



بيئات الواقع الافتراضي و التعلم الافتراضي Virtual Reality Environments and Virtual Education

أ.د. موسى مطاطلة، جامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة، الجزائر،
meta.moussa@gmail.com¹

ط.د وفاء ورزقي، جامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة الجزائر،
ourezguiwafa@gmail.com

تاريخ استلام المقال: 2025-06-25 تاريخ المراجعة: 2025-08-12 تاريخ النشر: 2025-10-05

الملخص:

ان التكنولوجيا في عالمنا المعاصر تعد احدى المجالات الأساسية التي اصبحت تركز عليها الجهود وتسخر لها الامكانيات لما لها من دور فعال في الحياه اليومية للأفراد، ويعد الواقع الافتراضي أحد التقنيات الحاسوبية التي تتضمن محاكاة البيئة الحقيقية أو ثلاثية الأبعاد تعمل على نقل الوعي الانساني الى تلك البيئة ليشعر بأنه يعيش فيها، ولقد تم اعتماد هذه التقنية في العمليات التعليمية التعلمية لما لها من أهمية في نقل المعرفة الى الافراد والمجتمعات في العالم بشكل واسع، حيث تعتبر التعلم والتعليم الافتراضي وسيلة هادفة ومهمة وفعالة للوصول الى المعرفة المراد تعلمها وقت حدوثها، وذلك لمسايرة متغيرات العصر وتعد المجتمعات التي لا تعتمد على تقنيات وامكانيات وأساليب التعلم الافتراضي مجتمعات تحتاج الى مراجعه سياستها التعليمية، وذلك لوضع الخطة المناسبة للاستفادة من هذه التقنيات ولهذا اهتمت المجتمعات العالمية بالتعلم الافتراضي لما له من اهمية كبيرة ومميزات كثيرة جعلته محل اهتمام المؤسسات العالمية الدولية، ان التعلم الافتراضي يوفر بيئة تعلم تفاعلية تسمح للمتعلم بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضلها، ويتيح عمل مناقشات ومقابلات حية من خلال شبكة الانترنت ويوفر معلومات تلي احتياجات المتعلمين و يوفر برامج المحاكاة والصور المتحركة وتمارين تفاعليه وتطبيقات علمية.

الكلمات المفتاحية: الواقع الافتراضي، بيئات التعلم الافتراضي، التعلم الافتراضي.

Abstract:

Technology in our contemporary world is one of the main areas on which efforts are focused and capabilities are harnessed due to its effective role in the daily lives of individuals. The environment to feel that he lives in it, and this technology has been adopted in the educational learning processes because of its importance in transferring knowledge to individuals and societies in the world in a large way, where virtual learning and education are a purposeful, important and effective means to reach the knowledge to be learned at the time of its occurrence, in order to keep pace with the variables Societies that do not depend on the techniques, capabilities and methods of virtual learning are societies that need to review their educational policy, in order to

develop the appropriate plan to take advantage of these technologies. For this reason, the global communities have been interested in virtual learning because of its great importance and many advantages that made it the focus of the interest of international institutions, that virtual learning It provides an interactive learning environment that allows the learner to study at the time and place they prefer, and allows us to work Straws and live interviews through the Internet and provides information that meets the needs of learners and provides simulation programs, animations, interactive exercises and scientific applications.

Keywords: virtual reality, virtual learning environments, virtual learning.

مقدمة:

إن الواقع الافتراضي هو استخدام التكنولوجيا لإنشاء بيئة محاكاة الواقع الحقيقي وعلى عكس واجهات المستخدم التقليدية يضع الواقع الافتراضي المستخدم داخل البيئة الافتراضية بدلا من مشاهدة الشاشة يصبح المستخدمين مندمجين وقادرين على التفاعل مع العوالم ثلاثية الأبعاد من خلال محاكاة أكبر عدد ممكن من الحواس مثل الرؤية والسمع واللمس لتحويل الكمبيوتر الى حارس لهذا العالم الاصطناعي، و تنتج عن العالم أو الواقع الافتراضي عدة بيئات مختلفة من أهمها التعليم، وتعد طريقة التعليم الافتراضي طريقه تساعد المتعلم على الحصول على البيانات والمعلومات والتواصل والتدريب من خلال شبكة الانترنت على شكل صورة او صوت او فيديو او كتب الكترونية حيث أصبح التعليم في وقتنا الحاضر يعتمد على الوسائل الالكترونية كالحاسوب وشبكات الإنترنت إلى جانب الطريقة التقليدية. وفي هذه المداخله سنحاول التعرف على ما المقصود بالواقع الافتراضي ما هي أهم بيئات التعليم الافتراضي والتعليم أو التعلم الافتراضي؟

أولا: الواقع الافتراضي:

1-الواقع الافتراضي: لقد تعددت تعاريف الواقع الافتراضي من وجهة الباحثين والدارسين في هذا المجال فقد عرف على أنه "محاكاة الصور والأصوات باستخدام الكمبيوتر لإنشاء أشياء تبدو وكأنها حقيقية" كذلك عرف على أنه "نظام من المبادئ والطرق والتكنولوجيا تستخدم لتصميم برامج تتيح للفرد التخيل والمعالجة والتفاعل مع البيانات المعقدة.

يعرف على أنه بيئة متكاملة تجمع وتدار من خلال أو بواسطة برنامج حاسوبي حيث يدخل المستخدم البيئة ويتفاعل مع هذا البرنامج.

2- أنواع الواقع الافتراضي: هناك ثلاثة أنواع من الحقيقة الافتراضية أو ثلاث عوالم يستطيع نظام الحقيقة الافتراضية خلقها.

2-1- واقع افتراضي يخلق حالة من التواجد المكتمل

وفيه يتم إيهام المستخدم لا نه موجود فعلا في بيئة العالم الافتراضي دون الاحساس بوجود النظام او الحاسوب او حتى العالم الواقعي من حوله، ولا يرى المستخدم في هذه الحالة سوى العالم الافتراضي الذي يقوم بمشاهدته والتحرك فيه والإحساس الكلي بكل ما يدور فيه، أي يشعر المستخدم بأنه جزء من البيئة الافتراضية التي يقوم بتجربتها ويتم ذلك عن طريق أكثر الأجهزة تطورا و تحقيقا لفكرة الانغماس الكلي للمستخدم في البيئة الافتراضية المعروضة، باستخدام نظام رؤيا شامل ومتطور ومحيطي الأبعاد وأجهزة استشعار متطورة. (لوي، 2012، ص18)

2-2- واقع افتراضي محدود الوظيفة والمكان: يستخدم هذا النظام في أجهزة المحاكاة ويقوم المستخدم في هذه الحالة بمحاكاة خواص معينة ضمن الواقع الحقيقي كتأثير الجاذبية، وخواص جزئيات المواد مثلا او تأثير السرعة العالية على بعض الاجسام.

2-3- واقع افتراضي طرفي: في هذه الحالة يتم استخدام الشاشات العادية لرؤية العالم الافتراضي مما يحد من الشعور بالتواجد الواقعي في العالم الافتراضي. (لوي، 2012، ص19)

3- أدوات وأجهزة الواقع الافتراضي :

أ) الأجهزة التي تلبس على الرأس (HMD):

وهي تشبه القناع أو الخوذة وتكون مزودة من الداخل بشاشة أو شاشتين صغيرتين لعرض مناظر أحادية أو سماع الأصوات المؤثرة (الاستريو) ويستطيع الفرد من رؤية ما يعرضه البرنامج من خلال القناع أو الخوذة ، كما يمكنه من مشاهدة الأجسام بأبعادها الثلاثية أو قد يكون الغطاء كاملا للرأس إذ يمكنه من الرؤية والاستماع في الوقت نفسه .

ب (قفازات اللمس (Tactile gloves) :

عبارة عن أجهزة إحساس تغطي كل اليد وتولد تفاعلا نشطا بين المستخدم والبيئة الافتراضية للتطبيق للإحساس باللمس والشعور بدرجة الحرارة على سبيل المثال ، كما أنها لها المقدرة على إيجاد الشعور بالظروف البيئية الحقيقية [.\(https://sites.google.com/site/vrlearn/alajhzte-w-aladwat\)](https://sites.google.com/site/vrlearn/alajhzte-w-aladwat)

ج (مجسات الحركة (Motion Sensing) :

تعتمد هذه التقنية بشكل أساسي على بذلة خاصة يرتديها الممثل وتوضع عليها نقاط بيضاء في المواقع المفصلية (مثل الرسغ، الأكواع، الكاحل، الركب)، وتوضع هذه النقاط كذلك على رأسه ووجهه، ويقوم زوج من وحدات فيديو بمتابعة حركات هذه النقاط (حيث تكون كل نقطة معرفة من خلال برنامج حاسوبي خاص)، وربطها بنقاط مشابهة على شخصية افتراضية يتم تكوينها في الحاسب، ومن خلال معالجات حاسوبية قوية وبرامج معقدة يتم تحريك الشخصية الافتراضية بحركات واقعية جدا باستخدام لقطات مختلفة مسجلة من حركة الممثل الحقيقي، وتعرف هذه العملية بالتحريك الأدائي Performance Animation ، وفي بعض التطبيقات تتم محاكاة حركة رأس الممثل ووجهه وعينه وفمه من خلال شخصية افتراضية ناطقة.

ويهدف التحريك الأدائي إلى تحقيق بناء سريع ودقيق للشخصية في العالم الافتراضي، وقد استخدم هذا الأسلوب مؤخرا في إنتاج كثير من الأفلام مثل: محاكمة أو. جي. سيمبسون التي احتوت على "تحريك أدائي" لما يفترض أنه حدث في موقع الجريمة .

د) المنظار متعدد الاتجاهات BOOM

المنظار متعدد الاتجاهات BOOM الذي طورته Fakespace عبارة عن شاشات ونظام ضوئي مجتمعة بصندوق متصل بذراع متعدد التوصيلات، وعندما ينظر المستخدم من خلال فتحات في الصندوق يرى العالم الافتراضي، وبإمكانه توجيه الصندوق بأي اتجاه تسمح به سعة المعالجة الموجودة في الأداة، وتتم عملية تعقب الرأس من خلال مجسات في توصيلات الذراع

الذي يحمل الصندوق . (<https://sites.google.com/site/esooomed0000/home>)

هـ) كهف البيئة الافتراضية الآلية CAVE:

تم تطوير كهف البيئة الافتراضية الآلية (Cave Automatic Virtual Environment) ، في جامعة إلينويز بولاية شيكاغو الأمريكية، وهو يعطي إحياء بالاستغراق من خلال عرض صور مجسمة على جدران وأرض مكعب بحجم غرفة، ويستطيع عدد من الأشخاص الذين يلبسون نظارات مُجَسِّمَة الدخول والتجول بحرية داخل الكهف، ويقوم نظام تعقب لحركات الرأس بشكل مستمر بضبط عملية العرض المجسم حسب موضع الناظر المتقدم. (<https://sites.google.com/site/vrlearn/alajhzte-w-aladwat>)

و) أجهزة مساعدة:

تتنوع الأجهزة المساعدة في الواقع الافتراضي فمنها على سبيل المثال: قضيب التحكم والفأرة ولوحة المفاتيح.

وعموماً فإن أجهزة الإدخال لبرامج الواقع الافتراضي في تطور مستمر إذ ظهرت في الأسواق حديثاً بعض الأجهزة المساعدة مثل كرة التعقيب وعصا التحكم الثلاثية الأبعاد وعصا التنقل ورأس العقب وغير ذلك وجميعها أجهزة مساعدة لتطبيقات الواقع الافتراضي.

هـ) نظام الحاسب الآلي:

لا شك أن الواقع الافتراضي يعتمد جهاز الحاسب الآلي بشكل رئيس، ولكن للوصول إلى إحساس التام بحقيقة الواقع الافتراضي لا بد من نظام حاسوبي ذي مواصفات عالية يتم توليد الأشكال الهندسية بطريقة مميزة توضح البيانات والمعلومات بشكل فني ورائع مماثل للواقع الافتراضي.

ز) جهاز النانو مانيبيولاتور أو المعالج النانومتري Nnano Manipulator :

يتضمن النانو مانيبيولاتور آلة مشيرة تبدو مثل عصا قيادة السيارات، وتتصل هذه الآلة بكمبيوتر شخصي مزود ببطاقة رسم بياني متقدمة للغاية، تقوم بتحويل بيانات المجهر لتعرضها على هيئة صورة ثلاثية الأبعاد ذات ألوان متعددة، ويمكن هذا المجس الدقيق العلماء من أن

يلمسوا ويشعروا بمعالم الأشياء الصغيرة التي يدرسونها، ولقد شعر العلماء بالحوافّ الصّغيرة والفجوات المتواجدة في جزيئات البروتين، وبلزوجة بعض أنواع البكتيريا الممرضة .

وتقع النسخة الأكثر تقدّمًا من النانومانيبولاتور في قسم الفيزياء بجامعة نورث كارولينا في "تشابل هل".

ونظرا للأهمية الشديدة لهذا الجهاز في أبحاث الكثير من الباحثين في المؤسسات الأخرى قام باحثو علوم الكمبيوتر في جامعة نورث كارولينا بعمل دراسة لجعل هذا الجهاز في متناول الجميع. وحاول "كيفين جيفاي" أستاذ علم الكمبيوتر أن يستعمل تقنيات الجيل الثاني من الإنترنت الذي سيؤدي نجاحه في استغلالها للسّماح للباحثين أن يرسلوا العينات ويتم فحصها عن بعد باستخدام الإنترنت. وقام هذا الباحث بالفعل بعمل تجربة عملية تم عن طريقها فحص عينة في جامعة بواشنطن العاصمة، على بعد 270 ميلا عن مكان فحصها في جامعة نورث كارولينا، ولكن شاب هذه التجربة بعض المشاكل.

<https://sites.google.com/site/esooomed0000/home>

4- ايجابيات وسلبيات الواقع الافتراضي: كما هو الحال في أي نظام مستخدم فان لنظام الحقيقة الافتراضية سلبيات وايجابيات وتتمثل في ما يلي:

أ-الايجابيات:

-شعور المستخدم بالتواجد الفعلي في العالم الافتراضي ومسؤوليته عنه، عن طريق تحقيق الانغماس الكلي في البيئة الافتراضية.

-التفاعل المتمثل بقدرة المستخدم على التأثير على العالم الافتراضي وإمكانية التعامل معهم و التأثير المتبادل بين البيئة الافتراضية والمستخدم كما هو الأمر في الواقع الحقيقي ولكن بالأسلوب الذي يحدده المستخدم والذي يكون مشابه لأسلوب الحياة الحقيقية أو أن يكون.

- إمكانية خلق اي بيئة في النظام مهما كانت خيالية أو صعوبة التحقيق في الواقع أو حتى مستحيلة.

- تعد عملية المحاكاة عن طريق استخدام النظام بديلا ممتازا للتدريب الحقيقي على أرض الواقع بحيث تعطي الفرصة للمتدرب بالتعلم في حالة حدوث اي خطأ في التجربة أو التدريب.
- تجنب الأخطار المتوقعة حدوثها في العالم الحقيقي وذلك في تجربة الحالات المحفوفة بالمخاطر كالحالات المتعلقة مثلا بالمفاعلات النووية أو قيادة الطائرات.
- ان الاحساس بالأمان وقلة التكلفة يؤدي إلى تشجيع المستخدمين للتجربة نماذج مختلفة ومتعددة مما يؤدي إلى تشجيعهم على الابتكار عن طريق التجربة والخطأ وعدم الخوف من أي مضاعفات.
- إلغاء مفهوم التلقي السلبي في عملية التعليم أو التدريب أو العرض مما يساعد في سرعة الفهم والتعلم.
- التوفير المادي والزمني وذلك لي لان انشاء النموذج المنشأ في العالم الافتراضي بقصد التجربة في العالم الواقعي سيكون أكثر كلفة ويتطلب وقتا أكبر. (لؤي، 2012، ص ص 20،19)

ب- السلبيات:

- محدودية استخدام النظام على فئات معينة في الوقت الحالي وذلك لتكلفتها المرتفعة.
- عدم تأثير النظام على جميع حواس الإنسان وإنما يكون التأثير فقط على حواس البصر والسمع واللمس بالرغم من أنها كافية حتى الآن لتحقيق درجة من الانغماس الكلي في البيئة المجرية. (لؤي، 2012، ص ص 20،21)

ثانيا: بيئات التعلم الافتراضية:

تقوم بالتعلم الافتراضية على مزج الواقع في الخيال وان شاء محيط مشابه للواقع ويتمثل ذلك في اظهار الاشياء الثابتة والمتحركة وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها وحركتها والإحساس بها ويعمل الواقع الافتراضي على إيجاد بيئة التعلم المشبعة بالوسائط المتعددة المداخل الحسية.

1- تعريف بيئة التعليم الافتراضية: تعرف على أنها بيئة يتم إنتاجها من خلال الحاسوب بحيث تمكن المستخدم من التفاعل معها سواء كان ذلك بتفحص للمحتوى على هذه البيئة من خلال حاسة البصر والسمع والمشاركة والتأثير فيها للقيام بعمليات تعديل وتطوير فهي عملية محاكاة لبيئة واقعية أو خيالية يتم تصويرها وبنائها من خلال الإمكانيات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة باستخدام الصور ثلاثية الأبعاد والرسومات لإنتاج مواقف حياتية تشد من يتفاعل معها وتدخله في عالمها. (منير ، 2017، ص16)

2-أهداف التعليم الافتراضي:

للتعليم الافتراضي العديد من الأهداف الهامة التي تؤثر على المتعلم التي تمنع بالقدرة على التفاعل الايجابي مع البيئة التعليمية كما تمكن من القدرة على استخدام التكنولوجيا، ومن أهم هذه الأهداف ما يلي:

- تنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم نحو استقراء المعرفة من مصادرها المختلفة.
- جعل المتعلم يتفاعل تفاعلا ايجابيا مع بيئته.
- كسر حاجز الرهبة لاستخدام التكنولوجيا.
- توفير مادة تعليمية متميزة
- تنمية قدرات المتعلم على الاستشراف.
- اكساب المتعلم القدرة على طرح الأسئلة ومناقشة القضايا المختلفة.
- تمكين المتعلم من مواكبة التغيير المستمر للمعارف والمعلومات.
- تزويد المتعلم بالخبرات مساعدة له في حياتي العملية في التغلب على مشكلات تحديات العصر.

- تأكيد التوجه نحو الاستقلالية في التعليم. (منير، 2017، ص19)

3-الأسس النفسية والتكنولوجية لبيئة التعلم الافتراضي:

- 3-1-الأسس الفلسفية والنفسية: وتشمل ما يلي:

- تصميم المقرر الدراسي الرقمي وتطويره في ضوء نظرية من نظريات التعلم مثل النظرية البنائية النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.
- يعتمد التصميم على مفهوم المنهج مثل منهج التكنولوجيا.
- يتبنى المصمم فلسفة المدخل المنظومي القائم على المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة المتكاملة والمتفاعلة.
- يعتمد التصميم أساس نفسي على عملية التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تقديم مجموعة من الخيارات والمصادر التعليمية والتعلم وليس المعلم. (منير، 2017، ص19)

2-3- الأسس التكنولوجية وتشمل ما يلي:

- أن تكون طريقة عرض المحتوى تنظيبي مشوقه
- أن لا يقتصر دور المتعلم على التلقي فقط بل يشتمل على التفاعلية والإيجابية مع محتوى المقرر
- سهولة تصميم صفحات المقرر وسرعة عرضها. (منير، 2017، ص19)

4- مزايا استخدام الفصول الافتراضية في التعليم:

- استخدام التكنولوجيا الباقية الافتراضي في العمليات التعليمية يساعد المتعلم على ما يلي:
- استكشاف الأشياء الحقيقية دون الإخلال بمقاييس الحجم والابعاد والزمن
- التفاعل مع الآخرين من أماكن بعيدة بطرق غير مألوفة
- تمكين الطلاب والمعلمين من اتقان
- تفاعل مع الكائنات الافتراضية
- مهارات التدريس من خلال المواقف التعليمية. (هبة، بدون تاريخ ، ص 1949)

5- أهمية تعلم التدريب باستخدام بيئة التعلم الافتراضي: يمكن تلخيصها في ما يلي:

- انتصار وقت التعليمات التكلفة.

- العملية التعليمية في أي وقت وفي أي مكان دون تواجد المعلم والمتعلم من مكان واحد.
- يمنح المتعلمين الفرصة للتجربة والخطأ في جو من الخصوصية بمعزل عن الآخرين مما لا يشعرهم بالحرج نتيجة الخطأ.
- اختصار وقت التعليم مع تقليل التكلفة التعليمية.
- توفر مصادر مختلفة و متعددة يمكن استخدامها أثناء عملية التعلم مما يزيد من الأنشطة الانثائية في العملية التعليمية والوصول للمعرفة بأكثر من وسيلة.
- توفر خاصية مهمه بالتعليم وهي العلاقة التفاعلية بين المتعلمين المعلم والمتعلمين بعضهم مع بعض.
- يطور من قدرة المتعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة ولا سيما تكنولوجيا الحاسوب مما يزيد من تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتعلمين.
- خلق بيئة تدريبيه وتعليميه اكثر تشويقا والإثارة وتحفيزا للتعلم اكتساب المعارف والمهارات.

- وقت التعلم والتدريبات توقف على المتعلم نفسه وليس وفقا لزمن محدد حيث يستطيع كل المتعلم أن يكتسب المهارة وفقا لإمكانياته وقدراته. (هبة، بدون تاريخ، ص1950)

6- أنواع الفصول الافتراضية: تتعدد المسميات الفصول الافتراضية، حيث تعرف بالفصول الذكية والفصول الالكترونية والفصول التخيلية وفصول الشبكة العالمية للمعلومات، تنقسم الفصول الافتراضية الى ما يلي:

6-1- الفصول الافتراضية المتزامنة:

وهي فصول شبيه بقاعة الدراسة يستخدم فيها المعلم والطالب ادوات وتقنية مرتبطة بزمن معين يشترط وجود المعلم والطالب في الوقت نفسه دون حدود للمكان، ومن الأمثلة على هذه الأدوات: اللوحة البيضاء وهي تساعد جميع الطلاب على المشاركة في الكتابة عليها، مؤتمرات الفيديو وهو التواصل بالصوت و النص والصورة بين المدرس وطلابه وبين الطلاب بعضهم مع

بعض، غرف الدردشة وهو التواصل بالنص بين المدرس وطلابه وبين الطلاب بعضهم مع بعض.
(منى، 2013، ص 282)

2-6 الفصول الافتراضية غير المتزامنة:

وهي الفصول التي لا تنقيد بزمان أو مكان تستخدم برمجيات وتقنيات غير تزامنية، أي لا يشترط وجود المعلم والطالب في نفس الزمن، وهذا ما يعرف بالتعلم الذاتي، يتضمن أدوات التمارين والواجبات المنزلية قراءة الدروس في ساحة الحوار والنقاش غير المباشرة، قائمة المراسلات بين المعلم والطلاب قائمة الدرجات، إرسال الأعمال والمشاريع الى المعلم . (منى، 2013، ص282)

3-6-المحاضرة المرئية عبر الساتل: تعتبر الكمرا الأكثر استخدام في المحاضرات المرئية هي الكمرا ،لما لها من مميزات وأكثر ملائمة للفصول الافتراضية ،كالتحكم عن بعد ،جودة التقاط الصور ،القدرة على التكبير والتصغير البطيء والسريع ،بؤرة التصوير أوتوماتيكية ،قابلة لاستخدامها في المراقبة ،قدرتها على التقاط وتتبع الاجسام المتحركة أوتوماتيكيا ،قابلة للوصل المباشر مع الحاسوب او مع الشاشة. (منى، 2013، ص 283)

7- أساليب التفاعل في بيئة التعلم الافتراضية

يؤكد مورو على أساليب التفاعل وأهميتها في بيئة التعلم الافتراضية وقد قسم التفاعل في البيئات الافتراضية الى ثلاثة أنواع كما يلي:

7-1- التفاعل القائم بين المعلم المتعلم:

حيث يقوم المعلم بتقديم المساعدة والنصح والارشاد للمتعلم في عملية منظمة بحيث تعمل على تنشيط وتحفيز المتعلم للتعلم وايضا تقديم العون والدعم للمتعلم في بناء مفهوم جديد للمحتوى ويعتمد ذلك على أهمية الدافعية والتغذية الراجعة.

حيث يقوم بتشخيص وتعديل الخبرات عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب للتحدث عن أنفسهم وتخصيص وقت المحادثات غير الرسمية ومنها ينشأ شعور بالانتماء للمجموعة ومشاركة

الخبرات والتفاعل مع المعلم ويعتبر ذلك ايضا اساس طبيعي لتعلم الأنشطة اللاحقة في البرنامج الدراسي. (طارق، 2014، ص252)

2-7- التفاعل بين طالب وطالب:

هو تفاعل أفقي بين المتعلمين عندما يتفاعل الطالب مع اخر يؤدي هذا إلى زيادة اندماجه للتعلم المتوفرة على الإنترنت مثل البريد الإلكتروني وغرف المحادثة ومنتديات المناقشة وغيرها لتسهيل عملية التعاون والتفاعل بين الطلاب ويستطيع الطالب الاتصال بزميل الدراسة عن طريق هذه الأدوات سواء كان ذلك أثناء وجود المعلم ام عدم وجوده. (طارق، 2014، ص252)

3-7- التفاعل بين مجموعات الطلاب:

وهذا النوع من التفاعل يعطي الفرصة لمختلف الطلاب لإظهار أنفسهم وعرض الافكار والآراء التي تظهر مدى استجابتهم ودافعيتهم للتعلم وأيضا إتاحة الفرصة لكل طالب بإجراء المحادثات ومناقشات المختلفة بينه وبين أقرانه دون التقيد بمواعيد محددة او بموضوعات نقاش معينة وهذا ينمي قدرة التعبير عن الذات ويزيد من حماس الطالب لممارسة عمليات التعلم. (طارق، 2014، ص252)

خاتمة: إن فلسفة الواقع الافتراضي تقوم على نقل الوعي الانساني الى بيئة افتراضية يتم تشكيلها الكترونيا من خلال تحرر العقل للغوص في تنفيذ الخيال بعيدا عن مكان الجسد وهو عالم ليس وهميا ولكنه حقيقي بدليل حدوثه ومعاشته، إن أهمية الواقع الافتراضي في أنه أوجد الفالية في تعليم الطلاب من خلال تصميم وتمثيل معلومات ثلاثية الابعاد برامج الوسائل في بيئة افتراضية مما يساعدهم على بناء خبرات تعليمية فعالة تعليمية متنوعه، إن استخدام الواقع الافتراضي من خلال برامج المحاكاة هو بمثابة خطوة أساسية لتحديد التعليم لكي يصبح تعليم المستقبل فتقابل الواقع الافتراضي مع الانترنت يوجد بيئة تعليمية فعالة وتشجع الطلاب على الاهتمام بالخيال للوصول الى الحقيقة العلمية فلم يعد التعليم عرض معلومات عن الطلاب اهتمام الطالب والاستمتاع بتغيير سلوكه وأن ينغمس في جهاز الكمبيوتر من خلال الواقع الافتراضي.

المراجع:

- 1- هبة عبد المحسن احمد (بدون تاريخ)، اثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي وتحسين جودة الحياة لدى الطالبات .كلية التربية بسوهاج، مصر.
- 2- منى هادي صالح (2013)، دراسة امكانية تطبيق بيئة تعليم افتراضية في المؤسسات التعليمية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، كلية البنات، جامعة بغداد، العراق.
- 3- منير عوض، محمود برغوث (2017)، اثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تحصيل طالبات الصف التاسع الاساسي في منهاج التكنولوجيا في فلسطين، المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية ،سلسلة العلوم الانسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.
- 4- لؤي مضر واصف الشريف (2012)، الواقع الافتراضي وامكانية تطبيقه في البيئة العمرانية الفلسطينية، اطروحة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 5- طارق عبد الرؤوف عامر (2014)، التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة، ط1 ،المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرة ،مصر.
- 6- (<https://sites.google.com/site/esoomed0000/home>)
- 7- (<https://sites.google.com/site/vrlearn/alajhzte-w-aladwat>)



وسائل التدريس والاستراتيجيات التربوية في بناء مهارات اللغة العربية Teaching methods and modern educational strategies in building Arabic language skills

د. نجية حسين التهامي، قسم اللغة العربية بكلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

بالجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا IIUM، tuhaminagwa@gmail.com

أ.د. سليمان صبرينة، جامعة قسنطينة 2، الجزائر،

sabrina.slimani@univ-constantine2.dz¹

تاريخ استلام المقال: 2025-03-05 تاريخ المراجعة: 2025-05-02 تاريخ النشر: 2025-10-05

ملخص:

يتميز العالم الذي نعيش فيه الآن؛ في القرن الواحد والعشرين بتغيرات وتحولات متسارعة في مختلف الآلات، وتنسابق الدول جميعها على الأخذ بالمستحدثات والتجديدات التي من شأنها تيسير سبل الحياة وتغيير الأنماط التقليدية. وتلعب النظم التعليمية دورا بارزا في هذه التطورات باعتبارها أداة لبناء البشر وإعدادهم للتوافق مع معطيات المستقبل، وتعد التربية من أهم الأدوات التي تستخدمها الدول كافة لتبني بها الإنسان، وتجعله قادرا على التعامل مع معطيات وخصوصيات اليوم، ونتيجة لذلك احتلت مسألة التطوير التربوي والإصلاح التعليمي مركز الصدارة، وأنصبَّ اهتمام التربويين على أحداث التطوير والإصلاح لاستراتيجيات الواقع التعليمي في كافة جوانبه، وانطلاقا من الدور الفعال الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، حيث أنه الأساس والركيزة، في عملية التطوير والتحديث، الذي على كاهله تقع مسؤولية تحقيق أهداف النظام التعليمي، لذلك فإن الدول على اختلاف فلسفاتها ولغاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية؛ تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، ذلك أن توافر المعلم الكفاء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فعالية النظام التربوي، ويساهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال القادمة. وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تقديم رؤية معاصرة تستند إلى وسائل التدريس والاستراتيجيات التربوية في بناء مهارات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات الحديثة، المعلم، المهارات اللغوية، الواقع التعليمي.

Abstract:

The world in which we live now is distinguished; In the twenty-first century, with rapid changes and transformations in various machines, and all countries are competing to introduce innovations and innovations that would facilitate the way of life and change the traditional patterns. The educational systems play a prominent role in these developments as a tool for building people and preparing them to conform to the data of the future, and education is one of the most important tools that all countries use to adopt the human being and make him able to deal with the data and

peculiarities of the day, and as a result, the issue of educational development and educational reform took center stage. The interest of educators has focused on the events of development and reform of educational reality strategies in all its aspects, and based on the effective role that the teacher plays in any educational system, as he is the foundation and pillar, in the process of development and modernization, on whose shoulders the responsibility to achieve the goals of the educational system rests. Countries with different philosophies, languages, goals, and social and economic systems; The teaching profession and the advancement of the teacher give all its attention and care, as the availability of a competent teacher and the rise in the level of the teaching profession will increase the effectiveness of the educational system, and contribute to determining the quality of the future of future generations. To address this problem, this research attempted to answer the following main question: How can a contemporary vision be presented based on teaching methods and educational strategies in building Arabic language skills

Key words: modern strategies, teacher, language skills, educational reality.

توطئة:

إن تدريس اللغة العربية أمر يشغل الباحثين والعاملين في التربية والتدريس، ويعكس رغبتهم في تطوير تعليم اللغة العربية في عصر الثورة والتعليم المبرمج والتقنيات المتطورة، ويتمثل ذلك في استثمار ما جاءت به النظريات اللغوية واللسانية التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام التربويين والعلماء واللغويين؛ وذلك لأهمية اللغة ومكانتها في حياة الشعوب، وقد شهد ميدان تعليم اللغات اهتماماً كبيراً بتطوير مناهج تدريس اللغات الأجنبية وطرائقها، استجابة للدراسات اللغوية والنفسية، والتيارات النظرية الجديدة التي ركزت على المتعلم، والعملية التواصلية في تعليم اللغة العربية، ودعت إلى تجاوز تعليم القواعد المجردة

وإذا عرفنا أن الاستراتيجيات هي الأفكار والإجراءات التي يتلقاها المتعلم لإكمال مهامه. وإن استراتيجيات التعلم، هي الأدوات التي تمكن الطلاب من توظيف أنفسهم بشكل مستقل لإكمال مهمة اللغة. على سبيل المثال، الطالب الذي يحتاج لمعرفة قائمة المفردات قد يرسم صورة لتذكركل كلمة. ولذلك من المهم أن نميز بين استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم، من خلال دور دورين مختلفين؛ دور المدرس، ودور الطالب.

ولأن القراءة مهارة استيعابية مثلها مثل الإستماع والفهم، التي يبذل المتعلم عند ممارستها جهداً ظاهراً للعيان. تريد الباحثة في هذا البحث التركيز على مهارة القراءة عند الطلاب غير الناطقين بالعربية، ولو رجعنا إلى نظريات علم النفس واللغويات، خاصة النظرية المعرفية

والتحويلية الابتكارية، لوجدنا أنها عملية نشيطة تشترك فيها مراحل ذهنية؛ تبدأ من الإدراك البصري للكلام المكتوب، فمطابقة الرموز الكتابية لمذلولاتها الصوتية، وتنظيم هذه الصوتيات في مجموعات مستقلة، ذات ترابط صرفي ونحوي، حتي يتمكن القارئ من معرفة المعني الذي يهدف إليه الكاتب.

المبحث الأول:

القراءة، واستراتيجيات التدريس

1. مفهوم الإستراتيجية: نعلم جميعا أن المعلم الجيد هو الذي يستخدم العديد من استراتيجيات التدريس، لتقديم أفكار جديدة، وجذب انتباه الطلاب المباشر إلى عناصر هامة، و تنشيط معارف الطلاب الأساسية، قبل إدخال مفهوم جديد لهم، وذلك لسهولة مساعدتهم على التعلم، لذلك يمكن القول، أن كلمة إستراتيجية : "مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجيوس وتعني : فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة ، واقتصرت استعمالها علي الميادين العسكرية ، وارتبط مفهومها بتطور الحروب ، كما تباين تعريفها من قائد لأخر " (فايزة السيد عوض، 2009، ص: 76)، إذن فهي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض، لذلك عرفها مصطفى السايح فقال: هي "مجموعة من الخطوط العريضة التي توجه العملية التدريسية، والأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بعرض تحقيق الأهداف التعليمية" (مصطفى السايح محمد، 2001، ص: 86)

والإستراتيجية كذلك هي: "المنحي أو الخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي / معرفي Cognitive ، أو ذاتي / نفسي أو اجتماعي (societal)، أو نفسي / حركي motor-psycho أو مجرد الحصول علي معلومات (Information)". (رضا مسعد السعيد، 2006)

وعلى ذلك يقول (أبورياش)، أنها مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل العناصر التالية : (حسين محمد ابورياش، 2009، ص97):

- الأهداف التدريسية

- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسها.
 - إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية.
 - استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.
2. مكونات استراتيجية التدريس:

- حدد (أحمد المصري) مكونات استراتيجيات التدريس بشكل عام علي أنها
- الأهداف التدريسية
 - التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه
 - الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلي الأهداف
 - الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة
 - استجابة التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم (محمد المصري، 2009)
- وقد أكد (ريكا) على أن القاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس يتمثل في أن يكون التلميذ هو:

- محور العملية التعليمية
- فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً لها فقط
- القائم علي ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية
- المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائه في ضوء نتائج هذا التأمل
- المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني
- المفكر الدائم في البحث عن المعارف، وحل المشكلات واتخاذ القرارات . (ريكا أكسفورد، 1969، ص100)

3. معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة

إن اختيار استراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلي فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب :

- تدبير الزمن
- اختيار ما تسهم به.

- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر، وكيف ؟
 - تحديد الأولويات الصحيحة
 - الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعالة
- وحين يتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس، فإنه ينبغي أن تؤخذ ككل هذه النقاط في الاعتبار.

مهارة القراءة :

القراءة فن لغوي ينحل منه الإنسان ثروته اللغوية، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان، وترتبط أيضاً بالجانب الكتابي للغة، من حيث إنها ترجمة لرموز مكتوبة. فهي أداة اكتساب

المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، إنها من أهم وسائل الرق والنمو الاجتماعي والعلمي. وهي المهارة اللغوية الأكثر اهتماماً في العمل المدرسي، فالمدرسة تركز على تعليم القراءة ثم الكتابة. القراءة في المدرسة سواء أكانت مواجهة من خلال حصة القراءة وكتبها، أو أكانت بمكتبة الفصل أو المدرسة وفي أوقات الفراغ؛ توسع دائرة خبرة التلاميذ، وتنشط تفكيرهم، و تهذب أذواقهم. إنها تشجيع في الطلاب حب الاستطلاع مما يكسبهم سعة المعرفة، بأفضل صور التجارب الانسانية فتوسع دائرة خبرتهم، فهي فرصة لتعمق فهمهم للناس ولتهذب مقاييس التذوق لديهم. (محمد رجب فضل الله، 2003، ص ص 60-62)

أنواع القراءة

أولاً: من حيث الاستعمال

تتعدد المواقف التي يستخدم فيها المرء القراءة، من حيث استعماله لها في حياته باختلاف الغرض، أو الهدف الذي يبتغيه القارئ من القراءة، فقراءة الطالب مختلفة عن قراءة المعلم، وقراءة الطبيب مختلفة عن قراءة المهندس، وقراءة رجل الأعمال تختلف عن قراءة المحامي أو القاضي، وهكذا تنوع الأشكال التي يقرأ بها الناس، إلى درجة نستطيع أن نقول معها إن الناس مختلفون فيما يقرؤون، بسبب اختلاف الأغراض التي يقرؤون من أجلها، ومع ذلك فإن الأنواع القرائية التي يستخدمها القراء تقع في الآتي:

- القراءة من أجل متابعة الأخبار العالمية أو المحلية، وقد تكون أكثر القراءات شيوعاً، وتتمثل في قراءة الفرد للصحف اليومية، أو المجلات ويغلب على هذه القراءة السرعة وعدم التعمق.
- القراءة من أجل الفهم والتحصيل: وهذه القراءة يستخدمها الطالب منذ أصغر الصفوف وانتهاء بالسنوات الأخيرة من الجامعة، والهدف منها كما يلمح من تسميتها؛ أن يحصل القارئ من خلالها على المعلومات في المجالات المختلفة، من أجل فهمها وتذكرها والاستفادة منها في دراسته وحياته.
- القراءة من أجل المتعة وتزجية الوقت: وهذا النوع من القراءة تقرره الميول والرغبات الخاصة بالإنسان، وهو الذي يلي الميول التي تناسب فكره وذوقه، وهذا النوع من القراءة قد يكون أكثر أنواع القراءة حرية للقارئ، وأكثر أنواع القراءة إمتاعاً له.
- القراءة المتعمقة أو المتخصصة: وهذا النوع من القراءة لا يختلف عن النوع السابق؛ من حيث أنه يتيح الحرية للقارئ في اختيار مادة القراءة، ولكنه يختلف عنه في كونه يحتاج إلى جهد عقلي، وهو لازم لكل متخصص في حقله ومجاله، فقد يحتاج إليه الطالب الجامعي، كما يحتاج إليه الأستاذ الجامعي أيضاً، ولا يستغني عنه المتخصص في حقول السياسة والاقتصاد والدين والرياضة، وكل مناهي التخصصات. وهذا النوع من القراءة قد يكون الهدف منه المعرفة المجردة مثل الرياضيات أو الفلسفة، أو الكيمياء كما يمكن أن يكون هدفه جميع ميادين المعرفة العلمية والإنسانية والاجتماعية وغيرها.
- القراءة الناقدة: وهذا النوع من القراءة يختلف عن النوع السابق من حيث أنه يتوزع في مجالين متشابهين إلى حد ما في المضمون أو الموضوع، ولكن فروقاً طفيفة أو جوهرية قد تقوم بينهما. إن جهود الباحث في مثل هذا النوع من القراءة تتجه إلى استقصاء كل ما كتب عن الموضوعين اللذين يريد أن يوجز وجوه الشبه ومناحي الاختلاف بينهما ويصدر في النهاية، أحكاماً فيها.
- القراءة السريعة: وهي التي تصحب بعض المسلسلات العلمية أو التاريخية أو الوثائقية: التي تقدم من خلال شاشة التلفزيون، وقد يدخل الهدف منها تحت بعض الأغراض السابقة، وقد يأتي وسطاً بين قراءة المتعة وقراءة العمق، وذلك تبعاً لهدف المشاهد أو القارئ

لمثل هذه الأعمال، وإن كان مثل هذه القراءة تحقق بعضاً من الهدفين في آن واحد. وهكذا نلاحظ أن الهدف من وراء أنواع القراءة؛ ينحصر في مجال الفهم والتحصيل والتخصص، من ناحية، ومن ناحية أخرى في مجال الاستمتاع والترويح عن النفس من عناء الحياة. (عبد العليم إبراهيم، 1968، ص 98)

ثانياً: من حيث الأداء

1- القراءة الجهرية

طبيعتها ومفهومها:

وهي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها. والغرض منها تعويد التلميذ على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء، وتستخدم هذه القراءة في عدة مواقف منها: (محمود أحمد السيد، 1997، ص 65)

- إلقاء التعليمات

- القراءة للآخرين.

- إلقاء الخطب في الموضوعات المختلفة.

- المحاضرات بأنواعها المتعددة

- قراءة موضوعات الدفاع، أو الأحكام في المحاكم.

- اللقاءات الأدبية الشعرية والنثرية.

- مزايا القراءة الجهرية

من ميزات القراءة الجهرية، أنها تعتبر وسيلة من وسائل:

- التدريب على إجادة النطق عن القارئ .

- الكشف عن عيوب النطق وعالجها.

- التدريب على الإلقاء الجيد في الشعر والنثر.

- تشجيع التلاميذ الخجولين الذي يهابون الحديث.

- إقحام السامعين ما يدور حولهم من قضايا وأمور ومشكلات.

- التأثير في السامعين لإقناعهم بأفكار معينة واستجابتهم لها. (مجالات التدريب على القراءة الجهرية في دروس اللغة العربية. (عبد المنعم سيد عبد العال، 2001، ص81)

2- القراءة الصامتة

- طبيعتها ومفهومها

هي استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها، في حدود خبرات القارئ، وحسب تفاعلاته، مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لما يفهمه منها، أو بعبارة أخرى أنها القراءة التي يحصل فيها القارئ؛ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الإستعانة بعنصر الصوت، أو النطق، ولو كان نطقاً خافتاً ودون تحريك الشفتين، أو التمتمة بالحروف والكلمات" (محمد رجب فضل هلال، 2113م، ص71)؛ وهي في إطار هذا المفهوم تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه جل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ. أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى "القراءة البصرية".

- مزاياها

للقراءة الصامتة عدة مزايا، فقد أثبتت الأبحاث التربوية المخبرية في هذا القرن عن اكتشاف مزايا متعددة للقراءة الصامتة، منها:

- من حيث سرعة الأداء: أثبتت الأبحاث أن الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة، من الذي يقرأ قراءة جهريّة، ويعلل سبب البطء في القراءة الجهرية بأن تحكم الأحبال الصوتية في النطق؛ يجعل القارئ غير قادر على السير بسرعة أكثر مما تسمح له الأحبال، وهنالك سبب آخر وهو أن سرعة العين فيحركتها على السطر أكثر من سرعة الصوت أو النطق، ففي القراءة الجهرية، تقلّ سرعة انتقال العين على السطر، وبالتالي تقل السرعة. (محمد عبد القادر أحمد، 1893م، ص. 21)

- من حيث الفهم: أثبتت التجارب التي أجريت على طلبة قرأوا موضوعاً قراءة صامتة لمأمهم بجزيئاته؛ فكان فهمهم واستيعابهم والمأمهم بجزيئاته كان أكثر فهماً واستيعاباً من مجموعة أخرى منهم قرأت الموضوع ذاته بطريقة جهريّة. وربما كانت السبب في ذلك أن القارئ جهرًا كان مضطراً إلى الالتفات لكل كلمة كان يقرأها، وإن هذا الالتفات قد يؤخر سرعته في القراءة. (زكريا إسماعيل، 1993، ص115)

- من ناحية الاستعمال: القراءة الصامتة أكثر استعمالاً في حياة الناس من القراءة الجهرية، فالمواقف الحياتية التي يحتاج فيها الإنسان إلى القراءة الصامتة أكثر من مواقف استعماله للجهرية. لذلك نجد أن الأعراف الاجتماعية أحياناً تفرض على الفرد استعمال القراءة الصامتة في الأماكن العامة مثل مكتبات المؤسسات التعليمية. (زكريا إسماعيل، 1993، ص125)

- أما في البيت فلنا أن نتخيل حال أسرة تقطن في غرفتين فيها أربعة أبناء كل منهم يعد دروسه بصوت مرتفع، على مسمع الأب العائد من عمله، والأُم التي أمضت كل يومها في أعمال البيت. فالصمت في هذا الجو الاجتماعي، هو مطلب اجتماعي ذوقي دون شك.

- مجالات التدريب على القراءة الجهرية في دروس اللغة العربية

هنالك مجالات عديدة يستطيع المعلم أن يتيح المجال أمام التلميذ للتدريب على القراءة الجهرية من خلالها.

- ففي حصة المطالعة: يستطيع المعلم إشراك جميع طلبة الصف فيها، ويجب أن يراعي البعد عن الأداء الشكلي لها، والمتمثل في قراءة التلميذ جزء من المادة، ومن ثم الانتقال إلى غيره، حتى تتم قراءة القطعة. إن الهدف من القراءة الجهرية هو إجادة النطق بالحروف وجودة تمثيل المعنى، ومراعاة الوقف، ثم الفهم. إن أي قراءة جهرية تخلو من هذه المواصفات هي قراءة غير واعية. هذا ويستطيع المعلم أن ينوع في طرائق تناول القراءة الجهرية، فعندما يقرأ التلاميذ جملة أو فقرة؛ يستطيع المعلم إثراء حصيلة التلاميذ اللغوية عندما يطلب إليهم تفسير المفردات بطريقة التضاد أو الترادف، أو تدريبهم على فهمها من خلال السياق، مثلاً، ويستطيع أن يفسح المجال أمام التلاميذ لطرح الأسئلة، وتدريبهم على طرح الأسئلة الذكية، التي تحتاج إجابتها إلى أعمال الفكر. إن مثل هذا التنوع في مواقف القراءة الجهرية يخلص القراءة الجهرية من النمطية المملة في بعض المواقف الصفية، ومن ثم يجدد نشاط التلاميذ، ويضمن مشاركتهم فيما يقرأون، ويثير حماسهم للموضوعات القرائية التي تؤدي بها القراءة جهراً

- في دروس القواعد: حيث يتيح المجال للتلاميذ لقراءة الأمثلة أو النص المتعلق بالقواعد والتي تسعى في المرحلة الابتدائية بالتدريبات اللغوية.

-وفي دروس التعبير: يستثمر المعلم المادة التعبيرية الكتابية الجيدة لبعض التلاميذ حيث يقرؤونها على زملائهم في الصف.

- وفي دروس الإملاء: مجال للتدريب على القراءة الجهرية عندما تقرأ القطعة المراد التدريب على كتابتها من التلاميذ قراءة جهرية، أو تقرأ بعد أن يتم المعلم إملاءها على التلاميذ.

- في التدريب على الخط: والذي يفترض أن تكون نماذجه جمالاً تامة، يقرأها التلاميذ ويناقشون معناها.

المبحث الثاني:

إن تعلم مهارات اللغة بصفة عامة- ومهارات فهم المقروء بصفة خاصة- يتضمن التفكير بها، كما أن الممارسة الواعية للغة هي التي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها، ويعد مدخل القراءة الاستراتيجية أحد المداخل التي يمكن من خلالها تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بما له من أهمية كبيرة في تفعيل دور المتعلم في تناول المادة الدراسية؛ فالقراءة الاستراتيجية تسهم في تنشيط المتعلمين من خلال تحديد الهدف قبل القراءة، وانغماسهم في الفهم والمراقبة الذاتية لأنفسهم أثناء القراءة، وتقويم مهارات الفهم بعد القراءة؛ مما يساعدهم في فهم المعلومات المتضمنة في النص المقروء والتنبؤ بما فيه

أنواع الاستراتيجيات الحديثة

إذا كانت طرائق تدريس اللغة الأجنبية كثيرة متعددة وليس منها ما هي مثلى، ومناسبة لكل المواقف التعليمية، فمعنى ذلك أنه ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتقيد بطريقة معينة دون غيرها، وإنما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه مع الطلاب، وكل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية، فلا توجد طريقة مثالية تماماً، أو خاطئة تماماً، ولكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها.

1. استراتيجية التعليم التعاوني:

يقوم هذه الاستراتيجية على "جعل الطلاب في مجموعات متجانسة، ويتم تكليف الطلاب بمهمة من قبل المعلم، وإنجاز هذه المهمة لا بدَّ من توحيد الجهود بين أعضاء المجموعة، ويسعى

كل طالب إلى المنفعة المتبادلة، فيستفيد كل منهم من جهد الآخر، ويتميز التعليم التعاوني بالفاعل الإيجابي بين المتعلمين، وهذا الأسلوب من أنجح الأساليب في تدريس اللغة العربية، كون التعليم التعاوني يولد التحفيز والتفاعل الإيجابي عند المتعلمين". (ذوقان عبيدات، 2007، ص87)

2. استراتيجية حل المشكلات:

من الأساليب الحديثة التي تصقل شخصية المتعلم وتجعله قادرًا على التعامل مع المجتمع، وكل ما يواجهه من مشاكل، وتقوم هذه الاستراتيجية على خلق مشكلة للمتعلم من قبل المعلم، وعلى المتعلم البحث عن حل لهذه المشكلة من المصادر المتاحة بين يديه، فمثلاً "توزع قصيدة صعبة المعاني والمفردات على الطلاب ويطلب منهم شرحها استنادًا إلى موارد ومصادر محددة من قبل المعلم، فيبحث الطلاب ويصلون للحل بأيديهم، فهذا الأسلوب يُعرّف الطالب على الطريق لفهم كل ما يريد، وكلما أصبحت المرحلة التعليمية أعلى كلما كانت المصادر المتاحة لحل المشكلة أوسع، ولهذا الأسلوب في التعليم أثر كبير عند المتعلم، فالمتعلم عندما يصل للحل بيده، أفضل من أن يقدم له، وهذه الطريقة تصلح لكل المواد التعليمية وليست حكراً على اللغة العربية". (محمد علي خوالدة، 2015)

استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة (Getting The Idea Quickly)

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام النظرة الخاطفة لتحديد الفكرة الرئيسة أو بالبحث عن نقاط أو تفاصيل أو اهتمامات معينة، وهذه الاستراتيجية تساعد على الفهم السريع لما يقرؤونه، وغالباً ما يساعد بشدة وجود أسئلة تمهيدية استهلاكية" (ريكا أكسفورد، 1969)، كما أن: تنمية المهارات من خلال استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة "يعبر عن مجموعة من عناصر التعليم (معلم / متعلم / إدارة) بمؤسسة تعليمية ما، يجتمعون ويتشاركون شبكة أو شبكات للتواصل الاجتماعي عبر الويب، سعياً لتبادل المعارف والأفكار والتفاعل" (مصطفى رسلان، 2016، ص55) فمجتمع الممارسة الآلية شبكة اجتماعية مستديمة التواجد لمجموعة من الأفراد الذين يتشاركون ويطورون قاعدة معرفية مشتركة أو مواقف طبيعية تسهم في تحقيق أهداف تعليمية.

ومن ذلك نرى أن استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة تستند إلى جانب اجتماعي إنساني يمثل مجموعة من الأفراد يجمعهم اهتمام مشترك حول مشكلة بعينها يتواصلون من خلال وسائل تقنيات الويب من ناحية، وإلى جانب تكنولوجي يمثل التطبيق التفاعلي على شبكة الويب من خلال موقع للتواصل الاجتماعي تحقيقاً لأهداف مشتركة من ناحية أخرى.

وتزيد صفاء الأعسر على ذلك، أن استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة بصفة عامة هي: "نوع من أنواع التعلم، فهي تقدم أفكاراً إذا ما انتبه لها المتعلم فلا بد وأن تكسبه معنى يتلاءم مع بنائه المعرفي الشخصي، ويتم ذلك من خلال بناء علاقات تربط بين الخبرة الجديدة، وما لديه من انساق قائمة ومستقرة لديه، فتصبح الخبرة في الذاكرة طويلة المدى حيث تكتسب معنى من أجل بناء النماذج الجزئية ثم النماذج الكبرى التي ترسخ وتتحوّل لمهارات يجيد المتعلم استخدامها". (صفاء الأعسر، 1999، ص 54)

كما يرى الكثير من الباحثين في هذا المجال أن استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة ترتكز ترتكز في تعليم القراءة على مجموعة من الأسس أهمها ما يلي:

- أن القراءة عملية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف.
- تتضمن عملية القراءة إعادة القارئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص والمعرفة السابقة لإيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والسابقة.
- يعتمد التدريس الفعال للقراءة على مدى تهيئة الفرص المناسبة، حتى يتمكن القارئ من القيام بدوره الإيجابي في عمليات بناء المعنى.
- التركيز على التفاعل المشترك بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم.
- الاهتمام بطرائق وأساليب تدريس تزيد من فرص المشاركة الإيجابية للمتعلمين.
- الاهتمام بأساليب تعليمية تشجع على التفاعل الاجتماعي مثل التعليم التعاوني.
- العناية بالأنماط المعرفية للمتعلمين وتحديد حاجاتهم، وميولهم وقدراتهم.
- قيام ممارسة استراتيجية المعرفة الخاطفة للفكرة في جو ديمقراطي وتقدير رغبة الفرد وميوله.

- تدريب المتعلمين على أنشطة المعرفة الخاطفة للفكرة ولابد أن يصاحب ذلك تعليمات واضحة.

- أن تتم المعرفة الخاطفة للفكرة فيما بعد في مواقف حياتية حقيقية أو عبر البيئة الافتراضية. (فايزة السيد عوض، 2009، ص 67)

3. استراتيجيات المنظمات السيمانتية (Semantic Orgnizers):

تستخدم هذه الاستراتيجية في تنظيم المادة اللفظية، والمفاهيم والمفردات اللغوية المهمة المراد تعلمها، وهي أن يضع المتعلم الأفكار الجديدة في شكل يلائمه ويسهل له عمليتي الفهم والتذكر، وقد يكون رسماً مفيداً جداً لطالب بعينه، وفي الوقت نفسه مربكاً ويصعب فهمه بالنسبة لطالب آخر". (ريبكا أكسفورد، 1969، ص 115)

إن طبيعة التراكيب اللغوية التي اكتسبها الدارسون أثناء تعلمهم للغتهم الأم، تقف وراء الكثير من الأخطاء التي يقعون فيها عندما يتعلمون لغة ثانية، وليس غريباً بأن الكثير من الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللغة العربية من الناطقين باللغات الأخرى ناتج عن تأثرهم بضوابط وقواعد لغتهم الأصلية، ومما يؤكد هذا الأمر؛ نتائج الدراسة التي قام بها محمد عواد، حيث وجد أن العدد الأكبر من الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللغة العربية - في التراكيب النحوية وغيرها- تعود إلى الاختلاف بين اللغتين؛ الأم، والمنشودة. (ريبكا أكسفورد، 1969، ص 115)

وهناك دراسات أخرى قام بها كثير من الباحثين، تشير إلى وجود أخطاء لغوية نتيجة تأثرهم بأنظمة اللغة الأم، فقد جمع الباحث إسماعيل إبراهيم كتابات الطلاب المأليزين باللغة العربية للقيام بدراسة تقابلية بين اللغتين على مستوى التراكيب النحوية، فوجد أن فيها أخطاء تدخلية خاصة في المطابقة اللغوية، والتعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث، واستخدام الضمائر والأفعال، وهذا لما فيها من اختلاف في الأنظمة بين اللغتين". (اسماعيل إبراهيم، 1881).

الخاتمة:

من خلال دراستنا للاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها استخلصنا النتائج الآتية

- تعددت الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في القرن الحادي والعشرين، ولا يمكن تحديد استراتيجية واحدة تلائم كل المواقف والأهداف التدريسية

- تعرف استراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين
- تهدف استراتيجية التدريس إلى تحقيق أهداف تعليمية في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- تعد عملية التدريس؛ عملية اكتساب مخططة ومنظمة و متسلسلة، بحيث يحدد فيها الهدف النهائي للمتعلم.
- إن العملية التعليمية في مجملها قائمة من خلال تفاعل العناصر الثلاثة؛ المعلم ، المتعلم ، المادة الدراسية مع بعضها ولا يمكن أن تنجح عملية التدريس إذا اختل عنصر منها.
- تعد مهمة التعليم في مراحل الطفولة ذات مسؤولية كبيرة؛ تمكن المعلم من القيام بدوره على أكمل وجه وتنفيذ مهماته التعليمية و القيام بمسؤولياته بفعالية.
- إن نجاح العملية التعليمية التعليمية يعتمد و بشكل كبير على المعلم و على الاستراتيجية التي يتبعها أثناء قيامه بعملية التدريس.

المراجع:

- 1- مستوى التركيب النحوي، ندوة في تطوير تعليم اللغة العربية في ماليزيا، الجامعة الإسلامية العالمية، بماليزيا بالتعاون مع وزارة التربية الماليزية ومعهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكارتا، ماليزيا، 25 – 29 أغسطس 1981.
2. حسين محمد أبو رياش، أصول استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر، 2016.
3. ذوقان عبيدات، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط2، دار الفكر، عمان، 2007.
4. ربيكا أكسفورد، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمود دعدور، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969.
5. رضا مسعد السعيد، عصر الاستراتيجيات الحديثة في التدريس بين التعاون والتنافس، كلية التربية، جامعة القاهرة مصر، 2006.
6. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، عمان، ط2، 1993.
7. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، القاهرة، ط1، دار المعارف، 1968.
8. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، ط1، دار غريب، 2001.
9. فايزة السيد عوض، مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة للطبع والنشر، 2009.
10. محمد المصري، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصي الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة دمشق – المجلد ٢٥، (ع 2، 3)، 2009.
11. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب، ط1، 2003.
12. محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ط 1، 1893م.
13. محمد علي خوالدة، استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك، المجلة الأردنية للعلوم، جامعة اليرموك، التربية، إريد، ج2، عدد: 2، 2015.
14. محمد عواد، "اللسانيات المقارنة وتدرّس اللغة العربية لغير الناطقين بها"، المجلة العربية للدراسات اللغوية، ع25، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013.
15. محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، ط1، 1997.
16. مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة، ط1، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر المنزه الإسكندرية، 2001.
17. مصطفى رسلان، المهارات القرائية والكتابية "النظرية والتطبيق"، دار الثقافة للنشر، ط2، القاهرة، 2016.
18. صفاء الأعسر، التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1999.

تحديات التعليم الالكتروني وجودته في الجزائر

Challenges and Quality of E-Learning in Algeria

د. أمينة بولحروف، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، مخبر تحليل
السيرورات الاجتماعية والمؤسسية جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري، قسنطينة، الجزائر
aminaboulahrouf@yahoo.fr¹

تاريخ استلام المقال: 2025-06-02 تاريخ المراجعة: 2025-08-06 تاريخ النشر: 2025-10-05

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف على جودة التعليم العالي مع استعمال الرقمنة او التعليم الالكتروني الذي ساعد الكثير من الأساتذة والطلبة، حيث اضطرت وزارة التعليم العالي الى التحول لاستعمال التعليم عن بعد خصوصا في الأزمات، والهدف منه تحقيق جودة في التعليم ومواصلة التعليم رغم الظروف، لكننا نجد ان بعض الأساتذة والطلبة وجدو مشاكل كثيرة في استعمال او التعامل مع هذه التكنولوجيا وهذا يعتبر كتحدٍ لكليهما.

بحيث جعلت التركيز منصبا على التعليم الإلكتروني بشكل كبير جدا بحيث قاموا بتوفير مواقع خاصة التي تساعد الاستاذ كذلك الطالب منها منصة مودل، ولقد كان للتطور التكنولوجي أثر بالغ في ظهور وسائل جديدة وأساليب تعليم حديثة، حيث تعتمد في أساسياتها على التكنولوجيا كأداة لتحقيق الجودة والكفاءة في التعليم

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم العالي، التعليم الالكتروني، التعليم عن بعد.

Abstract:

This study aims to assess the quality of higher education through the use of digitalization or e-learning, which has helped many professors and students. The Ministry of Higher Education was compelled to shift to distance learning, particularly during crises, with the goal of ensuring educational quality and continuing education despite the circumstances. However, we find that some professors and students have encountered many problems in using or dealing with this technology, which poses a challenge for both.

Consequently, there has been a significant shift toward e-learning, with the provision of specialized platforms—such as Moodle—designed to assist both professors and students. Technological advancements have had a profound impact on the emergence of new tools and modern teaching methods, which fundamentally rely on technology as a means to achieve quality and efficiency in education.

Keywords: Quality of higher education, e-learning, distance learning.

1- مقدمة وإشكالية البحث:

واجهت الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات تحديات صعبة في ظل الأزمات كأزمة جائحة فيروس كوفيد 19 التي استحال معها التعليم الحضوري بعد تطبيق الحجر الصحي الذي دام لعدة أشهر الأمر الذي حتم اعتماد التعليم عن بعد باستعمال جميع التطبيقات الإلكترونية من أجل استكمال السنة الجامعية 2020-2021. وقد اصدرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعليمية وزارية رقم 65 تؤكد فيها على ضرورة استعمال الرقمنة، بحيث يعد التعليم الإلكتروني أحد النماذج الحديثة نسبياً للتعليم وبدأ ينتشر استخدامه سريعاً في مختلف الجامعات، هذا في ظل جائحة كورونا حتى أضحت بعض الجامعات والمعاهد تقدم برامج متكاملة بطريقة إلكترونية. وما أحدثته من إجراءات حجر مختلفة وما صاحبها من إيقاف للتعليم التقليدي، جعلت التركيز منصّباً على التعليم الإلكتروني بشكل كبير جداً بحيث قاموا بتوفير مواقع خاصة التي تساعد الأستاذ كذلك الطالب منها منصة مودل، ولقد كان للتطور التكنولوجي أثر بالغ في ظهور وسائل جديدة وأساليب تعليم حديثة، حيث تعتمد في أساسياتها على التكنولوجيا كأداة لتحقيق الجودة والكفاءة في التعليم. وهو الآن ما يعرف بالتعليم الرقمي أو الإلكتروني الذي كان له الدور في تقديم المحتوى التعليمي ما يمكن من تحقيق كفاءة عالية في الوصول إلى المعلومة بجهد ووقت أقل وهذا الأمر من شأنه ان يجعل هذا النوع من التعليم مشوقاً وأكثر متعة وفي الجامعة فقد كان التعليم الرقمي يعتمد أساساً على الخطط التي تجعل من إمكانية تحديد المحتوى التعليمي أمراً ممكناً من خلال إعداد خطة المحاضرة وأساليب التدريس والتقويم بين الطلاب وتحديد المجموعات التي تريد أن تتابع التعليم الرقمي في ذلك وهو ما يساعد الطالب الجامعي من تلقي واستقبال المعلومة بالأسلوب والطريقة التي تتناسب مع مؤهلاته وقدراته، وحينما نتكلم عن التعليم الرقمي هنا فإننا نعني بالدرجة الأولى أهم التطبيقات التكنولوجية والدور الذي تلعبه هذه الأخيرة في توفير وسائل وأدوات تتمثل أساساً في الحاسوب والانترنت التي كان لها الدور في انتشاره وبروزه وتطوره، وهذا ما جعل الأستاذ والطالب يتأقلمون مع بيئة تعليمية لا تعتمد على الزمان والمكان بقدر ما تهدف إلى تحسين المستوى التعليمي العام ورغم إيجابيات التعلم الإلكتروني فإن أسئلة تدور في خلد الكثيرين عن

فعاليته كبديل كلي للطرق التقليدية ومدى الاستعداد لذلك وما هي التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني؟

وفي ظل هذا الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وما صاحبها من تغيرات وتحولات طرأت على الجامعة ونتج عنها أن تعرضت البيئة الجامعية لبعض التحديات التي دعت إلى ضرورة تحسينها وتطوير أداءها فقد برز نظام ضمان الجودة كأحد قضايا الإدارة العصرية الحديثة في التعليم الجامعي على مستوى العالم، والذي يعد مدخلاً لتحقيق جودة التعليم الجامعي في الألفية الثالثة، كونه يمثل نظاماً وقائياً يركز على اكتشاف الخطأ ويمنعه قبل وقوعه، ويؤكد على ضرورة الوصول إلى آليات ونظم معتمدة لضمان جودة التعليم في الجامعات، وإلى إيجاد منظومة متكاملة من المعايير القياسية وقواعد المقارنات التطويرية ومقاييس الأداء الحقيقية وفقاً للمعايير الدولية. (الشافعي وناس، 2000، 80).

وأيضاً لكونه يؤكد على أهمية التحسين والتطوير المستمر والتميز في الأداء الجامعي وسيادة مناخ الجودة الشاملة ونشر ثقافتها في الجامعة، بالإضافة إلى حث الجامعة على القيام بعملية المراجعة الدورية لكافة برامجها الأكاديمية والإدارية وإمكاناتها المادية والبشرية، بما يضمن لها القدرة على خوض غمار المنافسة مع مختلف الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية وتأكيد أحقيتها في تأكيد جودتها واعتمادها أكاديمياً وتخصصياً ومهنيّاً (عبد العزيز وحسين، 2005، 498).

وهذا يعني أن نظام ضمان الجودة في الجامعات أصبح يمثل مدخلاً مهماً لتحقيق الجودة وإحداث التطوير التنظيمي للجامعة ككل، فهو الوسيلة الفعالة لتحقيق المعايير المحددة وتدعيم ويز مواصفات الجودة، كونه يعتمد على فكرة حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهداف ودعم الإيجابيات وتجاوز السلبيات وتشجيع التميز ودعم عملية التحسين والتطوير المستمر لمختلف الوظائف والبرامج الأكاديمية والإدارية في الجامعة.

وبهذا يمكن القول إن ضمان الجودة هو الآلية الأساسية للوصول إلى الاعتماد الأكاديمي وواحد من المداخل المهمة للتقويم والتحسين الذاتي للجامعات بشكل عام، فهو عملية تحكمها

رؤية الجامعة ورسالتها وقدرة كلياتها وبرامجها ووحداتها على التحسين المستمر لأهدافها وعملياتها ومخرجاتها وإنجازاتها.

2- مصطلحات البحث:

• **الجودة:** عرفها (دو هيرتي، 1999، 13) بأنها تعبر عن مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالمنتجات والخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الاحتياجات الصريحة والضمنية لدى المستفيدين.

وعرفها (الجزعي، 2005، 17) بأنها تمثل مجموعة من الخصائص أو المميزات لمنتج أو خدمة تعبر عن قدرتها على الوفاء باحتياجات العملاء الصريحة والضمنية.

• **ضمان الجودة:** عرف (كمال، 2004، 5) ضمان الجودة بأنه نظام يشتمل على كل الآليات والإجراءات المخططة والمنظمة التي من شأنها جعل الاحتمال كبير في أن المنتج أو الخدمة التي تقدمها الجامعة هي وفقاً لمتطلبات محددة ومواصفات موضوعة مسبقاً.

كما عرفه (التومي، 2005، 10) بأنه يمثل مجموعة من العمليات والإجراءات المقررة سلفاً والتي تهدف إلى منح ضمانات مناسبة تجعل منتوجاً معيناً يستجيب لمواصفات محددة مسبقاً مرتبطة بالجودة.

• **نظام ضمان الجودة:** عرفه (Waters, 1992, 522) بأنه عبارة عن نظام يتضمن عمليات موجهة للحصول على خاصية الجودة، ويهتم بجميع وظائف المنظمة التي تضمن تحقيق مستوى الجودة التي يرغب فيها المستفيد.

• **التعليم الجامعي:** عرفه (كنعان، 2005، 241) بأنه تعليم متعدد الأبعاد تشتمل وظائفه على التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، في ثلاثية متكاملة وفق استراتيجية واضحة ترصد كل مكون من مكونات التعليم الجامعي وتطوره واتجاهاته المستقبلية الهادفة إلى التنمية الشاملة والرؤى الملائمة لاستقبال مستجدات العصر وتطورات. ويعتمد الباحث هذا التعريف تعريفاً لبحثه الحالي.

3- الخلفية النظرية للبحث:

مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

تعد دراسة نظام ضمان الجودة في التعليم الجامعي وفهم معانيه ومتطلباته قضية مهمة، لذلك انهمك الباحثون والدارسون خلال السنوات القليلة الماضية في بحث هذا الموضوع ودراسته رغبة منهم في الوصول إلى معناه وتنفيذ أنشطته، ورغم ما بذلوه من جهود كبيرة في سبيل تحقيق هذا الهدف إلا أن رؤاهم لهذا المفهوم قد تعددت وتنوعت وذلك لتعدد وجهات نظرهم واختلاف خلفياتهم العلمية والمعرفية، بالإضافة إلى اختلاف زاوية النظر التي ينظر بها كل منهم إلى هذا المفهوم.

حيث نظر (Geddis, 2002, 8) إلى ضمان الجودة على أنه يمثل عملية المراجعة المخططة والمنظمة للمؤسسة أو البرنامج لتحديد مدى الوفاء بالمستويات المقبولة للتعليم والبيئة الداخلية للمؤسسة.

ونظر إليه (Cheng, 2003, 204) على أنه يمثل مجموعة من الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة في الجامعة تستوفي مطالب الجودة المعطاة.

كما نظر إليه (حسين ، 2005 ، 156) على أنه يعني تصميم أو تنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات تقوم بها الجامعة للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ليس فقط على نطاق مراحل عملية التعليم، بل على نطاق أشمل يضم ضبط الجودة على مستوى وظائف الجامعة ككل.

وبناءً على ما سبق من عرض لرؤى الباحثين وأفكارهم حول مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي فإن الباحث ينظر إلى هذا المفهوم من خلال البحث الحالي على أنه يمثل مجموعة من العمليات والأساليب والإجراءات التي تقوم الجامعة بتنفيذها بهدف ضمان تحقيق الجودة ومنع حدوث الخطأ في مدخلات وعمليات ومخرجات نظامها التعليمي، بما يجعلها قادرة على الوفاء والالتزام بالمعايير العالمية للجودة التي يؤدي تطبيقها إلى حصول الجامعة على الاعتماد الأكاديمي من قبل إحدى الهيئات المحلية أو الإقليمية أو العالمية المانحة للاعتماد والتي أعدت هذه المعايير مسبقاً.

3-1- مبادئ ضمان الجودة في التعليم الجامعي:

يقوم نظام الجودة في التعليم الجامعي والمبني على أساس مواصفات ضمان الجودة على سبعة مبادئ أساسية أوردها (الخطيب و الخطيب، 2004، 53-54) على النحو التالي:

1- التنظيم: حيث تتطلب مواصفات ضمان الجودة من الجامعة أن تحدد مسئوليات كل شخص وصلاحياته، وتحدد التداخلات التنظيمية بينه وبين الآخرين بحيث تضمن أن يتم وبشكل دائم إنجاز جميع الأعمال بطريقة صحيحة وبدون أخطاء.

2- توثيق نظام الجودة: ويشمل إعداد دليل الجودة والإجراءات، وتعليمات العمل، وآليات التطبيق، أي توثيق كيفية القيام بجميع أنشطة العمل التي تؤثر على تحقيق ضمان الجودة في الجامعة.

3- ضبط وثائق نظام الجودة: ويشمل ذلك ضبط هذه الوثائق ومراجعتها وتطويرها والمصادقة عليها وإصدارها وتعديلها تجنباً للقيام بالأنشطة أو الأعمال بطريقة مخالفة لما هو معتمد.

4- الاحتفاظ بسجلات الجودة: ويهدف إلى تمكين المؤسسة من تتبع ما حدث في حال ظهور أي مشكلة، وتعريف الجهات الداخلية والخارجية والمستفيدين والهيئات المانحة لشهادات المطابقة وهيئات الاعتماد الأكاديمي أنه قد تم إتباع الإجراءات المحددة وتعليمات العمل المناسبة لتحقيق الجودة كما يجب.

5- التحقق من تنفيذ الأنشطة التي يشملها نظام الجودة: ويشمل التحقق من جودة المدخلات والعمليات والمخرجات الجامعية، وذلك من خلال تطبيق نظام الرقابة الوقائية التي تهدف إلى اكتشاف الخطأ ومنعه قبل وقوعه، وعدم الانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية لها إلا بعد التأكد من جودة المرحلة السابقة وخلوها من الأخطاء ومطابقتها لمعايير الجودة، أي بمعنى تدقيق نظام الجودة للتأكد من أنه يعمل كما يجب ومراجعة الإدارة لهذا النظام للتأكد من فاعليته.

6- تحديد حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة: أي أنه في حالة وجود خلل أو قصور في جودة مخرجات التعليم الجامعي تتمثل في ضعف امتلاكها للمعارف والمهارات والقدرات التي تتفق مع المواصفات العالمية لأي خريج من أي جامعة معتمدة أكاديمياً، فإنه ينبغي وفقاً لهذا المبدأ معرفة أوجه القصور وتحديد أسبابها، ومن ثم اتخاذ كافة الإجراءات التصحيحية المناسبة التي تمنع حدوث مثل هذا القصور مرة أخرى.

7- تحسين التواصل والتفاهم والتعاون: وهذا ينطبق على تحسين العلاقة ضمن القسم الواحد وبين القسم والأقسام الأخرى، وكذلك العلاقة ضمن الكلية الواحدة وبينها وبين الكليات الأخرى، ومن ثم العمل على تحقيق هذا المبدأ على مستوى العمل الجامعي بشكل عام تحقيقاً للعمل بروح الفريق الواحد الذي يقود إلى التعاون والمشاركة في تحقيق الأهداف، وبالتالي منع حدوث الأخطاء عن طريق التأكد من أن كل فرد في الجامعة يعرف ما هو مطلوب منه على وجه التحديد.

2-3- الإطار المفاهيمي لتعليم الإلكتروني :

أيًا كانت المصطلحات التي تصف هذا النمط الجديد من التعليم فإن جميعها تجتمع على فكرة واحدة وهي أن هذا التعليم يركز أساساً على تكنولوجيا الإعلام والاتصال لتقديم المحتوى التعليمي. وباعتبار التعليم الإلكتروني نمط جديد من التعليم الحديث، نتعرض لتعريفه وخصائصه وأهميته (المطلب الأول)، ثم نتعرض لمتطلباته وأنواعه (المطلب الثاني).

المطلب الأول: تعريف التعليم الإلكتروني وخصائصه

تناولت مصطلح التعليم الإلكتروني العديد من التعاريف نورد البعض منها، كما يلي:

-التعليم الإلكتروني:

هو طريقة ابتكارية لإيصال التعليم الميسر، والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية والتمركز حول المتعلم أي الطالب في أي مكان أو زمان، عن طريق الانتفاع من الخصائص والموارد المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية سواء ما الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمرن

هذا التعريف لم يقتصر على التكنولوجيات المرتبطة بالإنترنت فحسب، إنما جاء شامل في معناه لكل أنواع التعليم المعتمد فيها على التكنولوجيات الحديثة للاتصال ما مزجها ما الأنواع الأخرى للتعليم، حيث اعتبر التعليم الإلكتروني كل تعليم اعتمد كلياً أو استعان ببعض التقنيات الحديثة في تقديم برامج العملية التعليمية (أل يحي. 2006)

المطلب الثاني: متطلبات التعليم الإلكتروني وأنواعه

التعليم الإلكتروني المتزامن: وهو التعليم الذي يكون فيه الطالب والأستاذ في نفس الوقت أمام الشاشات الإلكترونية، ويتم نقاشهم مباشرة أمامها عبر غر المحادثة أو الفصول الافتراضية أكثر ما يميز هذا النوع من التعليم هو أن الطالب يحصل على رد فعل فوري أو تغذية راجعة فورية، كما أنه يوفر وقت وجهد الذهاب إلى الجامعة. غير أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى أجهزة إلكترونية حديثة وشبكة اتصال جيدة. (محمد عبد الكريم، ص112، 2010)

التعليم الإلكتروني غير المتزامن: هو التعليم الإلكتروني الذي لا يتطلب أن يكون لطالب والأستاذ في نفس الوقت أمام شاشات إلكترونية، وإنما يكون بالاستفادة من الخبرات السابقة، أو عن طريق توفر المادة التعليمية على الأقراص المدمجة، وقد يكون التواصل عبر البريد الإلكتروني أو عبر المنتديات التعليمية. فقط في هذا النوع من التعليم لا يستطيع الطالب الحصول على تغذية راجعة، بل يمكنه الرجوع إلى المادة التعليمية في أي وقت يريده وحسب ما يراه مناسباً. (ضيف الله نسيم، ص142، 2016)

ولكن ما هو التحدي هنا؟

هنالك عدة جوانب ينبغي مراعاتها قبل استخدام التعلم الإلكتروني نعرض أهمها:

- الوسائل التعليمية:

فاختيار الوسائل التعليمية يشكل تحدياً أساسياً في التصميم التعليمي التقليدي و الإلكتروني إلا أنه في هذا الأخير أكبر لاسيما مع الحاجة الماسة لتوظيف التعلم التفاعلي الذي يزيد انتباه الطلبة بإشراكهم المباشر كمساهمين لا كمتلقين، وهذا سيزيد من عامل التحفيز وسيحقق نتائج أفضل. وهنا يجب أن يبذل المعلم جهداً معتبراً لتحديد الوسائل التفاعلية

المناسبة لكل هدف؛ فعملية إشراك الطلبة الموجودين في أماكن مختلفة، والمحافظة على انتباههم عبر الأجهزة، ليست بالأمر اليسير ولكنها بالتأكيد ليست مستحيلا.

وينطبق نفس الأمر على عملية التقييم وبالذات لاحتساب العلامات (فبينما تعتبر الامتحانات الكتابية الوسيلة الأكثر شيوعاً وخصوصاً في الامتحانات النصفية والنهائية -على الرغم من التحول الملحوظ نحو وسائل التقييم البديلة فإن التقييم الإلكتروني يبدو متعسراً، لتعذر عملية المراقبة تفادياً للغش باستخدام نفس الأجهزة.

يتوفر على شبكة الإنترنت الكثير من البرامج والتطبيقات لتحقيق تفاعل الطلبة في العملية التعليمية فرادى أو مجموعات ناهيك عن التطبيقات التي توفرها غوغل ومايكروسوفت وأبل وغيرها. وكل ما يحتاجه المعلم هو التخطيط الجيد لاختيار الوسيلة المناسبة لكل هدف تعليمي، إلا أنها ربما ليست وافية بعدُ للتقييم النهائي ورصد علامات الطلبة

-تغطية الاحتياجات وأنماط التعلم المختلفة:

إن مراعاة تنوع أنماط التعلم جزء من عناصر التخطيط لعملية تعليمية عادلة وناجعة؛ فهناك -حسب نموذج (VARK) لفليمنج وميلز- أربعة أنماط أساسية في التعلم: السمعي والبصري (Visual) والحركي (، ونمط التعلم بالقراءة والكتابة

إن مسؤولية المعلم هنا أن ينوع وسائله لتغطي الاحتياجات المختلفة؛ فالتركيز على التحدث من طرفه طيلة وقت الحصة التعليمية قد يكون مناسباً للسمعيين، لكنه مضجر للبصريين والحركيين. وهنا يحتاج المعلم إلى أن يختار البرامج والتطبيقات المناسبة لتجهيز "تركيبة" من المواد التعليمية تتماشى مع الأنماط المختلفة.

- جاهزية المعلم:

لا بد ان يكون المعلم مواكب للعصر و للتجهيزات الجديدة و التعليم الرقمي الا اننا نجد بعض المعلمين بعيدين كل البعد عن التطور هنا الجاهزية لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم، وهذا ليس انتقاصا منهم ولكنه واقع فرضه الاكتشاف المتأخر لكثير من أجهزة التكنولوجيا والتطبيقات.

وكان من هؤلاء من استشعر أهمية الالتحاق بركبها فتعلمها واستخدامها، ومنهم من ظن أنه في غنى عنها. إلا أن طغيان التكنولوجيا، وشغف الأجيال بها، والوعي البيئي بضرورة التقليل من استخدام الأوراق، إلى غيرها من العوامل؛ أدت إلى التحول التدريجي والكبير نحو التكنولوجيا، مما شكّل صدمة لهذه الفئة التي غدت الآن تحت أمر واقع يحتم عليها استخدام التكنولوجيا، وبتفصيل يتعدى تحميل ملفات ومشاركها على السحابت الإلكترونية إلى ما هو أبعد من ذلك.

وهناك فئة أخرى -ليست من هذا الجيل وإنما من "جيل إكس" و"جيل المليونيلز" (millennials)- عاشت حالة من الإنكار والتجاهل لكل هذه المتغيرات، فلم تعد إلى استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب في السابق، وهي الآن تعيش نفس المعضلة إلا أنها ربما أفضل حالاً من الجيل السابق، نظراً لمعرفتها بأساسيات التكنولوجيا.

ولذلك نجم عن أزمة كورونا إطلاق دورات للمعلمين في مجال التعلم الإلكتروني ووسائله المتنوعة. ومما لا شك فيه أنهم سيواجهون تحدياً "مضحكاً" وهو سرعة طلابهم في مواكبة التكنولوجيا مقارنة بهم، وخيارهم هنا هو تقبّل الأمر بروح رياضية وبعض المرح

-توفر التكنولوجيا:

يعدّ توفر التكنولوجيا عاملاً مهماً لنجاح فكرة التعلم الإلكتروني، فبدونه سيغدو الأمر مجرد حلم. وهناك مستويات مختلفة لهذا التحدي؛ فتوفر الأجهزة وشبكة الإنترنت وسرعة الإنترنت وحزم الإنترنت، كل منها يُعدّ تحدياً بذاته أو مجتمعاً مع الآخرين. فقد يتوفر للطالب (أو حتى المعلم) الجهاز، إلا أنه قد لا تتوفر لديه خدمة إنترنت أساساً، وإن توفرت فقد تكون بطيئة، أو ربما بحزمة غير كافية لتغطية عروض الفيديو والمواد ذات الحجم الكبير.

وهنا لا بد للمعلم من أن يعرف أوضاع طلابه جميعاً ليختار الطرق الأكثر مناسبة للمجموع؛ فمثلاً إذا كانت المشكلة تتعلق بعدم توفر حزم كافية لدى الطلبة، فهنا يمكن تحضير المواد بأحجام صغيرة أو متوسطة، وقد يكون من الأفضل أيضاً تقليل استخدام الفيديو في اللقاءات المباشرة أو استخدامها لوقت قصير.

خاتمة:

على ضوء ما قيل سابقا فإن تطبيق هذه التكنولوجيا الجديدة المتمثلة في التعليم الإلكتروني على مستوى التعليم العالي في الجزائر و الذي يعد الوجه الثاني لجودة التعليم بصفة عامة ومدى تأقلم الأستاذ الجامعي والطالب على حد سواء، هو أمر لا يشك يتطلب الكثير من المهارات والخطط الاستراتيجية، التي لا بد على أن تتوفر في معلمو هذا العصر الرقمي الذي صار أمرا حتميا، وعليه لابد من التأقلم والتدريب المستمر مع الوسائل الرقمية، وتطبيق هذا النوع من التعليم لابد من توفر البيئة المناسبة والإمكانيات والوسائل المتاحة شبكات الانترنت وأجهزة الحاسوب وغيرها، دون أن ننسى تفاعل جميع الأطراف العملية التعليمية وكذا إلمامهم وإدراكهم وتمكنهم من هذا التعليم.

المراجع:

- المواش، السيد عبد الوهاب، (2007)، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة الحديثة، القاهرة، مصر.
- الجبضي، خالد بن سعيد، (2005)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، الطبعة الأولى، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- علوان، قاسم نايف، (2006)، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(46).
- آل يحي عبد الله يحي، الجودة في التعليم الإلكتروني من التصميم إلى استراتيجيات التعلم، مداخلة قدمت في مؤتمر الدولي للتعليم عن بعد، بتاريخ 29/27 مارس 2006. الأردن.
- حسين، سلامة عبد العظيم، (2005)، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، بدون طبعة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الخطيب، أحمد و الخطيب، رداح، (2004)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، بدون طبعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

داود، عبد العزيز أحمد، (2008)، إستراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (14)، العدد (52).

ضيف الله نسيم، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية، دكتوراه علوم، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر باتنة 1 2017/2016 .

كمال، سفيان عبد اللطيف، (2004)، إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الجامعي الفلسطيني، ورقة مقدمة إلى مؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني"، المنعقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في فلسطين وذلك في الفترة من 3-5/7/2004م.

كنعان، أحمد علي، (2005)، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة: مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق: بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) بعنوان "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد" المنعقد في مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس في الفترة من 18-19 ديسمبر 2005م.

محمد عبد الكريم الملاح. (2010). المدرسة الإلكترونية ودور الانترنت في التعليم، دار الثقافة، الأردن.



Primary School Teachers' Opinions on the Challenges of Academically Integrating Children with Autism into Regular Elementary Classrooms and Ways to Overcome Them

Prof. Ibtissem GHANEM

Higher Normal School of Technological Education Teachers Of Skikda
(ENSET), LARES Laboratory- University of Skikda, Algeria

i.ghanem@enset-skikda.dz¹

Receiving article date:22-05-2025 Revision date:25-07-2025 Publication date:05-10-2025

Abstract :

The study aimed to identify primary school teachers' opinions on the cognitive, technical, and communicative (praxological) challenges associated with the academic inclusion of children with autism in regular elementary classrooms, as well as ways to overcome them, as these difficulties pose an obstacle to achieving inclusive, equitable, and effective education that develops the potential of every student regardless of their differences. To achieve these objectives, the study employed a descriptive methodology and open-ended interviews with a purposive sample of 18 elementary school teachers (5 male and 13 female), all of whom shared the common experience of "teaching a child with autism" either during the 2025–2026 school year or over the past five school years.

After analyzing the data quantitatively by calculating frequencies and percentages, and qualitatively through psycho-educational analysis, the most significant findings were: primary school teachers recognize the importance of academic inclusion for children with autism, but they face cognitive, technical, and communicative (praxological) difficulties that hinder effective implementation. They believe that overcoming these difficulties requires a comprehensive approach that combines specialized training, sustained human support, and genuine partnership with families and specialists.

Keywords: opinions, difficulties, academic inclusion, children with autism, elementary school, teachers.

1. Introduction and Research Problem

Inclusive education has emerged as a central paradigm in special education, experiencing significant theoretical and practical evolution in recent decades. Inclusion models were developed to dismantle the isolation of segregated special schools, positioning mainstream classrooms as the natural social and pedagogical environment for all learners. As educational philosophies evolved, particularly from the latter half of the 20th century, growing criticism of segregation in specialized institutions catalyzed a global shift toward mainstream inclusion (Al-Adl, 2013).

The conceptualization of autism traces back to Leo Kanner, an American child psychiatrist, who in 1943 identified atypical behavioral patterns in a group of children previously labeled as intellectually disabled. Kanner noted profound self-absorption, withdrawal from reality, social isolation, and lack of responsiveness to environmental stimuli, coining the term early infantile autism (Al-Adl, 2013). In Algeria, the prevalence of autism was estimated at approximately 140,000 children as of June 4, 2015, following a joint agreement between the Ministry of National Solidarity and the Ministry of National Education mandating the enrollment of autistic children in public schools (Hwam, 2015). This policy was further operationalized by the joint ministerial decree of March 13, 2014, which established specialized classrooms within mainstream public schools to reduce individual differences and challenge societal misconceptions that children with autism are uneducable. As these children reach school age, critical pedagogical questions emerge: Where and how should they be taught? While academic inclusion in Algeria has been welcomed by parents and shown positive outcomes for children and families, teachers report significant implementation challenges. This study addresses this gap by investigating: **Primary school teachers' perceptions of the barriers to academically including children with autism in mainstream classrooms and strategies for overcoming them.**

2. Research Questions

Main Question: What difficulties hinder the academic inclusion of children with autism in mainstream primary classrooms according to teachers' perceptions, and how can these barriers be addressed?

Sub-Questions:

1. What cognitive difficulties impede the academic inclusion of children with autism in mainstream classrooms according to teachers?
2. What technical (pedagogical-procedural) difficulties impede this inclusion according to teachers?
3. What praxiological (practical-execution and communicative) difficulties impede this inclusion according to teachers?
4. What strategies do teachers propose to overcome these barriers?

3. Significance of the Study

The academic inclusion of children with autism has become a focal topic for international research, university studies, and scientific conferences. Most special education scholars view inclusion as a strategic investment in children's quality of life and a catalyst for developing comprehensive educational systems that accommodate diversity and neurodiversity. The specific significance of this study lies in its empirical documentation of the cognitive, technical, and praxiological barriers faced by teachers in Algerian mainstream primary schools, alongside practitioner-informed strategies for overcoming these challenges.

4. Study Objectives

Main Objective: To identify the barriers to academically including children with autism in mainstream primary classrooms and to document teachers' proposed strategies for overcoming them.

Specific Objectives:

1. To identify cognitive barriers to inclusion as perceived by teachers.
2. To identify technical (pedagogical-procedural) barriers to inclusion as perceived by teachers.
3. To identify praxiological (practical-execution and communicative) barriers to inclusion as perceived by teachers.
4. To document teachers' recommended strategies for mitigating these barriers.

5. Operational Definitions

- **Difficulties/Barriers:** All pedagogical, organizational, or interpersonal challenges that impede teachers' ability to achieve learning objectives, establish effective communication, or facilitate skill acquisition for children with autism in mainstream classrooms.

- **Academic Integrating:** The placement of children with autism alongside typically developing peers in regular classrooms, participating in shared lessons, activities, curricula, instructional methods, and assessment procedures adapted to mainstream educational standards.

- **Child with Autism:** A student formally diagnosed with autism spectrum disorder who is enrolled in a mainstream primary classroom alongside typically developing peers.

- **Mainstream Classroom:** A regular educational environment fostering teacher-student and peer interactions among both typically developing students and students with autism, designed to deliver shared curricular goals while accommodating diverse learning needs and facilitating social-academic integration.

- **Teacher:** The central agent of the instructional process, responsible for knowledge transmission, classroom management, and administrative duties. In this study, the term refers specifically to primary school teachers

who have taught children with autism in the current or previous five academic years.

6. Literature Review and Critical Commentary

6.1. Previous Studies

- **Darawsheh (2014)** examined attitudes of teachers and educational counselors toward including students with autism in Jordanian public primary schools. Using a descriptive design and questionnaires (N = 98 teachers, 32 counselors, 27 inclusive education coordinators, 5 educational advisors), findings revealed minimal differences in inclusion attitudes among professional roles.

- **Abu Fattouh (2014)** investigated Egyptian primary teachers' attitudes toward autism inclusion across demographic variables. A sample of 60 teachers (38 male, 22 female) showed 85% held negative attitudes, with demographic factors showing no significant influence.

- **Park & Sehitoglu (2011)** surveyed 127 teachers and found inclusion attitudes were significantly shaped by gender, age, teaching experience, and workshop exposure. Female teachers and those with higher academic qualifications demonstrated more positive attitudes.

- **Al-Haznawi (2010)** identified barriers to autism inclusion in Saudi Arabian mainstream schools, involving 23 special education specialists, 23 school principals, and 22 educational supervisors. Findings categorized barriers into academic, school-service, and social domains.

- **Siegel (2008)** reported that 75% of surveyed U.S. public school teachers and principals held negative views toward full inclusion, attributing this to inadequate pre-service training and limited professional development in autism-specific pedagogy.

- **Al-Mubarak (2007)** found Saudi teachers held positive attitudes toward partial inclusion but negative views toward full mainstreaming. No significant demographic differences were detected.
- **Othman (2002)** compared teachers with and without autism experience in Saudi Arabia. Experienced teachers held more positive attitudes, though expected outcomes did not differ significantly between groups.
- **Mavropoulou & Bailey (2000)** demonstrated that teaching experience significantly influenced British teachers' inclusion attitudes, though experience alone did not ensure understanding of modern diagnostic and intervention frameworks without targeted training.

6.2. Critical Synthesis

- **Objective:** Most studies focused on teacher attitudes toward autism inclusion, except Al-Haznawi (2010), which centered on systemic barriers.
- **Sample:** Darawsheh (2014) and Siegel (2008) included counselors and administrators, while others focused exclusively on teachers. Al-Haznawi (2010) uniquely sampled specialists, principals, and supervisors.
- **Instrument:** All prior studies relied on questionnaires.
- **Design:** All employed descriptive methodologies. Gap Addressed: The present study shifts from attitudinal surveys to qualitative-practical inquiry, using open-ended interviews to uncover granular cognitive, technical, and praxiological barriers, alongside context-specific mitigation strategies rarely explored in questionnaire-based research.

7. Theoretical Framework

7.1. Autism Spectrum Disorder: Conceptualization and Typology

Autism is defined as a profound self-absorption marked by detachment from reality and retreat into imaginative coping (Sillamy, 2003). Kanner described it as the preservation of isolated cognitive strengths alongside

marked deficits in specific perceptual or higher-order executive functions (Al-Zaree, 2005). The DSM-IV (1994) characterizes it as a chronic developmental impairment affecting social, linguistic, sensory, and motor functions, with onset within the first three years, featuring rigidity toward routine changes and atypical responses to novel stimuli (Abdel-Ghaffar, 1999). Contemporary definitions emphasize neurological underpinnings, with central nervous system dysfunction leading to impaired social interaction, communication deficits, restricted imagination, and atypical interests (Ibrahim, 2011; Farouk & Al-Sharabini, 2011). Consensus across definitions confirms autism as a neurodevelopmental condition manifesting in early childhood, disrupting typical brain maturation and core adaptive functions.

Typology (Sivon, Matson, & Kuvevich, 1991):

- **Atypical Group:** Fewer autistic traits, higher cognitive functioning.
- **Mild Autism:** Social challenges, strong preference for routines, mild intellectual disability, functional language use.
- **Moderate Autism:** Limited social responsiveness, pronounced stereotypies (e.g., hand-flapping, rocking), restricted functional language, intellectual disability.
- **Severe Autism:** Profound social withdrawal, absent functional communication, significant intellectual disability.

7.2. Academic Inclusion and Children with Autism

Academic inclusion entails full-time placement of neurodivergent students in regular classrooms with shared curricula, requiring peer acceptance, collaborative teaching between general and special educators, and adapted assessment protocols (Al-Qamash, 2011). Theoretical assumptions underpinning inclusion include: (1) physical co-presence naturally enhances social interaction; (2) mainstream placement increases

mutual social acceptance; (3) exposure to typical peer behaviors facilitates behavioral modeling (Al-Hussein, 2004).

Paul's (cited in Al-Qamash, 2011) Minimum Inclusion Prerequisites:

- Following teacher instructions (proximal or distal) and turn-taking.
- Sitting calmly during group activities, raising hands for assistance.
- Navigating the classroom and using restrooms independently.
- Expressing needs appropriately, engaging in structured play.
- Accepting peer presence, initiating interaction, transitioning smoothly between tasks.
- Sustaining attention, completing tasks within time limits.
- Tolerating delayed reinforcement, demonstrating self-care independence.
- Imitating, recognizing colors, matching, identifying numbers/letters.

Not all children acquire these skills within 1–2 years. Progress depends on cognitive capacity, language acquisition, family engagement, and instructional methodology. Research indicates children who master prerequisites before age six have higher inclusion success rates. Co-occurring intellectual disability reduces inclusion feasibility; approximately 75% of autistic individuals experience intellectual impairment. Successful inclusion typically requires mild intellectual disability or average cognitive functioning. Recommended inclusion conditions (Al-Fawzan, 2003):

- Inclusion should occur in general activity classes (PE, art, field trips).

- Students with autism or multiple disabilities should not be placed in regular academic classrooms; specialized resource rooms within mainstream schools are preferable.
- Teachers need not be special education certified but must receive targeted inclusion training. Incentivizing trained teachers with financial bonuses improves retention and motivation.

Benefits of Inclusion (Amer, 2008):

1. Mitigates negative effects of segregation.
2. Compensates for inadequate specialized services.
3. Reduces economic costs of segregated systems.
4. Affirms the right to a natural, community-based educational experience.
5. Minimizes misdiagnosis risks.
6. Fosters mutual learning, normalizes neurodiversity, and enhances teacher pedagogical awareness. Caution: Rushed, poorly planned inclusion may lead to physical integration without meaningful participation, exacerbating isolation.

8. Methodology

8.1. Study Scope

- **Human Scope:** Primary school teachers instructing children with autism in mainstream classrooms.
- **Geographical Scope:** Five public primary schools in Skikda Municipality, Skikda Province, Algeria: Ismail Merabtine (08 May 1945 Quarter), Hallaj Hassan (Bouaali Quarter), Chikil Mohamed (Marj Aldib Quarter), Laifa Rabah (Lassia Quarter), Boumalta El-Aidi (20 August 1955 Quarter).

- **Temporal Scope:** November 8–21, 2025.

8.2. Research Design

A descriptive qualitative-quantitative design was employed to map teachers' perceived barriers and proposed solutions regarding autism inclusion in mainstream primary settings.

8.3. Sample

A purposive sample of 18 teachers (5 male, 13 female) was selected based on direct experience teaching children with autism during 2025–2026 or within the preceding five academic years in mainstream classrooms.

8.4. Data Collection Instrument

An unstructured open-ended interview protocol was developed, focusing on four dimensions:

Cognitive Dimension: Learning-related challenges affecting information processing and academic engagement.

Technical Dimension: Pedagogical-procedural barriers hindering instructional delivery.

Praxiological Dimension: Practical-execution and communicative-motor challenges in coordinated task performance.

Mitigation Strategies: Teacher-recommended solutions.

8.5. Data Analysis

Quantitative: Frequency counts and percentages.

Qualitative: Psycho-educational thematic analysis aligned with theoretical frameworks and prior literature.

9. Results and Discussion

9.1. Cognitive Barriers (Sub-Question 1)

Table 1
Cognitive Barriers to Academic Inclusion of Children with Autism

No.	Cognitive Barrier	Frequency	Percentage
1	Application of a standard mainstream curriculum	21	9%
2	Curriculum misalignment with autistic learners' profiles	21	9%
3	Assessment methods incompatible with autistic profiles	20	9%
4	Teachers' limited expertise in autism characteristics	19	9%
5	Class duration misaligned with autistic learning needs	19	9%
6	Curriculum objectives overlook autistic cognitive capacity	19	9%
7	Co-occurring dyscalculia, dyslexia, dysgraphia	18	8%
8	Lack of engaging, differentiated instructional strategies	17	8%
9	Limited classroom attention and working memory deficits	16	7%
10	Difficulty focusing on detailed or complex explanations	14	6%
11	Challenges distinguishing shapes, colors, and letters	14	6%
12	Comprehension difficulties, even with simple concepts	13	6%
13	Inability to link signifiers and signified concepts	12	5%
	Total	223	100%

Note: Percentages are rounded. Total frequencies reflect cumulative mentions across 18 interviews.

Discussion: Items 1–6 emerged as primary barriers (9% each), reflecting consensus that standardized curricula, rigid pacing, conventional assessments, and insufficient teacher training fundamentally impede inclusion. Teachers noted that autistic learners require differentiated pacing, adapted objectives, and specialized instructional expertise. Items 7–8 (8%) highlighted co-occurring learning disabilities and lack of engaging

pedagogy. Items 9–13 (5–7%) underscored executive function and symbolic processing limitations. These findings partially align with Hellis et al. (1999) and Farouk & Al-Sharabini (2013), emphasizing that pre-service and in-service autism-specific training is prerequisite to successful inclusion.

9.2. Technical (Pedagogical-Procedural) Barriers (Sub-Question 2)

Table 2
Technical Barriers to Academic Inclusion of Children with Autism

No.	Technical Barrier	Frequency	Percentage
1	Inability to participate in theatrical/group performances	20	24%
2	Limited engagement in artistic activities (singing, drawing, storytelling)	19	23%
3	PE teachers’ inadequate training in autism pedagogy	17	20%
4	Difficulty constructing 3D models or fine-motor tasks	16	19%
5	Absence of extracurricular activities (e.g., field trips)	12	14%
	Total	84	100%

Discussion: Theatrical participation (24%) and artistic engagement (23%) were top barriers, attributed to social withdrawal and restricted imaginative play. PE teachers’ training gaps (20%) and fine-motor limitations (19%) highlight systemic pedagogical misalignment. Lack of extracurricular activities (14%) reduces peer interaction opportunities, hindering social integration.

9.3. Praxiological (Practical-Communicative) Barriers (Sub-Question 3)

Table 3
Praxiological Barriers to Academic Inclusion of Children with Autism

No.	Praxiological Barrier	Frequency	Percentage
1	Limited verbal communication with peers	21	20%
2	Teachers’ lack of effective communication strategies	20	19%

No.	Praxiological Barrier	Frequency	Percentage
3	Language impairment and restricted expressive use	18	17%
4	Delayed or slow response to questions	16	15%
5	Use of idiosyncratic gestures/signs difficult for teachers to interpret	15	14%
6	Inability to collaborate in peer groups	15	14%
	Total	105	100%

Discussion: Verbal communication deficits (20%) and teachers' inadequate interaction strategies (19%) dominated responses. Language limitations (17%) align with Farouk & Al-Sharabini's (2011) observation that autistic learners typically possess restricted lexicons. Delayed responses (15%), unconventional gestures (14%), and group collaboration challenges (14%) reflect praxiological-executive and social-communication barriers. These findings corroborate Al-Haznawi's (2010) identification of communication skill deficits as central inclusion obstacles.

9.4. Mitigation Strategies (Sub-Question 4)

Table 4
Teacher-Recommended Strategies to Overcome Inclusion Barriers

No.	Strategy	Frequency	Percentage
1	Establish dedicated resource classrooms for autism	21	17%
2	Adapt curricula to address individual differences	21	17%
3	Provide targeted teacher training in autism pedagogy	20	16%
4	Assign school-based psychologists for continuous support	19	15%
5	Implement teaching methods aligned with autistic profiles	18	14%
6	Introduce inclusive activities and assistive technologies	17	13%
7	Schedule supplemental support sessions	10	8%
	Total	126	100%

Discussion: Dedicated resource spaces (17%) and curriculum differentiation (17%) were top recommendations, reflecting the need for structural and pedagogical flexibility. Teacher training (16%) and school-based psychologists (15%) highlight systemic support gaps. Differentiated methods (14%) and assistive/inclusive activities (13%) emphasize pedagogical adaptation. Supplemental sessions (8%) were less frequently cited but acknowledged as necessary for skill consolidation. These findings align with Siegel (2008), underscoring that inadequate training drives negative inclusion attitudes.

10. Conclusion

This study identified a hierarchical structure of inclusion barriers: cognitive (223 cumulative mentions), praxiological-communicative (105), and technical-procedural (84). These barriers collectively impede meaningful academic participation and skill acquisition for children with autism in mainstream primary classrooms. Teachers consistently advocated for systemic, multi-tiered interventions encompassing structural adaptation, pedagogical training, psychological support, and curriculum differentiation.

11. Recommendations

Based on theoretical insights and empirical findings, the following recommendations are proposed for policymakers, teacher educators, and school administrators:

1. **Establish specialized resource** classrooms in mainstream schools, equipped with adaptive materials and sensory-friendly environments.
2. **Implement mandatory pre-service and in-service** training on autism spectrum characteristics, differentiated instruction, and inclusive classroom management.
3. **Develop intersectoral coordination** networks (Education, Health, Social Affairs) to ensure holistic support for autistic learners.

4. **Integrate school-based multidisciplinary** teams (teachers, psychologists, social workers, special educators, parents) for continuous case monitoring and problem-solving.

5. **Launch awareness campaigns and professional** workshops to transform negative teacher attitudes into evidence-based inclusive practices.

6. **Adopt flexible assessment** frameworks aligned with neurodiverse learning profiles, reducing reliance on standardized testing.

7. **Foster inter-ministerial** collaboration to secure sustainable funding, infrastructure, and personnel for inclusive education initiatives.

References

- Abdel-Ghaffar, S. (1999). Effectiveness of family counseling and social skills training in reducing autistic symptoms in children [Doctoral dissertation, Tanta University].
- Al-Adl, A. M. (2013). Learning difficulties and the impact of early intervention and educational inclusion for individuals with special needs. Dar Al-Kitab Al-Hadith.
- Al-Fawzan, M. A. (2003). Autism: Concept, education, and training. Dar Alam Al-Kitab.
- Al-Haznawi, M. B. S. M. (2010). Barriers to including students with autism in mainstream schools in Saudi Arabia [Unpublished master's thesis]. Arab Gulf University.
- Al-Hussein, H. O. (2004). Problems of including intellectually disabled students in primary schools in Saudi Arabia [Unpublished master's thesis]. University of Bahrain.
- Al-Mubarak, A. (2007). Attitudes of mainstream primary teachers toward including children with mild-to-moderate autism in Saudi Eastern Province schools.
- Al-Qamash, M. N. (2011). Autism spectrum disorders: Causes, diagnosis, and treatment. Dar Al-Masirah.
- Al-Zaree, N. A. (2005). Development of an autistic behavior rating scale. Dar Al-Safaa.
- Amer, T. (2008). The autistic child. Dar Al-Yazouri.
- Darawsheh, M. (2014). Attitudes of teachers and counselors toward including students with autism in Jordanian public schools.
- Farouk, O. M., & Al-Sharabini, S. K. (2011). Autism: Causes, diagnosis, and treatment. Dar Al-Masirah.
- Hwam, B. (2015, June 4). Social issues in the joint agreement between the Ministries of Education and Solidarity on mandatory enrollment of autistic children. Asharq Portal.

- Ibrahim, A. A. B. (2011). Autism: Symptoms, causes, and treatment. Alam Al-Kitab.
- Mavropoulou, S., & Bailey, J. (2000). The impact of teaching experience on British teachers' attitudes toward autism inclusion.
- Othman, M. (2002). Evaluation of Saudi teachers' attitudes toward including children with autism in mainstream schools.
- Park, J., & Sehitoglu, Y. (2011). Teachers' attitudes toward including children with autism in inclusive classrooms.
- Sillamy, N. (2003). Dictionnaire de la psychologie. Québec Press.
- Siegel, B. (2008). Attitudes of public school teachers and administrators toward autism inclusion.

الطفل والشاشات الإلكترونية واللعب كأسلوب تربوي: دراسة نظرية تحليلية

Children, Electronic Screens, and Play as an Educational Approach: A Theoretical and Analytical Study

أ.د. زهير شلاحي، أستاذ التعليم العالي، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة- الجزائر،
zohirch@yahoo.fr¹

تاريخ النشر: 2025-10-05

تاريخ المراجعة: 2025-07-22

تاريخ استلام المقال: 2025-05-25

الملخص

تهدف هذه الدراسة النظرية التحليلية إلى استكشاف الإشكالية المركزية المتمثلة في مدى فعالية استخدام الشاشات الإلكترونية كأسلوب تربوي في مرحلة الطفولة المبكرة (0-6 سنوات)، وتحديد الآليات المثلى لتحويل التفاعل مع هذه الوسائط من سياق ترفيهي عشوائي إلى سياق تربوي مقصود. من خلال تحليل نقدي للادبيات النظرية في مجالات علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم والتنشئة الاجتماعية، تسعى الدراسة إلى بناء إطار مفاهيمي متكامل يوضح العلاقة الجدلية بين الفوائد التعليمية المحتملة للشاشات الإلكترونية والمخاطر النفسية والسلوكية والصحية المصاحبة لها. تتناول الدراسة التأثيرات المتعددة للشاشات الإلكترونية (الصحية، النفسية، العلمية، الأخلاقية، العقائدية) وتحلل الإيجابيات والسلبيات من منظور تربوي نقدي. خلصت الدراسة إلى أن الشاشات الإلكترونية تُمثل سلاحاً ذا حدين: فهي قد تكون أداة تعليمية فعالة عند استخدامها ضمن إطار تربوي منظم، لكنها تتحول إلى عامل خطر عندما يغيب الرقابة الأبوية والتوجيه التربوي. وتقدم الدراسة مجموعة من التوصيات التطبيقية لصناع القرار التربوي والأسر والباحثين.

الكلمات المفتاحية: الطفولة المبكرة، الشاشات الإلكترونية، الألعاب الإلكترونية، التربية، التنشئة الاجتماعية، التأثيرات النفسية، اللعب التربوي، التكنولوجيا التعليمية.

Abstract:

This analytical theoretical study aims to explore the central issue of the effectiveness of using electronic screens as an educational method in early childhood (0–6 years) and to identify the optimal mechanisms for transforming interaction with these media from a random recreational context to an intentional educational one. Through a critical analysis of the theoretical literature in the fields of educational psychology, educational technology, and socialization, the study seeks to construct an integrated conceptual framework that clarifies the dialectical relationship between the potential educational benefits of electronic screens and the associated psychological, behavioral, and health risks. The study addresses the multiple impacts of electronic screens (health, psychological, academic, ethical, and ideological) and analyzes the pros and cons from a critical educational perspective. The study concluded that electronic screens are a double-edged sword: they can be an effective educational tool when used within a structured educational framework, but they become a risk factor when parental supervision and educational guidance are absent. The study offers a set of practical recommendations for educational policymakers, families, and researchers.

Keywords: early childhood, electronic screens, video games, education, socialization, psychological effects, educational play, educational technology.

1- مقدمة إشكالية:

تُعدّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، إذ تبدأ معها شخصية الطفل في التشكيل واكتساب الملامح الخاصة بها. وتُعرّف الطفولة بأنها "الفترة الزمنية التي يبدأ فيها الطفل باكتساب المعرفة والمهارات من الوالدين والأسرة، وتبدأ منذ الولادة وتنتهي عند سن 14 تقريباً" (حمودة، 2004، ص. 15).

في العصر الرقمي الحالي، أصبحت الشاشات الإلكترونية جزءاً لا يتجزأ من البيئة التي ينشأ فيها الطفل المعاصر. وتُشير الدراسات الحديثة إلى أن انطلاقة عقد الدماغ، وتفجر الثورة التكنولوجية، وانكماش العالم بتقلص المسافات وسلاسة الاتصالات، وظهور الحواسيب المتقدمة، كل ذلك يُغيّر من طبيعة تفاعل الطفل مع بيئته (القادري وأبو شريح، 2006، ص. 205). وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين تزامن سنوهم مع تطور الإنترنت "يتعلقون بصورة أكبر بمضامين الشبكة ولا يعيرون اهتماماً كبيراً بالعلاقات الكلاسيكية" (بعلی، 2006، ص. 72).

هذا التحول الجوهری في البيئة التنشئة الاجتماعية للطفل يطرح تساؤلات جوهرية حول مدى ملائمة هذه الوسائط للاستخدام التربوي، وآليات تحويلها من أدوات ترفيهية إلى أدوات تعليمية فعالة، والحدود الفاصلة بين الاستخدام الإيجابي والاستخدام الضار. وعليه تتمحور الإشكالية المركزية لهذه الدراسة حول التناقض الجوهری بين الخصائص التعليمية المحتملة للشاشات الإلكترونية والمخاطر النفسية والسلوكية والصحية المصاحبة لاستخدامها في مرحلة الطفولة المبكرة. ويمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

كيف يمكن تحويل الشاشات الإلكترونية من أدوات ترفيهية عشوائية إلى أسلوب تربوي فعال في مرحلة الطفولة المبكرة، مع التخفيف من آثارها السلبية على النمو الصحي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي للطفل؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما هي الآليات النظرية التي تفسر تأثير الشاشات الإلكترونية على النمو التنموي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؟
2. ما هي الحدود الفاصلة بين الاستخدام التربوي الإيجابي والاستخدام الضار للشاشات الإلكترونية؟
3. كيف يمكن توظيف الألعاب الإلكترونية كأداة تعليمية ضمن إطار تربوي منظم؟
4. ما هي المعايير التربوية والنفسية الواجب توفرها في المحتوى الرقمي الموجه للأطفال في هذه المرحلة العمرية؟
5. ما هي الأدوار المنوطة بالأسرة والمؤسسات التربوية في ضمان استخدام أمثل للشاشات الإلكترونية؟

2- أهداف الدراسة:

الهدف العام

بناء إطار مفاهيمي ونظري متكامل يوضح آليات تحويل الشاشات الإلكترونية إلى أسلوب تربوي فعال في مرحلة الطفولة المبكرة، مع تحديد الضوابط والمعايير اللازمة للاستخدام الأمثل.

الأهداف الفرعية

1. تحليل المفاهيم النظرية المتعلقة بالطفولة المبكرة والشاشات الإلكترونية واللعب التربوي، وبناء تعريفات تشغيلية دقيقة.
2. تأصيل الدراسة في النظريات التنموية (نظرية إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي، نظرية بياجيه المعرفية) والنظريات التعليمية الحديثة.
3. تحليل نقدي للتأثيرات المتعددة للشاشات الإلكترونية (الصحية، النفسية، العلمية، الأخلاقية، العقائدية) من منظور تربوي.
4. تحديد إيجابيات والسلبيات من خلال مقارنة تحليلية تراعي خصوصية المرحلة العمرية.
5. اقتراح معايير تربوية ونفسية لاختيار المحتوى الرقمي المناسب للأطفال في هذه المرحلة.
6. تقديم توصيات عملية للأسر والمؤسسات التربوية وصناع المحتوى الرقمي.

3- الإطار النظري للدراسة:

3-1- تعريف الشاشات الإلكترونية

يتميز عصرنا الحالي أو ما يُسمى بالعصر التكنولوجي بتعدد الاختراعات وتجدها بصورة يومية. وتُعرف الشاشات الإلكترونية بأنها "أجهزة إلكترونية تستقبل البيانات وتعالجها ثم تعرضها على شاشة عرض مرئية" (الهاشي، 2004، ص. 23). وتنقسم إلى أنواع متعددة تشمل:

أ. الألعاب الإلكترونية

تُعرف الألعاب الإلكترونية بأنها "نوع من الألعاب الحديثة الأكثر شعبية في العالم والتي تعرض على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو) أو على شاشة الحاسوب، بحيث تزود هذه الألعاب الفرد بالمتعة من خلال اتحاد استخدام اليد مع العين (التأزر البصري الحركي)" (الشحوري، 2008، ص. 45).

ب. ألعاب الفيديو

تُعرف ألعاب الفيديو بأنها "مجموع نشاطات اللعب ذات طابع إعلامي التي تتضمن بعداً تفاعلياً وصوراً في حالة حركة، أنشئت منذ أكثر من ثلاثين سنة وتشكل صناعة متطورة ومزدهرة" (النمرود، 2005، ص. 12).

ج. التلفزيون

يُعرف التلفزيون بأنه "جهاز مرئي يتم من خلاله استقبال الصورة المرئية المتحركة بواسطة الموجات الكهرومغناطيسية والتي ترسل في الوقت نفسه الصورة المصاحبة للمنظر المتلفز حتى نحصل على برنامج كامل سمعياً وبصرياً" (العويد، 2001، ص. 34).

د. الحاسوب الإلكتروني

يُعرف الحاسوب بأنه "جهاز أو آلة إلكترونية تستقبل البيانات بشكل يمكنها قراءته ثم تقوم عن طريق الاستعانة ببرنامج خاص بعملية تحريك وتشغيل هذه البيانات لكي تسترجع في النهاية على شكل نتائج أو إجابات" (الهاشي، 2004، ص. 56).

هـ. الهاتف الرقمي (الذكي)

يُعرف الهاتف الرقمي بأنه "جهاز اتصال صغير الحجم مربوط بشبكة اتصالات لاسلكية ورقمية تسمح ببث واستقبال الرسائل الصوتية والنصية والصور عن بعد وبسرعة فائقة" (دليو، 2003، ص. 180).

2-3- الطفل والعالم الرقمي:

في هذا العصر "ينمو أطفال اليوم الذين عليهم أن يتعاملوا مع هذا الكم الهائل من المعلومات، ويديرون المشكلات اليومية المعقدة من خلال ما ستزودهم به تكنولوجيا المعلومات من طاقة خارقة وأدوات تفكير غير مسبوقة" (دياب، 2006، ص. 93).

أ. العالم الافتراضي

"لم تكد الإنترنت تضع ثقلها على مستخدميها، حتى ظهرت نتائج مبهرة ولدت من رحم خصائص هذه الوسيلة، التي عملت على تغيير أنماط الحياة اليومية للأفراد، وكذا علاقتهم الاجتماعية" (ليكوفان، 2007، ص. 58).

- التأصيل النظري

النظريات التنموية

تستند هذه الدراسة إلى عدة نظريات تنموية تفسر تأثير البيئة على نمو الطفل:

3-نظرية إريكسون للنمو النفسي الاجتماعي

يرى إريكسون أن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة (1-3 سنوات) يمر بأزمة "الاستقلال مقابل الشك والخجل"، وفي المرحلة التالية (3-6 سنوات) بأزمة "المبادرة مقابل الذنب". ويشير إلى أن التجارب الإيجابية في هذه المراحل تُسهم في بناء هوية صحية، بينما التجارب السلبية تُنتج شعوراً بالذنب والشك (عبد الرحمن، 1998). ويمكن ربط هذا بالشاشات الإلكترونية: فالاستخدام المفرط قد يُعيق تطور المبادرة الحقيقية من خلال استبدال التفاعل الفعلي مع البيئة بالتفاعل الافتراضي.

2-نظرية بياجيه المعرفية

تُركّز نظرية بياجيه على أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة (2-7 سنوات) يتميز بالتفكير السحري والأثانية (الت) centration التركيز على جانب واحد). ويُشير بياجيه إلى أهمية اللعب symbolic (الرمزي) في تطور التفكير. وتُمكن الشاشات الإلكترونية -عند تصميمها بشكل علمي- من دعم هذا النوع من اللعب، لكنها قد تُعيقه عندما تقدم واقعاً جاهزاً بدلاً من تشجيع الخيال (Plowman et al. 2010).

3-نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا

تُشير هذه النظرية إلى أن الأطفال يتعلمون السلوك من خلال الملاحظة والمحاكاة. وقد أظهرت الدراسات أن الطفل "يتعلم من خلال مشاهدة البرامج المختلفة السلوك العنيف" (خضور، 1999، ص. 05)، مما يؤكد أهمية الرقابة على المحتوى.

4- تحليل نقدي للتأثيرات:

التأثير الصحي

تُشير الأبحاث الحديثة إلى أن اللعب بهذه الشاشات لفترة طويلة يضع الأطفال في خطر البدانة ونوبات متكررة من التوتر، وإجهاد العينين واحتمال ظهور نوبات الصرع لدى بعض الأطفال (الشحروري، 2008، ص. 71). كما أن ألعاب العنف تزيد من الإثارة الفيزيولوجية وضربات القلب وضغط الدم (Anderson & Bushman 2001)، وتؤكد دراسة Hinkley et al. (2014) أن الاستخدام المبكر للوسائط الإلكترونية يُنبئ بصحة أسوأ في المستقبل.

الإيجابيات الصحية:

- تنشيط الجسم والسير السليم لصحة اللاعبين
- تحسين التأزر البصري الحركي
- تطوير سرعة الاستجابة

التحليل النقدي: تبدو الإيجابيات الصحية محدودة ومتركزة في ألعاب محددة (مثل ألعاب الحركة التفاعلية)، بينما تتفاقم السلبيات مع الاستخدام السلبي المطول. وقد أوصت منظمة الصحة العالمية (2019) بتحديد وقت الشاشة للأطفال دون الخامسة.

التأثير النفسي والسلوكي

"يتأثر الطفل سلباً بما يشاهده في الشاشات الإلكترونية فهي تولد نزعة الجبن لدى الأطفال وتقوي إرادتهم لتوليد العنف والعدوانية والتقليد والكسل والخمول" (مجلة المتميزة، 1425 هـ، ص. 45). ويؤكد (Gentile 2009) أن الاستخدام المرضي للألعاب الإلكترونية منتشر بين 8-18% من الشباب.

التحليل النقدي: يتباين التأثير النفسي بحسب نوع المحتوى ومدة الاستخدام والسياق العائلي. فالأطفال الأكثر عرضة للتأثيرات السلبية هم الذين يفتقرون إلى الرقابة الأبوية (Valkenburg & Peter 2013).

التأثير العلمي والتعليمي

"لقد نجح الأطفال في دخول عالم الثقافة الرقمية من خلال الألعاب الرقمية حيث اكتسبوا الثقافة الرقمية خلال اللعب غير الرسمي" (الشحروري، 2008، ص. 87). وتُشير الدراسات إلى أن التصميم الجيد للوسائط التعليمية يُسهم في تحسين التفاعل والمشاركة (Kirsh2010).

التحليل النقدي: يتطلب التعلم الفعّال من خلال الشاشات توفر شروط تربوية محددة: المحتوى المناسب عمراً، التفاعلية العالية، الربط بالواقع، والتوجيه البالغ.

التأثير الأخلاقي التربوي

من بين المظاهر الأخلاقية التي تروّج لها الشاشات الإلكترونية "السب والشتم الذي يحصل بين المتخاصمين والمتسابقين" (أبو عنزة، 2002، ص. 29). وهناك ألعاب تحمل في مضامينها صوراً عارية وفاضحة وغير أخلاقية.

التحليل النقدي: يُشكّل المحتوى الأخلاقي تحدياً جوهرياً، خاصة مع غياب المعايير الرقابية الموحدة في المحتوى المستورد.

التأثير العقائدي الديني

"من مظاهرها السيئة أنها تشتمل على مصادمات مع العقيدة، مثل إظهار قضية إحياء الموتى والشفاء من المرض وإنزال المطر، وإظهار الصليب والشعوذة" (الشحروري، 2008، ص. 92).

التحليل النقدي: يتطلب هذا الجانب تطوير محتوى رقمي محلي يُراعي الهوية الثقافية والعقائدية للطفل.

إيجابيات وسلبيات الشاشات الإلكترونية: تحليل مقارنة

الإيجابيات

1. تحقيق تنمية القدرات العقلية للأفراد
2. إثارة الفكر والتفكير الإبداعي
3. تعزيز ثقة الطفل بالتكنولوجيا الحديثة
4. الانتقال بالتعليم والتعلم من حفظ وتسميع إلى ممارسة وتفاعل
5. إثارة روح التنافس بين الأطفال

6. الاعتياد على دقة الملاحظة وسرعة البديهة والتنظيم
7. تجنب الصراخ والفوضى وإعتياد الهدوء والسكينة
8. الإصرار على الفوز وتحقيق الذات من خلال المحاولة والخطأ (خوالدة وآخرون، 2006، ص. 193-194)

السلبيات والمخاطر

1. الساعات الطويلة أمام الشاشات تضر بالأبصار
2. تشتت الذهن وضعف التركيز
3. ضعف البناء الجسدي بتراخي العضلات البدنية
4. الانطواء والعزلة الاجتماعية
5. الهو وضياع أوقات الأطفال وذروة عطائهم
6. التعلق الشديد الذي يؤدي إلى الإدمان
7. ضعف إدراك الطفل لحقائق الأشياء وطبيعتها
8. الاضطراب العقلي نتيجة تناقض طبيعة الألعاب مع الحقيقة الواقعية (خوالدة وآخرون، 2006، ص. 194)

التحليل المقارن: تتباين الإيجابيات والسلبيات بحسب نوع الاستخدام. فالاستخدام الموجه والمحدود الزمني يحقق الإيجابيات، بينما الاستخدام العشوائي والمفرط يُنتج السلبيات.

الطفل وألعاب الهاتف الخليوي الإلكترونية

كان الطفل دائماً يواكب الجديد في نشاط اللعب. "لكننا نلاحظ أن اهتمام الطفل بالهاتف الخليوي تعدى لعبة بلاستيكية تمكنه من تقليد والديه، إذ انتقل من الهاتف البلاستيكي إلى الهاتف الحقيقي" (مجلة الشرق الأوسط، 2011، ص. 23).

ويبرز في هذا الاستخدام "البعد اللهوي، الذي يسمح بالتلاعب بالقواعد الاجتماعية السائدة، حيث من الممكن للأطفال الاتصال خارج الزمن أو الوقت المسموح به اجتماعياً" (بوخنوقة، 2008، ص. 78).

دور التلفزيون في سلوك الطفل:

الجوانب الإيجابية

1. "جلوس الطفل أمام الشاشة لساعات طويلة وبنسبة تركيز قد تصل إلى 75% من حجم الطاقة الفكرية والعقلية يمتلكها تؤدي إلى حدوث نوع من التعلم الاجتماعي" (يوسف أحمد، 1998، ص. 15)
2. حصول الطفل على قدر هائل من المعلومات والمهارات (الببيب وشكر وعبد الحليم، 1967، ص. 27)
3. يعمل التلفزيون على تغيير وتعديل القيم الاجتماعية (حسين صالح، 1980، ص. 179)
4. يعمل كأداة اتصال فعالة مع المحيط الخارجي (منصور، 1999، ص. 20)
5. حكايات الأبطال وصراع الخير والشر وتعليم أسس السلوك القويم (الفايز، 2001، ص. 93)

الجوانب السلبية

1. "يتعلم من خلال مشاهدة البرامج المختلفة السلوك العنيف وتدل آخر الدراسات العلمية على ازدياد نسب الانحراف في صفوف بسبب أحداث أفلام ومشاهد كانوا قد تعرضوا لها في مرحلة الطفولة" (خضور، 1999، ص. 05)
 2. "انعزال الطفل عن محيطه الأسري وما يعنيه ذلك من انقطاع التواصل ووجود حالة من الفراغ والبرود في العلاقات الأسرية" (هاشم وسلمان، 1971، ص. 24)
 3. "تعمل شاشة التلفاز من خلال التعرض المستمر لها على تحجيم المعلومات والمهارات والخبرات" (سلامة، 1986، ص. 16)
 4. "العروض الجنسية في بعض المشاهد وتصوير الحالات الاختلاط بين الجنسين تعطي انطباعات خاطئة عن طبيعة العلاقة" (السمرائي، 2002، ص. 36)
- أسباب الإعلامية للعنف لدى الطفل
- "هناك أسباب إعلامية أدت إلى ظهور العنف وترسيخه" (بوسعدية، 2011، ص. 36-37)، وتتمثل في:

1. استقرار مشاعر الناس بموضوعات وبرامج تخالف تعاليم الإسلام بل وصل الأمر إلى حد السخرية أحياناً
2. البرامج والموضوعات المشبعة بالعنف مثل الضرب والقتل التي تعرضها الأفلام والمسلسلات والرسوم المتحركة

3. إعطاء وسائل الإعلام لصورة قاتمة للواقع وصورة متشائمة للمستقبل مما يضعف انتقال الناس ويصيبهم بالإحباط

النتائج

بناءً على التحليل النظري والنقدي الذي قدمته هذه الدراسة، يمكن استخلاص النتائج التالية:

النتيجة الأولى: طبيعة السلاح ذي الحدين

تؤكد الدراسة أن الشاشات الإلكترونية تُمثل "سلاحاً ذا حدين" (قويدر، 2011-2012، ص. 129)، فهي ليست أداة تربوية جوهرية بالمعنى التقليدي، بل هي بيئة تفاعلية قد تكون إيجابية أو سلبية بحسب شروط استخدامها. ويتحدد الفارق الرئيسي في توفر التوجيه التربوي المنظم والرقابة الأبوية الفاعلة.

النتيجة الثانية: الحساسية التنموية

تُشير الدراسة إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة (0-6 سنوات) تُمثل "نافذة فرص" حساسة (critical period)، حيث يكون الدماغ في أقصى درجات قابليته للتأثر بالمحفزات البيئية. ويُصبح التفاعل مع الشاشات في هذه المرحلة أكثر تأثيراً -إيجاباً أو سلباً- مقارنة بالمراحل اللاحقة (Christakis, 2009).

النتيجة الثالثة: تباين التأثير بحسب المحتوى

تُشير المقارنة التحليلية إلى أن التأثير يتباين جذرياً بحسب نوع المحتوى:

- المحتوى التعليمي التفاعلي: يُسهم في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية
- المحتوى الترفيهي العشوائي: يُنتج تشتتاً معرفياً وسلوكياً
- المحتوى العنيف: يُرجّح السلوك العدواني ويُضعف التعاطف (Anderson & Bushman 2001).

النتيجة الرابعة: أهمية السياق العائلي

تُشير الدراسة إلى أن السياق العائلي يُمثل المتغير الوسيط الأقوى في تحديد طبيعة التأثير. فالطفل الذي يستخدم الشاشات ضمن تفاعل عائلي مشترك (co-viewing) يُحقق مكاسب تعليمية أكبر من الطفل المنعزل (Rideout 2017).

النتيجة الخامسة: ضرورة المعايير المحلية

تؤكد الدراسة غياب المعايير المحلية المناسبة للمحتوى الرقمي الموجه للأطفال في البيئات العربية والإسلامية، مما يسهم في تفاقم التأثيرات السلبية العقائدية والأخلاقية.

النتيجة السادسة: التحدي الإدماي

تشير الأدبيات النظرية إلى أن التعلق الشديد بالشاشات الإلكترونية يُشكّل نمطاً سلوكياً إدمائياً (Gentile 2009)، خاصة مع تصميم الألعاب لاستغلال آليات المكافأة العصبية.

التوصيات

بناءً على النتائج المستخلصة، تقدم الدراسة التوصيات التالية موجهة إلى الفئات المستهدفة:

توصيات موجهة إلى الأسر

1. تحديد زمني واضح : وضع قواعد صارمة لوقت استخدام الشاشات (لا يتجاوز ساعة يومياً للأطفال 2-5 سنوات وفق WHO 2019).

2. المشاركة المشتركة: (Co-viewing) مشاهدة المحتوى مع الطفل والتفاعل معه، بدلاً من استخدام الشاشة كـ "جلسة إلكترونية".

3. اختيار محتوى تعليمي: التركيز على المحتوى التفاعلي التعليمي، وتجنب المحتوى السلبي أو العنيف.

4. التنوع البيئي: ضمان توازن بين الأنشطة الرقمية والأنشطة الحركية والاجتماعية والإبداعية غير الرقمية.

5. القدوة الحسنة: مراقبة استخدام أهل للشاشات، إذ يتعلم الطفل السلوك من خلال الملاحظة (نظرية باندورا).

توصيات موجهة إلى المؤسسات التربوية

1. دمج تكنولوجي مقصود: توظيف الشاشات الإلكترونية ضمن منهجية تعليمية واضحة، لا كبديل عن المعلم بل كأداة مساعدة.

2. تدريب المعلمين: تأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل علمي.

3. تطوير محتوى محلي: العمل على إنتاج محتوى رقمي يراعي الخصوصية الثقافية والعائلية واللغوية.

4. برامج توعوية: تنظيم ورش عمل للأولياء حول الاستخدام الأمثل للشاشات.

توصيات موجهة إلى صناع المحتوى الرقمي

1. التصميم التنموي: مراعاة الخصائص التنموية لمرحلة الطفولة المبكرة في تصميم الألعاب والبرامج.

2. معايير أخلاقية: تبني معايير رقابية ذاتية تتجاوز المعايير التجارية.

3. التفاعلية البناءة: تصميم محتوى يشجع على التفكير النقدي والإبداع لا على الاستهلاك السلبي.

توصيات موجهة إلى الباحثين

1. دراسات ميدانية: إجراء دراسات تجريبية وطولية تقيس تأثير الاستخدام المنظم مقابل العشوائي.

2. تطوير أدوات قياس: بناء مقاييس نفسية موثوقة لقياس "التعلق بالشاشات" لدى الأطفال العرب.

3. دراسات مقارنة: مقارنة تأثير المحتوى المحلي المنتج ثقافياً مع المحتوى المستورد.

توصيات موجهة إلى صناع السياسات

1. تشريعات رقابية: وضع قوانين تحدد معايير المحتوى الموجه للأطفال وعقوبات المخالفين.

2. دعم البحث: تمويل مراكز أبحاث متخصصة في تكنولوجيا التعليم المبكر.

3. حملات توعية وطنية: إطلاق حملات إعلامية توعوية بمخاطر الاستخدام المفرط.

الخاتمة

تُعدّ مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في حياة الطفل، حيث إن نموه فيها يكون سريعاً وبخاصة النمو العقلي. وتشهد هذه المرحلة مجموعة من التغيرات التي تطرأ على الطفل كالاتزان الفسيولوجي والتحكم في عملية الإخراج وزيادة الميل إلى الحرية، ومحاولة التعرف إلى البيئة المحيطة، والنمو السريع في اللغة، وتكوين المفاهيم الاجتماعية، وبزوغ الأنا الأعلى، والتفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر.

إن "ألعاب الفيديو والكمبيوتر سلاح ذو حدين، فكما أن فيها سلبيات فإنها لا تخلو من الإيجابيات" (قويدر، 2011-2012، ص. 129). ويقول الدكتور "كليفورد هيل" المشرف العلمي في اللجنة البرلمانية البريطانية: "لقد اغتصبت براءة أطفالنا أمام أعيننا وبمساعدتنا بل بأموالنا أيضاً... وحتى لو صودرت جميع هذه الأشرطة فإن الأمر سيكون متأخراً للغاية في منع نمو جيل يمارس أشد أنواع العنف تطرفاً في التاريخ المعاصر" (قويدر، 2011-2012، ص. 129).

تُخلص هذه الدراسة إلى أن التحدي لا يكمن في تقنية الشاشات الإلكترونية ذاتها، بل في الإطار التربوي الذي يحيط باستخدامها. فالشاشة ليست تلقائياً "جيدة" أو "سيئة"، بل هي مرآة تعكس الخيارات التربوية للأسرة والمجتمع. وفي ظل تسارع التحول الرقمي، يصبح السؤال الأكثر إلحاحاً ليس "هل نمنع أم نسمح؟" بل "كيف نوجه؟ ومتى؟ وبأي محتوى؟ وتحت أي رقابة؟".

إن بناء جيل رقمياً واعياً يتطلب جهداً تشاركياً بين الأسرة والمدرسة وصناع المحتوى والدولة، يهدف إلى تحويل الشاشة من "غزوة" تسرق الطفولة إلى "فرصة" تُثريها.

قائمة المراجع:

- أبو غنزة، م. (2002). التربية الإسلامية والألعاب الإلكترونية. دار الفكر العربي.
- بعلي، أ. (2006). (الإنترنت والطفل: دراسة ميدانية. دار الفكر العربي.
- بو خنوقة، س. (2008). (الهاتف المحمول وأطفال اليوم. دار النهضة العربية.
- بوسعيدية، ع. (2011). العنف الإعلامي والطفل العربي. مجلة الدراسات الإعلامية، (2)18، 30-42.
- حمودة، م. (2004). علم النفس النمو. دار النهضة العربية.
- خضور، ع. (1999). التلفزيون والسلوك العدواني للطفل. مجلة علم النفس التطبيقي، (4)15، 5-18.
- خوالدة، ع.، العلي، م.، والسعيد، ر. (2006). الألعاب الإلكترونية بين الإيجابيات والسلبيات. دار الفكر العربي.
- دليو، ج. (2003). (الاتصالات الرقمية الحديثة (تر. م. خالد). مكتبة مدبولي.
- دياب، ع. (2006). (تكنولوجيا المعلومات والطفل. دار المسيرة.
- سلامة، ف. (1986). وسائل الإعلام والتنشئة الاجتماعية. دار الفكر العربي.
- السمرائي، ن. (2002). التأثيرات السلبية للتلفزيون على الطفل. دار النهضة العربية.
- الشحروري، ح. (2008). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوك الطفل. دار المسيرة.
- العويد، ع. (2001). وسائل إعلام وتأثيرها على الطفل. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفايز، م. (2001). التلفزيون التربوي. دار المسيرة.
- القادري، أ. (2006). الحاسوب والتربية. دار الفكر العربي.
- القادري، أ.، وأبو شريح، م. (2006). الطفل والعالم الرقمي. دار الفكر العربي.
- قويدر، م. (2011-2012). الألعاب الإلكترونية والعنف. مجلة البحث العلمي، (2)8، 125-140.
- ليبب، ع.، شكر، م.، وعبد الحليم، س. (1967). التلفزيون والطفل. دار النهضة العربية.
- لعقاب، م. (2007). الهاتف النقال وثورة المعلومات. مجلة الاتصالات، (1)5، 23-35.
- ليكوفان، أ. (2007). العالم الافتراضي والأطفال، (تر: محمد س.). دار المعرفة.
- مجلة الشرق الأوسط. (2011). أطفالنا والهواتف الذكية. مجلة الشرق الأوسط، 12540، 23.
- مجلة المتميزة. (1425 هـ). تأثير الألعاب الإلكترونية على السلوك. مجلة المتميزة، 45، 40-52.
- منصور، س. (1999). التلفزيون كأداة اتصال. دار الفكر العربي.
- النمرود، ب. (2005). ألعاب الفيديو: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات الإعلامية، (3)12، 45-67.

الباشعي، م. (2004). مقدمة في علم الحاسوب. دار النهضة العربية.

يوسف أحمد، ع. (1998). التعلم عبر التلفزيون. مجلة التربية والتعليم، 12(3)، 10-20.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>

Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x>

Gentile, D. A. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>

Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., ... & De Henauw, S. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(11), 1025-1032. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>

Kirsh, S. J. (2010). *Media and youth: A developmental perspective*. Wiley-Blackwell.

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/24372/>

Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). *Growing up with technology: Young children learning in a digital world*. Routledge.

Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>

Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, 63(5), 827-839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>

Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2002). *Children, adolescents, and the media*. Sage Publications.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63(2), 221-243. <https://doi.org/10.1111/jcom.12024>

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>