدة حنتوب مدرسة (المنصوره المختلطة- بن النفيس المختلطة- أبو جعفر للبنين- الإنقاذ للبنين- الإنقاذ للبنات- الصديقة للبنات). بعينة قوامها (150) تلميذ وتلميذه من الأماكن المذكورة أعلاه. تم تطبيق البحث في الفترة ما بين (20 – 30) يناير عام 2020م.

9- إجراءات الدراسة:

تناولت الباحثة وصف مجتمع الدراسة وعينته وطريقة اختيارها، وتناولت الأدوات التي استخدمت في الدراسة والطريقة التي اتخذت لإجراء الدراسة الميدانية، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة لمعالجة البيانات واستخلاص النتائج والإجابة عن تساؤلات الدراسة.

10- الإطار النظري والدراسات السابقة

إن تقدير الذات هو ذلك التقدير الذي يدركه الفرد من الآخرين والذي يعكس مشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الاجتماعي والإحساس بالقيمة، فالتقلبات في تقدير الذات تعكس التغيرات في البيئة الاجتماعية. يتكون تقدير الذات أولاً في مرحلة الطفولة في بيئة الأسرة زمن ثم ينمو من خلال علاقة الطفل بأفراد أسرته ويتطور من خلال طموحات الوالدين وكذلك مكانة الطفل في الأسرة ووضعه في المدرسة. فتقدير الذات عنصر يتمحور حول الخصائص التي تنظم ذواتنا بغض النظر عن كونها سلبية أو ايجابية. عندما تكون سلبية تعني أن شعورنا بذواتنا وتقديرنا لها منخفض (المهدي: 2007، 23).

هناك ارتباط وثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلاً من أشكال العصاب. ويشمل المستوى المنخفض للذات الضعفاء أكاديمياً واجتماعياً وغالباً ما يعانون ضغوط نفسية واضطرابات سلوكية (داليا: 2004، 515).

الأفراد الذين لديهم تقدير مرتفع للذات ينظرون إلى أحاسيس الآخرين واتجاههم بمنظور ايجابي (سميرة: 2006، 16).

من العوامل المؤثرة في تقدير الذات العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية والعوامل الوضعية، وإن أهم العوامل الخارجية المؤثرة في تقدير الذات والتي يتعذر السيطرة عليها من قبل الفرد هي خبرات التنشئة الاجتماعية وإن جو الأسرة الذي يعيش فيه الطفل يؤثر تأثيراً بالغاً في شخصيته وسلوكه (محمد: 2015، 35).

ساعدت المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية على انتشار العنف داخل الأسرة باستخدام أساليب الضرب والتعنيف (الحليبي: 2009، 17).

هناك عدة عوامل مؤثرة على التلاميذ في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية علاقة تصنيفهم وترتيبهم وانضباطهم وكذلك نحو كيفية علاقة المعلمين والزملاء معهم (مريم: 2003، 20).

فالحياة المنزلية التي يسود شيء دائم بين الأبوين على مرأى ومسمع الطفل يلعب دوراً كبيراً في اكتساب الأطفال السلوك العنيف من خلال محاكاة أو تقليد الأبناء للاستجابات العنيفة التي تصدر من الآباء (مختار: 1999، 65).

إن الطفل إذا تعرض إلى عنف مبكر سيكون هذا العامل مساعداً على نقل العنف إلى غيره، فالشخص المتعرض للعنف قد يتقمص شخصية المعتدي ويقوم بدوره بالعنف نحو الآخرين (ميزاب: 2005، 142).

لوسائل الإعلام دور كبير في العنف، فالطفل يتعلم من التلفزيون أساليب وطرق العنف التي لا تأتي في مجال انتباهه، فعندما يرى الطفل البطل يقوم بعمل عنيف ضد شخصية شريرة في التلفزيون يجعل الطفل يتخيل أنه البطل فيقوم بمحاولة إيذاء صديقه أو أخيه الذي يعتقد أنه شرير. فهناك علاقة بين العنف المشاهد والسلوك العنيف عند الأطفال (مختار: 1999، 70).
لتأثير التلفزيون في الأطفال أربع مراحل تدريبية لتمثل وتكامل العنف المنقول في التلفزيون وهي:

1. التقليد. 2. التشبع. 3. تبديد التثبيط. 4. تبديد التحسيس.

أيضاً يتمثل تأثير وسائل الإعلام في مشاهدة أفلام الرعب على شاشة التلفاز والكمبيوتر ومشاهدة الصور التي يتعرض لها المظاهرين من ضرب واعتقال ومشاهدة المجازر المروعة والحروب المدمرة (عز الدين: 2010، 30).

عندما يبدأ التلميذ حياته الدراسية الأولى يحمل معه عدداً من السلوكيات التي اكتسبها من البيئة الاجتماعية الأولى وهي الأسرة، والذهاب إلى المدرسة يعني الانفصال عن الأهل والخضوع لنظم وضعها جماعة غير الأسرة عليها تحمل مسؤولياتها وتنشئة الفرد وتنميته جسمياً وعقلياً واجتماعياً، كما إن اضطراب العلاقة وانعدام التعاون بين الأهل والمدرسة قد يسهمان في سوء التوافق المدرسي (شكور: 1998، 44).

فالمدرسة أكبر مؤسسة اجتماعية تؤثر في الطفل بعد الأسرة بل وقد تكون في كثير من الأحيان المؤثر السلبي الوحيد في حياة الطفل. أسلوب العقاب الذي تتبعه البيئة المدرسية قد يولد الانحراف على المستوى البعيد المدى. كما إن شعور المتعلم بعدم المساواة في التعامل داخل المدرسة والإحساس بالظلم تؤدي إلى الإحباط والحرمان مما يصل بتصرفاتهم السلوكية إلى حد العنف. فمن أسباب العنف المدرسي البيئة المدرسية الطبيعية منها المباني الضيقة وضعف الإضاءة والتهوية وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، أيضاً المنهج الدراسي فقد يشجع على أسلوب العنف فلا بد من أن ترتبط المناهج التعليمية بالأحداث الجارية في المجتمع مما يتطلب مرونتها، أيضاً اخفاق التنمية التربوية فيما يتعلق بالخطط المؤسسات والنشاطات الأكاديمية والمناهج التعليمية ووسائلها (الحجيلي: 2013، 21).

فالعنف ينقسم من الناحية الشرعية إلى ثلاثة "اجتماعي- إلزامي- مباح"، وحسي الأسلوب "لفظي- جسدي- تعبيرى أو اشاري- المضايقة- البلطجة والتنمر"، وحسب الوجهة "الاستقبال" إلى "مباشر- غير مباشر"، وحسب الضحية "فردى- جمعى- نحو الذات- عشوائى".

العنف سلوك يدل على سوء التكيف يؤدي إلى الصدام مع الآخرين، له محددات وهي:

- المحددات الاجتماعية: تشمل الإحباط -الإستثارة المباشرة- التعرض.
- المحددات البيئية: مثل تلوث الهواء والضجيج والإزدحام.
- المحددات العضوية: تشمل الهرمونات والعقاقير- الناقلات العصبية.

هنالك بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف وهي:

الغضب، العدائية الرمزية، التعصب، عدم الانضباط، الانحراف، الإرهاب، الإساءة.

1.10. العوامل المشجعة على العنف:

- التدريب الجماعى الخاطئ.
- سهولة التبرير.

2.10. عوامل تكوين الشخصية العنيفة فهي:

- الانتقام.
- الغيرة.
- فعل الأذى حباً في الأذى.

- الشعور بالنقص الجسماني أو النفسي.
- الغرور.

3.10 أسباب العنف المدرسي:

- التنشئة الاجتماعية.
- العوامل الاقتصادية.
- البيئة المدرسية.
- جماعة الأقران.
- علاقة الإدارة بالطلبة.
- سلوكيات المدرس في التعامل مع الطلاب وعلاقته معهم.
- علاقة الطلبة مع بعضهم.
- إدارة المدرسة والعقاب المدرسي.

4.10 الأسباب المؤدية إلى ممارسة العنف المدرسي:

الأسباب والعوامل النفسية.

- الأسباب والعوامل المدرسية.
- الأسباب والعوامل الاجتماعية.
- أسباب بيولوجية.

يصنف العنف المدرسي إلى صنفين خارجي وداخلي:

- العنف الخارجي: وهو العنف الذي يقوم به غير الطلاب والذي يشمل: "زعرنة أو بلطجة، عنف من قبل الأهالي".

- عنف من داخل المدرسة: يحصل بين الطلبة أنفسهم أو بين المعلمين أنفسهم أو بين المعلمين والإدارة المدرسية أو بين المعلمين والطلبة أو بين أولياء الأمور وموظفي وإدارة المدرسة أو التخريب المتعمد للممتلكات من قبل الطلبة (رفاعي: 2013، 78).

يتخذ العنف المدرسي مظاهر مختلفة منها :

- الإضراب والامتناع عن الدرس.
- الإتلاف والتعطيم.
- التمرد على المجتمع المدرسي.
- العنف الموجه إلى الآخرين.

5.10 آثار العنف المدرسي:

- آثار نفسية.
- آثار تعليمية وأكاديمية.
- آثار اجتماعية.

6.10 استراتيجيات العلاج لخفض العنف المدرسي:

- المبادرات الحكومية.
- المبادرات المجتمعية.
- المبادرات المدرسية.

أما ما يتعلق بالذات فتتكون من عدة عناصر وهي: الكفاءة العقلية- الثقة بالذات والاعتماد على النفس- الكفاءة الجسمية- درجة النمو في الصفات الذكورية والأنثوية- الخجل والانسحابية- التكيف الاجتماعي.

7.10 أنماط تقدير الذات فهي:

- تقدير الذات العالي والثابت.
- تقدير الذات العالي غير المستقر.
- تقدير الذات المنخفض والثابت.
- تقدير الذات المنخفض وغير المستقر.

يقسم علماء النفس تقدير الذات إلى قسمين:

- تقدير الذات الشامل.
- تقدير الذات المكتسب.

لتقدير الذات مصادر عديدة وهي "المنزل- الوالدان- المدرسة- الأقران- الأصدقاء المقربون".

هناك ثلاثة عوامل أساسية تسهم في تكوين تقدير عال للذات وهي:

- الحب والعاطفة الغير مشروطين.
- وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق.
- إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال.
- التكوين المتدني للذات لدى التلاميذ يرجع لما يلي:
- الحماية الزائدة.
- الإهمال.
- طلب الكمال الزائد.
- النقد المستمر وعدم الاستحسان.
- الإعاقة والاختلاف عن الآخرين.
- المعتقدات الغير المنطقية (مريم: 2003، 21).

8.10 العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

- عوامل ذاتية: تشمل "صورة الجسم- القدرة العقلية- مستوى الذكاء".

1.8.10 صورة الجسم: وتتمثل في التطور الفسيولوجي مثل الحجم وسرعة الحركة والتنافس العضلي، ويختلف حسب نوع الجنس. (دويدار: 1999، 256).

2.8.10 القدرة العقلية: حيث ينمو موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته، فالإنسان السوي ينمو لديه صورة أفضل، أما الإنسان غير السوي فهو لا يستطيع أن يقيم خبراته.

3.8.10 مستوى الذكاء: فالشخص الذكي تكون لديه درجة كبيرة من الوعي والبداهة وفهم الأمور، وكذلك ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء. (زهران: 1998، 293).

- عوامل اجتماعية: تتمثل في "الدور الاجتماعي- المعايير الاجتماعية- التفاعل الاجتماعي- الخصائص والمميزات الأسرية".

- العوامل الوضعية (يحيوي: 2003، 555).

11- الإطار الميداني: الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.11. المنهج المتبع:

اتبعت الباحثة في هذا الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو مناسب لطبيعة متغيرات وفرضيات الدراسة.

2.11. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذ وتلميذه من تلاميذ الحلقة الثانية والثالثة بمرحلة الأساس وممن يصنفون في فئة التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي، بواقع (79) ذكور و(71) إناث، تراوح أعمارهم ما بين (9- 14 سنة) وموزعين في (10) مدارس (4) بوحدة مدني وسط و(6) بوحدة حنتوب.

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الحلقة الدراسية والنوع ونوع العنف الممارس والاقامة والمستوى العمري

طبيعة المتغير	العدد	النسبة المئوية
الحلقة الدراسية	58	38.1%
الثالثة	92	61.9%
المجموع	150	100%
النوع	79	52.3%
أنثى	71	47.7%
المجموع	150	100%
نوع العنف	99	66%
لفظي	50	33.3%
جسدي	1	0.7%
مادي	150	100%
المجموع	65	43%
الاقامة	85	57%
قرية	150	100%
المجموع	35	23.2%
المستوى العمري	79	53%
9- 11	36	23.8%
12- 14	150	100%
المجموع		

جدول رقم (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الوحدة

الوحدة	ذكور	إناث
مدني وسط	30	10
حنتوب	49	61
المجموع	79	71

3.11 أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

1.3.11 استبانة العنف المدرسي

قامت بإعداد الاستبانة الباحثة بالاستفادة من بعض البحوث، تهدف الاستبانة إلى التعرف على عوامل العنف المدرسي، تحتوي الاستبانة على (31) عبارة مقسمة على (5) محاور تتمثل في (التلميذ، الأسرة، الرفاق، وسائل الاعلام، البيئة المدرسية)، ويتكون كل محور من عدد من العبارات، التلميذ (8) عبارات والأسرة (5) عبارات والرفاق (7) عبارات ووسائل الاعلام (4) عبارات والبيئة المدرسية (7) عبارات ويلى كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة (تنطبق، تنطبق لحد ما، لا تنطبق) وعلى التلميذ اختيار العبارة التي تناسبه. وقد تم حساب صدق وثبات الاستبانة فأظهرت صدق وثبات عالي مما جعلها صالحة للتطبيق. بلغت قيمة ألفا كرنباخ للإستبانة 0.63 .

جدول رقم (3) يبين أبعاد الاستبانة مع رقم العبارات أو البنود

الأبعاد	رقم عبارات البعد
علاقة العنف المدرسي بالتلميذ	1,2,3,4,5,6,7,8
علاقة العنف المدرسي بعنف الأسرة	9,10,11,12,13
علاقة العنف المدرسي بالرفاق	14,15,16,17,18,19,20
علاقة العنف المدرسي بوسائل الإعلام	21,22,23,24
علاقة العنف المدرسي بالبيئة المدرسية	25,26,27,28,29,30,31

جدول رقم (4) يبين أبعاد المقياس مع رقم العبارات أو البنود

الأبعاد	رقم عبارات البعد
تقدير الذات العائلي الإيجابي	1,2,3,4,5
تقدير الذات العائلي السلبي	6,7,8,9,10
تقدير الذات الذاتي الإيجابي	11,12,13,14,15,16,17,18

19,20,21,22,23,24,25,26,27,28	تقدير الذات الذاتي السلبي
29,30,31,32,33	تقدير الذات المدرسي الإيجابي
34,35,36,37,38	تقدير الذات المدرسي السلبي

2.3.11 مقياس تقدير الذات

قام بإعداد المقياس الأصلي الدكتور محمد الأمين مصطفى في ثلاثة محاور هي:

- تقدير الذات في النفس.
- تقدير الذات في المجتمع.
- تقدير الذات في الأسرة.

في كل محور عدد من العبارات ويلى كل عبارة ثلاثة بدائل (تنطبق، تنطبق لحد ما، لا تنطبق) وعلى التلميذ اختيار العبارة التي تناسبه.

أجرت الباحثة بعض التعديلات في بعض العبارات في صياغتها اللغوية كمرحلة أولى، وأصبح المقياس يحتوي على (38) عبارة، وفي المرحلة الثانية تم حساب صدق وثبات المقياس وأثبتت النتائج وجود مؤشرات صدق وثبات عالية، مما جعل الأداة صالحة للتطبيق وموثوق فيها. حيث بلغت قيمة الارتباط 0.61 .

تم تصميم أدوات البحث وتم استخراج الصدق الظاهري لكل من الاستبانة والمقياس الذي وجه للتلاميذ.

الجزء الأول يتضمن بيانات عامة "أولية" لوصف أفراد العينة والبيانات المتعلقة بالحالة الاجتماعية للتلميذ. الجزء الثاني يتضمن استبانة العنف المدرسي ويتضمن (31) عبارة تمثل في مجموعها العوامل التي لها دور في العنف المدرسي وهي التلميذ والأسرة والرفاق ووسائل الإعلام والبيئة المدرسية. الجزء الثالث يتضمن مقياس تقدير الذات الذي يتضمن (38) عبارة تمثل في مجموعها دور تقدير الذات "الذاتي، العائلي، المدرسي" في العنف المدرسي. وقد تم استخدام أدوات البحث بواسطة الباحثة. تم حصر عينة التلاميذ المقصودة في أحد غرف الدراسة في كل مدرسة على حدا، ثم وزعت الاستمارات عليهم بواسطة الباحثة وتم توضيح المطلوب منهم شرحاً ثم جمع الاستمارات بعد التأكد من الإجابة على جميع الأسئلة. تراوح زمن الاستجابة على الاستمارات ما بين 45 دقيقة إلى ساعة ثم تم تفريغ الاستجابات.

الخصائص السيكومترية للأداة:

أعدت الباحثة الاستبانة تحتوي على (31) بند وتشمل (5) محاور تتمثل في التلميذ، الأسرة، الرفاق، البيئة المدرسية، وسائل الإعلام.

واستخدمت مقياس تقدير الذات من إعداد الدكتور محمد الأمين مصطفى يحتوى على (40) بند ويشمل (3) محاور تتمثل في تقدير الذات " الذاتي، العائلي، الإجتماعي".

صدق المقياس

عرضت الاستبانة والمقياس كمرحلة أولية على مجموعة من الخبراء (7) وبناء على الملاحظات التي قدمها المحكمون تم الاتفاق على حذف بعض البنود وإجراء تعديلات في صياغة البعض منها، وأصبح عدد البنود (38) بند للمقياس.

جدول رقم (5) يبين توزيع محاور العنف المدرسي والثبات والصدق ومعامل ارتباط بيرسون

الرقم	محاور الدراسة	عدد العبارات	الثبات	الصدق	معامل ارتباط بيرسون
1	التلميذ	8	0.404	0.635	0.313
2	الأسرة	5	0.315	0.561	0.228
3	الرفاق	7	0.112	0.666	0.063
4	وسائل الاعلام	4	0.201	0.448	- 0.098
5	البيئة المدرسية	7	0.620	0.787	0.533
6	المجموع	31	0.108	0.328	

جدول رقم (6) يبين توزيع محاور مقياس تقدير الذات والثبات والصدق ومعامل ارتباط بيرسون

الرقم	محاور الدراسة	عدد العبارات	الثبات	الصدق	معامل ارتباط بيرسون
1	العائلي الإيجابي	5	0.615	0.784	0.405
2	العائلي السلبي	5	- 0.307	0.554	- 0.144
3	الذاتي الإيجابي	8	0.164	0.404	0.909
4	الذاتي السلبي	10	- 0.767	0.875	- 0.286
5	المدرسي الإيجابي	5	- 0.962	0.980	- 0.356

0.541	0.832	0.693	5	المدرسي السلي	6
	0.288	0.83	38	المجموع	7

جدول رقم (7) يبين معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
* 0.093	22	* 0.22	12	* 0.38	1
* 0.096	23	* 0.26	13	* 0.31	2
* 0.090	24	* 0.063	14	* 0.33	3
** 0.53	25	* 0.068	15	* 0.37	5
** 0.52	26	* 0.058	16	* 0.39	6
** 0.51	27	* 0.059	17	* 0.41	7
** 0.50	28	* 0.066	18	* 0.43	8
** 0.48	29	* 0.061	19	* 0.23	9
** 0.46	30	* 0.056	20	* 0.27	10
** 0.58	31	* 0.098	21	* 0.31	11

* دال عند مستوى 0.05

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول اعلاه أن عبارات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها.

جدول رقم (8) يبين معاملات ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
-0.29	27	* 0.088	14	* 0.40	1
-0.29	28	* 0.085	15	* 0.44	2
** 0.45	29	* 0.073	16	* 0.41	3
* 0.37	30	* 0.084	17	* 0.39	4
* 0.36	31	* 0.091	18	* 0.36	5
* 0.41	32	* 0.29	19	* 0.14	6
* 0.35	33	* 0.28	20	* 0.19	7
** 0.54	34	* 0.31	21	* 0.12	8

** 0.50	35	* 0.20	22	* 0.10	9
** 0.53	36	* 0.34	23	* 0.13	10
** 0.52	37	* 0.21	24	* 0.090	11
** 0.52	38	* 0.30	25	* 0.075	12
		* 0.33	26	* 0.071	13

* دال عند مستوى 0.05

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن عبارات المقياس دالة عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها.

حساب الثبات:- تم اعتماد طريقة الثبات ل ألفا كرونباخ ويتم توضيح النتائج فيما يلي:

جدول رقم (9) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ للبند

الدرجة الكلية	العدد	معامل ألفا كرنباخ
البند	69	0.61

يتبين من نتائج الجدول أن قيم معامل ألفا كرونباخ جاءت عالية وموجبة حيث بلغت البند قيمة (0.61) وهذه القيمة تدل على أن المقياس يتميز بخاصية الثبات.

4.11. المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة المعالجة الإحصائية المناسبة مع فروض الدراسة وهي الإحصاء الوصفي كالنسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبارات (ت) للفروق، وكذلك استخدام ارتباط بيرسون.

12. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1.12. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

والتي مفادها: يوجد ارتباط دال بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي.

جدول رقم (10) يوضح تقدير الذات المدرسي الايجابي

المدرسي الايجابي	تنطبق		تنطبق لخدما		لا تنطبق		الوسط الحسابي
العبارة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	
أعز بنفسي وسط زملائي.	41	27.3%	90	60%	19	12.6%	2.05
اسأذنى يثقون فيما أقوم به	59	39.3%	79	52.6%	12	8%	2.15

							من أعمال.
2.31	%19.3	29	%25.3	38	%48.6	83	إننا محبوب بين زملائي.
2.36	%46.6	70	%19.3	29	%34	51	اسعد عندما اكون مع زملائي في الحصة.
1.87	%26.6	40	%36.6	55	%36.6	55	إننا أفضل من زملائي.
1.73	.855						الاتجاه العام

جدول رقم (11) يوضح تقدير الذات المدرسي السلبي

المدرسي السلبي	تنطبق	تنطبق لخدما	لا تنطبق	الوسط الحسابي
العبارة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
زملائي يسخرون مني.	58	%38.6	54	%36
أحرج عندما أتحدث مع زملائي بالمدرسة.	69	%46	57	%38
زملائي يذكرني دائماً بالسوء.	54	%36	43	%28.6
زملائي لا يشعرون بأهميتي.	54	%36	43	%28.6
أتحدث إمام زملائي في الحصة بصعوبة.	56	%37.3	53	%35.3
الاتجاه العام				.682

جدول رقم (12) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي

الفرضية	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	نتيجة العلاقة
الأولى	0.299	0.000	دالة إحصائياً

توقعت الباحثة في هذه الفرضية أن هناك ارتباط وعلاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وتم التوصل إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي حيث بلغ المتوسط (2.13) وانحراف معياري (0.682) لتقدير الذات المدرسي السلبي، وبلغ ارتباط بيرسون (0.299) فهو دال إحصائياً ، كلما زاد تقدير الذات المدرسي قل بدوره العنف المدرسي والسلوك العنيف تجاه الآخرين.

وفي هذا الصدد نجد عدة دراسات توصلت لنفس النتيجة كدراسة شايع وآخرون (2010) إلى أن لتقدير الذات المدرسي السلي دور في العنف المدرسي. أكد الشاذلي (2001) أنه عندما يشعر التلميذ بالاحباط في المدرسة وعندما يكون مهملاً ولا يجد اهتماماً به وبشخصيته وبقدراته وميوله فإن ذلك يولد الشعور بالغضب والتوتر والإنفعال ما يؤدي إلى ممارسة سلوك العنف ذلك لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته (الشاذلي: 2001، 23).

2.12. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي مفادها يوجد ارتباط بين العنف المدرسي والبيئة المدرسية.

جدول رقم (13) يوضح علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي

البيئة المدرسية	تنطبق		تنطبق لحد ما		لا تنطبق		الوسط الحسابي
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	
العبارة							
ضغط الإدارة المدرسية يدفعني لممارسة العنف.	48	32%	23	15.3 %	79	52.6 %	1.79
كثيراً ما يحرضني المناخ المدرسي على العنف.	44	29.3 %	58	38.6 %	48	32%	1.77
الجا إلى العنف عند الظلم وعدم الإنصاف من قبل الإدارة المدرسية	83	55.3 %	45	30%	22	14.6 %	2.41
تدفعني الأعباء الدراسية إلى العنف.	18	12%	63	42%	69	46%	1.66
أوامر المعلمين تشعرنني بالاحباط فآلجأ إلى العنف.	15	10%	44	29.3 %	91	60.6 %	1.49
أتضايق من كثرة المواد الدراسية فأقوم بسلوكيات عنيفة.	17	11.3 %	61	40.6 %	72	48	1.63
أقوم بسلوكيات عنيفة تعويضاً عن الأنشطة	58	38.6 %	14	9.3%	78	52%	1.87

المدرسية غير الكافية.							
الاتجاه العام	1.43	.772					

جدول رقم (14) يبين معامل ارتباط بيرسون والبيئة المدرسية

الفرضية	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	نتيجة العلاقة
الفرضية الثانية	0.533	0.000	دالة إحصائية

توقعت الباحثة في هذه الفرضية أن هناك ارتباط وعلاقة بين العنف المدرسي والبيئة المدرسية، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والبيئة المدرسية حيث بلغ المتوسط (1.43) وانحراف معياري (0.772) وقيمة ارتباط بيرسون (0.533) فهي دالة، أي كلما كانت البيئة المدرسية صالحة ارتقى بدوره سلوك التلميذ العنيف تجاه الآخرين.

وفي هذا الصدد نجد عدة دراسات توصلت لنفس النتيجة كدراسة الشامي وآخرون (2006) ودراسة خالد الصرايدة (2009) إلى أن للبيئة المدرسية دور في عملية العنف بين التلاميذ. أظهرت بعض الدراسات حول العنف المدرسي أن هذه الظاهرة تكون ناتجة عن عوامل داخلية في النظام كسياسة المؤسسة التربوية وإدارتها وكيفية التفاعل بين التلاميذ أنفسهم (الحوامدة: 2003).

هناك عدة عوامل مؤثرة على شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وترتيبهم وعلاقة المعلمين والزلاء معهم (مريم سليم: 2003، 13).

أثبتت بعض الدراسات على أن لهجة العنف والأوامر والتوعد ومقارنة التلاميذ مع بعضهم البعض والتعرض للتهديد من الأسباب المباشرة لحالات الميل إلى العنف ، أيضاً اخفاق التنمية التربوية فيما يتعلق بالمنهج والنشاطات (الحجيلي: 2013، 19).

3.12. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي مفادها : يوجد ارتباط دال بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة.

جدول رقم (15) يوضح علاقة العنف لدى الأسرة بالعنف المدرسي

الأسرة	تنطبق		تنطبق لخدما		لا تنطبق		الوسط الحسابي
العبارة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	
أسرتي تحرضني على العنف منذ الصغر	49	32.6%	45	30%	56	37.3%	1.95
والدي يعنفاني دائما فأمارس العنف في زملائي.	46	30.6%	50	33.3%	54	36%	1.95
والدي يرباني على أخذ حقوقي بالقوة.	56	37.3%	44	29.3%	50	33.3%	2.17
أسرتي تمجد العنف وتباهى به.	58	38.6%	47	31.3%	45	30%	2.09
يرشداني والدي على عدم التسامح عند الظلم.	45	30%	34	22.6%	71	47.3%	1.83
الاتجاه العام						.807	1.71

جدول رقم (16) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة

الفرضية	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	نتيجة العلاقة
الفرضية الثالثة	0.228	0.005	دالة إحصائياً

توقعت الباحثة في هذه الفرضية أن هناك ارتباط وعلاقة بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة واختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت القيمة (0.228) فهي دالة والمتوسط (1.71) وانحراف معياري (0.807) ، وتم التوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة كلما زاد العنف لدى الأسرة زاد بدوره العنف المدرسي والسلوك العنيف تجاه الآخرين.

وفي هذا الصدد نجد عدة دراسات توصلت لنفس النتيجة كدراسة جونس وآخرون (1994) إلى أن العنف لدى التلاميذ ارتبط بالعقاب البدني من قبل آبائهم. كما نجد أن دراسة سميحة نصر (1983) حول التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي توصلت لوجود ارتباط بين العنف وتنشئتهم، ما يعني وجود علاقة بين تنشئة الأسرة وعنف الأبناء.

أكد العيسوي (1997) أن الطفل يتقمص شخصية والده، فإذا ما اعتمد الوالد على وسائل العنف المباشرة أو المزاولة فإن الطفل يقلده في ذلك، والطفل الذي يواجه القسوة والعنف من الآباء ولكنه يجدهم أقوياء فلا يستطيع أن يرد، فيلجأ إلى البحث عن ضحية ضعيفة خارج المنزل ويمارس عليها العنف (العيسوي:1997، 366).

4.12. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

والتي مفادها: يوجد ارتباط دال بين العنف المدرسي ووسائل الإعلام.

جدول رقم (17) يوضح علاقة وسائل الإعلام بالعنف المدرسي

وسائل الإعلام	تنطبق		تنطبق لحد ما		لا تنطبق		الوسط الحسابي
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	
أحاول كثيراً تقليد سلوكيات الانترنت	84	56%	30	20%	36	24%	2.32
لدى ميول لمشاهدة الإعلانات المؤدية للعنف	84	56%	30	20%	36	24%	2.32
تثيرني مشاهدة الأفلام العنيفة والمرعبة والمدمرة.	104	69.3%	24	16%	22	14.6%	2.55
إميل إلى تقمص شخصيات أبطال أفلام العنف.	93	62%	40	26.6%	17	11.3%	2.51
الاتجاه العام						210.	2.42

جدول رقم (18) يبين معاملات ارتباط بيرسون بين العنف المدرسي ووسائل الاعلام

الفرضية	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	نتيجة العلاقة
الرابعة	0.451	0.112	دالة إحصائياً

توقعت الباحثة في هذه الفرضية أن هناك ارتباط وعلاقة بين العنف المدرسي ووسائل الاعلام ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته (0.451) فهي دالة ، وبلغ المتوسط (2.42) وانحراف معياري (0.210)، وتم التوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين العنف المدرسي ووسائل الاعلام كلما زادت مشاهدة التلاميذ لبرامج العنف زاد العنف المدرسي والسلوك العنيف تجاه الآخرين.

وفي هذا الصدد نجد عدة دراسات توصلت لنفس النتيجة كدراسة زيدان وآخرون (2004) إلى أن هناك ارتباط بين العنف المدرسي ووسائل الاعلام. يطلق الباحثون على التلفزيون اسم الأب الثالث أو الأب الروحي للطفل، فهو أخطر وسائل الاعلام جميعها لأنه يخاطب السمع والبصر (معوض: 1998، 111). كما أكد مختار (1999) إلى أن هناك درجة ملحوظة من الاتفاق على وجود ارتباط بين العنف المشاهد والسلوك العنيف عند الأطفال (مختار: 1999، 73).

13- خاتمة

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي السلبي، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين العنف المدرسي ووسائل الاعلام، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين العنف المدرسي والعنف لدى الأسرة. وعليه يمكن القول بأن عوامل العنف المدرسي تتمثل في تقدير الذات المدرسي السلبي ووسائل الإعلام والعنف لدى الأسرة والبيئة المدرسية، لذلك يتعين على المسؤولين عن التلميذ من أولياء الأمور ومعلمين ومختصين الاهتمام والالتفات إلى التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي وعدم التركيز على الجوانب السلبية فيهم لأن ذلك يؤثر في حياتهم مستقبلاً.

14- اقتراحات:

- التركيز على دور الأسرة بالنسبة للتلميذ لتخفيف العنف من خلال المزيد من الإرشادات للأسر بأن العنف لديها يؤثر في سلوك التلميذ وينقله إلى المدرسة؟
- القيام بتحسين البيئة المدرسية للتلاميذ لضمان ارتقاء سلوك التلاميذ تبعاً للبيئة المدرسية.
- متابعة الأبناء ومراقبتهم فيما يشاهدون على وسائل الإعلام والاتصال وتوعيتهم على اختيار ما يمكن أن يشاهد لترقية السلوك والبعد عن ما يؤثر على السلوك سلباً.
- توعية المدارس والأسر والمجتمع حول ظاهرة العنف المدرسي وضرورة معالجتها من خلال مجالس الآباء وتفعيل دورهم في معالجة أسبابها.

المراجع:

1. يحيوي، محمد جمال، (2003)، دراسات في علم النفس، وهران، دار الغرب، الطبعة الثانية.
2. الشناوي، محمد، (2010)، التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان، دار صفاء للنشر، الطبعة الأولى.
3. مختار، وفيق، (1999)، مشكلات الأطفال السلوكية، القاهرة، دار العلم للثقافة، الطبعة الأولى.
4. الحليبي، خالد بن سعود، (2009)، العنف الأسري، الاحساء، دار الوطن للنشر.
5. شكور، جليل وديع، (1998)، العنف والجريمة، بيروت، الدار العربية، الطبعة الأولى.
6. الحجيلي، نايف سلمان، (2013)، العنف الطلابي في المدارس، المملكة العربية السعودية، الجامعة الإسلامية.
7. المهدي، محمد، (2007)، الصحة النفسية للطفل، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.
8. عز الدين، خالد، (2010)، السلوك العدواني عند الأطفال، عمان، دار أسامه للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
9. سليم، مريم، (2003)، تقدير الذات وثقة النفس ودليل المعلمين، لبنان، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.
10. رفاعي، عادل، (2013)، أهوال العنف المدرسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
11. مؤمن، داليا، (2004)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مكتبة دبريولي، الطبعة الأولى.
12. شكور، جليل وديع، (1998)، العنف والجريمة، بيروت، الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى.
13. الكرمون، جمعة، (2001)، الفلسفة والعنف المدرسي، المملكة العربية السعودية، مطبعة فارس بريس، الطبعة الأولى.
14. ميزاب، ناصر، (2005)، مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.
15. محمد، وفاء، (2015)، مشكلات في حياة المراهق، الرياض، دار الأفهام للتوزيع والنشر.
16. محمد، عايدة ديب، (2010)، الإنتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، عمان، مكتبة دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.
17. زهران، حامد عبد السلام، (1999)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة.
18. دويدار، عبد الفتاح، (1999)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية، الطبعة الثالثة.



Digital Bias in Social and Educational Research

التحيز الرقمي في البحوث الاجتماعية والتربوية

Prof. Ibtissem GHANEM¹

Higher Normal School of Technological Education Teachers Of Skikda
(ENSET), LARES Laboratory- University of Skikda, Algeria
i.ghanem@enset-skikda.dz

Dr. Ibrahim BEZAZ

University 20 August 1955 Skikda, LARES Laboratory-
University of Skikda, Algeria
i.bezaz@univ-skikda.dz

Receiving article date:25-05- 2024 Revision date:25-07-2024 Publication date:05-10-2024

Abstract:

This article examines the phenomenon of digital bias as a complex methodological problem confronting researchers in the social and educational sciences. It distinguishes five principal forms of digital bias: selection and representation bias, algorithmic bias, digital divide bias, digital measurement bias, and confirmation bias. The article analyzes the mechanisms that generate these biases and their implications for the validity of research findings, while proposing systematic strategies for mitigating their effects. The study draws on a critical review of the literature on digital research methodology and applied social science.

Keywords: digital bias, social research, algorithms, digital divide, research methodology, big data.

ملخص:

يُعالج هذا المقال ظاهرة التحيز الرقمي بوصفها إشكاليةً منهجية مُركّبة تواجه الباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية. ويُتميّز المقال بين خمسة أشكال رئيسية للتحيز الرقمي هي: تحيز الاختيار والتمثيل، والتحيز الخوارزمي، وتحيز الهوية الرقمية، وتحيز القياس الرقمي، وتحيز التأكيد، ويُحلّل المقال الآليات المُنتجة لهذه التحيزات وتداعياتها على صحة النتائج البحثية، مع تقديم استراتيجيات منهجية للتخفيف من أثرها. وتستند الدراسة إلى مراجعة نقدية لأدبيات منهجية البحث الرقمي والعلوم الاجتماعية التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: التحيز الرقمي، البحث الاجتماعي، الخوارزميات، الهوية الرقمية، منهجية البحث، البيانات الضخمة.

I. Introduction

Over the past two decades, social and educational research has witnessed an unprecedented expansion in the use of digital tools for data collection and analysis. Yet this transformation has given rise to deep methodological problems, foremost among them what has come to be known as digital bias. Salganik (2019) drew attention to the fact that digital data are "always large, but rarely representative" — a characterization that encapsulates the very essence of the problem at hand.

Digital bias may be defined as the systematic distortion that affects data, analyses, or research findings as a result of the use of digital tools and platforms. Boyd and Crawford (2012) classified these concerns among the "critical questions" that ought to accompany the development of big data in the social sciences, cautioning against the risk of technological dazzlement at the expense of methodological rigor.

This article pursues four objectives: (a) to conceptualize digital bias; (b) to map its forms and patterns; (c) to analyze the mechanisms underlying its emergence; and (d) to propose strategies for reducing its impact in social and educational research.

II. The Conceptual Framework of Digital Bias

1. Defining Digital Bias

Digital bias is an umbrella term encompassing the various forms of methodological deviation that arise from the use of digital technologies in scientific inquiry. Salganik (2019)

distinguished four fundamental characteristics of digital data — scale, permanence, breadth of reach, and incompleteness — with this last characteristic constituting the primary gateway through which bias enters.

At the conceptual level, Boyd and Crawford (2012) identified three intertwined layers of bias: bias at the point of data generation, bias introduced through algorithmic processing, and bias at the point of interpretation. In actual research practice, these three layers are so thoroughly entangled that disentangling any one of them from the others proves exceedingly difficult.

2. Digital Bias and the Problem of Spurious Comprehensiveness

O'Neil (2016) warned that the sheer scale of digital data frequently creates the illusion of comprehensiveness in researchers' minds, even as the complete absence of entire population groups from the digital sphere renders that apparent comprehensiveness a methodological fiction. This concern has led a number of theorists to call for dedicated standards for evaluating digital research — standards that differ fundamentally from those applied to traditional survey-based studies.

III. Forms of Digital Bias in Social and Educational Research

1. Selection and Representation Bias

Selection bias is among the most prevalent forms of digital bias, manifesting in the failure of digital samples to faithfully represent the broader population. In an extensive study, Hargittai (2020) found that digital communities tend to over-represent

younger, urban, and more educated groups while implicitly excluding older, rural, and lower-income populations — a pattern some researchers have termed "selective access bias."

In the educational context specifically, the experience of e-learning during the COVID-19 pandemic laid this limitation bare with unusual clarity. Studies relying exclusively on digital data proved unable to construct an accurate picture of the educational reality facing millions of students who lacked any digital access — a state of affairs that led Eubanks (2018) to argue that such methodologies perpetuate "digital discrimination" rather than addressing it.

2. Algorithmic Bias

Algorithms are designed on the basis of training data that reflect pre-existing assumptions and the social structures prevalent in particular cultural contexts. Noble (2018) documented how the algorithms powering Google's search engine reproduce racial and gender stereotypes — not through deliberate design, but because they function as a mirror of the data on which they were trained.

In social science research, Benjamin (2019) observed that this bias takes on a structural character when such algorithms are deployed in decisions with significant social consequences — employment, education, and criminal justice — at which point technical bias transforms into actual discrimination, cloaked in the language of digital objectivity.

3. Digital Divide Bias

Hargittai (2020) noted that the digital divide extends beyond mere access to technology to encompass disparities in digital competency and patterns of use — what she termed "the second-level digital divide." This deeper divide gives rise to systematic biases even within internet-connected segments of the population.

In the Algerian and broader Arab context, the geographic gaps between northern and southern regions, and between rural and urban areas, constitute a structural source of bias in any digital study. As O'Neil (2016) has argued, the absence of network connectivity in particular regions leads to the systematic exclusion of entire population groups from the scope of inquiry — a problem that poses a serious threat to the validity of findings in regional social and educational research.

4. Digital Measurement Bias

This form of bias addresses questions of validity and reliability when conventional measurement instruments are transposed to a digital environment without adequate testing. Tourangeau and Ye (2009) demonstrated that respondents react differently to electronic questionnaires compared to their paper-based counterparts, particularly on sensitive questions concerning social attitudes and private behavior — a phenomenon that has come to be known as the "medium effect."

5. Digital Confirmation Bias

The algorithms powering social media platforms operate according to a logic of personalization and recommendation,

thereby feeding the phenomenon of "echo chambers." When researchers draw on the content of these platforms as a data source, they risk — as Boyd and Crawford (2012) caution — being drawn toward the most active and vocal users, while neglecting the silent and disengaged segments that often constitute the largest portion of a given society.

IV. The Mechanisms Generating Digital Bias

1. Corporate Control over Data Flows

The digital landscape is dominated by large corporations that exercise tight control over the generation, storage, and use of data in ways that serve their commercial interests. Noble (2018) has argued that this dominance leads to the production of data shaped by the logic of profit and virality rather than by the requirements of scientific objectivity, making big data derived from these platforms a matter of serious methodological concern.

2. Bias in the Design Phase

Developers, like all human beings, carry their cultural backgrounds and unconscious assumptions, which seep imperceptibly into the architecture of tools and algorithms. Benjamin (2019) has called this phenomenon the "New Jim Code" — a reference to the way digital design reproduces the structures of social discrimination in the apparently neutral language of technology.

3. Digital Behavioral Dynamics and Performed Identity

Behavior on social media platforms frequently embodies a carefully managed and imagined identity rather than a person's authentic self. Salganik (2019) warned that researchers who extract data from these platforms are, in effect, engaging with "presented selves" rather than the actual behavior of their subjects — a situation that threatens the construct validity of their conclusions.

V. Implications for Social and Educational Research

1. Threats to Internal and External Validity

Digital bias poses a twofold threat to research validity: it undermines internal validity by contaminating causal relationships with bias introduced through digital instruments, and it erodes external validity when digital samples fail to represent adequately the population under study. O'Neil (2016) argues that predictive models built on biased digital data become "weapons of math destruction" — perpetuating social inequalities under the guise of objectivity.

2. The Reproduction of Social Inequalities

When educational policies or social interventions are grounded in findings from digitally biased research, they risk deepening existing structural inequalities. In her detailed study, Eubanks (2018) documented how digital decision-making systems in social welfare, education, and justice have historically harmed the most vulnerable populations rather than helping them.

VI. Strategies for Mitigating Digital Bias

1. Methodological Triangulation

Salganik (2019) recommends combining digital approaches with traditional methods — interviews, field observation, and administrative records — within a framework of methodological triangulation, regarding this as the most robust safeguard for verifying the soundness of digital findings and enhancing their external validity.

2. Transparency and Methodological Disclosure

Boyd and Crawford (2012) urge researchers to adopt a standard of "full methodological transparency," encompassing detailed documentation of how digital data were collected and processed, an account of the limitations of the instruments employed, and critical scrutiny of the algorithms used before any conclusions are drawn from them.

3. Intentional Diversity in Sample Design

Hargittai (2020) advocates for what she calls "inclusive sampling design" — an approach that deliberately incorporates digitally marginalized groups into the study framework, using alternative channels to reach them (such as telephone interviews and community intermediary networks) rather than relying solely on the populations that digital platforms spontaneously attract.

4. Algorithmic Auditing

Both Noble (2018) and Benjamin (2019) have called for mandatory independent audits of algorithms used in social and educational research, designed to expose their potential biases. To this should be added the systematic testing of digital measurement instruments with each population subgroup separately, in order to verify differential validity before any large-scale deployment.

VII. Conclusion

This article has argued that digital bias is not an incidental technical malfunction but a complex, structural phenomenon rooted in the design of digital tools and in the social and cultural dynamics that surround them. The review of the literature — particularly the works of Boyd and Crawford (2012), Salganik (2019), and Noble (2018) — reveals that digital bias operates across multiple, interlocking levels, extending from the design of the instrument to the interpretation of findings.

The central challenge remains one of achieving a productive critical synthesis between the immense possibilities offered by digital tools and the rigorous methodological vigilance demanded by their limitations. This article recommends the integration of digital bias as a substantive topic in research methodology curricula at Arab universities, the development of locally grounded methodological guidelines that account for the specific social and technological context of Arab societies, and investment in the construction of algorithmic analysis tools tailored to the characteristics of the Arabic language and the diversity of its cultural contexts.

References

- Abu Allam, R. M. (2019). Research methods in psychological and educational sciences (8th ed.). Dar Al-Nashr Lil-Jami'at.
- Al-Saydawi, A. (2021). Challenges of digital research in the social sciences: Toward a critical analytical framework. *Journal of Social Sciences*, 49(2), 112–138.
- Ben Issa, M. (2022). Social research methodology in the age of big data. *Journal of the Researcher in Social Sciences*, 12(1), 45–72.
- Benjamin, R. (2019). Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code. Polity Press. <https://doi.org/10.1093/sf/soz162>
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Eubanks, V. (2018). Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor. St. Martin's Press.
- Hargittai, E. (2020). Potential biases in big data: Omitted voices on social media. *Social Science Computer Review*, 38(1), 10–24. <https://doi.org/10.1177/0894439318788322>
- Hijazi, I. (2020). The digital divide in the Arab world: Reality and prospects. Arab Organization for Education, Culture and Science (ALECSO).
- Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. NYU Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1pwt9w5>

- O'Neil, C. (2016). Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy. Crown Publishers.
- Salganik, M. J. (2019). Bit by bit: Social research in the digital age (Open review ed.). Princeton University Press.
<https://www.bitbybitbook.com>
- Tourangeau, R., & Ye, C. (2009). Effects of administration mode on self-reports of sensitive attitudes and behaviors. *Public Opinion Quarterly*, 73(5), 861–883. <https://doi.org/10.1093/poq/nfp069>



طبيعة الأنماط التربوية الأسرية وخصوصية الأبوة في ظل الثقافة السائدة
**The Nature of Family Parenting Styles and the Specifics of
Fatherhood within the Prevailing Culture**

د. أمينة بولحروف، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، الجزائر،
aminaboulahrouf@yahoo.fr¹

تاريخ استلام المقال: 2024-05-12 تاريخ المراجعة: 2024-09-25 تاريخ النشر: 2024-10-05

الملخص:

شكلت التربية الأسرية محور اهتمام العديد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد الممارسات التربوية الأنسب للنمو السوي للطفل. وقد ركزت باومريند (Baumrind) على ثلاثة أنماط تربوية رئيسية: المتسلط، والديمقراطي، والمتسامح، مؤكدة أن النمط الديمقراطي هو الأنسب تربوياً للطفل، نظراً لتأثيره الإيجابي على سلوكياته واكتسابه المهارات الأساسية للنمو في السياق الاجتماعي. كما ترتبط التربية الأسرية بالثقافة السائدة في المجتمع وتتأثر بممارساتها الثقافية، مما يمنح الأبوة بعداً ثقافياً واضحاً. وسيتم التطرق إلى هذه الجوانب بالتفصيل في هذه المداخلة.

الكلمات المفتاحية: النمط المتسلط، النمط المتسامح، النمط الديمقراطي، الأبوة، الثقافة، التربية الأسرية.

Abstract:

Family education has been the subject of extensive research aimed at identifying the educational practices best suited to a child's harmonious development. Baumrind focused on three main parenting styles: authoritarian, democratic, and permissive. She emphasized that the democratic style is the most appropriate for children, due to its positive impact on their behavior and the acquisition of the skills necessary for their development in a social context. Since family education is closely linked to the dominant culture and influenced by its practices, parenting thus acquires a cultural dimension. These aspects will be discussed in detail during this presentation.

Keywords: authoritarian style, permissive style, democratic style, parenting, culture, family education.

المقدمة:

تُعدّ الأسرة المؤسسة الأولى والبيئة التأسيسية التي يتلقى فيها الطفل تربيته ونشأته. قديماً، كانت التربية المدرسية تُعتبر أكثر أهمية من التربية الأسرية لكونها أكثر تنظيماً، وتخضع لمناهج وقوانين محددة، ويقوم بها متخصصون مؤهلون تربوياً ونفسياً. في المقابل، كانت التربية الأسرية تُنظر إليها كمجرد مساهمة تكميلية لدور المدرسة. لكن الأبحاث المعاصرة أثبتت أن للأسرة دوراً محورياً لا يقتصر على التأثير في سلوك الطفل فحسب، بل يمتد إلى تحصيله الدراسي ونموه المعرفي والاجتماعي العام.

إذن، كيف يمكن للممارسات التربوية الأسرية أن تؤثر في النمو المعرفي للطفل وزيادة مكتسباته المعرفية والاجتماعية؟ للإجابة على هذا التساؤل، يستلزم الأمر البدء بتوضيح بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بالموضوع.

1. التربية الأسرية:

يعود أصل كلمة التربية في اللغة الأجنبية (éducation) إلى الجذر اللاتيني (educere)، الذي يعني «إخراج الفرد من حالته البدائية إلى حالته الإنسانية»، أو بعبارة أخرى، «انتقاله من الطور الحيواني إلى الطور الاجتماعي المتحضر». فمن دون التربية، يبقى الطفل في حالة فطرية غير منضبطة (Gayet, 2006). وبالتالي، فالتربية هي العملية التي تصنع الكائن الاجتماعي وتميّزه عن سائر الكائنات، وهي هنا تُفهم في إطار المفهوم الإنساني.

وحسب قاموس Larousse، تُعرف التربية بأنها «مجموع السبل الكفيلة بتشكيل الطفل أو الراشد». أما (Sillamy 2003) فيعرفها على أنها «فن تنمية المواهب المعنوية، والفكرية، والفنية، والجسدية الكامنة لدى الطفل»، مشيراً إلى أن التربية لا تهدف إلى تغيير طبيعة الطفل، بل إلى مساعدته على النمو المتجانس مع محيطه، مما يستلزم فهم حاجاته وقوانين نموه الجسدي والعقلي (ص. 94).

ويرى علماء النفس، حسب Piéron، أن التربية هي «مجموع الوسائل المساعدة على نمو الطفل» (Gayet, 2006, p8). بينما يعرفها (Aubert 2001) بأنها «عملية انتقال الطفل من مبدأ اللذة الذي عرفه في رحم أمه إلى مبدأ الواقع الخاص بالمجتمع الذي وُلد فيه» (ص. 30).

تأثرت التربية الأسرية بشكل كبير بالتطورات العلمية في مجالات الطفولة والأبوة. فحتى منتصف القرن العشرين، وحتى في المجتمعات الغربية المتقدمة، كان المفهوم السائد للتربية مختلفاً عما هو عليه اليوم؛ إذ كانت العلاقة بين الوالدين والطفل تقوم على الهيمنة والخضوع، ويُعامل الطفل كـ«كيان» وليس كـ«شخص» كامل الحقوق، مع ندرة حقه في التعبير أو المشاركة في القرارات (Aubert, 2001). وكانت التربية تخضع لتوقعات المجتمع أكثر من اهتمامها بالجانب النفسي للطفل.

مع تطور التحليل النفسي عبر أعمال باحثين مثل: A. Freud, M. Klein, D. Winnicott, F. Dolto, J. Bowlby، تغيرت النظرة إلى الطفل تدريجياً من «موضوع» إلى «شخص» ذي مشاعر واحتياجات (Aubert, 2001). بدأ الإعلام الغربي في تسليط الضوء على نتائج الدراسات النفسية، ونشر برامج توعوية تؤكد أن الرضيع والطفل شخصيات مستقلة تستحق أساليب تربية لا تسبب صدمات نفسية. هذا التحول في الوعي الأبوي أحدث انقلاباً تدريجياً في الممارسات التربوية، وأدى إلى تركيز أكبر على احتياجات الطفل ونموه المتكامل.

كما ازداد الاهتمام بدور الأسرة والممارسات الاجتماعية والتربوية التي تمارسها، نظراً لتأثيرها طويل الأمد على سلوك الأفراد. فأشار (Durning 2006) إلى أن معظم الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال والمراهقون (كصعوبة التكيف المدرسي، الجنوح، الاضطرابات النفسية، والإدمان) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمط التربية داخل الأسرة، مما يفسر تزايد هذه الاضطرابات في ظل ممارسات تربية غير متوازنة (ص. 162). كما أن العديد من تجارب الطفولة تُعدّ تحضيراً أساسياً لمرحلة الرشد (Bjorklund et al., 2002).

ويُعدّ مصطلح «التربية الأسرية» مصطلحاً واسعاً ومتشعباً، وقد واجه الباحثون صعوبة في توحيد المصطلحات الدالة على الأدوار التربوية للوالدين لاختلاف الرؤى المنهجية. ولكن يمكن تعريفها كلاسيكياً بأنها «النشاط المتمركز حول تربية طفل أو مجموعة أطفال داخل الأسرة، يقوم به راشد أو الأبوان المعنيان» (Durning & Fortin, 2000). ويرتبط مفهوم التربية بمفاهيم أخرى كالرعاية، الاهتمام، الأمومة، والأبوة، وتختلف أولوياتها باختلاف المجتمع والثقافة.

كما تُعرف التربية الأبوية أيضاً بمصطلح Parenting، ويعرفها Rutter بأنها «مهمة تنشئة الطفل وتوفير البيئة الملائمة لنموه المعرفي والاجتماعي، وتشمل استجابات الوالدين لمواقف الضيق، المطالب، ومقاطعات الأطفال، أي أنها تعكس بشكل عام طبيعة العلاقة بين الوالدين والطفل» (Durning, 2022, p.45). وبالتالي، لا تقتصر التربية على الممارسات المباشرة فحسب، بل تمتد لتشمل اتجاهات الوالدين، مهاراتهم التربوية، وقيمهم المنقولة للأطفال.

2- الممارسات التربوية الأسرية:

تُعرف الممارسات التربوية بأنها «مختلف الوسائل التي يتبناها الآباء لتنشئة أطفالهم اجتماعياً»، أي كل ما يصدر من سلوكيات وتصرفات خلال تفاعل الأب أو الأم مع الطفل. وحسب (Darling & Steinberg 1993)، فإن الممارسات التربوية هي «سلوكيات محددة تُوجه نحو أهداف التنشئة الاجتماعية، وقد تكون واعية أو لإرادة» (Coutu et al., 2008, p139). كما تُعرف أيضاً بأنها «مجموع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يصدرها الوالدان أثناء تفاعلها مع الطفل» (Terrisse & Larose, 2000, p02).

أثبتت الدراسات وجود علاقة وثيقة بين الممارسات التربوية الوالدية وسلوكيات الأفراد على المدى القصير والطويل. فقد أولى الباحثون في مجالات متعددة أهمية كبيرة لدور الوالدين كعامل وقائي أو خطر لظهور اضطرابات سلوكية ونفسية. على سبيل المثال، ركزت دراسات حول السلوك المنحرف لدى المراهقين على دور العوامل الأسرية، وكانت الممارسات التربوية من أكثرها ثباتاً وتأثيراً. وتُعد دراسة الأخوين (Glueck 1950) أساسية في هذا المجال، حيث أوضحت أن «الممارسات التربوية الوالدية تُظهر خاصية أسرية ترتبط بقوة بالجنوح» (Inserm, 2005, p125). كما أن هذه الممارسات تؤثر بشكل مباشر في تشكيل سلوك الطفل.

وترتكز الممارسات التربوية على أبعاد متعددة، منها: الدعم (support)، التحكم (control)، الالتزام (engagement)، الرقابة (supervision)، والنظام (discipline). ويرى (Steinberg 1989) أن منح الطفل درجة من الاستقلالية يولد لديه فيما بعد مظاهر الاستقلالية الانفعالية، السلوكية، والقيمية (Born, 2003, p94).

3- الأنماط التربوية الأبوية:

الأنماط التربوية الأبوية هي السلوكيات والاتجاهات الثابتة التي يتبناها الوالدان في تفاعلها مع الطفل، والتي تعكس جانباً من شخصية الوالد وخلفيته التربوية. وحسب Darling & (Steinberg 1993)، تُعرف الأنماط التربوية بأنها «مجموعة من الاتجاهات الموجهة نحو الطفل، تهدف إلى خلق مناخ تربوي عاطفي يعبر فيه الوالدان عن مشاعرهما، وينعكس هذا النمط من خلال الممارسات التي يستدل من خلالها الطفل على مشاعر الوالدين وتوقعاتهما» (Deslandes & Royer, 1994). كما تؤكد (Baumrind 1991) أن «النمط الأبوي يؤثر بشكل مباشر في تطور المهارات الاجتماعية والمعرفية للطفل» (Born, 2003).

تختلف هذه الأنماط حسب عدة أبعاد: المراقبة، التحكم، النظام، درجة الاستقلالية، التشجيع، التأطير، وطبيعة التواصل بين الوالد والطفل. وتجدر الإشارة إلى أن التربية لا يمكن حصرها في عدد محدود من السلوكيات، بل تشمل أبعاداً يصعب إحصاؤها. فقد لاحظ (Pourtois 1979) في دراسته لأنماط تعليم الأمهات أكثر من 21,586 سلوكاً تربوياً مختلفاً (Terrisse & Larose, 2000).

وقد طوّر الباحثون مقاييس عديدة لقياس هذه الأنماط، لكنها تختلف في الأبعاد المعتمدة، مما أدى إلى وجود تصنيفات متعددة. ويوضح الجدول التالي بعض التقسيمات المعتمدة في الأدبيات التربوية (Tap, 1995).

الجدول رقم 01: بعض التقسيمات الخاصّة بالأنماط التربوية حسب الباحثين

Lewin & al	Lautrey	Vandenplas-Holpers	Mallrieu et al
متسلط	صعب	عدائي	صعب
ديمقراطي	ضعيف	متحكم	مثير
عشوائي	مرن	مهمل	عشوائي
		حار	مغطي

كانت Diana Baumrind من الرواد في هذا المجال، حيث اهتمت بدراسة العلاقة بين المقاربات الأبوية والكفاءة الاجتماعية للطفل. واعتمدت في دراستها الطولية على 103 طفل في

سن ما قبل المدرسة، مستخدمةً المقابلات، الاختبارات، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الأسرية، مما مكّنها من قياس الوظيفة الاجتماعية للطفل (Papalia et al., 2010). وخلصت إلى تصنيف الأنماط التربوية إلى ثلاثة أنواع أساسية: المتسلط، الديمقراطي، والمتسامح. وأظهرت أبحاث لاحقة علاقة هذه الأنماط بسلوكيات الأطفال، معتمدةً على بعدين رئيسيين: العاطفة والدعم (البعد العلائقي)، والسلطة والتحكم (البعد التنظيمي) (Durning & Fortin, 2000; Papalia et al., 2010).

1. النمط المتسلط:

أ. مميزات النمط المتسلط:

يتميز هذا النمط، حسب (Baumrind 1966)، بارتفاع مستوى التحكم الوالدي وضعف الدعم العاطفي، مع كثرة المتطلبات وقلة الحساسية لاحتياجات الطفل. ويشير (Smetana 1995) إلى أن الوالد المتسلط يقيد الطفل بشدة، ويقلل من تشجيع الاستقلالية والتعبير عن الذات، ولا يحترم فردية الطفل (Born, 2003, p96) ويغلب على هذا النمط الخضوع التام من الطفل، مع اللجوء المتكرر للعقوبات القاسية والتوبيخ، خاصة عند مخالفة توقعات الوالد. كما أن النقاش اللفظي غير مرحب به، إذ تُعتبر أوامر الوالد نهائية وغير قابلة للمراجعة (Teti & Candelaria, 2002). ويتسم الوالد المتسلط بالبرود العاطفي، وقلة السلوكيات الحميمة، وتطبيق السلطة بالقوة لفرض احترام القواعد والتقاليد دون نقاش (Papalia et al., 2010).

كما يعطي هذا النمط للطفل مسؤوليات تفوق حقوقه، ويستخدم وسائل كالتهديد، المكافأة المشروطة، المراقبة الصارمة، وعبارات مثل «يجب أن تفعل كذا» أو «المفروض عليك». ويصاحب ذلك تباعد عاطفي واضح في العلاقة (Coutu et al., 2008).

ب. نتائج النمط المتسلط:

في دراستها الطولية، وجدت Baumrind أن أطفال الوالدين المتسلطين يميلون إلى تقلب المزاج، قلة السعادة، وصعوبة في بناء علاقات اجتماعية مستقرة. وفي سن الثامنة والتاسعة، يظهر الذكور منهم بشكل خاص ضعفاً في الدافعية والاندماج الاجتماعي (Born, 2003). كما

يؤكد (Maccoby 1992) أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى الانطواء، سرعة الانفعال، التطبع المفرط (conformisme)، والالتياح الاجتماعي (Coutu et al., 2008; Papalia et al., 2010). وقد ارتبط هذا النمط بمشاكل داخلية وخارجية، وضعف في النمو الفكري والاجتماعي، ونظرة سلبية للذات (Flett et al., 1995).

أثبتت دراسة (Zhou et al. 2004) على أطفال صينيين أن النمط المتسلط يرتبط عموماً بانخفاض التحكم الذاتي، وزيادة العدوانية، وضعف تحمل الإحباط. كما أظهرت دراسات في بكين أن هذا النمط يرتبط بسلوكيات مضطربة داخل الفصل وضعف المهارات المدرسية لدى أطفال في الثامنة (Cleas et al., 2008).

لكن الآثار ليست سلبية دائماً، إذ تختلف حسب السياق الثقافي. فبعض الدراسات وجدت أن النمط المتسلط لدى الآباء الصينيين والأقليات الإفريقية في أمريكا ساهم في النجاح الدراسي وحماية الأطفال من مخاطر التمييز العنصري (Cleas et al., 2008). بينما ربطت دراسة Chao (1994) السلوكيات المتسلطة لدى الآباء الصينيين بقيم العمل، النظام، والأدب، بينما ارتبطت في الثقافة الأوروبية الغربية بآثار سلبية على سلوك الطفل. كما أظهرت دراسات أخرى ارتباط النمط المتسلط باضطرابات السلوك والمعارضة لدى الأطفال القوقازيين، بينما لم يظهر ذلك بنفس الدرجة لدى الأطفال اللاتينيين (Coutu et al., 2008). وهذا يؤكد أن تأثير الأنماط التربوية يتفاعل مع الثقافة السائدة، رغم أن الغالبية العظمى من الدراسات تربط هذا النمط بزيادة الاضطرابات السلوكية.

2. النمط الديمقراطي:

أ. مميزات النمط الديمقراطي:

حسب (Fischer & Crawford 1992)، يتميز هذا النمط بما يلي:

1. إدارة سلوك الطفل بطريقة عقلانية وموجهة نحو النتائج.
2. تشجيع التعبير والحوار، واحترام آراء الطفل وأخذها بعين الاعتبار.
3. مشاركة الطفل في التفكير المنطقي ضمن ما يُعرف بـ«السياسة العائلية».

4. تشجيع استقلالية الطفل تدريجياً.

5. الاعتراف بحقوق الطفل مع مراعاة خصائص مرحلته العمرية.

6. استخدام المنطق والشرح بدلاً من القوة لتحقيق الأهداف التربوية.

7. وضع معايير سلوكية واضحة مع احترام وتيرة النمو النفسي والاجتماعي للطفل (Born, 2003, p96).

يتميز هذا النمط بالاحترام المنظم للقواعد مع منح الاستقلالية المناسبة، وجودة التواصل، والمشاركة في الأنشطة الأسرية، والتعبير الدافئ عن المشاعر. يعتمد الوالدان المنطق والشرح في توجيه الطفل، وتشجيعه على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات. وتستخدم السلطة الوالدية بشكل متوازن وعند الضرورة فقط، مع فرض القيود السلوكية وليس النفسية (Grolnick, 2003). كما يرتبط هذا النمط بدرجة عالية من الدفء العاطفي، الذي أثبتت دراسات Coopersmith الكلاسيكية ارتباطه بتقدير الذات العالي لدى الأطفال (Born, 2003).

ب. نتائج النمط الديمقراطي:

أظهرت دراسة Baumrind أن الأطفال الذين ينشأون في هذا النمط يتميزون بالحيوية، الانفتاح الاجتماعي، الاستقلالية، والقدرة على تكوين صداقات وتحمل المسؤوليات (Born, 2003). ويؤدي هذا النمط إلى نمو فكري أفضل، وسلوكيات اجتماعية أكثر تكيفاً مقارنة بالأنماط الأخرى، مما جعل (Baumrind 1991) تصفه بأنه الأنسب للأطفال والمراهقين (Born, 2003).

كما يؤكد (Steinberg et al. 1994) أن التأثير الإيجابي لهذا النمط يدوم طويلاً، حيث يظهر الأطفال ثقة عالية بالنفس، مثابرة، تحصيلاً دراسياً متقدماً، وتكيفاً اجتماعياً جيداً مع الأقران. وتؤكد (Laible & Thompson 2007) أن العلاقة القائمة على العاطفة والدعم تُعزز صورة ذاتية إيجابية لدى الطفل، وشعوراً بالأمان والقيمة، مما يرفع تقديره لذاته ويوسع اكتشافه لمحيطه.

كما ارتبط استخدام هذا النمط في الثقافات الكورية، المكسيكية، والأوروبية الإنجليزية بنتائج إيجابية واضحة في النجاح الدراسي والتكيف الاجتماعي العاطفي، مقارنة بالاعتماد على

التحكم الصارم كوسيلة تربوية وحيدة (Coutu et al., 2008). ويتسم آباء هذا النمط بالالتزام والمشاركة الفعالة في حياة الطفل، مما يرتبط بارتفاع تقدير الذات، الدافعية، والإنجاز، وانخفاض معدلات الجنوح والعدوانية (Grolnick, 2003).

3. النمط المتسامح:

أ. مميزات النمط المتسامح:

يتميز هذا النمط بعكس النمط المتسلط، حيث يرتفع الدعم العاطفي وينخفض التحكم، ويتمثل في:

1. انعدام العقوبات أو ندرتها.
2. استهلاك القرارات الأسرية من رغبات الطفل.
3. تفسير القواعد عند وجودها دون فرضها.
4. قلة المطالب المتعلقة بالمسؤوليات المنزلية.
5. اعتبار الوالد نفسه مصدراً لتلبية أمنيّات الطفل.
6. السماح للطفل بتنظيم أنشطته بحرية تامة.
7. عدم تشجيع الخضوع للمعايير الاجتماعية الخارجية.
8. الاعتماد على المنطق والمكافأة بدلاً من الإكراه.
9. تجنب التحكم المباشر في سلوك الطفل.
10. النادر ما يتم إيقاف أو توجيه سلوك الطفل سلباً (Born, 2003, p95).

يُظهر الوالد المتسامح مرونة عالية، ويتراجع عن رفضه لطلبات الطفل عند الإلحاح أو الضجة. وقد يمتد هذا النمط إلى الإهمال التربوي عند اقتران ضعف التحكم بضعف الدعم العاطفي. وتشير (Baumrind 1991) إلى أن هذا النمط هو الأكثر ارتباطاً بظهور السلوكيات

المنحرفة والانحرافية (Born, 2003). وقد أضاف باحثون لاحقاً نمطاً رابعاً هو «النمط المهمل»، الذي يتميز بضعف شديد في كل من الدعم والتحكم، وغياب الاهتمام الفعلي بالطفل.

ب. نتائج النمط المتسامح:

أظهرت دراسة Baumrind أن أطفال هذا النمط يعانون من ضعف التحكم الذاتي، التأثير السلبي بالأقران، التمرکز حول الذات، وضعف الدافعية، بالإضافة إلى نقص في المهارات المعرفية والاجتماعية (Grolnick, 2003). كما يؤكد الباحثون أن تبني هذا النمط يعرقل النمو السوي للطفل، إذ يفتقر إلى الحماية والضوابط اللازمة. ويشير (Maccoby 1992) إلى أن هذا النمط يرتبط بمشاكل في التكيف الاجتماعي، كالعدوانية، المعارضة، وعدم الانضباط (Coutu et al., 2008).

4- الثقافة والأبوة:

شكلت العلاقة بين الثقافة والوظائف العائلية محور اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية لعقود، بهدف تحديد العناصر المشتركة والتميزة للأبوة عبر المجتمعات (Cleas et al., 2008). وتلعب الثقافة دوراً محورياً في تشكيل السلوك الإنساني؛ ففي معظم المجتمعات، يؤدي انتقال المعايير الثقافية إلى انصياح الأفراد لها، مما يوجه نموهم ضمن إطار اجتماعي وثقافي محدد. وقد بدأت الدراسات الثقافية المقارنة في أوائل القرن العشرين مع أعمال Margaret Mead و Ruth Benedict، اللتين أبرزتا الدور الجوهري للثقافة في نمو الطفل.

رغم الاختلافات الثقافية العالمية، توجد عناصر مشتركة كقاعدة، مثل نظام التعلق (l'attachement) بين الطفل والأم، الموجود في جميع المجتمعات دون استثناء. كما أن تسميات الأب والأم (ما، با، ماما، بابا) تتشابه لغوياً ونفسياً عبر الثقافات، مما دفع بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأن الثقافة لا تحدد النمو بشكل مطلق، خاصة في ظل الطابع البيولوجي العالمي لنظام التعلق.

لكن بشكل عام، تبني الأسر ممارسات تربوية مختلفة باختلاف العوامل الشخصية، الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية. فالثقافة، حسب (Munroe & Munroe 1997)، هي

«مجموعة من الرموز، المعايير، وأنماط العيش المشتركة داخل مجموعة اجتماعية، والتي تُهيكل الممارسات والقيم المنتقلة عبر الأجيال» (Cleas et al., 2008, ص. 5). ويعرفها (Kramsch 1998) بأنها «نظرة للعالم، ونظام قيمي مشترك يركز عليه الإدراك، المعتقدات، الأحكام، والسلوكيات» (Lázár, 2007, ص. 7).

ويركز باحثون مثل (Miller & Goodnow 1995) على «المعتقدات الأبوية» كأفكار يكوّنها الوالدان حول الأطفال، والأدوار الأسرية، والوظائف التربوية، معتبرين أن «الثقافة هي المصدر الأول للمعلومات الذي يغذي هذا النظام من المعتقدات ويوجه الممارسات التربوية» (Cleas et al., 2008). وبالتالي، تقترح الثقافة القيم التربوية المركزية، وتحدد ما هو مقبول أو مرفوض لكل مرحلة عمرية، مما يوجه سلوكيات الوالدين لتعزيز نمو الطفل المتكيف مع أدوار الراشد في سياقه الاجتماعي.

هذا يخلق علاقة مباشرة بين الثقافة، التصورات الاجتماعية، والممارسات التربوية. فالتصور الاجتماعي، حسب Jodelet، هو «شكل من المعرفة المشتركة يهدف إلى تكوين واقع اجتماعي لمجموعة معينة»، وينتج عن التفاعل المستمر داخل الجماعة. ويؤكد (Moscovici 1984) أن هذه التصورات تتشكل من خلال الخبرات، المعارف، التقاليد، التربية، والتواصل الاجتماعي، وبالتالي فهي ليست عالمية بل مرتبطة بالطبيعة الثقافية للمجتمع.

لذلك، يمكن القول إن الممارسات التربوية الأسرية، حسب (Boutin & Durning 1994)، هي «مجموعة من الممارسات الاجتماعية التي يمارسها الأولياء داخل الأسرة تجاه الأطفال»، وتتأثر بشكل مباشر بالثقافة السائدة. فتختلف درجة الاستقلالية الممنوحة للطفل، وطبيعة العقاب، وأدوار أفراد الأسرة الممتدة باختلاف السياق الثقافي. فمثلاً، في المجتمع الجزائري، يتميز الطفل بالتبعية الطويلة للوالدين حتى سن الرشد، على عكس المجتمعات الغربية التي تشجع الاستقلال المبكر في سن المراهقة. ويعود ذلك إلى العادات، التقاليد، والمبادئ الدينية الإسلامية التي تحث على بر الوالدين والطاعة، مما يجعل الطفل جزءاً من ملكية أسرية حتى بعد البلوغ.

كما تتدخل العائلة الممتدة (الأجداد، الأعمام، الأخوال) في التربية بالجزائر، مما يضيف طبقة اجتماعية وثقافية معقدة. ورغم التغيرات الاجتماعية، الاقتصادية، والتكنولوجية التي

أدخلت مفاهيم ثقافية جديدة، خاصة لدى الشباب، إلا أن البنية الثقافية الجزائرية لا تزال تلعب دوراً محورياً في تشكيل السلوكيات التربوية. وقد أثبتت الدراسات الغربية اختلاف الممارسات التربوية بين الأقليات العرقية داخل المجتمع الواحد، مما يعزز فرضية التأثير الثقافي المباشر.

وحسب النموذج النفسي الثقافي لـ (J. Whiting 1977)، يؤثر السياق الطبيعي والتاريخي للمجتمع في الممارسات التربوية، التي بدورها تشكل السمات النفسية الدائمة للراشدين. وفي السبعينيات والثمانينيات، أجرى B. & J. Whiting مشروعاً مقارناً شمل ست ثقافات (الهند، أوكتيناوا، الفلبين، المكسيك، كينيا، وأمريكا) لدراسة الاختلافات في التنشئة الاجتماعية المبكرة. ولاحظ الباحثون ثلاثة أنماط للأمهات: «الأم المدربة» (في المجتمعات شبه الصحراوية الزراعية)، «الأم المتحكمة» (في الفلبين، المكسيك، وشمال الهند)، و«الأم الاجتماعية» (في المدن الأمريكية) (Harkness & Super, 2002).

الخاتمة:

تتمتع الأبوة/الأمومة بطابع عالمي، لكنها تتشكل وتتغير بفعل عوامل متعددة، وأبرزها الثقافة. وقد أثبتت الدراسات المقارنة، كدراسة Whiting، وجود اختلافات جوهرية في الممارسات الأبوية عبر الثقافات، مما يؤكد أن الأبوة تكتسب بعداً ثقافياً من خلال المعتقدات، القيم، والممارسات التربوية المنتشرة في كل مجتمع. وهذا البعد الثقافي ينعكس بدوره على سلوكيات الطفل ونموه النفسي والاجتماعي.

وعلى الرغم من تأثير الثقافة، فإن الأدبيات التربوية تتفق على أن الممارسات الأسرية تختلف جوهرياً حسب النمط التربوي المتبع (متسلط، ديمقراطي، متسامح). وتؤكد الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة أن النمط الديمقراطي هو الأنسب والأكثر فاعلية، نظراً لنتائجه الإيجابية الملموسة على النمو السلوكي، المعرفي، والاجتماعي للطفل، وتعزيزه لاكتساب المهارات الحياتية، والقيم الأخلاقية، والاندماج الاجتماعي السليم. وبالتالي، فإن تبني هذا النمط، مع مراعاة الخصوصية الثقافية، يُعدّ الضامن الأبرز لتنشئة أفراد أسوياء، قادرين على الإسهام الفعال في مجتمعاتهم.

المراجع:

Aubert, J.-L. (2001). *La violence dans les écoles*. Odile Jacob.

Bjorklund, D. F., Younger, J. L., & Pellegrini, A. D. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 3–29). Lawrence Erlbaum Associates.

Born, M. (2003). *Psychologie de la délinquance* (2e éd.). De Boeck.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119.

Cleas, M., Ziba-Tanguay, K., & Benoit, A. (2008). La parentalité: Le rôle de la culture. In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau, & E. Pouliot (Eds.), *Visages multiples de la parentalité* (pp. 3–25). Presses de l'Université du Québec.

Coutu, S., Beaudoin, A.-M., & Émard, M.-J. (2008). Familles et services de garde. In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau, & E. Pouliot (Eds.), *Visages multiples de la parentalité* (pp. 123–160). Presses de l'Université du Québec.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43(2), 63–80.

Durning, P. (2006). *Éducation familiale*. L'Harmattan.

Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 53(4), 375–391.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology*, 51(1), 50–60.

Gayet, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale*. L'Harmattan.

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates.

Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 253–314). Lawrence Erlbaum Associates.

Inserm. (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Inserm.

Lázár, I. (2007). Contexte théorique. In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, & C. Peck (Eds.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* (pp. 7–10). Conseil de l'Europe.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Psychologie du développement de l'enfant* (7e éd.). Chenelière McGraw-Hill.

Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

Tap, P. (1995). Éducation familiale et personnalisation. In Y. Prêteur & M. De Léonardis (Eds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 11–26). De Boeck.

Terrisse, B., & Larose, F. (2000). *Échelles des compétences éducatives parentales (ECEP): Manuel*. Les éditions du Ponant.

Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (pp. 149–179). Lawrence Erlbaum Associates.

Educational Technology and Its Effective Role in Improving Teaching and Learning Situations: An Inductive-Analytical Study

تكنولوجيا التعليم ودورها الفعال في تحسين مواقف التعليم والتعلم: دراسة تحليلية استقرائية

Ghanem Imen Karima, University Of Annaba,

ghanemimenkarima@gmail.com¹

Receiving article date: 05-05-2024 Revision date: 12-08-2024 Publication date: 05-10-2024

Abstract:

This analytical article aims to explore the concept and theoretical foundations of educational technology, as well as its effective role in improving teaching and learning situations. It is based on the premise that technological development in the field of education is not a mere luxury, but rather an inevitable response to the demands of the information age and contemporary shifts in knowledge.

The article employs an inductive-analytical approach to review classical and contemporary Arabic educational literature, while drawing upon some recent international references. The content is organized around four main themes: (1) the conceptual foundation of educational technology and the distinction between it and instructional media, (2) the importance of utilizing educational technology for the parties of the educational triangle (teacher, learner, and subject matter), (3) the pedagogical conditions necessary for the effectiveness of instructional media, and (4) the characteristics and quality that determine the appropriateness of the media for the educational situation.

The article concluded by emphasizing that the integration of instructional materials into the educational process must be part of a comprehensive and planned teaching strategy, not merely a cosmetic addition, in order to ensure the achievement of meaningful learning outcomes that are applicable in real-world contexts.

Keywords: Educational technology, instructional materials, instructional situations, instructional design.

الملخص:

يهدف هذا المقال التحليلي إلى استكشاف المفهوم والأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم، ودورها الفعال في تحسين المواقف التعليمية والتعليمية. وينطلق من فرضية مفادها أن التطور التكنولوجي في الميدان التربوي ليس ترفاً شكلياً، بل استجابة حتمية لمتطلبات عصر المعلوماتية والتحولت المعرفية المعاصرة. اعتمد المقال على المنهج التحليلي الاستقرائي لمراجعة الأدبيات التربوية العربية الكلاسيكية والمعاصرة، مع استحضار بعض المرجعيات الدولية الحديثة. وقد تم تنظيم المحتوى حول أربعة محاور رئيسية: (1) التأسيس المفهومي لتكنولوجيا التعليم والتمييز بينها وبين الوسائل التعليمية، (2) أهمية توظيف

التكنولوجيا التعليمية لأطراف المثلث التعليمي (المعلم، المتعلم، المادة العلمية)، (3) الشروط التربوية اللازمة لفعالية الوسيلة التعليمية، و(4) الخصائص والجودة التي تحكم ملائمة الوسيلة للموقف التعليمي.

وخُتم المقال بالتأكيد على أن دمج الوسائل التعليمية في العملية التربوية يجب أن يكون جزءاً من استراتيجية تدريسية شاملة ومخططة، وليس مجرد إضافة تجميلية، وذلك لضمان تحقيق نواتج تعلم ذات معنى، وقابلة للتطبيق في سياقات واقعية.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، الوسائل التعليمية، المواقف التعليمية، التصميم التعليمي.

Introduction:

The educational field has historically been among the pioneering domains—at least theoretically—in exploring how modern communication and information-dissemination tools can be integrated into teaching and learning processes. Through diverse formats and multiple instructional approaches, these technologies have gradually transitioned from optional supplements to indispensable necessities in contemporary education. This shift reflects a broader societal adaptation to evolving knowledge transmission channels and the democratization of learning resources.

Technological development in education, particularly through digital and information technologies, is neither a superficial enhancement nor a passing trend. Rather, it represents a necessary response to the realities of the information age and advanced pedagogical ecosystems. Consequently, the printed textbook is no longer the sole knowledge repository; instead, educators are encouraged to foster integration between traditional materials and digital tools, promote mobile and ubiquitous learning, and emphasize experiential, inquiry-based, and skill-oriented pedagogies supported by multimedia resources.

Educational methodologies and curricula are inherently dynamic. They continuously evolve in tandem with economic, social, and technological transformations. This adaptability explains why academic research centers, institutes, and universities increasingly dedicate resources to investigating the impact of modern communication and media tools on teaching practices, ensuring alignment with rapid technological advancements. Recent global shifts, including the post-pandemic digital acceleration, the integration of artificial intelligence (AI) in adaptive learning, and the rise of data-informed instructional design, have further underscored the urgency of re-evaluating how educational technology shapes learning outcomes (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2022; OECD, 2022).

This analytical review addresses the conceptual foundations, practical importance, operational conditions, and quality criteria of educational technology, structured as follows:

First: Educational Technology (Conceptual Foundation)

Educational media constitute a foundational component of educational technology, functioning as interconnected elements within a holistic system that interacts with all dimensions of the teaching-learning environment. This conceptual evolution emerged alongside modern communication theories, systems thinking, and contemporary learning sciences, reflecting humanity's broader technological progression.

The term educational technology is relatively recent, gaining academic traction over the past half-century in response to unstructured media

usage and calls for pedagogical standardization. While educational media predate the formalization of educational technology, the two remain intrinsically linked, with media serving as a functional subset within the broader technological framework. A clear distinction is necessary:

Educational media refer to the diverse tools and materials through which information is presented. Historically popularized as audiovisual aids, they encompass both technological devices (hardware, software, recording equipment) and instructional materials (prepared programs, recorded media, presentation slides, and visual resources) (Saktawi, 2009).

Educational media function as contextualized instructional content tailored to specific teaching-learning situations. When deployed by educators or learners with appropriate expertise, they enhance instructional efficiency, facilitate knowledge transfer, reinforce cognitive processing, enrich experiential learning, and foster positive learning dispositions within engaging environments (Abu Al-Ezz et al., 2009). Broadly defined, educational media include any tool or material that assists learners in achieving instructional objectives with proficiency, moving beyond reliance on abstract verbal instruction.

Educational technology, however, encompasses a broader systemic paradigm. Historically rooted in industrial and engineering contexts for over a century before entering educational discourse, technology is defined in academic lexicons as the systematic application of knowledge to solve practical problems and optimize human outcomes (Al-Saud, 2009). In education, it denotes a methodological framework

that accounts for human resources, learner profiles, developmental stages, and clearly defined educational objectives.

Contemporary definitions align with the Association for Educational Communications and Technology (AECT), which describes educational technology as the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources. This paradigm integrates learning theory application, pedagogical practice, systematic knowledge organization, and objective-driven instructional design (Al-Farbi et al., 1994; Mayer, 2021).

Second: The Importance of Using Educational Technology in Educational Settings

The pedagogical value of educational technology lies in its capacity to transform instructional dynamics, foster meaningful interaction, and enhance learning outcomes. It serves as a mediating bridge between content and learners, optimizing the roles of teachers, students, and curricular materials. The following outlines its multidimensional impact:

1. For the Educator:

1. Optimizes instructional time and effort: Reusable digital resources reduce preparation costs and streamline lesson delivery.

2. Transforms pedagogical roles: Shifts educators from information transmitters to facilitators, instructional designers, and learning coaches.
3. Diversifies reinforcement strategies: Enables multimodal feedback and adaptive scaffolding.
4. Enhances content delivery and classroom management: Supports structured pacing and dynamic presentation.
5. Maximizes allocated instructional time: Reduces transitional inefficiencies through pre-structured digital workflows.
6. Transcends spatial and temporal constraints: Virtual simulations, historical reconstructions, and predictive modeling allow exploration of inaccessible phenomena.
7. Stimulates learner motivation: Problem-based and inquiry-driven digital activities foster engagement.
8. Strengthens professional competence: Continuous digital literacy development aligns with modern pedagogical standards.

2. For the Learner:

9. Promotes active participation: Interactive media increase student agency in diverse classroom contexts.
10. Stimulates curiosity and discovery: Gamified and exploratory tools encourage critical thinking and autonomous learning.
11. Strengthens relational dynamics: Well-integrated technology fosters collaborative peer and teacher-student interactions.

12. Supports differentiation: Adaptive platforms and multimedia resources address individual learning paces and preferences.
13. Reduces cognitive fatigue and monotony: Varied digital formats sustain attention and readiness to learn.
14. Cultivates inquiry and positive learning dispositions: Encourages metacognitive awareness and self-regulated learning.
15. Conserves learner effort and time: Structured digital pathways can reduce redundant cognitive load by approximately 38–40% (Al-Hayla, 2000).
16. Mitigates verbal abstraction: Visual and interactive representations expand conceptual vocabulary and comprehension.
17. Enhances retention and transfer: Multisensory engagement produces more durable and applicable learning experiences.

3. For the Subject Matter:

18. Maintains conceptual clarity: Digital representations keep abstract ideas vivid and cognitively accessible.
19. Bridges theory and practice: Simulations and case-based media contextualize content within real-world scenarios.
20. Simplifies complex relationships: Visual modeling and interactive diagrams clarify causal and procedural connections.

21. Facilitates precise knowledge transmission: Structured multimedia delivery enables learners to construct accurate mental models.

Contemporary research corroborates these benefits, demonstrating that multisensory, technology-mediated learning significantly accelerates knowledge acquisition and skill internalization. Meta-analyses on blended and digital learning consistently report moderate-to-large effect sizes when technology is pedagogically aligned rather than merely deployed as a substitute for traditional methods (Bernard et al., 2021; Hattie, 2023).

Third: Conditions for Effective Educational Technology and Its Specifications

Educational technology must be intentionally integrated into instructional design to serve as a pedagogical catalyst rather than a decorative or compliance-driven add-on. Poorly aligned tools waste instructional time, yield minimal learning returns, and misallocate production resources. The following conditions ensure pedagogical efficacy (Jaber, 2003; CAST, 2021):

1. Purposefulness: Each tool must serve a clearly defined instructional objective, whether introducing new concepts, reinforcing prior knowledge, or clarifying complex phenomena.
2. Diversity: Avoid overreliance on a single platform or format. Prioritize contextually appropriate, locally accessible, and pedagogically complementary resources.

3. Temporal Alignment: Media deployment must be strategically timed within lesson sequences. Premature or delayed presentation diminishes cognitive impact.
4. Clarity, Accuracy, and Academic Integrity: Tools must simplify complexity without compromising conceptual precision. Language, visuals, and data must adhere to disciplinary standards.
5. Learner Agency: Students should participate in selecting, adapting, or co-creating digital resources to foster ownership and digital literacy.

Contemporary Additions: Modern implementation also requires adherence to accessibility standards (e.g., WCAG 2.2), data privacy compliance (GDPR/FERPA alignment), and interoperability with learning management systems (LMS) to ensure equitable and scalable deployment (UNESCO, 2023).

Fourth: Characteristics Governing Quality and Suitability for Educational Contexts

The effectiveness of educational technology is mediated by design quality and contextual appropriateness. Key characteristics include (Al-Saud, 2009; Mayer, 2021):

1. Engagement: Media must capture attention, stimulate inquiry, and sustain cognitive involvement. Design elements such as color contrast, narrative structure, and production quality directly influence learner immersion.

2. Appropriateness: Tools must align with:
 - Learners' linguistic, cognitive, emotional, and developmental levels
 - Group size and classroom logistics
 - Allocated instructional time and scheduling
 - Sociocultural norms and ethical considerations
 - Institutional infrastructure (power, bandwidth, device access)
 - Curriculum alignment and disciplinary requirements
 - Instructional objectives (cognitive, affective, psychomotor)
 - Educator readiness and digital pedagogical competence
3. Organization: Content must follow pedagogical sequencing: simple to complex, whole to part, known to unknown. Avoid visual or auditory clutter; prioritize structured information architecture.
4. Accuracy and Credibility: Information validity is foundational. Designers, instructors, and institutions must verify content before deployment and maintain rigorous quality assurance protocols.
5. Aesthetic Harmony: Coherent typography, balanced audio-visual synchronization, and culturally responsive design refine learner experience and support cognitive processing.
6. Safety and Ethics: Digital and physical tools must prioritize learner well-being. This includes cybersecurity safeguards, age-appropriate content filters, and avoidance of hazardous or psychologically distressing materials.

Recent advances in Universal Design for Learning (UDL) and Cognitive Load Theory emphasize that well-structured, low-extraneous-load media significantly improve comprehension and long-term retention (Sweller et al., 2020; CAST, 2021).

Conclusion:

Educational technology is not an isolated instructional embellishment but an integral component of comprehensive teaching strategies. Its successful implementation requires deliberate planning, pedagogical alignment, and continuous evaluation to achieve precisely defined learning outcomes.

When effectively integrated, educational technology enriches learner experiences, heightens readiness for knowledge acquisition, and satisfies intrinsic learning motivations. The closer educational experiences approximate authentic, real-world contexts, the more meaningful and transferable they become. In an era characterized by AI-driven personalization, immersive virtual environments, and data-informed pedagogy, educators must continue to leverage technology not as a replacement for human instruction, but as a catalyst for deeper, more equitable, and future-ready learning.

References:

Abu Al-Ezz, S. A. A., & colleagues. (2009). *Tarā'iq al-tadrīs al-‘amma* [General teaching methods]. Dar Al-Thaqafa.

Al-Farbi, A. L., et al. (1994). *Mu‘jam ‘ulūm al-tarbiya: Mustalahāt al-bīdagūjiyā wa al-dīdaktīk* [Dictionary of educational sciences: Pedagogy and didactics terminology]. Dar Al-Khattabi.

Al-Hayla, M. M. (2000). *Tasmīm wa intāj al-wasā'il al-ta'ālīmiyya al-‘ilmiyya* (1st ed.) [Design and production of scientific educational media]. Dar Al-Masira.

Al-Saud, M. K. (2009). *Tiknūlūjiyā wa wasā'il al-ta'ālīm wa fa'īliyyatuhā* [Educational technology and media and their effectiveness]. Maktabat al-Mujtama' al-‘Arabī lil-Nashr wa al-Tawzī'.

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2021). A meta-analysis of blended and online learning: What works and why? *Educational Psychology Review*, 33(4), 1487–1521. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-1>

CAST. (2021). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299542>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Jaber, W. A. (2003). *Turūq al-tadrīs al-‘amma: Takhṭīṭuhā wa taṭbīqātuhā al-tarbawīyya* [General teaching methods: Planning and educational applications]. Dar Al-Fikr.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108944442>

OECD. (2022). *Digital education outlook 2022: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56d4b108-en>

Saktawi, M. T. M. (2009). *Dawr al-tiknūlūjiyā fī taḥsīn al-‘amaliyya al-tarbawīyya* [The role of technology in improving the educational

process]. Al-Mu'assasa al-'Arabiyya lil-Istishārāt al-'Ilmiyya wa Tanmiyat al-Mawārid al-Bashariyya.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2020). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 32(2), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09469-3>

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>