الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
المركز الجامعي شريف بوشوشة افلو- الاغواط
معهد العلوم الانسانية والاجتماعية
مخبر البحث والدراسات في قضايا الانسان والمجتمع

مجلة أصيل

للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة دورية
يصدرها معهد العلوم الانسانيةو الاجتماعية
باشراف
مخبر البحث و الدراسات
في قضايا الانسان و المجتمع
عن المركز الجامعي
شريف بوشوشة - افلو -

ACIL FOR PSYCHOLOGICAL, EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES REVIEW
SPECIALIZED ACADEMIC JOURNAL, PUBLISHED BY:
THE INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
THE UNIVERSITY CENTER– AFLOU- ALGERIA

مجلة أصيل
للدراسات النفسية
و التربوية و الاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة دورية
يصدرها معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية
باشراف مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع
عن المركز الجامعي شريف بوشوشة–افلو

رئيس التحرير :
دكتور كمال بورزق

العدد الثاني
ديسمبر 2025
العدد التسلسلي 08

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة أصيل

للدراسات النفسية

و التربوية و الاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة دورية يصدرها

معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية

باشراف مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع عن المركز الجامعي - افلو - الاغواط

Acil for Psychological, Educational and Social Studies Review

Specialized Academic Journal, Published By:

The institute of Humanities and Social Sciences The University Center– AFLOU– ALGERIA

العدد الثاني . المجلد ا الرابع / ديسمبر 2025
العدد التسلسلي المتتابع 08

ISSN: 2830-8891 EISSN: 2992-121X

رئيس تحرير مجلة أصيل للدراسات النفسيةو التربوية و الاجتماعية
معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية تحت اشراف مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع
المركز الجامعي شريف بوشوشة-افلو- الاغواط/الجزائر
✉ ص.ب رقم 603 افلو -الاغواط/ الجزائر
☎ 76 11 16 029 (213) الفاكس: 11 11 16 029

افتتاحية العدد

باسم الله و الصلاة على رسول الله .

يسرنا أن نتوجه للباحثين والأكاديميين في مجال علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا و علم الاجتماع بمجلة "**اصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية** " في عددها السادس، وهي مجلة صادرة عن معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية بالمركز الجامعي شريف بوشوشة – افلو بولاية الاغواط / الجزائر، حيث تفتح المجلة صفحاتها للباحثين والمهتمين بالمجال المعرفي الذي تستهدفه المجلة إلى تقديم أبحاثهم العلمية الرصينة من حيث القيمة العلمية والعميقة من حيث الطرح الأكاديمي.

إن إنشاء مجلة اصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية بالمركز الجامعي شريف بوشوشة – افلو ، قد جاء كاستجابة لرغبة الأساتذة والباحثين بمعهد العلوم الانسانية و الاجتماعية من أجل تنمية الجوانب المعرفية والارتقاء بمستويات التكوين من خلال ترقية المهارات البحثية والعلمية، وتلبية احتياجات الباحثين والطلبة، وتزويد الإطارات والكفاءات بالتحاليل العلمية العميقة المتعلقة بالأوضاع النفسية و التربوية و الاجتماعية ومختلف مستجداتها.

إن مجلة اصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية تعد احد المنتجات العلمية الدورية التي تتمحور أهدافها العلمية في نشر المعرفة ودراسة الظواهر الاجتماعية، ومتابعة التحولات الاجتماعية و الانسانية و النفسية و التربوية والارتقاء بالتعاون في ميادين البحوث العلمية لدعم التراكم المعرفي.

تهتم المجلة بنشر جميع البحوث والدراسات في المواضيع النفسية و التربوية و الاجتماعية الوصفية والتحليلية والفروع المرتبطة بها و التي تهدف إلى تطوير المعرفة النفسية و التربوية و الاجتماعية من خلال جودة المقالات العلمية التي تنشرها وإثراء المكتبة بالبحوث الجيدة والمفيدة. وستكون شروط النشر حسب القواعد العلمية المنهجية المتعارف عليها.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نشكر كل من ساعدنا وساهم وهيّأ لنا جميع الظروف لتحضير هذا الإصدار العلمي الهام "**مجلة اصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية**" لتحتل مكانة متميزة –بإذن الله– بين المجلات العلمية الجادة والرصينة، ولبنة تضاف إلى صرح البحث العلمي بالمركز.

رئيس التحرير:

د. كمال بورزق

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة دورية يصدرها معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية

باشراف مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع عن المركز الجامعي - افلو - الاغواط

الرئيس الشرفي للمجلة:

د. قتال منير

مدير المركز الجامعي شريف بوشوشة– افلو

مدير المجلة:

ا.د احمد دناقة

مدير المخبر

مدير النشر ورئيس التحرير:

د. كمال بورزق

هيئة التحرير:

د.خثير هراو /مدير المعهد

د.ميهوب بوعلام /رئيس قسم علم النفس و علوم التربية

د. عماري عائشة / رئيسة قسم جذع المشترك

ا.د مريم سعداوي مسؤولة ميدان العلوم الانسانية و الاجتماعية

د.مأمون عبد الكريم /علم النفس العيادي
جامعة ورقلة

د.نقموش محمد طاهر /علم النفس العمل و التنظيم

د.خوخة صديقي /رئيسة قسم علم الاجتماع

قواعد النشر في المجلة

يطلب من السادة الباحثين الذين يرغبون في نشر مقالاتهم وبحوثهم في المجلة إعطاء العناية الكاملة للنقاط أدناه، وعدم إرسال بحوثهم إلا إذا تم توفر جميع الشروط في بحوثهم.

1- أن يتناول البحث موضوعا من المواضيع النفسية و التربوية و الاجتماعية الوصفية أو التحليلية التي تشغل الفكر الاجتماعي و الصحة النفسية و شؤون التربية وتطوراتها خاصة في الجزائر إضافة إلى التطورات الاجتماعية و الانسانية العربية والدولية.

2- المجلة مفتوحة لنشر البحوث في مجال العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية و الاكاديمية لكافة الأساتذة والباحثين من الجزائر ومن خارجها شريطة أن يتعهد الباحث بأن لا يكون البحث منشورا من قبل و أن لا يكون قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتحمل تبعات الإخلال بقواعد وأخلاقيات البحث العلمي، من خلال الإمضاء على **إقرار** خاص ممضي من طرف الباحث أو الباحثين.

3- أن لا يتجاوز البحث 25 صفحة عادية (A4) مكتوبة بالوارد وبخط Traditinal Arabic بحجم 14 بالنسبة للنص و بحجم 12 بالنسبة للأرقام في عرض النص وبالأبعاد التالية بالسنتمتر: علوي **2.5**:**H**، سفلي **2.5**:**B**، يمين **3.5**:**D**، يسار **1.5**:**G**. النص الفرنسي أو الانجليزي يكون بخط **T.NEW ROMAIN** بحجم **12** والهوامش بحجم **10**.

4- أن ترسل البحوث عبر بوابة ASJP

https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/947

و لاي استفسار عن طريق الإيميل الوحيد: intercolloqueaflou@gmail.com

5- أن يقدم البحث وفق الأصول العلمية المتعارف عليها ويراعي في ذلك خاصة:

- التقديم للبحث بتحديد أهدافه ومنهجيته، والعمل على تنسيق مختلف عناصره.
- التوثيق الكامل للمراجع والجداول والرسومات البيانية.
- أن ينتهي البحث بخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات.
- أن يشار إلى الهوامش و الاحالة بطريقة APA (حجم**12** بالنسبة للعربية وحجم **10**بالنسبة للاتينية)، كما ترقم الجداول والرسومات بأرقام متتالية.

6- أن يكون نص الورقة البحثية خاليا من أي خطأ لغوي أو مطبعي، وأن يكون قد تم إمراره على المدقق اللغوي والنحوي.

7- تنشر المواضيع باللغة العربية أساسا، مع إرفاق ملخص باللغة الفرنسية أو الإنجليزية، وعندما يكون الموضوع بالفرنسية أو الإنجليزية يرفق بملخص باللغة العربية (الملخص لا يتجاوز 150كلمة) مع إظهار العنوان ضمن الملخص.(**اللغات المعتمدة فقط: عربية. انجليزية .فرنسية)**

8- تخضع البحوث للتحكيم العلمي من طرف باحثين من جامعات ومراكز بحث جزائرية وأجنبية.

9- في حالة طلب تعديل في البحث على الباحث أن يعيد البحث المعدل في فترة لا تتجاوز 15 يوما.

10- على الباحث تحمل تبعات عدم احترام قواعد وأخلاقيات البحث العلمي (السرقة العلمية).

11- تحتفظ المجلة بكافة حقوق النشر، وإعادة نشر موضوع الباحث يتطلب موافقة كتابية من المجلة.

12- النتائج والاقتراحات والآراء التي يعبر عنها الباحثين لا تلزم سوى أصحابها.

13- تحتفظ المجلة بحقها في حذف أو إعادة صياغة بعض الجمل لتتلاءم مع أسلوبها في النشر.

14- أي بحث لا يلتزم بالشروط والمواصفات المطلوبة كلها لا يؤخذ بعين الاعتبار، ولا يعتبر مستلما.

15- في حالة وجود أكثر من مؤلف يتم مراسلة الاسم الذي يرد أولا في ترتيب الأسماء في حالة تساوي الدرجات العلمية، والأعلى درجة في حالة اختلاف الدرجات العلمية.

16- على الباحث أن يعرف بنفسه ونشاطاته العلمية في أول ورقة من البحث.

17-لا تنساق المجلة الى المقالات ذات التوجه العرقي او خطابات الكراهية او الضمنية او لا تحترم القاريء .فللمجلة حق الرد و حق الرفض .

18- تخضع المقالات للمرور عبر قياس نسبة الاقتباس المعتمدة على مستوى المنصة

الهيئة العلمية من خارج الجزائر :

الاسم و اللقب	مؤسسة الانتماء	الاسم و اللقب	مؤسسة الانتماء
د/دلال الحلبي	لبنان	د/ابراهيم يونس	مصر
ا.د. علي عبد الحسن بريسم	ميسان –العراق	د/محمد السعيد ابو حلاوة	مصر
د/وسام منذر	السويد	د /نوارة العرفي	ليبيا
أ/خليلي عبد الحليم	كندا	عقاب البدارنة	الامارات العربية المتحدة
د/سالم محمد القرعان	الاردن	د/موفق العسلي	اليمن
ا د/ ياسرة ايوب	جامعة القدس المفتوحة	د.خلود الزاير	تونس
ا.د/ سليمان يوسف عبد الواحد	قناة السويس –مصر		

الهيئة العلمية من الجزائر :

الاسم و اللقب	مؤسسة الانتماء	الاسم و اللقب	مؤسسة الانتماء	الاسم و اللقب	مؤسسة الانتماء
د. شلالي لخضر	المركز الجامعي افلو	د,زعتر نور الدين	جامعة الجلفة	د,يمين برقوق	المركز الجامعي بريكة
د.بلقاسم خيالي	المركز الجامعي افلو	د, نورة نميش	جامعة الجلفة	اد,بن احمد قويدر	جامعة مستغانم
د.خثير هراوة	المركز الجامعي افلو	د,قدوري يوسف	جامعة غرداية	د,بورزق يوسف	جامعة مستغانم
د.سعداوي مريم	المركز الجامعي افلو	د,بن فروج هشام	المركز الجامعي البيض	د,حمزة فاطمة	جامعة الجلفة
اد.قريشي فيصل	المركز الجامعي افلو	د, زياد رشيد	جامعة تبسة	ا,د بن سعد احمد	جامعة الاغواط
د.بوعلام ميهوب	المركز الجامعي افلو	د,حمزة بركات	جامعة المسيلة	د,بن يحي مداني	جامعة الاغواط
د.شتوح بختة	المركز الجامعي افلو	د,صالح خشخوش	جامعة الوادي	د, سعاد براهيمي	جامعة الاغواط
د.نقموش م طاهر	المركز الجامعي افلو	د.لوناس لعلم	جامعة تيزي وزو	اد, مزوز بركو	جامعة باتنة
ا.عبد الحفيظي يحي	المركز الجامعي افلو	د,بن خالد عبد الكريم	جامعة ادرار	د,زروق سعدية	جامعة الاغواط
د.كمال بورزق	المركز الجامعي افلو	اد, بوضياف نادية	جامعة ورقلة	اد, واكد رابح	جامعة المدية
د.عبد الكريم مأمون	جامعة ورقلة	د. لشهب اسماء	جامعة الوادي	د, بن الصغير عائشة	المدرسة العليا للاساتذة بالاغواط
د.شطة عبد الحميد	المركز الجامعي افلو	د. عمامرة سميرة	جامعة الوادي	د,تقي الدين مرباح	جامعة الجلفة
د. عيسى دنية	المركز الجامعي افلو	د, زهير عمراني	جامعة ام البواقي	د,سيرين زعابطة	جامعة الاغواط
ا.د .دناقة احمد	المركز الجامعي افلو	اد, سامية ابريعم	جامعة ام البواقي	د,عاجب بومدين	جامعة الاغواط
د,هويشر مسعود	المركز الجامعي افلو	د,ميدون مباركة	المركز الجامعي البيض	د/سامرة خنفار	جامعة الاغواط
د, طاهر جمال الدين	المركز الجامعي افلو	د. بن حليلم اسماء	جامعة سيدي بالعباس	ا.د,بوعلاقة فاطمة الزهراء	جامعة المسيلة
د,شرفي بوبكر	المركز الجامعي افلو	د,خدوسي كريمة	جامعة البويرة	د,برة رقيق علي	المركز الجامعي افلو
د, عماري عائشة	المركز الجامعي افلو	د,ميطر عائشة	المركز الجامعي افلو	د,جوادي بلقاسم	المركز الجامعي افلو
د,بودهري عبد الرحمان	المركز الجامعي افلو	د,حساني مصطفى	المركز الجامعي افلو	اد ,حنان طالبي	جامعة ورقلة
د.مباركي خديجة	المدرسة العليا للاساتذة الاغواط	د.سحلاوي فاطمة	المدرسة العليا للاساتذة الاغواط	اد, خالد بوعافية	جامعة ورقلة
اد.احمد بن سعد	جامعة الاغواط	د.احمد بلول	جامعة الجلفة	ا.د.بورزق احمد	جامعة الجلفة
ا.د.ابوبكر بوسالم	المركز الجامعي البيض	ا.د.محمد بوفاتح	جامعة الاغواط	د.سامر كريم	المركز الجامعي افلو
د.براهمي بلقاسم	المركز الجامعي افلو	د.عمارة الشيخ	المركز الجامعي افلو	د.عطلي لمين	المركز الجامعي افلو

د.خالد عزيز	المركز الجامعي افلو	جودي صليحة	المركز الجامعي افلو	صالح صوالحي	جامعة الجزائر2

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

مجلة علمية دولية محكمة دورية يصدرها معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية

باشراف مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع

عن المركز الجامعي شريف بوشوشة - افلو – الاغواط /الجزائر

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

Journal Acil of Psychological, Educational and Social Studies

ISSN: 2830-8891 EISSN: 2992-121X

فهرس الموضوعات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	**السواء واللاسواء في علم النفس المرضي** **احمد ذيب و سامية عيساوي** جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي ، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة (الجزائر)	11-01
02	**فعالية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات في ضوء بعض المتغيرات** **سحر رمضان زغلول** جامعة بورسعيد –كلية التربية ، (مصر)	24-12
03	**جودة الحياة الوظيفية في ضوء متغيري التدفق النفسي والحالة الاجتماعية لدى معلمات التربية الخاصة بدولة الكويت** **هدى ملوح عسكر الفضلي** قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت، (الكويت)	40-25
04	**فاعلية الأبعاد النفسية والتربوية والتعليمية لاستخدام اللهجة العامية وأثرها في دافعية التعلم والتحصيل اللغوي لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية: دراسة ميدانية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن** **ثائر محمد إبراهيم الملكاوي و آمنة أحمد عبد الرحيم دقامسة** محاضر غير متفرغ في الجامعة الأردنية– مركز اللغات،عمان ، (المملكة الاردنية) جامعة اليرموك، (المملكة الاردنية)	66-41
05	**Investigating the Role of Using Music in enhancing English Language Learning _ A case**	81-67

Study of Collegian _ Education College University of Dongola

Adam Yousif Mostafa Adam , Abdulatif Hamid Almardi Hamid
Assistant Professor, Merowe University of Technology (Sudan)
PhD Student Sudan University of Sciences and Technology

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

Journal Acil of Psychological, Educational and Social Studies

Issn: 2830-8891

المجلة دورية دولية تصدرعن مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع
و معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية بالمركز الجامعي الشريف بوشوشة افلو

السواء واللاسواء في علم النفس المرضي
-مقاربة أنثربولوجية-

Normality and abnormality in psychopathology
- An anthropological approach-

د. أحمد ذيب[1]*، سامية عيساوي[2]،

[1] جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، (الجزائر)، dib.ahmed@univ-oeb.dz

[2] جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة2،(الجزائر)، aissaouighada44@gmail.com

تاريخ ارسال المقال: 2025/10/18	تاريخ القبول: 2025/10/26	تاريخ النشر: 2025/12/20

* المؤلف المرسل

الملخص:

يهدف هذه البحث إلى توظيف عدد من أدوات وآليات المقاربة الأنثربولوجية في تعميق فهم مصطلحي السواء واللاسواء في علم النفس المرضي.

والإشكال الذي يسعى البحث للإجابة عنه بالضبط ذلك الذي يتعلق بحدود وإمكانية استثمار المقاربة للأنثربولوجية في تفسير السواء واللاسواء وترشيد الجدل الحاد المتزايد حول هذين المفهومين المركزيين في علم النفس المرضي.

ولتحقيق هذا الهدف، والإجابة عن هذا التساؤل استخدم البحث ثلاث مناهج أساسية، وهي المنهج الوصفي، والتحليلي، والمقارن.

وقد خلص البحث إلى أن رصد أربع أدوات أنثربولوجية في تفسير مفهومي السواء واللاسواء، وهي، الوصمة الاجتماعية (**Stigma**)، والطابوهات والمحرمات(Taboos) كآلية لتحديد السواء، والرموز والمعاني(Symbolism) ، والبنية السلطوية (Power Structures).

الكلمات المفتاحية: السواء، اللاسواء، الأنثربولوجيا، علم النفس المرضي، الوصمة الاجتماعية.

Abstract:

This research aims to employ a number of anthropological tools and mechanisms to deepen our understanding of the terms "**normality**" and "**Abnormality**" in pathological psychology.

The question that the research seeks to answer is precisely that which relates to the limits and possibilities of using the anthropological approach to explain normality and abnormality and to rationalize the increasingly heated

debate surrounding these two central concepts in pathological psychology.

To achieve this goal and answer this question, the research used three basic approaches: descriptive, analytical, and comparative.

The research concluded that four anthropological tools can be used to interpret the concepts of normality and abnormality, namely stigma, taboos as a mechanism for determining normality, symbolism, and power structures. Power Structures.

Keywords: Normality, Abnormality, anthropology, pathology, social stigma.

المقدمة:

كان الإعتقاد السائد في القديم أن الاضطرابات النفسية هي عبارة عن قوى ميتافيزيقية خارقة، وأرواح شريرة تسيطر على الفرد، وظل هذا التصور مهيمنا لفترة طويلة، إلى غاية 1790، حيث نادى الطبيب الفرنسي **فيليب بينيل** بضرورة البحث عن أسباب هذه الأمراض، وقد كانت هذه الخطوة بمثابة اللبنة الأولى التي مهّدت لاقتراح مجموعة من التصنيفات للاضطرابات النفسية، ومحاولة علاجها بطرق طبية ونفسية بدلاً من الطقوس الغيبية.

ومع تطور العلوم الطبية والنفسية ظهر علم النفس المرضي، باعتباره فرعا أساسيا من فروع علم النفس، وقد كان الهدف منه هو بناء فهم علمي معمّق **للطبيعة المعقّدة للاضطرابات النفسية**، حيث يُعنى هذا التخصص بدراسة الجانب النفسي واضطراباته، **وكذا بتحليل التفاعلات المتداخلة بين العوامل الداخلية**، كالعوامل الوراثية والعصبية والمعرفية، **والعوامل الخارجية**، مثل السياقات الاجتماعية والبيئية والثقافية، بغرض تفسير نشوء وتطور هذه الاضطرابات، وتحديد أنماطها السلوكية والمعرفية المميزة، وفهم أنماط السواء واللاسواء في التفكير والانفعال والسلوك.

يرتكز علم النفس المرضي على مجموعة من المفاهيم الأساسية، ويعتبر مفهومي **السواء واللاسواء** الحد الفاصل الذي يعتمد عليه الباحثون في تحديد كل ماهو **طبيعي وكل ماهو مرضي**، باعتباره الإطار المرجعي الذي يسمح لنا **بتصنيف وتشخيص الاضطرابات النفسية**، فالسواء لا يقصد به غياب الأعراض المرضية فحسب، بل يتعدى هذا المفهوم ليشمل كذلك قدرة الفرد على التكيف مع محيطه وتحقيق التوازن داخله. أما اللاسواء فيشير إلى وجود أعراض مرضية سلوكية ظاهرة وكذلك عدم التكيف والتوازن داخل محيطه.

وتختلف معايير السواء واللاسواء بحسب المدارس النفسية، حيث يرى أصحاب المدرسة الفرويدية أن ما يميز السوي من المرضي يتمحور حول **عقدة الأوديب**، وركز أصحاب هذا الاتجاه على مجموعة من المسلمات من بينها **الخبرات المعاشة في مرحلة المهد والطفولة** والتي حسب فرويد ترتبط ارتباطا مباشرا بالأمراض النفسية عند الراشد، كذلك **الصراعات الداخلية للجهاز النفسي** المتمثل في الهو والأنا والأنا الأعلى، فبحسب فرويد فإن التفاعلات المرضية داخل الجهاز هي التي تخلق اللاسواء عند الإنسان.

بينما ترى المدرسة السلوكية أن الاضطرابات النفسية تحدث بسبب **تعلم خاطئ**، وأن البيئة هي التي تؤدي إلى اكتساب السلوك السوي والغير سوي، ويرى أنصار هذه المدرسة أن اللاسواء ليس من علامات **الصراع الداخلي** بل هو أنماط **سلوكية غير مكيفة**

أما المدرسة المعرفية فتربط اللاسواء **بالتشوهات المعرفية**، ويقصد بها أنماط تفكير سلبية حول **الذات والمحيط والمستقبل** كما يراها ايرون بيك.

إن اختلاف تفسير مفهوم السواء واللاسواء لا يقتصر على المدارس النفسية فقط، بل يتعداها إلى اختلافات تخضع إلى عادات وثقافة كل مجتمع على حدا، فما هو سوي في مجتمع ما قد يكون مرضي عند الآخر، وهنا يبرز **الدور الأنثروبولوجي** الذي يُظهر أن مفهومي السواء واللاسواء يخضعان إلى سياق تاريخي وثقافي، وأنهما مفهومان **نسبيان** وليس لهما تعريف ثابت مطلق.

❖ أهمية البحث

تظهر أهمية هذا البحث في اتصاله بحقل الدراسات البينية (أو البينيات/Interdisciplinarity)، وقد تنامى الوعي بهذا النوع المهم من الدراسات، بحسبانه مسلكًا ضروريا لتفسير الظواهر الطبيعية والإنسانية المعقدة، ومدخلاً استراتيجيًا لتجسير العلاقة بين مختلف بين العلوم والتخصّصات.

.كما تتجلى أهمية البحث في اشتغاله على أحد أكثر المفاهيم جدلاً في علم النفس المرضي، وهما مفهومي السواء واللاسواء، لما لهما من ارتباط مباشر بالممارسة العملية للتشخيص والعلاج النفسي.

❖ إشكالية البحث وتساؤلاته:

في ظل التباين الشديد في تحديد مفهومي السواء واللاسواء وتعدّد المقاربات والمرجعيات (المعايير) المفسّرة لهما. فإن البحث يطرح السؤال الآتي:

كيف تبنى تصورات السواء واللاسواء في المقاربة الأنثروبولوجية؟ وهل يساهم هذا التبني في تقديم تحديدات دقيقة لهذين المفهومين في علم النفس المرضي؟

وللاجابة على هذا التساؤل يقترح البحث الأسئلة الفرعية الآتية:

–ماهي أهم المعايير التي اعتمدها علم النفس المرضي في تحديد السلوك السوي والغير سوي؟

– وماهي أهم ما نقاط القوة والضعف في هذه المعايير؟

– كيف يؤثر السياق الثقافي والاجتماعي على عملية العلاج النفسي؟

– هل يمكن اقتراح نموذج يجمع بين البعد العلمي والبعد الثقافي؟

❖ أهداف البحث ومساعيه:

يهدف البحث **أولاً** إلى تعميق الفهم حول مفهوم السواء واللاسواء في علم النفس المرضي في ضوء مكتسبات الأنثروبولوجية الحديثة.

ويهدف **ثانيا** إلى إبراز نسبية مفهوم السواء اللاسواء وعدم ثابتهما في المجتمعات.

ويهدف **ثالثا** إلى محاولة الجمع بين البعد النظري والتاريخي لمفهوم السواء واللاسواء.

ويهدف رابعا إلى محاولة اقتراح معايير أكثر شمولية للسواء واللاسواء.

❖ **منهجية الدراسة وأليتها:**

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها يرى البحث أنه من الضروري الاعتماد على ثلاث مناهج رئيسة:

- **المنهج الوصفي**، بغرض التعريف بأهم الاتجاهات المفسرة للسواء واللاسواء.
- **المنهج التحليلي**، وذلك بهدف تفكيك ومناقشة المعايير المقترحة في تفسير السواء واللاسواء.
- **المنهج المقارن**، وذلك بقصد مقارنة المقاربة النفسية بالمقاربة الأنثروبولوجية، للوقوف على الدور المحتمل للمقاربة الأنثربولوجية في تقديم تحديدات أكثر دقة لمفهومي السواء واللاسواء.

المبحث الأول: مفهوم السواء واللاسواء في علم النفس المرضي:

حينما كان مصطلحي السواء واللاسواء يتصدران بنية العنوان كان من الضروري ذكر أهم الاتجاهات التعريفية لهذين المفهومين، مع اقتراح تعريف إجرائي يتناسب مع فكرة البحث وإشكاليته.

عُرّف السواء بعدة تعاريف تختلف بحسب اختلاف الخلفيات النظرية لأصحابها.

فهو من وجهة نظر **سيغموند فرويد** قدرة الأنا على التوفيق بني مطالب الهو والأنا الأعلى، فالإنسان بحسبه لا يستطيع أن يصل إلى تحقيق حالة سوية كاملة؛ لأنه في حالة صراع دائم بين محتويات الهو ومطالب الواقع، وقد عبر عن رؤيته هذه بقوله: « كلنا عصابيون» (**We are all neurotic** 1933 ,Freud)

ويكون اللاسواء بحسب فرويد هو سيطرة إحدى القوى (الهو أو الأنا أو الأنا الأعلى) مما يؤدي إلى العصاب أو الذهان.

ويُلاحظ على تصوّر فرويد للسواء واللاسواء تركيزه الصراع داخل الفرد (intrapsychic) وإهماله الواضح لدور البيئة الاجتماعية والقافية في تحديد السواء.

كما أنَّ اختزاله السواء في إدارة الصراع بين الأنا والهو والأنا الأعلى يجعل من أفق الصحة النفسية أفقا ضيقا.

وممّا عُرف به السواء: أنَّه القدرة على التكيف مع البيئة من خلال أنماط سلوكية مرنة ومتعلمة تسمح للفرد بإشباع حاجاته بطريقة مقبولة اجتماعيًا (Skinner, 1953)

ويكون اللاسواء بحسب الاتجاه السلوكي هو انحراف عن المعايير الطبيعية أو المقبولة، نتيجة لعمليات تعلم غير طبيعية.

ويلاحظ أن **المدرسة السلوكية** قصرت السلوك السوي فيما يتوافق مع متطلبات الواقع ويتم دعمه بالتعزيز الإيجابي أو السلبي، وفي المقابل أهملت البعد الذاتي والإنساني، فالصحة النفسية لا يمكن اختزالها في التوافق الخارجي فحسب.

وأما في **السياق الاجتماعي** فقد عُرّف السواء بأنه ما يتوافق مع القيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وأما اللاسواء فهو الخروج والانحراف عن تلك القيم (Benedict, 1934)

وإن كان ثمّة ما يُلاحظ على هذا التعريف هو اختلاف القيم الاجتماعية وتغيرها بحسب الزمان والمكان، وهذا ما يشكل عائقا في اعتباره معيارا موضوعيا ثابتا.

المبحث الثاني: التعريف الإجرائي للسواء واللاسواء:

بناء على المؤاخذات المسجلة على التعاريف السابقة، واستحضارا لدور المقاربة الأنثربولوجية في ضبط مفهومي السواء واللاسواء، فإن البحث يُعرف السواء بذلك التوافق مع القيم والمعايير والأنماط السلوكية المقبولة داخل ثقافة معينة، فيُعتبر الفرد سويا إذا التزم بما هو متوقع اجتماعيا وثقافيا داخل مجتمعه، حى لو كان سلوكه غير مقبول في ثقافة أخرى (حجازي، 2001)

وفي المقابل فإن اللاسواء هو الانحراف عن القيم والأنماط الثقافية السائدة في مجتمع ما.

ونلاحظ أن هذا التعريف يشتمل على عدد من الخصائص المهمة يتميز بها عن المقاربات الأخرى، وهي كالآتي (Benedict,1934)

- **الخاصية النسبية:**

فهو لا يفرض معايير عالمية جامدة على جميع المجتمعات، بل يرى أن السواء نسبي يختلف بحسب الثقافة، أي: أنها مفاهيم ثقافية.(Cultural) لا كونية (Universal)

وهذا ما يُشجع على التخفف من إكراهات المركزية الغربية التي تحاول فرض مفاهيم السواء واللاسواء على جميع المجتمعات.

- **الخاصية الاندماجية:**

ونعني بها أن الانثربولوجيا لا تتعامل مع الفرد بمعزل عن سياقه، بل ترى السواء في قدرته على الاندماج ضمن النسق الاجتماعي، وهذا ما يوضح أن الصحة النفسية ليست مجرد مسألة طبية أو بيولوجية أو نفسية داخلية، بل هي مرتبطة بالتماسك الاجتماعي.

- **الخاصية الشمولية (الكلية):**

فالمقاربة الأنثربولوجية لا تختزل السواء واللاسواء في عرَض واحد (كالخلل العصبي أو التفكير اللاعقلاني)، بل يجمع بين عدد من الأبعاد (البعد الرمزي، الديني، الطقوسي، القيمي..)

المبحث الثالث: أدوات المقاربة الانثروبولوجية في فهم السواء واللاسواء:

بعدما اتضح لنا التعريف الأنثربولوجي للسواء واللاسواء وتميزه بعدد من الخصائص، فإننا نحاول في هذا المبحث استظهار أهم الأدوات الانثربولوجية التي تساعد على تعميق فهم السواء واللاسواء، مع إعطاء أمثلة لكل أداة على حدى.

المطلب الأول: استخدام الوصمة الاجتماعية كآلية للضبط الاجتماعي:

يرى الأنثربولوجيون أن **المجتمعات لا تكتفي بوضع تعريف نظري للسواء واللاسواء ، بل تُفعّل آليات عملية لترسيخها.**

ومن هذه الآليات التي تخلق حدودا غير مرئية بين الأشخاص المقبولين (الأسوياء) وغير المقبولين (اللا أسوياء) مفهوم الوصمة الاجتماعية (Stigma)، فهي ليست عرضا جانبيا، وإنما هي آلية ضبط اجتماعي.

فالوصم كما يرى غوفمان هي نتاج للثقافة، وهذا ما يضفي الطابع النسبي للحكم على السواء واللاسواء، فما يعتبر مرضا نفسيا في ثقافة ما، قد يعتبر سلوكا عاديا في ثقافة أخرى (بل قد يكون مقدسا) (Goffman,1963)

ومن أمثلة ذلك: السلوكيات الهلوسية التي تعتبرها بعض المجتمعات الأفريقية جزءًا طبيعيا من تجربة روحية، بينما تُصنّفها الثقافة الغربية كأعراض لمرض ذهاني.

إن الوصم يعيد تقيم مفهوم اللاسواء، حيث يقدم صياغة تتوافق مع البعد الثقافي والاجتماعي للمجتمع، فدراسة الوصمة –وفق المنظور الانثربولوجي- كشفت لنا أن مفهوم اللاسوية ليست احتكارا على المجال النفسي أو الطبي، بل تتعدى لكونها بناءا متنوعا من القيم والمعايير والتصورات الاجتماعية، مما يتيح لنا فهم اللاسواء على نطاق أوسع مما كان عليه، وتساعدنا المقاربة الأنثروبولوجية في فهم الوصمة داخل ثقافة كل مجتمع، فبالنسبة للأنثربولوجين الوصمة ليست شيئ بيولوجي أو نفسي بل هي ظاهرة ثقافية تتغذى بالحركة الديناميكة للمجتمع.

المطلب الثاني: استخدام الطابوهات والمحرمات(Taboos) كآلية لتحديد السواء واللاسواء:

لا ينبغي أن يختزل مفهوم اللاسواء في كونه اضطرابا ناشئا عن عوامل بيولوجية أو نفسية فحسب، بل يجب أن ينظر إليه بوصفه انعكاسا لبنية اجتماعية وثقافية، فالسلوك الغير سوي يظهر في كثير من الحالات كنتيجة لتفاعل الفرد مع المعايير التي يفرضها المجتمع، فلم يعد اللاسواء مجرد خلل داخلي عند الفرد بل تتداخل فيه مجموعة من المعايير الثقافية من عادات وتقاليد ورموز بل حتى قيود جمالية **كالموضة عند النساء**، فمؤخرا

أصبحت المجتمعات الغربية تنادي بما يسمى بمثالية الجسد، لصناعة الأزياء والإعلانات التجارية وروجت لصورة نمطية عن الجمال وخاصة جمال الجسد، ودعت الى أن النحافة الشديدة تعتبر من علامات الجسد المثالي، ولا شك أنَّ مثل هذه الضغوط داخل المجتمع تؤدي إلى ظهور **اضطرابات فقدان الشهية العصبية**، أو **الشره العصبي**.

والذي نقصد إلى تسجيله هاهنا: أنَّ المرض لم يبق ذا بعد فردي فقط، بل أصبح يعكس قيودا اجتماعية وجمالية.

ومن أمثلة ذلك أيضا: المثلية الجنسية التي كانت تعتبر في القديم اضطرابا نفسيا، حيث تم إدراجها سنة 1952 ضمن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM **كانحراف جنسي**، لكن في الستينيات والسبعينيات وفي سياق حركات التحرر التي جاءت متزامنة مع التحول الثقافي نحو الفردانية وحقوق الأنسان تم إعادة تقيم المثلية الجنسية على أنها ليست اضطرابا نفسيا، وتمت إزالتها من على الدليل التشخيصي سنة 1973، وأصبحت المثلية الجنسية في بعض المجتمعات الغربية عبارة عن تنوع جنسي وأنها حرية شخصية.

إن هذا التحول يعكس بصمة المجتمع القوية في تحديد السواء واللاسواء وأنهما عبارة عن علاقة معقدة بين الفرد وبين محيطه وبين مستجدات الحياة.

ومن أمثلة ذلك أيضا: المبالغة في نحافة الجسد كعلامة من علامات الجمال لم يكن امرا مقصودا من قبل، غير أن مستجدات الحياة وما نعيشه من تجديد وتنوع داخل المجتمعات يصنع لنا مفاهيم أخرى.

ومن أمثلة ذلك أيضا: الفصام الذي يوصم في المجتمعات الحديثة بالجنون، لكنه يأخذ في مجتمعات أخرى مكانة دينية واجتماعية عالية، وما يعتبره الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطربات النفسية على أنه نوبة صرع مرضية، فإنه يُفسر في بعض المجتمعات الإفريقية على أنه اتصال روحي مع العالم الغيبي.

المطلب الثالث: استخدام الرموز والمعاني(Symbolism)

مما تتميز به المقاربة الأنثروبولوجية التركيز على البعد الرمزي للظواهر والسلوكات، فكثيرا ما يستخصلون منها المعاني الرمزية الدالة على حالة اللاسواء.

ومن أمثلة ذلك: حالة الجنون التي ينظر إليها في بعض الثقافات على أنها مس شيطاني أو لعنة حالّة، في حين يُفهم في ثقافات أخرى كتجربة صوفية متميزة أو حالة وحي خالدة.

وخالص القول: إن الرموز التي يدرسها الأنثربولجيون تعطي عمقًا إضافيًا لتفسير لماذا يتم تصنيف شخص ما أنه غير سوي، وهذا ما يمنح هذا المفهوم بعدا رمزيا.

المطلب الرابع: اعتبار البنية السلطوية (Power Structures) كمنتج لمعايير السواء واللاسواء:

إن السلطة (سواء كانت سياسية، دينية، أو ثقافية) تضع معايير لما هو مقبول وسويّ، وما هو غير مقبول ولاسوي.

هذه المعايير لا تُبنى على أسس طبيعية أو بيولوجية خالصة، بل على تصورات اجتماعية تخدم استقرار البنية السلطوية.

وترى الأنثروبولوجيا المعاصرة–سيما بعد فوكو وغوفمان– أن هذه المؤسسات تُنتج معايير السواء وتُمارس الوصم ضد المختلفين لضمان سيطرتها.

ومن أمثلة ذلك: السلطة الاستعمارية في الجزائر التي صنّفت بعض الممارسات المحلية على أنها "بدائية" أو "منحرفة"، بينما رأت في الثقافة الغربية "النموذج السوي"

خاتمة:

يبقى المستخلص بعد هذا العرض لأهم الأدوات الأنثروبولوجية المفسرة لمفهومي السواء واللاسوزاء أن يقال: إن تبني منظور شامل يجمع بين علم النفس المرضي والأنثروبولوجيا يعد خطوة أساسية نحو تجاوز النظرة الأحادية لمفهومي السواء واللاسواء، فالفرد يتأثر ببنيته النفسية الداخلية، كما يتأثر بالأنساق الاجتماعية والثقافية التي تحيط به، وقد أثبتت التصنيفات التقليدية التي كانت تفصل بين ماهو سوي وماهو غير سوي محدوديتها بسبب تجاهلها للبعد الاجتماعي والثقافي الذي يحدد طبيعة السلوك البشري.

فالدمج بين هذه المقاربات أمر ضروري لتفسير السلوك الإنساني وفهم الظواهر النفسية في عمقها الحقيقي، فالبعد النفسي يتيح الغوص في البنية اللاواعية للفرد، وكشف الصراعات الداخلية التي تترجم إلى أعراض مرضية. بينما يركز المنظور الاجتماعي على دور البنية الاجتماعية والثقافية في تشكل الاضطرابات النفسية عن طريق الضغط الاجتماعي والاغتراب، أما الانثروبولوجيا فتوفر إطارا معياريا لفهم كيف تعيد الثقافة تعريف مفاهيم المرض والعلاج والمعاناة.

وإن البحث إذ يُسجل هذه النتيجة، فإنه يوصي بالآتي:

– ضرورة تطوير نماذج تشخيصية تراعي الخصوصية الثقافية للمجتمعات، بدلا عن النسخ الأعمى للمعايير الغربية مثل CIM DSM

– تكوين الأخصائي العيادي تكوينا متعدد الثقافات، وذلك عن طريق إدخال مواد أنثروبولوجية طبية وثقافية ضمن برامج التكوين النفسي، بهدف تمكينهم من فهم البنية الرمزية للمجتمع وتفسير السلوك المرضي من زوايا متعددة.

– تشجيع البحوث البينية التي تجمع بين علماء النفس والانثروبولوجين بغرض دراسة الظواهر النفسية في بيئات مختلفة مثل الفصام نوبات الصرع .

قائمة المصادر والمراجع:

- Sigmund Freud, New Introductory Lectures on Psychoanalysis (1933), Lecture 34.
- Skinner , *Science and Human Behavior,* New York: Macmillan, 1953
- ruth Benedict: "Anthropology and the Abnormal", The Journal of General Psycholog,: 1082-59 ،1934 ، 1
- Erving Goffman,
- *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity,* Prentice-Hall, Inc,Englewood Cliffs, New Jersey, USA 1963

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

Journal Acil of Psychological, Educational and Social Studies

Issn: 2830-8891

المجلة دورية دولية تصدر عن مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع
و معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية بالمركز الجامعي الشريف بوشوشة افلو

فعالية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات في ضوء بعض المتغيرات

Professional self-efficacy among teachers of students with disabilities in light of some variables

سحر رمضان زغلول [*1]

[1] – جامعة بورسعيد –كلية التربية ، (مصر)، Sajedalerabby@yahoo.com

تاريخ ارسال المقال: 2025/07/22	تاريخ القبول: 2025/07/31	تاريخ النشر: 2025/12/20

[*] **المؤلف المرسل:** سحر رمضان زغلول

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات في فعالية الذات المهنية تبعاً لنوع الجنس (ذكور – إناث)، وفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية)، والخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات). ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بإعداد مقياس لفعالية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات، وتطبيقه على عينة أساسية قوامها (90) من معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمحافظتي دمياط والإسماعيلية بجمهورية مصر العربية منهم (43 ذكور، 47 إناث)، و(41 يدرسون للمعاقين سمعيًا، 49 يدرسون للمعاقين بصريًا)، و(49 مدة خبرتهم التدريسية أقل من 10 سنوات، و41 مدة خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات). وباستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية المتمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلين، للتحقق من فروض الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية تبعًا لنوع الجنس، وفئة التدريس، والخبرة التدريسية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات المهنية؛ معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات.

Abstract :

The current study aimed to identify the differences between male and female teachers of students with disabilities in professional self-efficacy according to gender, teaching category, and teaching experience. By applying the professional self-efficacy scale to a basic sample of (90) special education teachers in special education schools in Damietta and Ismailia governorates in the Arab Republic of Egypt. The results of the study showed that there were no statistically significant differences in professional self-efficacy according to gender, teaching category, and teaching experience among male and female teachers of students with disabilities.

Keywords: Professional Self-Efficacy; Teachers of Students with Disabilities.

مقدّمة:

يواجه المعلمون عامة ومعلمو ذوي الإعاقات خاصة خلال تدريسهم لطلاب المراحل التعليمية المختلفة العديد من المشكلات التي تعوق توافقهم الشخصي والاجتماعي والمهني وتسبب لهم الضجر وعدم الرضا الوظيفي، ويساعد المناخ المهني غير السوي على زيادة تلك المشاعر، مما يؤثر بدوره على قدرة هؤلاء المعلمون على احتفاظهم بفعالية ذات مناسبة تؤهلهم للتوافق مع مهنة التدريس بما فيها من ضغوط لها آثار جسمية، وفسيولوجية، ونفسية، واجتماعية واضحة تجعل من المعلم نفسه ضحية لتلك الضغوط.

وتُعَدُّ فعالية الذات Self-Efficacy من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، ومركزًا مهمًا في دافعيتهم للقيام بأي عمل أو نشاط، ومن ثم فلابد من تدعيمها بشكل قوي لتؤدي مهمتها الأساسية في الرفع من كفاءة هؤلاء الأفراد لمواجهة ضغوط الحياة المتعددة. كما أن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد، إذ أن هذه الخبرات تعمل على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهها (عبير البدري، 2008، 2).

وبما أن الفرد يمثل في منظمته الوحدة أو الكيان المادي والمعنوي الذي يقوم بممارسة عمل ما في ظروف مادية واجتماعية وهو بذلك يمثل نظامًا مفتوحًا يؤثر ويتأثر بالعديد من المتغيرات التي تحيط به ويعمل معها أو من خلالها، ويؤدى هذا التأثير دوراً جوهرياً في تقليل أو زيادة فاعليته، كما يتوقف هذا التأثير على شخصية الفرد ومعرفته بذاته وقدراته وإمكاناته وكذلك اعتقاده في قدرته على التعامل الفعال فيما يعرف بفاعلية الذات والتي على ضوئها يتحدد الكثير من أداءات الفرد ونجاحه (مصطفى أبو بكر ومعالي حيدر، 2001، 385).

وفي هذا الصدد أشارت علياء السيد (2013، 3) إلى أن مفهوم فاعلية الذات يعد من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث، وقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا Albert Bandura، حيث يرى باندورا أن فاعلية الذات تعد بمثابة مرايا معرفية، فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عالٍ بفاعليته الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عالٍ، بينما الشعور بنقص الفاعلية يرتبط بالاكتئاب، والقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز، والنمو الشخصي.

ولما كانت المهنة من العوامل المؤثرة في حياة الأفراد؛ حيث تُعبّر عن أسلوب حياة الفرد؛ فإن مواقف العمل تؤثر في تشكيل أنماط الأبنية النفسية لدى أعضاء المجتمع، بالإضافة إلى أن المهنة تحقق أغراضًا نفسية واجتماعية واقتصادية؛ فمن الناحية النفسية يؤدي فشل الفرد في مهنة ما إلى شعوره بالنقص والفشل والإحباط واليأس، ومن الناحية الاجتماعية فإن البطالة عند الفرد تؤدي إلى التعرض لكثير من مظاهر عدم التوافق النفسي

والاجتماعي والأُسري؛ أما اقتصاديًا فإن وجود الفرد في وظيفة مناسبة، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الانتاج وتحقيق التوافق المهني (محمد بكر، 2004، 265).

وفي هذا السياق وصف باندورا فعالية الذات المهنية بأنها البنية المعرفية التي يتم انشاؤها من خلال الخبرات التراكمية للفرد التي يخبرها خلال مراحل حياته، هذه الخبرات تقود إلى تطوير معتقداته أو توقعاته فيما إذا كان سينجح أم لا في أداء مهام أو أنشطة معينة (آمنة أبا الخيل، 2017، 55).

كما أن امتلاك الأفراد فاعلية ذات مهنية مرتفعة تجعلهم أفرادًا ذوي صفات تميزهم كأن يكون لديهم طاقة عالية للعمل وهذا أمر ضروري لإنجاز الأعمال التدريسية بصفة خاصة، كذلك لديهم قدرة على مواجهة الأعباء والضغوط والعقبات، كذلك لديهم مستوى عالٍ من الطموح، ولديهم مهارات اجتماعية عالية للتواصل مع الآخرين، وقادرون على التخطيط للمستقبل وغير ذلك الكثير (علياء السيد، 2013، 3).

وعلى ضوء ما تقدم يتضح أن علم النفس يهتم بدراسة فعالية الذات المهنية لتأثيرها الواضح على كافة جوانب شخصية المعلمين عامة ومعلمي ذوي الإعاقات خاصة؛ فالإنسان كرمه الله وسخر له كل ما فيها ليسمو هو بنفسه وبمعانيه على سائر المخلوقات، ومن الغريب في الأمر اهتمام الباحثين وعلماء النفس بالجوانب السلبية بصورة كبيرة جدا أكثر من اهتمامهم بالجوانب الإيجابية، حيث إنهم يدرسون الخوف والقلق والعدوان والغضب أكثر ما يدرسون الفرح والبهجة والسعادة، وقد يكون هناك مبرر لديهم لذلك وهو هدف نبيل غايته تخليص البشرية منها، ولكن الأكثر أهمية أن تُدرس الجوانب الإيجابية في الإنسان والسلوك الإيجابي، للتعرف على الجوانب المضيئة لديه وتحقيق التوازن في النفس البشرية، ولكن هذه المرة عن طريق تعليمهم كيف يستثمرون أقصى طاقاتهم وإمكانياتهم الذهنية دون قلق أو عدوان أو خوف لممارسة الحياة والكشف عن معانيها والعيش بإيجابية والبعد عن السلبية. ولعل دراسة فعالية الذات إحدى صور الدراسة للجوانب الإيجابية في الإنسان. ومن ثم فإن فاعلية الذات المهنية هي المحور الأساسي لهذه الدراسة لدى عينة من المعلمين والمعلمات بمدارس التربية الخاصة لما لها من أهمية بالغة في التأثير على مخرجات التعلم لدى الطلاب والطالبات ذوي الإعاقات (السمعية، والبصرية), كذلك لأهمية هذا المتغير لدى هؤلاء المعلمين والمعلمات لما لهم من أدوار في المجتمع وكذلك داخل المدارس.

لما كانت الذات هي جوهر الشخصية باعتبارها جزء مهم في بنائها؛ فإن الشخصية تتكون نتيجة لصورة الفرد عن ذاته ونظرته لها من جهة، ونظرة الفرد لمعتقدات المجتمع والآخرين لذاته من جهة أخرى، لذلك فإن اعتقاد الفرد بأنه قادر على التغلب على أمور الحياة الاجتماعية الصحيحة فإنه يكون ذات شخصية سوية ذات فعالية ذاتية مرتفعة (أحمد غندور، 2016، 45).

ولما كانت فعالية الذات لدى المعلم باعتباره مورد مهم ومدرك لذاته داخل بيئة العمل المدرسية من العوامل المعرفية التي تؤثر على تطوير اهتمام وأهداف وسلوك الفرد الخاص بنجاحه في عمله وتحقيق توافقه المهني؛

فإن فعالية الذات المهنية تشير إلى درجة ثقة الفرد بأنه سينجح في المهام المتعلقة بقيامه بمهامه التدريسية على أكمل وجه.

وبناء على ما سبق تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف على الفروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات في فعالية الذات المهنية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. حيث تتطلب الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا لنوع الجنس (ذكور – إناث)؟.
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا لفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية)؟.
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا للخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)؟.

ويمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا لنوع الجنس (ذكور – إناث).
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا لفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا للخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على الفروق بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات في فعالية الذات المهنية تبعاً لنوع الجنس (ذكور – إناث)، وفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية)، والخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)؛ فقد استخدمت المن المنهج الوصفي المقارن حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (90) من معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمحافظتي دمياط والإسماعيلية بجمهورية مصر العربية منهم (43 ذكور، 47 إناث)، و(41 يدرسون للمعاقين سمعيًا، 49 يدرسون للمعاقين بصريًا)، و(49 مدة خبرتهم التدريسية أقل من 10 سنوات، و41 مدة خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات). إضافة إلى عينة أخرى قوامها (40) من معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات "الحسية:

سمعية، وبصرية" بمدارس التربية الخاصة بمحافظتي دمياط والإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والمتمثلة في المقياس التالي:

- **مقياس فعالية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات (إعداد/ الباحثة):**

يهدف هذا المقياس إلى قياس فعالية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات، حيث تم إعداده بعد الاطلاع على الأدب السيكولوجي والتربوي من أُطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة واختبارات ومقاييس تناولت فعالية الذات المهنية، ومنها: (إياد الحوارنه، 2014؛ وآمنة أبا الخيل، 2017؛ Thomas, 2018؛ وسعيد سرور وآخرون، 2019)؛ ويتكون المقياس في صورته النهائية (ملحق 2) من (40) مفردة موزعة على خمس (5) أبعاد رئيسية هي (التخطيط، تحديد الأهداف، التقييم الذاتي، الحث الذاتي ومقاومة الفشل، النمو المهني)، يشتمل كل بعد على (8) مفردات؛ موزعة توزيعًا عشوائيًا وجميع المفردات موجبة، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي: موافق، موافق إلى حدٍ ما، غير موافق، وتقدر بإعطاء الدرجات (3، 2، 1) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك المعلم/ المعلمة مستوى مرتفع من فعالية الذات المهنية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك.

وفي سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق قامت الباحثة بالتحقق من صدقه وثباته؛ حيث تم التحقق من **صدقه** بطريقة صدق المحكّمين؛ حيث تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق 1) من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية ببعض الجامعات المصرية والعربية وعددهم (10) محكمين، وذلك للحكم على مدى صدق مضمون المفردات، ومدى فعاليتها فيما وُضعت لقياسه، وقد تم تفريغ نتائج التحكيم، ومراعاة الملاحظات الخاصة بكل بعد وأيضًا بمفردات المقياس ككل، واعتُبرت نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس معيارًا للصدق، حيث أجمع المحكمون بنسبة تراوحت ما بين (90 – 100%) على صدق مضمون العبارات، كما تم تعديل بعض العبارات في ضوء توجيهات المحكمين. كما تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس Test Homogeneity (علي ماهر خطاب، 2008، 135 – 136)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.519- 0.884)، وكذا معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.790- 0.854)، وجميعها معاملات دالة عند مستوى دلالة (0.01) وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية. كما تم حساب صدق المحك وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس فعالية الذات المهنية لحيدر حسن (2019) ومقياس فعالية الذات المهنية المعد بالدراسة الحالية، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.844) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (0.01)، كما قامت الباحثة بالتحقق من **ثبات المقياس** بطريقتي ألفا كرونباخ والتي بلغ قيمته (0.865؛ 0.782؛ 0.847؛ 0.823؛ 0.778) للأبعاد (التخطيط، وتحديد الاهداف، والتقييم الذاتي، والحث الذاتي ومقاومة الفشل، والنمو المهني) على الترتيب، وكذا طريقة إعادة التطبيق حيث بلغت قيم معامل الثبات من خلالها

(0.825؛ 0.798؛ 0.806؛ 0.847؛ 0.797) للأبعاد (التخطيط، وتحديد الاهداف، والتقييم الذاتي، والحث الذاتي ومقاومة الفشل، والنمو المهني) على الترتيب، وجميعها قيم تشير إلى ثبات مناسب للمقياس.

مصطلحات الدراسة:

1. الذات Self:

تعني نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والشعور والتفكير, وتعتبر نواة الشخصية ويقسم ريموند كاتل Cattle الذات إلى ذات واقعية وذات مثالية, فالذات الواقعية هي ذات حقيقية أو فعلية تمثل مستوى الاقتدار في حين أن الذات المثالية هي ذات تطالعية يؤمل منها أن تكون أي تمثل ما يطمح به الفرد أن يصبح, وأن الذات بناء معرفي يتكون من أفكار الإنسان عن مختلف نواحي شخصيته (عبد الناصر أحمد، 2016، 7).

2. فعالية الذات Self-Efficacy:

هي توقعات الفرد واعتقاداته تجاه قدراته على تنظيم وأداء وإنجاز الأعمال في المواقف التي يمر بها في حياته، وقدرته على إتمام هذه الأعمال الموكلة له، وهذا يساعد الفرد النجاح في الحياة (أحمد غندور، 2016، 45).

3. فعالية الذات المهنية Professional Self-Efficacy:

هي مدركات وأحكام وتوقعات الفرد عن معارفه وخبراته ومهاراته والتزامه وأنشطته وسماته الشخصية وتقدير الآخرين له أثناء تأدية عمله والتي تصف تصور الفرد عن كفاءتهم المهنية.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي يحصل عليها معلم/ معلمة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقات السمعية والبصرية في الأداء على مقياس فعالية الذات المهنية إعداد/ الباحثة".

4. معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات Teachers of Students with Disabilities:

يقصد بهم في الدراسة الحالية المعلمين والمعلمات الذين يقومون بالتدريس في مدارس التربية الخاصة للطلاب والطالبات ذوي الإعاقات "السمعية، والبصرية"، بمحافظتي دمياط والإسماعيلية بجمهورية مصر العربية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا لنوع الجنس (ذكور – إناث)**". وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لفعالية الذات المهنية لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا لنوع الجنس (ذكور – إناث) كما هو موضح بالجدول رقم (1).

جدول رقم (1) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعًا لنوع الجنس (ذكور – إناث) في فعالية الذات المهنية.

فعالية الذات المهنية	نوع الجنس	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكور	43	11.907	3.014	88	0.837	غير دالة
	إناث	47	11.425	2.429			
تحديد الأهداف	ذكور	43	13.023	3.562	88	0.381	غير دالة
	إناث	47	12.744	3.378			
التقييم الذاتي	ذكور	43	12.581	3.064	88	0.754	غير دالة
	إناث	47	12.127	2.642			
الحث الذاتي ومقاومة الفشل	ذكور	43	13.046	3.243	88	0.690	غير دالة
	إناث	47	12.595	2.953			
النمو المهني	ذكور	43	13.441	3.103	88	0.908	غير دالة
	إناث	47	12.872	2.848			
الدرجة الكلية	ذكور	43	64	7.377	88	1.506	غير دالة
	إناث	47	61.766	6.695			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.635؛ وعند مستوى (0.05) = 1.988 لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول رقم (1) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات ترجع لنوع الجنس حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في أبعاد مقياس فعالية الذات المهنية ودرجته الكلية مما يشير إلى أن معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات لا يختلفون عن بعضهم البعض في فعالية الذات المهنية باختلاف نوع الجنس (ذكور – إناث)، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستي: آمنة أبا الخيل (2017)، وفاطمة الفارسية (2019) حيث أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في فعالية الذات المهنية.

بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: حيدر حسن (2019) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في فعالية الذات المهنية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك التقارب الكبير في مستوى فعالية الذات المهنية لدى أفراد العينة من الجنسين، والتي بينت أن فعالية الذات المهنية لا تختلف باختلاف نوع الجنس، ولعل ذلك يُعزى إلى أنه لم يعد هناك فرق بين الرجال والنساء في المجال التدريسي فلقد تفوقت المرأة على نفسها بل تفوقت على الرجال أيضاً فأصبحت تنافس

الرجال في العديد من المجالات التدريسية والإدارية والعلمية والرياضية والفنية، ولم يعد هناك عمل لم تمارسه المرأة فلقد مارست المرأة كثير من الأعمال وحققت فيها إنجازات عديدة ومراكز متقدمة ولذلك ترى الباحثة أن المرأة في حاجة إلى امتلاك الكفاءة المهنية مثلها مثل الرجل تمامًا فكلاهما في حاجة إلى أن يمتلك مستوى عالٍ من فعالية الذات المهنية بما تحتويه الكلمة من معنى وكلاهما في حاجة إلى التخطيط، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والحث الذاتي ومقاومة الفشل، والنمو المهني، فلم يعد هناك فرق بين الرجال والنساء في كافة المجالات حتى المجال التدريسي.

2. نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا لفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية)**". وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لفعالية الذات المهنية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية) ويتضح ذلك بالجدول رقم (2).

جدول رقم (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعًا لفئة التدريس (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية) في فعالية الذات المهنية

فعالية الذات المهنية	فئة التدريس	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	إعاقة سمعية	41	11.853	3.078	88	0.630	غير دالة
	إعاقة بصرية	49	11.489	2.398			
تحديد الأهداف	إعاقة سمعية	41	12.975	3.636	88	0.245	غير دالة
	إعاقة بصرية	49	12.795	3.322			
التقييم الذاتي	إعاقة سمعية	41	12.536	3.131	88	0.584	غير دالة
	إعاقة بصرية	49	12.183	2.603			
الحث الذاتي ومقاومة الفشل	إعاقة سمعية	41	13.024	3.305	88	0.598	غير دالة
	إعاقة بصرية	49	12.632	2.913			
النمو المهني	إعاقة سمعية	41	13.756	3.269	88	0.877	غير دالة
	إعاقة بصرية	49	13.163	3.131			
الدرجة الكلية	إعاقة سمعية	41	64.146	6.886	88	1.279	غير دالة
	إعاقة بصرية	49	62.265	6.996			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.635؛ وعند مستوى (0.05) = 1.988 لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول رقم (2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات ترجع لفئة التدريس (معلمون ومعلمات يدرسون لطلاب وطالبات ذوي إعاقة سمعية – معلمون ومعلمات يدرسون لطلاب وطالبات ذوي إعاقة بصرية) حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في أبعاد مقياس فعالية الذات المهنية ودرجته الكلية مما يشير إلى أن معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات لا يختلفون عن بعضهم البعض في فعالية الذات المهنية باختلاف فئة الأفراد الذين يقومون بالتدريس لهم سواء كانوا من ذوي الإعاقة السمعية أو من ذوي الإعاقة البصرية، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة– في حدود إطلاع الباحثة– إلا أن هذه النتيجة تعني أن فئة التدريس ليس لها تأثير حقيقي واضح في فعالية الذات المهنية، مما يظهر أن جميع معلمي ومعلمات الطلاب والطالبات ذوي الإعاقات سواء المعلمون والمعلمات الذين يدرسون لأفراد ذوي إعاقة سمعية أو المعلمون والمعلمات الذين يدرسون لأفراد ذوى إعاقة بصرية لا يختلفون عن بعضهم البعض في مكونات فعالية الذات المهنية الخمس وهى: (التخطيط، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والحث الذاتي ومقاومة الفشل، والنمو المهني).

3. نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات تبعًا للخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)**". وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لفعالية الذات المهنية لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا للخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) ويتضح ذلك بالجدول رقم (3).

جدول رقم (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعًا للخبرة التدريسية (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) في فعالية الذات المهنية

فعالية الذات المهنية	الخبرة التدريسية	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من 10 سنوات	49	11.346	2.773	88	0.408	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	41	11.146	1.621			
تحديد الأهداف	أقل من 10 سنوات	49	13.061	3.375	88	0.549	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	41	12.658	3.567			
التقييم الذاتي	أقل من 10 سنوات	49	12.204	2.581	88	0.835	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	41	11.780	2.150			
الحث الذاتي ومقاومة الفشل	أقل من 10 سنوات	49	12.755	3.237	88	0.662	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	41	12.341	2.565			
النمو المهني	أقل من 10 سنوات	49	13.306	3.267	88	0.390	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	41	13.048	2.923			
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	49	62.673	7.987	88	1.159	غير دالة
	أكثر من 10 سنوات	41	60.975	5.364			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.635؛ وعند مستوى (0.05) = 1.988 لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية بين معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات ترجع للخبرة التدريسية حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في أبعاد مقياس فعالية الذات المهنية ودرجته الكلية مما يشير إلى أن المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات) لا يختلفون عن بعضهم البعض في فعالية ذواتهم المهنية، وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة– في حدود إطلاع الباحثة– إلا أن هذه النتيجة تعني أن الخبرة التدريسية ليس لها تأثير حقيقي واضح في فعالية الذات المهنية، مما يظهر أن جميع معلمي ومعلمات الطلاب والطالبات ذوي الإعاقات سواء المعلمون والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة أو القصيرة لا يختلفون عن بعضهم البعض في مكونات فعالية الذات المهنية الخمس وهي: (التخطيط، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والحث الذاتي ومقاومة الفشل، والنمو المهني)، بغض النظر عن طول أو قصر مدة العمل بالتدريس بمجال التربية الخاصة.

خاتمة:

لما كانت الدراسة الحالية ترمي إلى الكشف عن تباين فعالية الذات المهنية بتباين بعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات. فقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فعالية الذات المهنية تبعًا لنوع الجنس، وفئة التدريس، والخبرة التدريسية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقات، وفي ضوء ذلك يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لعل من أهمها:

1. العمل على تهيئة البيئة المدرسية بمدارس التربية الخاصة لمساعدة معلمي ومعلمات الأفراد ذوي الإعاقات أن يمتلكوا قدر مناسب من فعالية الذات المهنية يساعدهم في تحقيق التوافق المهني.
2. العمل على دراسة العوامل المؤثرة في فعالية الذات المهنية لمعلمي ومعلمات الأفراد ذوي الإعاقات كدراسة تنبؤية مثل عوامل التوافق المهني الإجهاد المهني.
3. العمل على وضع برامج تدريبية وإرشادية لمعلمي الأفراد ذوي الإعاقات لاكسابهم كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوي الإعاقات؛ الأمر الذي يزيد من شعورهم بالكفاءة الذاتية.

المراجع:

أحمد طلعت غندور (2016). معنى الحياة وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من الشباب. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

آمنة عبد العزيز أبا الخيل (2017). الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز- جدة. مجلة العلوم التربوية، 25 (2)، 53 – 97.

إياد نايف الحوارنه (2014). فاعلية برنامج توجيه مهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية واكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

حيدر فاضل حسن (2019). فاعلية الذات المهنية لدى تدريسيي جامعة بغداد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 139، 406 – 426.

سعيد عبد الغني سرور؛ وآيات فوزي الدميري؛ وإيمان محمد عشيبة (2019). التنبؤ بجودة الحياة النفسية في ضوء فعالية الذات المهنية واساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة الثقافة والتنمية، 19، 138، 2 – 44.

عبد الناصر موسى أحمد (2016). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الذاتية لدى الأخصائي النفسي المدرسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عبير فاروق البدري (2008). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى طلاب التعليم الثانوي العام في المدارس الموحدة والمختلطة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

علي ماهر خطاب (2008). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط 7). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

علياء رجب السيد (2013). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

فاطمة بنت محمد الفارسية (2019). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بأزمة الهوية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

محمد عبد الله بكر (2004). أثر البطالة في البناء الاجتماعي للمجتمع: دراسة تحليلية للبطالة وأثرها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 32 (2)، 263 – 288.

مصطفي محمود أبو بكر؛ ومعالي فهمي حيدر (2001). الموارد البشرية كمدخل تطبيقي لتحقيق الميزة التنافسية. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

Thomas, J. (2018). Predictive factor of student career exploration behavior. (Unpublished Doctoral Dissertation). Regent University.

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

Journal Acil of Psychological, Educational and Social Studies

Issn: 2830-8891

المجلة دورية دولية تصدر عن مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع و معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية بالمركز الجامعي الشريف بوشوشة افلو

جودة الحياة الوظيفية في ضوء متغيري التدفق النفسي والحالة الاجتماعية لدى معلمات التربية الخاصة بدولة الكويت

Quality of work life in light of the variables of psychological flow and social status among special education teachers in the State of Kuwait

هدى ملوح عسكر الفضلي [*1]

[1] قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت، (الكويت)،

drhodaelfadly@gmail.com

تاريخ ارسال المقال: 2025/08/31	تاريخ القبول: 2025/09/05	تاريخ النشر: 2025/12/20

[*] **المؤلف المرسل:** هدى الفضلي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء متغيري التدفق النفسي (منخفضات – مرتفعات)، والحالة الاجتماعية (متزوجة – غير متزوجة)، وتكونت العينة من (80) من المعلمات العاملات ببعض مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، منهن (31 منخفضات التدفق النفسي، 49 مرتفعات التدفق النفسي)، وكذا منهن (43 متزوجات، 37 غير متزوجات). طُبق عليهن مقياسي جودة الحياة الوظيفية، والتدفق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة إعداد/ الباحثة، وباستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة؛ أشارت النتائج إلى امتلاك معلمات التربية الخاصة سواء كُن منخفضات أو مرتفعات في التدفق النفسي مستويات متوسطة في الدرجة الكلية لجودة الحياة الوظيفية أو أبعادها الفرعية الخمسة (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، والبعد الإداري، والبعد الصحي)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في أبعاد جودة الحياة الوظيفية ودرجتها الكلية. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الوظيفية؛ التدفق النفسي؛ معلمات التربية الخاصة.

Abstract :

The current study aimed to compare the quality of work life among special education teachers in light of the variables of psychological flow and social status. The sample consisted of (80) female teachers working in some special education schools in the State of Kuwait. The two measures of quality of work life and psychological flow among special education teachers were applied to them, prepared by the researcher, and using appropriate statistical processing methods. The results indicated that special education teachers, whether low or high in psychological flow, had average levels of quality of work life, and that there were no statistically significant differences between married and unmarried women in quality of work life.

Keywords: Quality of work life; Psychological flow; Special education teachers.

مقدّمة:

والمتتبع للمجال السيكولوجي يلحظ أن بحوثه قد ركزت لسنوات عديدة ماضية على الجوانب المرضية، التي كانت تقصُر اهتمامه في الكشف عن نقاط الضعف في الشخصية الإنسانية، والبحث كذلك في جوانب القصور التي تعوق توافق الإنسان أكثر من أي شيء آخر، وظل هذا فترة لا بأس بها (الفضلي، 2020، ص777)؛ بدأ الاهتمام العلمي الجاد والمكثف بالجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية والتي منها موضوع جودة الحياة، كأحد الموضوعات الأساسية لعلم النفس الإيجابي Positive Psychology، وذلك عندما صك Marten Seligman- رائد ومؤسس علم النفس الإيجابي- مصطلح علم النفس الإيجابي في ثمانينات القرن العشرين. حيث أكد على ضرورة تناول المتغيرات التي تبحث إيجابيات الشخصية كالأمل، والتفاؤل، وجودة الحياة الوظيفية؛ وغيرها من المتغيرات الإيجابية بدلاً من البحث في المتغيرات التي تهتم بالجوانب المظلمة في حياة الفرد.

وفي هذا الصدد أشارت باناعمه (2025، 596) إلى أن متغير جودة الحياة الوظيفية Quality of Work Life اكتسب في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا في مجال المتغيرات الإيجابية التي تعكس الجوانب السوية في شخصية الفرد، وتعمل على تحسين رضا الأفراد عن تطورهم الوظيفي، وفرص النمو، والتوازن بين العمل والحياة، والرضا الوظيفي العام داخل المنظومة أو المؤسسة.

فنجاح أي منظومة أو مؤسسة يبدأ من الاهتمام بمواردها البشرية، ففي المنظومة أو المؤسسة التعليمية يُعد المعلمون والأخصائيون أحد أهم هذه الموارد؛ فهم المحرك الأساسي الذي يؤثر على باقي عناصر العملية التعليمية، ولذا بدأ ينصب اهتمام الباحثين والمتخصصين في علم النفس الإيجابي والإداري بالبحث في العوامل المؤثرة على أداء هؤلاء المعلمين والأخصائيين، حيث يؤثر هذا المتغير على أداء المعلم/ الأخصائي وانتمائه لمهنته المقدسة وهي التدريس؛ وشعوره بالرفاهة الذاتية.

وجودة الحياة الوظيفية ليس مفهوم أو مصطلح يتم تداوله في أدبيات علم الإدارة الحديث فحسب؛ بل هو منهج ومنظومة متكاملة يمكن من خلالها تحسين وتطوير رأس المال البشري في المنظمة أو المؤسسة، والذي يعتبر اهم ما تمتلكه المؤسسة أو المنظمة في علم الإدارة كأحد العلوم الإنسانية الهامة (عبد الرسول، 2020، 96).

ولقد ظهر مفهوم جودة الحياة الوظيفية كمصطلح حديث ليواكب سياسات التغيير والتطوير التنظيمي كون إن المنظمات تعمل في بيئة تتسم بالتعقيد والمنافسة الشديدة ، وهذا ما أدى إلى التركيز والاهتمام نحو نشر الجودة كخيار استراتيجي تستند إليه منظمات الأعمال لتحقيق كفاءة وفاعلية أفضل في الأداء (أبو شنب، 2017، 328).

وفي هذا الصدد اتفق كل من العنزي والفضل (2007، 68)؛ وبوخودونني (Boukhedouni, 2024, 548) على أن جودة الحياة الوظيفية تعتبر من أهم مصادر الرضا للعاملين، والعنصر المميز لبيئة عمل منظمة ما عن غيرها، وهنا برزت أهمية جودة الحياة الوظيفية للعاملين في المنظمات والمؤسسات المختلفة، حيث يتمثل نجاح منظمات الأعمال والمؤسسات المعاصرة بقدرتها على تحقيق أهدافها وأهداف العاملين بها في آن واحد.

وذكر محمد وجمال الدين (2025، 69) أن جودة الحياة الوظيفية تستهدف تحسين الرضا الوظيفي وتعزيز الأداء الفردي والجماعي من خلال التركيز على تطوير القدرات البشرية، وتعزيز الاستقرار الوظيفي والشعور بالكرامة والاحترام.

وقام جافاربور وآخرون (Jaafarpour et al., 2015, 32) بتحديد مكونات جودة الحياة الوظيفية في ثمانية محاور رئيسة وهي: (الأجر الكافي والعادل وسلامة وصحية البيئة، والتطور والترقي في مجال المهنة، والالتزام بالقانون في المنظمة والرضا عن سياسات المنظمة، وتطوير القدرات البشرية، والتماسك الاجتماعي في منظمة العمل، والأهمية الاجتماعية للعمل).

ولما كان علم النفس الإيجابي يتناول الاتجاه الإيجابي للوصول إلى أقصى مستويات العطاء والكفاءة والإبداع؛ فإن هذا يتحقق في التدفق النفسي الذي يُعد حالة مختلفة من الإيجابية المطلقة والانتاجية المثمرة تتحقق عندما يكون الفرد منهمكًا بكل كيانه في أداء مهمة تثير دوافعه الذاتية الداخلية والتي تُعد من علامات الجوانب الإيجابية التي تساعد على خوض غمار الحياة بشجاعة واقتحام جوانبها الغامضة وفك شفرات طلاسمها (البهاص، 2010، 13).

وفي هذا الصدد أشار المشعان (2025، ص229) إلى أن التدفق النفسي يُعد أحد موضوعات علم النفس الإيجابي الحديثة، وقد فتح مفهوم التدفق النفسي توجهًا نظريًا جديدًا للعملاء والباحثين لتوظيفه كأحد الاتجاهات الإيجابية للتخلص من الصراعات النفسية والمشكلات المتعلقة بها، خاصةً لدى الأفراد ذوي التأثير المباشر في الآخرين الذين ينتقل أثرهم بصورة مباشرة لنسيج المجتمع ومنهم المعلمون، وهم أكثر الفئات الاجتماعية تأثيرًا في بناء المجتمع؛ إذ يتعاملون مع التلاميذ الذين يمثلون لبنات صغيرة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه.

كما يمثل التدفق النفسي الخبرة الإنسانية المثلى Optimal human experience المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة مكونة حالة تعكس مدى استغراق الفرد في الأنشطة أو الأعمال التي يؤديها استغراقا تاما ينسى خلاله ذاته فلا يشعر بمرور الوقت أو بمن حوله وكأن الفرد في حالة من غياب الوعى بكل ما حوله إلا الأنشطة أو الأعمال التي يؤديها (العبيدى، 2016، 198).

وذكر سليم وأبو حلاوة (2020، 280) أن التدفق النفسي حالة معرفية وجدانية إيجابية دالة لاستغراق الفرد بكامل شخصيته في الأنشطة والمهام التي يتعامل معها؛ وينتج عن حالة الاستغراق هذه مشاعر انفعالية إيجابية تدفع المرء لبذل مزيد من المجهود الذاتي التلقائي دون إحساس بالتعب مع الإحساس بالاسترخاء وصولاً إلى أعلى درجة من درجات الامتياز.

وأشارت غنايم (2021، 2918) إلى أن التدفق النفسي هو استغراق الفرد في العمل الذى يؤديه مع تلاشى الاحساس بالوقت والزمان.

وأضافت المطيري (2022، 128) أن التدفق النفسي يعتبر من اهم الحالات التي تضمنها علم النفس الإيجابي، وهو حالة عقلية يكون فيها الفرد مستغرقًا بشعور من التركيز والانهماك الكامل في أداء النشاط والعمل المنوط به.

وفيما يتعلق بأهمية التدفق النفسي؛ فقد أشار سعيد وآخرون (2007، 217) إلى أن التدفق النفسي يُعتبر بمثابة طاقة كامنة إيجابية صالحة للاستخدام في شتى مجالات الحياة فهي تقوم على التجريب والممارسة العملية من قبل الأفراد كل في مجاله.

وبناء على ما سبق تتمحور مشكلة الدراسة في الكشف عن الفروق في جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء متغيري التدفق النفسي، والحالة الاجتماعية. حيث تتطلب الإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. ما هو مستوى امتلاك معلمات التربية الخاصة منخفضات ومرتفعات التدفق النفسي لجودة الحياة الوظيفية؟.
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الوظيفية بين معلمات التربية الخاصة تبعًا للحالة الاجتماعية (متزوجة – غير متزوجة)؟.

ويمكن صياغة فرضين للدراسة الحالية على النحو التالي:

1. تمتلك معلمات التربية الخاصة منخفضات ومرتفعات التدفق النفسي مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الوظيفية بين معلمات التربية الخاصة تبعًا للحالة الاجتماعية (متزوجة – غير متزوجة).

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى مقارنة جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة في ضوء متغيري التدفق النفسي (منخفضات – مرتفعات)، والحالة الاجتماعية (متزوجة – غير متزوجة)؛ فقد استخدمت المنهج الوصفي المقارن حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (80) من المعلمات العاملات ببعض مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، منهن (31 منخفضات التدفق النفسي، 49 مرتفعات التدفق النفسي)، وكذا منهن (43 متزوجات، 37 غير متزوجات). إضافة إلى عينة أخرى قوامها (30) من معلمات التربية الخاصة بدولة الكويت، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتا الدراسة والمتمثلة في المقياسين التاليين:

- **مقياس جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة (إعداد/ الباحثة):**

يهدف المقياس الحالي إلى قياس جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة، وقد تم بناؤه استنادًا إلى الأدبيات التي تناولت جودة الحياة الوظيفية وقياسها مثل: (Afsar, 2014؛ Xhakollari, 2013؛ Akar, 2018؛ Akram et al., 2017؛ Almarshad, 2015؛ ودسوقي، 2015؛ ومحمد، 2016؛ Lalompoh et al., 2019؛ ومحمود، 2020؛ وعالية، 2020؛ وجمعة، 2021؛ ويوسُف وزغلول، 2023؛ وباناعمه، 2025؛ Hebbaz et al., 2025). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) مفردة موزعة على خمس (5) أبعاد رئيسة هي: (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، والبعد الإداري، والبعد الصحي)، يشتمل كل بعد على (6) مفردات، وكل مفردة يتم تقديرها وفق مقياس خماسي يتدرج من (1 – 5) حيث (5) = موافق بشدة، و(1) = معارض بشدة، ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (30 – 150) درجة. وقد تم تحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى أفراد عينة الدراسة في المقياس ككل على أساس أن طول الفئة (1.33) وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير على المقياس (5)، وأقل تقدير (1) على (3) والتي تعبر عن المستويات الثلاثة: مرتفع – متوسط – منخفض، ومن ثم فإن:

- ✓ ذوات جودة الحياة الوظيفية المنخفضة هن من تتراوح درجاتهن من (1 – 2.33).
- ✓ ذوات جودة الحياة الوظيفية المتوسطة هن من تتراوح درجاتهن من (2.34 – 3.67).
- ✓ ذوات جودة الحياة الوظيفية المرتفعة هن من تتراوح درجاتهن من (3.68 – 5).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس فقد قامت الباحثة بالتحقق من **صدقه** بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق محكمين لا تقل عن 80% وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، والصدق التلازمي (صدق المحك)؛ حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس جودة حياة العمل لدى أخصائيات صعوبات التعلم والتخاطب إعداد/ يوسُف وزغلول (2023) والمقياس الحالي، اللذان طُبقا على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.854) وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يشير إلى صدق مرتفع للمقياس. كما قامت الباحثة بالتحقق

من **ثبات المقياس** الحالي عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل فكانت (0.812) لأفراد عينة الخصائص السيكومترية وهي قيمة مناسبة ومُرضية مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات. فضلاً عن ذلك؛ فقد قامت الباحثة بحساب **الاتساق الداخلي للمقياس**، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (0.528 - 0.814) وتشير جميعها إلى معاملات ارتباط دالة ومرتفعة مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس الحالي.

- **مقياس التدفق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة (إعداد/ الباحثة):**

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى التدفق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة، وقد تم بناؤه استنادًا إلى الأدبيات التي تناولت التدفق النفسي وقياسه مثل: دي مانزانو وآخرون (De Manzano et al., 2010)، وأولن وآخرون (Ullen et al., 2012)، وبرفويتس (Bervoets, 2013)، وكسيكسزيمتنيلاى (Csikszentmilay, 2014)، وغريب (2015)، وأبو أسعد (Abu Asa'd, 2016)، وبورك وآخرون (Burke et al., 2016)، والعبيدي (2016)، وعوض (2017)، وخشبة (2017)، والعطار (2019)، وباظة وآخرون (2020)، ومنصور (2021)، وصادق ورف الله (2022)، والدوسري (2023)، والشرقاوي (2024)، والمشعان (2025). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (30) مفردة موزعة على خمسة (5) أبعاد رئيسة هي: (وضوح الأهداف، التغذية الراجعة الواضحة، والاندماج في الأداء، والاستمتاع بالأداء، ونسيان الذات والوقت)، ويشتمل كل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة على (6) مفردات، وأمام كل مفردة خمس استجابات هي: (لا يحدث أبدًا، يحدث نادرًا، يحدث أحيانًا، يحدث غالبًا، ويحدث دائمًا). وتقدر بإعطاء الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) المقابلة للاستجابات على الترتيب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (30 – 150) درجة؛ وقد تم تحديد مستوى التدفق النفسي (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى أفراد عينة الدراسة في المقياس ككل على أساس أن طول الفئة (1.33) وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير على المقياس (5)، وأقل تقدير (1) على (3) والتي تعبر عن المستويات الثلاثة: مرتفع – متوسط – منخفض، ومن ثم فإن:

- ✓ ذوات مستوى منخفض من التدفق النفسي هن من تتراوح درجاتهن من (1 – 2.33).
- ✓ ذوات مستوى متوسط من التدفق النفسي هن من تتراوح درجاتهن من (2.34 – 3.67).
- ✓ ذوات مستوى مرتفع من التدفق النفسي هن من تتراوح درجاتهن من (3.68 – 5).

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس فقد قامت الباحثة بالتحقق من **صدقه** بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق محكمين لا تقل عن 80% وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس، والصدق التلازمي (صدق المحك)؛ حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس التدفق النفسي للمعلم إعداد/ صادق ورف الله (2022) والمقياس الحالي، اللذان طُبقا على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.812) وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) مما يشير إلى صدق عالٍ للمقياس. كما قامت الباحثة بالتحقق من **ثبات المقياس** الحالي عن طريق

حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل فكانت (0.836) لأفراد عينة الخصائص السيكومترية وهي قيمة مرتفعة؛ مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مُرضية من الثبات. فضلاً عن ذلك؛ فقد قامت الباحثة بحساب **الاتساق الداخلي للمقياس**، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت بين (0.555 – 0.798) وتشير جميعها إلى معاملات ارتباط دالة ومرتفعة مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس الحالي.

مصطلحات الدراسة:

1. جودة الحياة الوظيفية Quality of work life:

هي مجموعة من العوامل والظروف التي تؤثر في رفاهية الموظف داخل مكان العمل، وتشمل توفير بيئة عمل آمنة وصحية، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وتلبية احتياجات الموظفين المادية والنفسية (محمد وجمال الدين، 2025، 69). وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًا بأنها "مجموع الدرجات التي تحصل عليها مُعلمة التربية الخاصة في الأداء على مقياس جودة الحياة الوظيفية المعد لهذه الدراسة".

2. التدفق النفسي Psychological flow:

هي تجربة إيجابية يشعر بها الفرد عندما يكون مغمورًا تمامًا في أداء نشاطه المفضل، حيث يتم تحسين مهاراته الشخصية وتجاوز التحديات. ويتميز بالتركيز التام، وفقدان الإحساس بالوقت، وزيادة الوعي الذاتي، بدون الحاجة إلى حوافز خارجية، مما يؤدي إلى شعوره بالسعادة والمتعة (القصبي وآل محلوي، 2025، 509).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًا بأنها "مجموع الدرجات التي تحصل عليها مُعلمة التربية الخاصة في الأداء على مقياس التدفق النفسي المعد لهذه الدراسة".

3. معلمات التربية الخاصة Special education teachers:

يقصد بهن في الدراسة الحالية "المعلمات المتخصصات في تقديم التعليم والدعم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى أساليب تدريس وتوجيه مختلفة، بناءً على احتياجاتهم الخاصة، ويعملن ببعض مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت".

نتائج الدراسة وتفسيرها:

لما كان الفرض الأول للدراسة الحالية ينص على "امتلاك معلمات التربية الخاصة منخفضات ومرتفعات التدفق النفسي مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية"؛ فقد تم التحقق منه بحساب المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة من منخفضات ومرتفعات التدفق النفسي على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية وللأبعاد الفرعية التي يتألف منها، ومقارنتها بالمستويات المحددة للمقياس، ويتضح ذلك بالجدولين رقما (1)، (2) بملاحق الدراسة؛ حيث أشار الجدول رقم (1) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.521 – 3.816) وبانحرافات معيارية بين (0.901 – 1.351) وبمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (3.665) وبانحراف معياري قدره (1.153)، وهذه القيمة تشير إلى أن

مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة منخفضات التدفق النفسي. حيث جاء "البعد الاقتصادي" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.816) وانحراف معياري قدره (1.177) وبمستوى مرتفع، ثم تلاه "البعد الإداري" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.698) وانحراف معياري قدره (1.214) وبمستوى مرتفع أيضًا، ثم جاء بالمرتبة الثالثة "البعد النفسي" بمتوسط (3.658) وانحراف معياري قدره (1.351) وبمستوى متوسط، بينما احتل "البعد الصحي" المرتبة الرابعة بمتوسط (3.635) وانحراف معياري قدره (0.901) وبمستوى متوسط، في حين احتل "البعد الاجتماعي" المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.521) وانحراف معياري قدره (1.126) وبمستوى متوسط أيضًا. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

الجدول 1: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات التربية الخاصة منخفضات التدفق النفسي في جودة الحياة الوظيفية (ن= 31)

جودة الحياة الوظيفية	م	ع	مستوى الامتلاك	الترتيب
البعد النفسي	3.658	1.351	متوسط	3
البعد الاجتماعي	3.521	1.126	متوسط	5
البعد الاقتصادي	3.816	1.177	مرتفع	1
البعد الإداري	3.698	1.214	مرتفع	2
البعد الصحي	3.635	0.901	متوسط	4
الدرجة الكلية	3.665	1.153	متوسط	

كما أشار الجدول رقم (2) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.614 - 3.799) وبانحرافات معيارية بين (1.112 - 1.254) وبمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (3.675) وبانحراف معياري قدره (1.165)، وهذه القيمة تشير إلى أن مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة مرتفعات التدفق النفسي. حيث جاء "البعد الاقتصادي" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.799) وانحراف معياري قدره (1.168) وبمستوى مرتفع، ثم تلاه "البعد النفسي" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.668) وانحراف معياري قدره (1.254) وبمستوى متوسط، ثم جاء بالمرتبة الثالثة "البعد الإداري" بمتوسط (3.661) وانحراف معياري قدره (1.132) وبمستوى متوسط، بينما احتل "البعد الصحي" المرتبة الرابعة بمتوسط (3.633) وانحراف معياري قدره (1.112) وبمستوى متوسط، في حين احتل "البعد الاجتماعي" المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.614) وانحراف معياري قدره (1.162) وبمستوى متوسط أيضًا. وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

الجدول 2: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات التربية الخاصة مرتفعات التدفق النفسي في جودة الحياة الوظيفية (ن= 49)

جودة الحياة الوظيفية	م	ع	مستوى الامتلاك	الترتيب
البعد النفسي	3.668	1.254	متوسط	2
البعد الاجتماعي	3.614	1.162	متوسط	5
البعد الاقتصادي	3.799	1.168	مرتفع	1
البعد الإداري	3.661	1.132	متوسط	3
البعد الصحي	3.633	1.112	متوسط	4
الدرجة الكلية	3.675	1.165	متوسط	

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية متغير جودة الحياة الوظيفية ليس لبيئة العمل فحسب؛ بل مهم أيضًا للشخص الذي يؤدي تلك المهام خلال العمل الذي يؤديه؛ حيث إن شعور الفرد بجودة حياة العمل تزيد من الرضا الوظيفي لديه، وأداء المهام الوظيفية الموكلة له، وزيادة التزامه المهني، الأمر الذي يؤدى في النهاية إلى رفع مستوى الإنتاجية للمؤسسة أو المنظمة التي يعمل بها. ومن ثم فامتلاك معلمات التربية الخاصة لمستوى مناسب من جودة الحياة الوظيفية يُعد أمر من الأهمية بمكان. ومن هنا كانت نتائج هذا الفرض تظهر في مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة الكويتيات منخفضات ومرتفعات التدفق النفسي العاملات ببعض مدارس التربية الخاصة.

ولما كان الفرض الثاني للدراسة الحالية ينص على "عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الوظيفية بين معلمات التربية الخاصة تبعًا للحالة الاجتماعية (متزوجة – غير متزوجة)"؛ فقد تم التحقق منه بحساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لجودة الحياة الوظيفية لدى أفراد عينة الدراسة من معلمات التربية الخاصة المتزوجات وغير المتزوجات، ويتضح ذلك بالجدول رقم (3) بملاحق الدراسة؛ حيث أشار الجدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الوظيفية بين معلمات التربية الخاصة تبعًا للحالة الاجتماعية (متزوجة – غير متزوجة).

الجدول 3: المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة المتزوجات وغير المتزوجات في جودة الحياة الوظيفية.

جودة الحياة الوظيفية	العينة	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد النفسي	متزوجات	43	20.255	3.970	78	0.186	غير دالة
	غير متزوجات	37	20.405	3.077			
البعد الاجتماعي	متزوجات	43	19.883	3.780	78	0.294	غير دالة
	غير متزوجات	37	20.108	2.913			
البعد الاقتصادي	متزوجات	43	20.279	3.743	78	0.339	غير دالة
	غير متزوجات	37	20.540	3.051			
البعد الإداري	متزوجات	43	19.976	3.732	78	0.173	غير دالة
	غير متزوجات	37	20.108	2.913			
البعد الصحي	متزوجات	43	19.744	3.940	78	0.654	غير دالة
	غير متزوجات	37	20.270	3.123			
الدرجة الكلية	متزوجات	43	100.142	18.531	78	0.342	غير دالة
	غير متزوجات	37	101.432	14.713			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.643؛ وعند مستوى (0.05) = 1.992 لدلالة الطرفين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة يوسُف وزغلول (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في جودة حياة العمل بين أخصائيات صعوبات التعلم والتخاطب تبعًا للحالة الاجتماعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البناء النفسي للمرأة بالبلاد العربية وعدم الفروق في التنشئة الاجتماعية، وثقافة المجتمع الذي لم يعُد يلقي على المتزوجة فقط الكثير من الأعباء والالتزامات الأسرية والمجتمعية، بل يطالب غير المتزوجات أيضًا بالتحمل والالتزام والصلابة في مواجهة مشاق الحياة ومشكلاتها بفاعلية وإيجابية أكثر، وأيضًا تحمل الصعاب والشدائد دون ملل أو كلل أو شكوى؛ بالإضافة إلى زيادة مشاركة النساء في المجتمع تحملها لمسئوليات عديدة والخروج إلى ميدان العمل بغض النظر عن حالتهن الاجتماعية.

خاتمة:

وإجمالًا؛ فإن الدراسة الحالية كشفت عن امتلاك كل من مجموعتي المعلمات العاملات ببعض مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت المتزوجات وغير المتزوجات سواء كُن منخفضات أو مرتفعات في التدفق النفسي لمستويات متوسطة في الدرجة الكلية لجودة الحياة الوظيفية أو أبعادها الفرعية؛ وأخيرًا توصي الدراسة الحالية بتقديم برامج تدخلية سواء كانت تدريبية أو إرشادية من شأنها العمل على تعزيز جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التربية الخاصة.

المراجع:

أبو شنب، منى عبد الرازق. (2017). جودة حياة العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء مستوى الصلابة النفسية والخبرة التدريسية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27*(94)، 327–374.

باظة، أمال عبد السميع؛ ومعوض، مروة نشأت؛ واللواتي، أحمد رجب. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 3*(2)، 281–306.

باناعمه، فوزية بنت عبد الرحمن. (2025). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 131* ، 2، 593-645.

البهاص، سيد أحمد. (2010). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت (دراسة سيكومترية – إكلينيكية). *المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع, نحو آفاق إرشادية رحبة"* , في الفترة من 3 -4 أكتوبر، 1، 117–169.

جمعة، سليمان سالم. (2021). أثر أبعاد جودة الحياة الوظيفية على الإبداع الإداري لدى الموظفين بمستشفى المرج التعليمي. *مجلة الدراسات الاقتصادية، كلية الاقتصاد، جامعة سرت، 3*(1)، 25–50.

خشبة، فاطمة السيد. (2017). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27*(96)، 2، 221–316.

دسوقي، نجلاء عبد السلام. (2015). تأثير جودة حياة العمل على المهارات الإدارية لأعضاء هيئة التدريس. *مجلة الإسكندرية للبحوث الزراعية، 60*(2)، 317–331.

الدوسري، حصه حمد. (2023). الفروق في التدفق النفسي السيبراني بين معلمات إدارة تعليم محافظة سراة عبيدة بمنطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 15* ، 1، 65-109.

سعيد، كريم حيدر؛ وعباس، عامر موسى؛ وكاظم، رأفت عبد الهادي. (2007). الطلاقة النفسية لدى تدريسيي كلية التربية الرياضية جامعة القادسية حسب الجنس واللقب العلمي والعمر. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، 9*(1)، 215-226.

سليم، عبد العزيز إبراهيم؛ وأبو حلاوة، محمد السعيد. (2020). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين السلوك الإداري الإبداعي وكل من رأس المال النفسي الإيجابي وحالة التدفق في بيئة العمل لدى مديري المدارس بمحافظة البحيرة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 31*(121)، 2، 246–352.

الشرقاوي، عبير عبده. (2024). التدفق النفسي والروح المعنوية كمنبئات بمعنى الحياة لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 35*(140)، 3، 702-760.

صادق، مروة صادق؛ ورف الله، عائشة علي. (2022). نمذجة العلاقات بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 19*(115)، 2، 335-440.

عالية، ندى عدنان. (2020). أثر جودة حياة العمل على الالتزام التنظيمي من خلال رضا العاملين في شركة الخطوط الجوية الملكية الأردنية. *رسالة ماجستير*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت، الأردن.

عبد الرسول، محمود أبو النور. (2020). تصور مقترح لتحسين جودة الحياة الوظيفية بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة. *بحوث في التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، 37*، 91–108.

العبيدي، عفراء إبراهيم. (2016). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الأستاذ، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع*, 112–197.

العطار، محمود مغازي. (2019). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29*(102)، 388–432.

علي، زهير يحيى؛ وصالح، محمد خيري. (2012). علاقة الطلاقة النفسية بمستوى الإنجاز المهاري لدى لاعبي خماسي كرة القدم. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية, 12* (1), 610–630.

العنزي، سعد؛ والفضل، وسما. (2007). فلسفة نوعية حياة العمل في منظمات الألفية الثالثة. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية, 13* (45), 68-85.

عوض، دعاء عوض. (2017). كمالية السعي الإيجابي وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 3*(5)، 224–274.

غريب، إيناس محمود. (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، 165*، 3، 293–354.

غنايم، هبة محمد. (2021). استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 91*، 7، 2889-2958.

الفضلي، هدى ملوح. (2020). ما وراء المزاج في ضوء مستوى الشعور بالامتنان كأحد مؤشرات جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة الكويتية (دراسة مقارنة بين الجنسين). *مجلة بحوث في التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، 37*، 2، 777 – 800.

القصبي، وسام حمدي؛ وآل محلوي، مها محمد. (2025). الدور الوسيط للتدفق النفسي والحيوية الذاتية في العلاقة بين الازدهار النفسي والابداع الانفعالي لدى طالبات جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 91(1)، 1، 488-552.

محمد، محمد شعبان. (2016). أثر تفاعل كل من الذكاء الروحي والسعادة على جودة حياة العمل لدى عينة من معلمي التربية الخاصة: دراسة إمبريقية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 69*، 325 – 398.

محمد، نرمين محمود؛ وجمال الدين، إسراء خالد. (2025). الدور الوسيط للتمكين النفسي في العلاقة بين الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. *العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 33*(1)، 2، 45-112.

محمود، جيهان عثمان. (2020). رأس المال النفسي والامتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 75*، 99-176.

المشعان، عويد سلطان. (2025). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامع؛ دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، 12*(2)، 222-248.

المطيري، بشاير مشعل. (2022). الذكاء الروحي وعلاقته بالتدفق النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 23*(8)، 126-156.

منصور، إيناس محمد. (2021). درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 2*(1)، 227–256.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد. (2020). دور المناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمدارس الثانوية الفنية الزراعية في ضوء نظرية عربية جديدة. *مجلة بحوث في التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، 37*، 1، 531-560.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد؛ وزغلول، سحر رمضان. (2023). جودة حياة العمل لدى أخصائيات صعوبات التعلم والتخاطب: دراسة تطبيقية على العاملات ببعض مراكز التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية. *دراسات في علم الأرطفونيا وعلم النفس العصبي، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلُّمية، الجزائر، 8*(2)، 27-59.

Abu Asa'd, A. (2016) . Level of psychological flow and its relationship with psychological flexibility among mu'tah university students in Al- karak governorate/ south jordan. *Research in Humanities and Social Sciences, 6*(9), 100-108.

Afsar, S. (2014). Impact of the quality of work life on organizational commitment: A Comparative study on academicians working for state and foundation universities in Turkey. *International Journal of Social Science, III, (4)*, 124-152.

Akar, H. (2018). The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 169-180.

Akram, M., ilgan, A., Ozu, O., & Shah, A. A., (2017). Quality of School Work Life of Public School Teachers: Cases from Turkey and Pakistan. *Journal of Education and Educational Development, 4 (2)*, 244-269.

Almarshad, S. (2015). Quality of work life and organizational commitment in Saudi Arabia: the role of job involvement and sense of efficacy. *European Journal of Business and Social Sciences, 4*(2), 141-158.

Bervoets, J. (2013). Exploring the relationships between flow, mindfulness , and self- talk A correlational study. master's thesis in sport and exercise psychology, University of Jyväskylä.

Boukhedouni, L. (2024). Quality of Work Life and its Impact on the Scientific Productivity of Teaching Staff at the Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences at the University of Jijel. *Journal of Management and Economics Research, Faculty of Economics, Business*

and Management Sciences, Ziane Achour University, Djelfa, Algeria. 6(2), 547-571.

Buckler, S. & Castle, P. (2007). Psychology for teachers. London, Sage.

Burke, R., Koyuncu, M. & Fiksenbaum, L. (2016). Flow work satisfaction and psychological well – being among nurse in turkish hodpitals. *Archives of Nursing Practice and Care, 2*(1), 9-17.

Csikszentmilay, M. (2014). Application of flow in human development and education, New York, springer science + Business Media.

De Manzano, O., Theorell, T., & Ullen, F. (2010). The psychological flow during piano playing. *Emotion, 10*(3), 301-311.

Eisenberger, R., Jones, J. R, Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. (2005). Flow experiences at work: for high need achievers alone?. *Journal of Organizational Behavior, 26*,755-775.

Fong, C. J., Zaleski, D. J. & Leach, J. K. (2014). The challenge – skill balance and antecedents of flow: A meta– analytic investigation. *The Journal of positive psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice,* Dol: 10. 1080/17439760967799.

Hebbaz، N.، Zedira, C. E., & Haddad، A. (2025). Regression model for the quality of work life in terms of empowering doctors in Public Heath Institutions. *Economic studies Journal, Ziane Achour University, Djelfa, Algeria, 19*(1), 67-80.

Jaafarpour, M., Khani, A .,& Mahmodian, M.O.(2015) . Evaluation of the quality of nursing work life and its association with job burnout in Isfahan University of Medical Sciences. *International Journal of Epidemiologic Research, 2*(1), 30-39.

Lalompoh, A., Moerjati, M., Suci, R. P., Mas, N., & Hermawati, A. (2019). The Quality of Work Life in School and Its Effect on the Teachers' Performance. *Journal of Socioeconomics and Development, 2*(1), 1-23.

Shahbazi, B., Shokrzadeh, S., Bejani, H., Malekinia,E., & Ghoroneh, D. (2011). A Survey of Relationship between the Quality of Work Life and Performance of Department Chairpersons of Esfahan University and Esfahan Medical Science University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*(1), 1555-1560.

Ullen, F., Manzano, O., Almeida, R., Mangnasson, P., Pedersen, N.L., & Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Association with personality and intelligence. *Personality and individual differences, 52*, 167-172.

Xhakollari, L. (2013). Quality of Work Life of Mental Health Professionals in Albania Mediterranean. *Journal of Social Sciences, 4*(1), 529-534.

مجلة أصيل للدراسات النفسية و التربوية و الاجتماعية

Journal Acil of Psychological, Educational and Social Studies

Issn: 2830-8891

المجلة دورية دولية تصدرعن مخبر البحث و الدراسات في قضايا الانسان و المجتمع و معهد العلوم الانسانية و الاجتماعية بالمركز الجامعي الشريف بوشوشة افلو

فاعلية الأبعاد النفسية والتربوية والتعليمية لاستخدام اللهجة العامية وأثرها في دافعية التعلم والتحصيل اللغوي لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية: دراسة ميدانية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن

The Psychological, Educational, and Pedagogical Dimensions of Using the Colloquial Dialect and Its Impact on Learning Motivation and Language Achievement among Preparatory Students in Arabic Language Classes: A Field Study in Schools of Bani Kenana District – Jordan

ثائر محمد إبراهيم الملكاوي [1]*، آمنة أحمد عبد الرحيم دقامسة [2]

[1] محاضر غير متفرغ في الجامعة الأردنية- مركز اللغات،عمان ، (المملكة الاردنية)،

Thaeralmalkawi555@gmail.com

[2] جامعة اليرموك، (المملكة الاردنية)،amnehdagamseh845@gmail.com

تاريخ ارسال المقال: 2025/06/21	تاريخ القبول: 2025/01/25	تاريخ النشر: 2025/12/20

* **ثائر محمد إبراهيم الملكاوي**

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد النفسي لاستخدام اللهجة العامية في تدريس مقررات اللغة العربية على مستوى الدافعية والتحصيل اللغوي لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقاما بتصميم استبانة إلكترونية تحقق شروط الدقة اللغوية والمنهجية، ووزعت على عينة من طلبة أقسام اللغة العربية في عدد من مدارس لواء بني كنانة. بلغ عدد المشاركين في الدراسة (1000) معلم ومعلمة و(800) طالباً وطالبة، وقد خضعت البيانات للتحليل الإحصائي باستخدام النسب المئوية، لرصد اتجاهات الطلبة نحو استخدام العامية في التعليم المدرسي في المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة، وتأثير ذلك في دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية، وكذلك في مستوى تحصيلهم اللغوي.

أظهرت النتائج أن غالبية الطلبة عبّروا عن تأثير سلبي لاستخدام اللهجة العامية في الحصص الدراسية، حيث بلغت نسبة المعارضين 63.68%، وأكدوا أن العامية تضعف ارتباطهم بالفصحى وتؤثر سلباً على استيعابهم للمفاهيم اللغوية، مما ينعكس على دافعيتهم وتحصيلهم العلمي. في المقابل، رأى 37.31% أن استخدام العامية يسهم أحياناً في تسهيل الفهم والتقريب بين الأستاذ والطلبة، مما يعزز الأريحية داخل القاعة الصفية. وتخلص الدراسة إلى ضرورة التوازن في استخدام اللغة التعليمية، بما يحافظ على قدسية الفصحى، ويأخذ بالحسبان البعد النفسي والتربوي في التواصل الجامعي.

الكلمات المفتاحية: مقررات اللغة العربية؛ الدافعية والتحصيل؛ دراسة نفسية؛ التأثير السلبي؛ الفصحى؛ العامية.

Abstract: This psycho-educational study aimed to investigate the psychological impact of using the colloquial dialect in teaching Arabic language courses on students' motivation and linguistic achievement in Jordanian universities. Adopting a descriptive survey methodology, the researcher designed a meticulously structured electronic questionnaire and distributed it among Arabic language majors across several Jordanian universities.

The study sample consisted of 1,005 students. Data were statistically analyzed using percentages to examine students' attitudes toward the use of colloquial Arabic in academic instruction and its effects on their motivation and linguistic performance.

Findings revealed that 63.68% of participants opposed the use of colloquial dialect, arguing it weakens their connection to Modern Standard Arabic and negatively affects comprehension and academic motivation. Conversely, 37.31% viewed colloquial usage as a means to enhance understanding and promote comfort in classroom interaction.

The study concludes that a balanced linguistic approach is necessary—one that safeguards the integrity of Standard Arabic while remaining sensitive to students' psychological and pedagogical needs.

Keywords: Arabic language courses; motivation and achievement; psychological study; negative impact; Modern Standard Arabic; colloquial dialect.

مقدمة

تُعدّ اللغة العربية من الركائز الحضارية والثقافية التي تسهم في تشكيل هوية المجتمع الإنساني، وهي، بما تحمله من قدسية بوصفها لغة القرآن الكريم، تمثل رابطاً نفسياً وروحياً عميقاً بين الشعوب الإسلامية على اختلاف أصولها وأعراقها. إنها لغة العقيدة، والتاريخ، والرسالة السماوية الخالدة، ولغة أهل الجنة، كما ورد في نصوص التراث الديني. وقد شهدت اللغة العربية، خلال أوج الحضارة الإسلامية، انتشاراً واسعاً ارتبط بقوة الدولة الإسلامية آنذاك، وأسهم هذا الانتشار في تعريف الأمم الأخرى بمنجزات الفكر العربي في ميادين العلم والمعرفة؛ فترجمت أعمال جابر بن حيان في الكيمياء، وابن سينا في الطب، والخوارزمي في الرياضيات إلى اللغات الأوروبية، مما شكّل أساساً لحركة النهضة الغربية لاحقاً. إلا أن اللغة العربية عرفت مراحل من التراجع الحضاري والثقافي، كان لها تأثير سلبي نفسي وثقافي على موقعها، وأدى ذلك إلى نوع من العزل الرمزي للغة في كثير من السياقات العلمية والسياسية. ومع ذلك، استعادت العربية بعضاً من مكانتها في العصر الحديث، حين اعتُرف بها لغة رسمية في هيئة الأمم المتحدة وفي منظماتها المختلفة مثل اليونسكو ومنظمة الأغذية والزراعة ومنظمة الصحة العالمية، وغيرها.

ومن المنظور النفسي التربوي، يُعدّ تعلم اللغة فعلاً متصلاً بالتفاعل والممارسة؛ فمتى ما فُعّلت اللغة في بيئة المتعلّم، ارتبط بها نفسياً واكتسبها بسلاسة. أما إذا غابت الممارسة، فإن العملية التعليمية تصطدم بعوائق نفسية وسلوكية، وهو ما نلاحظه عند مقارنة العربية بلغات أخرى كالإنجليزية، حيث يسهل على المتعلّم ممارستها بسبب استخدامها اليومي في المجتمع ووضوح بنيتها، بينما يواجه المتعلم العربي صعوبة في ممارسة الفصحى، نتيجة قلة استخدامها الفعلي حتى من المتخصصين. وفي ضوء هذا الواقع، تبرز إشكالية استخدام اللهجة العامية في تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية، إذ يُلاحظ أن بعض معلمي اللغة العربية لا يلتزمون بالفصحى أثناء التعليم، مما يطرح تساؤلات حول أثر هذه الظاهرة على التحصيل والدافعية النفسية لدى المتعلّمين، ويدعو إلى دراسة علمية تسعى إلى فهم المواقف التربوية والنفسية تجاه هذا الاستخدام.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الانقسام الواضح داخل المجتمع التربوي الأردني المتخصص باللغة العربية (وخاصة لواء بني كنانة عينة الدراسة) حول مدى ملاءمة استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. فبينما يرى فريق من المعلمين أنها لهجة مألوفة تسهّل الفهم وتقرب المعنى، يعارضها آخرون باعتبارها انحرافاً عن الفصحى، ويؤكدون ضرورة الالتزام بها حفاظاً على الهوية اللغوية والثقافية، وارتباطاً بما لها من أثر نفسي وتربوي في تشكيل الاتجاهات نحو تعلم اللغة. ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة تقيس

اتجاهات المتخصصين من معلمي ومعلمات وطلاب اللغة لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن نحو هذه القضية.

أسئلة الدراسة

استناداً إلى ما تقدم، تتمثل المشكلة في الأسئلة التالية:

1. ما موقف الطلاب والمتخصصين في اللغة العربية من استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقرراتها في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية؟
2. ما نسبة المؤيدين والمعارضين لاستخدام اللهجة العامية في أثناء تلقي وتدريس مقررات اللغة العربية في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية؟
3. ما أبرز المبررات النفسية والتربوية لكل من الفريقين المؤيد والمعارض لقضية خلط العامية بالتدريس؟
4. ما الأثر النفسي لاستخدام اللهجة العامية أثناء التدريس على دافعية طلبة اللغة العربية للتعلّم لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن؟
5. كيف يؤثر استخدام اللهجة العامية في البيئة الصفية على مستوى التحصيل اللغوي لدى طلبة اللغة العربية؟
6. ما الفروق في الاتجاهات النفسية لدى الطلبة نحو اللغة العربية بين من يتعلمون بالفصحى ومن يتلقون التعليم باللهجة العامية؟
7. ما وجهة نظر المعلمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية حول التأثير التربوي والنفسي لاستخدام اللهجة العامية أثناء المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة؟
8. هل يسهم استخدام اللهجة العامية في تقليل الفجوة بين الطالب والمحتوى التعليمي، أم يضعف من ارتباط الطالب باللغة العربية الفصحى؟

أهداف الدراسة

1. استقصاء الموقف التربوي العام من مسألة استخدام اللهجة العامية في تعليم اللغة العربية داخل في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية.

2. تحليل الخلفيات الثقافية والتربوية التي تؤثر في تشكيل آراء المعلمين والمعلمات حيال إدخال العامية في الحقل التعليمي في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية.

3. رصد التأثيرات البيداغوجية المحتملة الناتجة عن توظيف اللهجة العامية على مستوى التحصيل اللغوي والمهاري للطلبة في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية.

4. مقارنة النتائج بين المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، الثانوية، الجامعية) لفهم التحولات في التوجهات التربوية المتعلقة باللغة في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية.

5. اقتراح آليات بديلة لتعزيز الفصحى دون المساس بجودة التفاعل التعليمي أو الحد من حرية التعبير.

6. تقديم تصورات مستقبلية لتطوير المناهج التربوية بما يضمن المحافظة على الهوية اللغوية دون الإضرار بالفاعلية الصفية في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية.

المنهجية والإجراءات

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المسحي بوصفه الأكثر ملاءمة لطبيعة الظاهرة قيد الدراسة وأهدافها، إذ سعت إلى استقصاء الاتجاهات العامة لدى معلمي اللغة العربية تجاه توظيف العامية في الحصة الدراسية، وتحليل المبررات الكامنة خلف موقفي التأييد والرفض على حد سواء، مستندة في ذلك إلى استبيانات وزعت على شريحة واسعة من المعلمين والمعلمات في مختلف مدارس لواء بني كنانة– المملكة الأردنية الهاشمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2023/ 2024.

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة شريحة من معلمي ومعلمات وطلاب اللغة العربية العاملين في مدارس لواء بني كنانة الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تم التركيز على المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة الأكثر حساسية فيما يتعلق بتشكيل البنية اللغوية الأكاديمية للطلبة.

أهمية الدراسة

أ– الأهمية النظرية:

1. تُسهم في بلورة إطار معرفي نقدي لمشكلة لغوية تربوية راهنة تمس جوهر السياسات التعليمية اللغوية لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة — الأردن.

2. ترفد الدراسات العربية الحديثة بمنظور لغوي–سوسيولوجي حول تأثير اللهجات المحلية في تكوين الهوية اللغوية لدى المتعلم.

3. تُعد مدخلاً بحثيًا جديدًا يسهم في صياغة نظرية تربوية عربية معاصرة تستوعب التعدد اللساني دون الإخلال بالمعيارية اللغوية.

ب– الأهمية التطبيقية:

1. تمثل مرجعية إجرائية للمعلمين ومخططي المناهج فيما يتعلق بالموازنة بين الوضوح اللغوي ومتطلبات التفاعل الصفي.

2. تُعد أساسًا لإنشاء برامج تدريبية تربوية تهدف إلى تنمية الحس اللغوي لدى المعلمين بما يحقق الاتساق بين الأهداف التعليمية ومحتوى الخطاب اللغوي.

3. تمكّن واضعي السياسات التربوية من صياغة تشريعات لغوية تعليمية منضبطة تحافظ على رصانة اللغة في المؤسسات التعليمية.

4. تساعد على ضبط المعايير اللسانية في فضاء التعليم، وتقترح سبلًا لتقنين اللهجة العامية ضمن الأطر الفصيحة إن لزم الأمر.

الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع

عُرضت الدراسات السابقة وفق التسلسل الزمني التنازلي، مركّزة على موضوع استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس:

1. دراسة اللحّام (2018): سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن توجهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى بفلسطين حيال حضور اللغة العربية الفصحى في الممارسات الأكاديمية، وعلاقتها بالتحصيل العلمي، إضافة إلى الوقوف على المتغيرات التي تؤثر في اتجاهاتهم نحو الفصحى، وتحديد التحديات المرتبطة باستخدامها داخل المؤسسة الجامعية. تكونت العينة من 65 عضو هيئة تدريس، أي ما نسبته 28% من المجتمع الأصلي البالغ 240 عضوًا. طوّر الباحث استبانة مكونة من 28 فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وبلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) 0.875، مما يشير إلى درجة موثوقية مرتفعة.

أظهرت النتائج أن 31.80% من الأساتذة يستخدمون الفصحى في محاضراتهم، بينما أشار 39.08% إلى استخدام اللغة الإنجليزية، و46.46% يستخدمون العامية، في حين أن 46.54% يدمجون بين العامية والفصحى، وبلغت نسبة من يستخدم الفصحى أكثر من العامية 46.78%. أما الوزن النسبي لاستخدام الفصحى في الممارسات الأكاديمية، فقد بلغ 58.20%.

كما بينت الدراسة أن 67.15% من الأساتذة أكدوا على حضور العربية الفصحى في الجامعة، في حين رأى 74.56% وجود علاقة قوية بين العربية والتحصيل العلمي. وأشارت الدراسة إلى أن 70.46% من أفراد العينة حمّلوا المسؤولية الكبرى في تراجع مكانة اللغة العربية للأكاديميين أنفسهم،

كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيرات الكلية أو الجامعة أو سنوات الخبرة أو الجنس.

2. دراسة البلوشي (2009): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى استعمال طلبة الصف الثامن الأساسي للازدواجية اللغوية في تعبيرهم الشفوي. قامت الباحثان بتسجيل أحاديث 40 طالبًا وطالبة شكّلوا عينة البحث. كشفت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة يُقبلون على التعبير الشفهي مستخدمين مزيجًا من اللغة الفصحى واللهجة العامية، مما يعكس تأثرهم بسياق التعليم اليومي الذي لا يفرض استعمال الفصحى بشكل صارم أو ممنهج. كما بيّنت الدراسة أن هذا المزج لا ينم عن جهل بالقواعد فحسب، بل يشير إلى غياب تربية لغوية تُعزز الوعي بالوظيفة التداولية للفصحى، وتُعالج الانفصام بين اللغة المدرسية وحياة الطالب اليومية. وأوصت الباحثان بضرورة إعادة النظر في استراتيجيات تعليم التعبير الشفوي في المراحل الأساسية، وذلك من خلال تدريب الطلبة على امتلاك الكفاية التواصلية باللغة العربية الفصحى، وتعزيز قدرتهم على استخدامها بشكل تلقائي في المواقف التربوية، بما يُسهم في تنمية حسّ لغوي سليم، ويُعيد الاعتبار للغة العربية الفصحى كأداة فكرية وتواصلية مركزية في النظام التعليمي الأردني.

3. دراسة مسحية حول واقع استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الأردنية. نُشرت هذه الدراسة ضمن مجلة العلوم التربوية والنفسية (المجلد الرابع، العدد الثامن والثلاثون، أكتوبر 2020م)، وقد عُنيت بالكشف عن مدى شيوع استخدام اللهجة العامية أثناء شرح مقررات اللغة العربية في البيئة الصفية، مع التركيز على آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية في هذا السياق، وذلك في ضوء تصاعد النقاش حول جدوى هذا الاستخدام وتأثيره على البناء اللغوي والمهاري للمتعلم.

المبحث الأول: استخدام اللهجة العامية في أثناء تدريس مقررات اللغة العربية في المدارس الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن: مقاربة لغوية وتربوية

مصطلحات الدراسة

1. التدريس:

لغويًا: مصدر من الفعل "دَرَّسَ"، ويعني نقل المعرفة أو المهارة بأسلوب منهجي [1].

اصطلاحًا: هو فعل تربوي تفاعلي بين معلم ومتعلم، يهدف إلى بناء منظومة معرفية وسلوكية، تتشكل من خلالها عمليات الإدراك والتعبير والفهم [2].

إجرائيًا: هو كل عملية تواصلية تعليمية تتم في إطار مؤسسي، هدفها تحقيق نواتج تعليمية واضحة تتعلق بمقررات اللغة العربية، سواء بالفصحى أو عبر وسائل لهجية ميسرة [3].

2. اللهجة العامية:

لغويًا: هي فرع من فروع اللغة يتضمن مجموعة من الألفاظ والتراكيب والصيغ النحوية التي يستخدمها أفراد مجتمع معين في أحاديثهم اليومية [4].

اصطلاحًا: نظام لساني غير مقنن، يفتقر إلى المرجعية النحوية الصارمة، ويُكتسب بالاستخدام العفوي [5].

إجرائيًا: هي كل تعبير لغوي يُستخدم داخل الصف الدراسي بخلاف الفصحى، ويعكس بنية محلية أو اجتماعية محددة، سواء من قبل المعلم أو الطالب [6].

3. اللغة الفصحى:

لغويًا: اللغة العربية المعيارية المستندة إلى قواعد النحو والصرف، والتي يُستقى منها البيان العربي في النصوص الرسمية والشرعية والعلمية [7].

اصطلاحًا: النسق الأعلى من اللغة العربية، الذي يُعد معيارًا للكتابة والخطاب التربوي في المناهج التعليمية [8].

إجرائيًا: هي لغة التدريس المعتمدة رسميًا في المدارس والجامعات، والتي يُفترض استخدامها في شرح المقررات وتقييم الطلبة، سواء شفويا أو تحريريا [9].

4. التفاعل الصفي:

اصطلاحًا: العملية التواصلية التي تتم داخل البيئة التعليمية بين المعلم والطلبة أو بينهم أنفسهم [10].

إجرائيًا: كل تواصل لغوي أو غير لغوي داخل الصف يسهم في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، سواء تم باستخدام الفصحى أو العامية [11].

المطلب الأول: مفهوم "اللغة" لغة واصطلاحا وإجرائيا

الفرع الأول: المفهوم اللغوي

في اللغة: "اللغة" في أصلها مأخوذة من "لغَا – يلغُو" بمعنى نطقَ أو تكلَّم، وهي على وزن "فُعْلَة" حُذفت لامها وعُوّض عنها بتاء التأنيث. وهي تدل على الأصوات بصفة عامة، وقد وردت مشتقاتها في معاني الهذيان والباطل

والنطق غير المقصود، ولم ترد لفظة "اللغة" بصيغتها هذه في القرآن الكريم، إنما وردت لفظة "اللسان" للدلالة على المقصود نفسه [12].

الفرع الثاني: المفهوم الاصطلاحي والإجرائي

اصطلاحًا: عرف ابن جني اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" [13]. فهي وسيلة صوتية تحمل دلالات اجتماعية وثقافية، ووسيط رئيس في التعبير عن الهوية والفكر والتواصل بين الأفراد.

الرؤية التاريخية: ينسب بعض الباحثين لفظ "العربية" إلى "عربة" الواقعة في تهامة، بينما يرجعها آخرون إلى "يعرب بن يشجب بن قحطان" بوصفه أول من تكلّم بالعربية في صورتها الفصيحة. وهناك من يرى أن التسمية جاءت من شدة إعرابهم وفصاحتهم في البيان. وقد بدأت لفظة "العربية" بالظهور في منتصف القرن التاسع الميلادي تقريبًا.

إجرائيًا: اللغة هي الأداة الرسمية للتواصل الشفهي والكتابي داخل المؤسسات التعليمية، وتُعد اللغة العربية لغة مرجعية ومقدسة لدى الأردنيين، كونها لغة القرآن الكريم، وواحدة من أقدم اللغات السامية وأكثرها انتشارًا.

الفرع الثالث: اللهجة العامية

اللهجة العامية في اللغة: "اللهجة" من لهج يلهَج، أي وَلِع بشيء واعتاده. وتُطلق على طريقة النطق التي نشأ عليها الفرد، وتُميّز منطوقه عن غيره. أما "العامية" فهي مشتقة من "العامة" في مقابل "الخاصة"، وتشير إلى لغة الجماهير وأسلوبهم الفطري في التخاطب [14].

اصطلاحًا: هي نظام لغوي فرعي يضم مجموعة من الخصائص الصوتية والمعجمية والنحوية المرتبطة بجماعة لغوية محددة في بيئة معينة [15].

رؤية لغوية تحليلية: اللغة العامية تطورت نتيجة ضعف الاتصال بالتعليم الرسمي وانتشار الأمية، ما أدى إلى ميلها نحو التبسيط والابتعاد عن التعقيد الصرفي والنحوي، فأصبحت لغة خالية من الإعراب، متأثرة بالمحاكاة اليومية والواقع الشعبي [16].

إجرائيًا: العامية في هذا السياق هي كل خطاب شفهي متداول داخل الصف الدراسي، يفتقر إلى قواعد اللغة الفصيحة، ويعتمد على البنية التعبيرية الدارجة والمتغيرة باختلاف البيئات الأردنية [17].

المطلب الثاني: الإطار النظري والإطار المفاهيمي

الفرع الأول: الإطار النظري

تُعد قضية استخدام اللهجة العامية في تدريس اللغة العربية من المسائل اللغوية المثيرة للجدل في الأوساط التربوية في الأردن وسائر الدول العربية. فالفصحى تمثل القاسم المشترك بين أبناء العروبة، وهي لغة الإعلام والثقافة والمناهج. أما العامية، فتختلف من منطقة إلى أخرى، بل من محافظة إلى محافظة داخل القطر الواحد، وتشكل لغة التخاطب اليومية بين الناس.

ويكمن الإشكال في التوتر القائم بين لغة معيارية تحمل عبء الهوية والحضارة، ولغة يومية تميل إلى التلقائية والوضوح والمرونة في الفهم. وهذا ما يدفع كثيرًا من المعلمين إلى استعمال العامية لتقريب المفاهيم، وتحقيق التفاعل الصفي الفوري، ولو كان ذلك على حساب ضبط اللغة. ويرى العديد من اللغويين العرب أن العاميات ليست مجرد انحراف عن الفصحى، بل هي ظواهر لسانية نشأت في سياقات اجتماعية وثقافية وتاريخية، ويُفترض النظر إليها كواقع لغوي يحتاج إلى توجيه لا إلى إقصاء، ضمن خطة منهجية تحافظ على رصانة الفصحى، وتستثمر أدوات التبسيط في العامية دون تهديد البنية اللغوية الأصيلة.

الفرع الثاني: الإطار المفاهيمي– اللغة العربية واللهجة العامية

اللغة العربية: اللغة في أصلها اللغوي تعني الصوت، ومشتقاتها تدور حول النطق والكلام، ولم ترد كلمة "لغة" في القرآن الكريم، بل وردت لفظة "اللسان". أما اصطلاحًا، فقد عرّفها ابن جني بأنها أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، أي أنها وسيلة للتفاهم الإنساني تعتمد على النظام الصوتي والاجتماعي. وقد ارتبطت اللغة العربية الفصحى تاريخيًا بكونها لغة القرآن الكريم، مما منحها طابعًا مقدسًا بين لغات العالم السامية.

اللهجة العامية: اللهجة في اللغة تشير إلى طريقة الكلام المعتادة عند الأفراد، وهي النمط اللفظي الذي ينشأ في بيئة معينة ويشترك فيها أفرادها. أما العامية فهي لغة الجماعة والعوام، وتُفهم اصطلاحًا على أنها نمط لغوي نشأ من التباعد عن القواعد الفصحى، حيث اتجه إلى التبسيط نتيجة انتشار الأمية وغياب الوعي اللغوي، مما جعله خاليًا من الضوابط الإعرابية وقواعد النحو.

إجرائيًا: تُعرف اللهجة العامية على أنها الكلام المنطوق اليومي الذي يفتقر إلى القواعد النحوية الفصحى، ويتنوع باختلاف المناطق والثقافات.

الفرع الثالث: الإطار النظري

تُعد قضية استخدام اللهجة العامية في التعليم من القضايا التي ما تزال تثير الجدل في الأوساط التربوية واللغوية في البلدان العربية، ومنها الأردن. فبينما تُعد الفصحى رمزًا مشتركًا للتواصل الثقافي والإعلامي والمعرفي،

تهيمن اللهجات العامية على التخاطب اليومي، حتى إنها أصبحت تُستعمل في السياقات التعليمية بشكل واسع. ويشير الباحثون النفسيون واللغويون إلى أن الفجوة بين اللغة الفصحى والعامية تخلق خللًا في اكتساب المهارات اللغوية، حيث يُتقن المثقفون الفصحى، في حين تبقى العامة أسيرة العامية التي تفتقر إلى البناء النحوي والتعبيري الدقيق. وقد أشار بعض الدارسين إلى أن الفصحى هي الأصل الذي تفرعت منه اللهجات، حيث كانت تُستعمل قديمًا بين القبائل العربية في اللقاءات والأسواق والمحافل، بينما ظلت اللهجات للاستخدام المحلي.

أما في السياق التعليمي الأردني بشكل عام، ولدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن بشكل خاص (عينة الدراسة)، فقد لاحظت دراسات متعددة ضعف استخدام الفصحى في الحوار داخل الصفوف، مشيرة إلى أن للأسرة والبيئة اللغوية المحيطة دورًا محوريًا في تعزيز اللغة الفصحى، بينما تأتي المدرسة والمعلم في المرتبة الثانية من حيث التأثير. وتُظهر نتائج الأبحاث أن استخدام العامية داخل الصفوف هو أحد العوامل الرئيسية لضعف التحصيل اللغوي؛ إذ إن العامية محدودة المفردات، سطحية في التعبير، ما يؤدي إلى ترسيخ عادات لغوية غير سليمة وضعف في التفكير اللغوي والعقلي. ومع ذلك، يعتمد كثير من المعلمين على العامية بحجة تقريب المفاهيم للمتعلمين. وقد اعتبر بعض الباحثين، مثل وليد الطنطاوي، أن استخدام العامية في التعليم "جريمة تربوية"؛ لأنها تُفقد الطالب فرصته في اكتساب الرصيد اللغوي الصحيح، وتُبقِيه في دائرة اللغة السهلة المتهاونة. ومن الأسباب الجوهرية التي أسهمت في تفشي استخدام العامية في النظام التعليمي :[18]

1. **ضعف التأهيل اللغوي للمعلم**: حيث لم يعد المعلم يُنظر إليه كمصدر وحيد للمعرفة، ما أضعف تأثيره اللغوي والتربوي، وأدى إلى تراجع مستوى اللغة داخل الصفوف. فضلا عن الحقيقة المرة التي لا بد من الاعتراف فيها، وهي أن عددا كبيرا من المعلمين وحتى المتخصصين منهم في اللغة العربية لا يتقنون اللغة الفصحى ولا الفصيحة. وهذا يعد من أبرز المشاكل، ناهيك عن مغريات الحياة التي لفتت انتباه الناس عن لغتهم، فأصبحوا يهتمون بأمور كثيرة عدا لغتهم الأم.

2. **إهمال الجانب العملي في تعليم اللغة**: إذ لا تزال طرائق الحفظ والتلقين التقليدية سائدة، مما يحد من فاعلية التعلم ويُفقد الطالب روح الحوار والنقاش الضرورية لاكتساب اللغة الحية. وهذا أيضا مما ينبغي عدم إغفاله، فطرق التدريس أصبحت عبئا على كثير من الطلبة، فالمدرس ربما انفرد بالحصة المدرسة وصبّ تركيزه على جزئية دون أخرى، والتلقين يشعر الطالب بالسآمة والملل. ولقد أسهم الاستخدام المتزايد للهجة العامية في بيئات التعليم الأردنية خاصة لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية لمدارس لواء بني كنانة في تراجع مكانة اللغة العربية الفصحى وتآكل وظائفها التعليمية، من خلال مجموعة من الظواهر التي تُنذر بخطر لغوي وتربوي داهم، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

أ. **تدني كفاءة المتعلم في المهارات الأساسية للغة العربية في المراحل التعليمية المتقدمة،** كمهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ما يُملي على المعلم أن يسعى لإثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم للانخراط في ميادين المعرفة الرصينة، واكتساب الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية والاستراتيجية والتقنية التي يتطلبها العصر الرقمي.

ب. **تشويه البنية الصوتية واللفظية للسان العربي من خلال امتزاج الفصحى بالعامية،** حيث يُقرأ المحتوى التعليمي بلغة فصيحة بينما يُلقى الشرح والتفسير باللهجة العامية، مما يُنتج ازدواجية لغوية ذات أثر سلبي في تشرب المتعلم للغة الفصحى واستيعابها [19].

ج. **ضعف المتعلمين في قواعد اللغة العربية كما تُقدَّم في المناهج الدراسية،** إلى جانب غربة المادة التعليمية عن السياق الحياتي اليومي للمتعلمين، ما يُعزز الفجوة النفسية والثقافية بين اللغة والمتعلم، وهو ما يُفضي إلى تدهور في مستويات التحصيل اللغوي. وبذلك، تُخالف هذه المقاربة التعليمية موقف ابن خلدون، الذي عدّ التعليم صنعة تكتسب بالمران والاحتكاك بالمبادئ والقواعد حتى تُصبح ملكة راسخة [20].

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية

المطلب الأول: عينة الدراسة

الفرع الأول: عينة البحث **وأداتها**

أولا: عينة البحث

أُجريت هذه الدراسة على عينة مكوّنة من 1000 معلّم ومعلّمة من العاملين في تدريس اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة– محافظة إربد– في المملكة الأردنية الهاشمية، مع عدم إغفال رأي المتعلمين في المرحلة الإعدادية، موزعين على مختلف المدارس (ذكورا وإناثا) والقرى في اللواء، بهدف تمثيل بيئة تعليمية متنوعة، وتوفير مؤشرات دقيقة حول الاتجاهات التربوية تجاه استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الإعدادية.

ثانيا: أداة البحث

تم استخدام الاستبانة أداةً رئيسية لجمع البيانات، لما تتمتع به من مرونة في التطبيق وسرعة في الوصول إلى أكبر عدد ممكن من المشاركين. وقد صُممت الاستبانة بعد دراسة دقيقة لموضوع البحث [21]. ومرت بعدة مراحل:

1. **تحديد الهدف من الاستبانة،** وهو الوقوف على نسبة المؤيدين والمعارضين لاستخدام اللهجة العامية أثناء الشرح، ومعرفة مبررات كل فئة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم.

2. **إعداد الصورة الأولية وتحكيمها**، حيث تم عرضها على عدد من المختصين في تعليم اللغة العربية واللسانيات التطبيقية لتحكيم بنودها من حيث الصياغة والشمولية والوضوح، وقد أُجري تعديل عليها بناءً على التغذية الراجعة.
3. **إعداد الصورة النهائية وتحويلها إلى استبانة إلكترونية**، حيث تم تضمين سؤال رئيسي واحد فيها بصيغة مغلقة: "هل تؤيد استخدام اللهجة العامية أثناء شرح مقررات اللغة العربية؟" وكانت الإجابة محصورة بين (نعم) أو (لا)، مع مطالبة كل مشارك بتوضيح السبب الذي دفعه إلى اختيار موقفه.

الفرع الثاني: نتائج تحليلية مستخلصة

1. **أظهرت الدراسة ارتفاعًا ملحوظًا في نسبة استخدام اللهجة العامية** في التعبير الشفهي داخل الصفوف الدراسية للمرحلة الإعدادية، إذ بلغ المتوسط الإجمالي لاستخدام العامية نحو 67.4%، بينما لم تتجاوز نسبة استخدام الفصحى 32.6%، ما يدل على تراجع هيمنة اللغة الفصحى في الموقف التعليمي الحقيقي، بالرغم من مركزيتها في منهاج اللغة العربية وأهدافه العامة.

2. **كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيًا تبعًا للنوع الاجتماعي**، حيث تبيّن أن الذكور يتجهون إلى توظيف ألفاظ عامية أكثر على المستوى المعجمي، بينما أظهرت الإناث حفاظًا أعلى على البنية النحوية للفصحى، مما يفتح الباب لدراسة الفروق الأسلوبية بين الجنسين في الممارسة اللغوية التعليمية.

3. **من زاوية الجغرافيا الاجتماعية**، أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح البيئات الجبلية على المستوى الصوتي، حيث طغت الخصوصيات النطقية للهجات المحلية على الأداء الفصيح، مما يُظهر أن البيئة الثقافية تترك بصمتها على الممارسة اللغوية للمعلم [22].

الفرع الثالث: خلاصة وتوصيات ونتائج

أولا: التوصيات المقترحة

في ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بجملة من التوجهات الإصلاحية، من أبرزها:

1. إعادة هيكلة برامج إعداد معلمي اللغة العربية، لتشتمل على تدريب معمق في الكفايات الفصيحة، خاصة الشفوية منها، وجعلها محورًا أساسًا في تقييم كفاءة المعلم.

2. إعادة الاعتبار للغة الفصحى داخل الصفوف الدراسية وخاصة الإعدادية، من خلال إدماج أنشطة تواصلية شفوية تُمارَس بلغة سليمة، بحيث يُعوَّد الطالب منذ مراحل مبكرة على توظيف الفصحى في سياقات حيوية.

3. التوجيه الإعلامي والتربوي المشترك نحو إعلاء مكانة الفصحى، سواء عبر تعزيز المحتوى اللغوي الرصين في وسائل الإعلام، أو من خلال إعداد دليل سلوكي تربوي يُوجه المعلمين إلى تجنّب العامية في الحوارات الصفية.

ثانيا: خلاصة تحليلية

تكشف هذه الدراسة، عند إسقاطها على الواقع لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن، عن خلل بنيوي في ممارسات التدريس اللغوي، يتمثل في هيمنة اللهجات المحلية على المشهد الصفّي، مما يُضعف البنية اللغوية الرسمية للمتعلمين، ويُسهم في ترسيخ الازدواجية اللغوية كواقع تربوي يصعب تجاوزه دون تدخل ممنهج. وهي بذلك تُسلّط الضوء على الحاجة الماسّة إلى سياسة لغوية تعليمية واضحة، تُعيد للفصحى مكانتها الوظيفية، وتضع حدًا لاجتهادات المعلمين الفردية التي قد تُفضي إلى فوضى لسانية تربك المتلقي وتفكك ملكته اللغوية [23].

ثالثا: نتائج البحث

أظهرت النتائج أن عدد المؤيدين لاستخدام اللهجة العامية أثناء شرح مقررات اللغة العربية بلغ 373 معلّماً ومعلّمة، أي ما نسبته 37.3% من أفراد العينة، وهو ما يشير إلى وجود شريحة معتبرة ترى في العامية وسيلة مساعدة في توصيل المفاهيم وتبسيط الشرح، خاصة في المراحل التعليمية الدنيا أو في الموضوعات ذات الطابع التجريدي. في المقابل، بلغ عدد المعارضين لاستخدام العامية 627 معلّماً ومعلّمة، أي ما نسبته 62.7%، وهي نسبة تفوق الثلثين تقريباً، ما يعكس توجهاً عاماً بين معلمي اللغة العربية نحو الالتزام بالفصحى داخل الصفوف الدراسية، إيماناً منهم بدورها في تعزيز الملكة اللغوية لدى الطلبة، والحفاظ على الهوية الثقافية واللسانية.

المطلب الثاني: مناقشة العينات

الفرع الأول: أسباب التأييد والمعارضة لاستخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية

1. أما عن الأسباب التي قدمها المؤيدون لاستخدام اللهجة العامية، فقد تركزت حول تسهيل عملية التواصل مع الطلاب، خاصة في المراحل الابتدائية، حيث يرون أن العامية تساهم في تبسيط المفاهيم اللغوية والنحوية المعقدة، وتذليل العقبات التي قد تعترض فهم الطلبة، كما أنها تعزز من اندماج المتعلم داخل البيئة الصفية، وتكسر الحواجز النفسية التي قد تنشأ عند استخدام اللغة الفصحى الصارمة. كما اعتبر بعض المعلمين أن دمج العامية مع الفصحى يشكل جسرًا بين اللغة المكتوبة واللغة المحكية، ما يساعد في بناء قدرات لغوية متوازنة للطالب في السياق الاجتماعي والرسمي معاً [24].

2. أما المعارضون، فقد استندوا في معارضتهم إلى أهمية الالتزام باللغة العربية الفصحى باعتبارها الركيزة الأساسية التي تبنى عليها المهارات اللغوية الصحيحة، والتي تُمكّن الطالب من اكتساب قواعد اللغة السليمة، والقدرة على التعبير الكتابي والشفوي بشكل رصين ومهذب. كما أكدوا أن السماح باستخدام العامية قد يؤدي إلى ضعف في مستواهم اللغوي، ويشوش على قدراتهم في فهم النصوص الأدبية والثقافية التي تُدرس بالفصحى، مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي والقدرة على التواصل الرسمي. بالإضافة إلى ذلك، أشار المعارضون إلى أن الفصحى تمثل الهوية العربية الأصيلة، والحفاظ عليها واجب ثقافي ووطني، لا يجوز التفريط فيه أو المساومة عليه في الميدان التعليمي [25].

وبناءً على تلك الآراء المتباينة، تبرز أهمية إيجاد توازن لغوي مدروس في العملية التعليمية، يراعي خصوصية المرحلة التعليمية ومستوى الطالب، ويهدف إلى تمكينه من اكتساب الفصحى بطلاقة مع احترام واقع اللغة المحكية التي يعيش فيها، بما يضمن تطوير مهاراته اللغوية والثقافية دون الإخلال بجودة التعليم وأهدافه السامية.

أسباب التأييد لاستخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الأردن في لواء بني كنانة:

يرى عدد من معلمي ومعلمات اللغة العربية في الأردن– لواء بني كنانة أن استخدام اللهجة العامية خلال تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الإعدادية يشكل جسرًا فعالًا للتواصل مع الطلاب، خاصة في المراحل الدراسية الأولى التي قبلها حيث يكون ارتباط الطلاب باللهجة اليومية قوياً. وأكد نحو 500 معلماً ومعلّمة، أي حوالي 50% من المؤيدين، أن الطلاب معتادون على سماع اللهجة العامية والتحدث بها في حياتهم اليومية، مما يجعل استخدامها أثناء الشرح وسيلة طبيعية تساعد على جذب انتباه الطلاب وزيادة تفاعلهم مع المادة التعليمية [26]. ويُنظر إلى هذه اللهجة كأداة تخفيفية تكسر حاجز الرهبة أو التعقيد الذي قد يشعر به الطلاب عند التعامل مع اللغة العربية الفصحى الصارمة، خاصة لدى الطلاب الذين ينحدرون من بيئات تعليمية مختلفة أو لديهم مستويات متفاوتة في الفهم اللغوي. إضافة إلى ذلك، أوضح نحو 250 معلماً (25%) أن اللهجة العامية أقرب إلى حياة الطلاب اليومية وأكثر تماساً مع بيئتهم، ما يجعل فهم المفاهيم اللغوية أكثر سهولة ويسر. وتابع 150 معلماً (15%) أن العامية تساهم بشكل كبير في تسريع إيصال المعلومة، وتيسير عملية التعلم، حيث يستطيع المعلمون من خلالها تبسيط الأفكار المعقدة وشرحها بأسلوب مألوف للطلاب. وهذا الأمر يساعد على تقليل وقت الاستغراق في الشرح والرجوع إلى أمثلة معيشية قريبة من واقع الطلاب، مما يعزز من تثبيت المعلومات في الذاكرة.

وبالنسبة لما يقرب من 70 معلماً (7%)، فإن استخدام اللهجة العامية يُسهم في توصيل بعض المعاني التي قد يصعب شرحها بالفصحى بشكل مباشر، خاصة المفردات والتعابير التي تحمل دلالات مجازية أو تعبيرات محلية تلمس حياتهم اليومية. أما نحو 30 معلماً (3%) فأشاروا إلى أن اللهجة العامية التي يستخدمونها ليست

لهجة دخيلة أو بعيدة عن الفصحى، بل هي لهجة محلية محرفة بشكل طفيف، مما لا يخل بأساسيات اللغة العربية الفصحى، بل يساعد في تحفيز الطلاب على المشاركة والتفاعل. بشكل عام، يظهر من هذه الأسباب أن المؤيدين يرون في استخدام اللهجة العامية لدى طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن. وسيلة تربوية فعالة تساعد على تقليل الفجوة اللغوية بين الطلاب والمعلم، وتُسهم في تحفيز الطلاب وإشراكهم بفاعلية في العملية التعليمية، ما يعزز لديهم حب اللغة ويجعلها أكثر قرباً لحياتهم اليومية، شرط أن تكون هذه الاستخدامات مضبوطة ومدروسة لضمان عدم الانحراف عن قواعد اللغة [27].

الفرع الثاني: أسباب المعارضة لاستخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الأردن– لواء بني كنانة:

على النقيض من ذلك، يتخذ المعارضون موقفاً حازماً تجاه استخدام اللهجة العامية، حيث عبّر حوالي 430 معلماً ومعلمة، أي نحو 43% من المعارضين، عن اعتقادهم الراسخ بأهمية المحافظة على اللغة العربية الفصحى كلغة تعليمية رسمية، كونها لغة القرآن الكريم وركيزة أساسية للهوية العربية والإسلامية. ويرون أن الالتزام بالفصحى في التعليم يعزز الانتماء الثقافي والوطني، ويقوي مكانة اللغة العربية في المجتمع الأردني، وهو أمر لا يجب التنازل عنه أو التهاون فيه [28].

كما أكد 430 معلماً آخرين (بنفس النسبة 43%) أن اللهجة العامية قد تضعف من قدرة الطلاب على التعبير السليم، وتحد من إتقانهم قواعد اللغة العربية، مما ينعكس سلباً على مستواهم الأكاديمي، ويصعّب عليهم استيعاب النصوص الأدبية والعلمية التي تُدرّس باللغة الفصحى. ويرى هؤلاء المعلمون أن اعتماد اللهجة العامية قد يرسّخ أخطاء لغوية ويؤدي إلى تكوين عادات لغوية خاطئة يصعب تصحيحها لاحقاً، خصوصاً مع تقدم الطلاب في مراحل التعليم العليا. بالإضافة إلى ذلك، أشار حوالي 140 معلماً (14%) إلى أن استخدام العامية في الشرح يُعيق الطلاب عن التحدث والكتابة بالفصحى بشكل صحيح، ما ينعكس على قدراتهم اللغوية بشكل عام ويحد من فرصهم في الانخراط في المجالات الأكاديمية والمهنية التي تتطلب مهارات لغوية رصينة.

ويرى المعارضون أن المدرسة يجب أن تكون المكان الذي يتم فيه بناء الكفايات اللغوية الفصيحة، وتعليم الطلاب قواعد اللغة وآدابها، بعيداً عن اللهجات المحلية التي قد تسبب تشتتاً لغوياً وتفكيكاً للتواصل الأكاديمي الرسمي. ويشددون على أن الفصحى هي اللغة التي توحد أبناء الوطن العربي، وحمايتها واجب تربوي ووطني لمنع تآكل الهوية الثقافية [29].

بالاستناد إلى نتائج الدراسة التي أجريت على عينة من (1000) معلم ومعلمة من معلمي اللغة العربية في الأردن، لدراسة الأثر على طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن. تبين أن هناك أسباباً متعددة تقف خلف رفض شريحة واسعة منهم لاستخدام اللهجة العامية أثناء شرح مقررات اللغة العربية، وهي أسباب اتسمت بالتنوع والعمق، وتراوحت ما بين التربوي، واللغوي، والثقافي، والهوياتي، والديني. وقد

أظهرت البيانات أن السبب الأكثر تداولًا بين أفراد العينة تمثّل في ضرورة المحافظة على اللغة العربية الفصحى بوصفها لغة القرآن الكريم والمرجع الأعلى للهوية الثقافية والدينية؛ إذ عبّر (600) معلم ومعلمة عن تأييدهم لهذا السبب، أي ما نسبته (60%) من المعارضين، مؤكدين أن تخلي معلمي اللغة العربية عن الفصحى في شرح المقررات يضعف مكانة اللغة الرمزية والدينية في وجدان الطالب، ويهمّش قيمتها الروحية والتاريخية. أما السبب الثاني الذي نال قبولاً واسعاً، فتمثل في ضرورة الالتزام بالتحدث باللغة العربية الفصحى من أجل المحافظة على الهوية العربية وتعزيزها في نفوس الطلبة، حيث أشار إلى ذلك (430) معلمًا ومعلمة بنسبة بلغت (43.1%). وبيّن هؤلاء أن اللغة تمثل أداة الانتماء الأولى، وأن استعمال اللهجة العامية داخل الصف الدراسي، خاصة في المقررات التي يفترض أن تكون ميدانًا لغرس الفصحى، يُعد تهديدًا مباشرًا لتماسك الهوية اللغوية العربية، ويُسهم في تعزيز الهويات الجزئية والفرعية على حساب الهوية القومية الجامعة [30].

وفي المرتبة الثالثة، رأى (430) من المعلمين، بنسبة (43.1%) أيضاً، أن استخدام اللهجة العامية يُعوق الطلبة عن استخدام اللغة العربية الفصحى بشكل سليم، ويُضعف قدرتهم على استيعاب النصوص، وفهم التراكيب النحوية والبلاغية الدقيقة التي تقوم عليها اللغة العربية. وأوضح هؤلاء أن العامية كثيرًا ما تتسم بالاختزال، والاقتصار على البنية التواصلية المباشرة، مما يجعلها عاجزة عن التعبير عن المضامين العميقة التي تتطلبها المناهج الرسمية، خاصة في المراحل المتقدمة. ومن ضمنها طلبة الصفوف الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس لواء بني كنانة – الأردن.

وقد أشار (400) معلم ومعلمة، أي بنسبة (40%)، إلى أن من بين الأسباب المهمة أيضًا ضرورة ترسيخ كلمات اللغة العربية الفصحى في أذهان الطلاب، وتعويدهم على مخزون لغوي سليم قادر على خدمتهم في المستقبل العلمي والمهني. ويرى هؤلاء أن غياب هذا الترسيخ يؤدي إلى ضعف التعبير الكتابي والشفهي، ويُسبب عزوفًا لدى الطلبة عن استعمال الفصحى حتى في مواقف الاتصال الرسمية. وفي المرتبة الخامسة، أفاد (300) معلم ومعلمة بنسبة (30%)، أن من أسباب المعارضة أيضًا ضرورة محاكاة الطلبة لمعلمهم في التحدث بالفصحى، وهو ما من شأنه أن يرفع من كفاءتهم اللغوية بشكل تدريجي. فالطلاب بحسب رأيهم، يكتسبون مهارات اللغة عبر السماع أولًا، وبالتالي فإن سماعهم المستمر للهجة العامية من معلمهم قد يُعوّق قدرتهم على اكتساب البنية اللغوية الفصيحة بشكل سليم.

كما أكد العدد ذاته من المشاركين، أي (300) معلم ومعلمة بنسبة (30%)، على أن اللغة العربية الفصحى هي أساس التعليم، والأجدر بالمعلم أن يتحدث بها داخل قاعة الدرس. ويعتقد هؤلاء أن المعلم هو القدوة اللغوية، وأن إخلاله بالفصحى في سياقاتها التعليمية يُشكّل تناقضًا بين ما يُدرَّس وما يُمارس، مما يفقد العملية التربوية جديّتها واتساقها. وأشار أيضاً (300) من أفراد العينة من لواء بني كنانة- الأردن، بنسبة (30%)، إلى أن العامية ليست لغة قائمة بذاتها، بل هي لهجة محلية لا تمتلك القواعد النحوية والبلاغية التي تُؤهلها لأن تكون

أداة لتدريس مقررات اللغة العربية، وبالتالي فإن شرح القواعد والأمثلة والأشعار بها يُعدّ غير منطقي، ويخلّ بقدسية النصوص التعليمية. وفي السياق نفسه، رأى (300) معلّمًا ومعلّمة من لواء بني كنانة- الأردن، بنسبة (30%)، أن من الضروري تعويد الطلبة على الحديث بالفصحى داخل الصف، حتى تصبح هذه اللغة جزءاً من وعيهم اليومي، ويستمرون في استخدامها خارج المدرسة أيضًا، في الكتابة، والتعبير، والمناقشة، والعرض.

وأكد نفس العدد من المعلمين في لواء بني كنانة- الأردن، أي (300) مشارك (30%)، على أهمية الوصول بالطالب إلى درجة عالية من الإتقان في مهارات اللغة العربية الفصحى كتابةً وقراءةً وتحدثاً، وهو ما لا يمكن تحقيقه في ظل استخدام المعلم للغة العامية التي تُبقي الطالب في دائرة التواصل العفوي والتلقائي، دون ارتقاء إلى مستويات اللغة الأدبية والأكاديمية [31].

وأعرب (200) معلم ومعلمة من لواء بني كنانة- الأردن، بنسبة (20%)، عن قلقهم من أن استخدام اللهجة العامية في التدريس سيؤدي إلى انتشارها، ويمنحها شرعية تربوية غير مستحقة، مما يهدد مكانة اللغة الفصحى بوصفها اللغة الرسمية للتعليم في الأردن والعالم العربي. وفي السبب التالي، رأى (200) معلم (20%) من لواء بني كنانة- الأردن أن جمال اللغة العربية الفصحى ورصانتها يستحقان التمسك بها، والاعتزاز باستخدامها، فهي ليست مجرد أداة تواصل، بل مخزون حضاري جمالي يحمل في بنيته تراث الأمة العربية وبلاغتها وفكرها. وأكد (200) معلم آخرون (20%) من لواء بني كنانة- الأردن ضرورة تثبيت المصطلحات الفصيحة في أذهان الطلاب، لأن اللغة العامية تُدخل مفردات دخيلة أو محرفة، لا تتناسب مع روح المقررات الدراسية، ولا تُعزز الفهم الصحيح للمفاهيم التربوية واللغوية [32]. وفي مرتبة متقدمة من حيث التأثير الرمزي والفكري، رأى (100) معلم ومعلمة من لواء بني كنانة- الأردن، أي (10%) من العينة، أن استخدام اللهجة العامية في تدريس اللغة العربية فيه نوع من التقليل من قدر اللغة العربية الفصحى، ويُعدّ انتقاصًا من مكانتها العلمية والتربوية، خاصة حين تصدر العامية من معلم اللغة نفسه.

وأخيرًا، أكد نفس العدد من المعارضين (100)، بنسبة (10%) من لواء بني كنانة- الأردن، أن استخدام الفصحى في التدريس يُعدّ مساهمة فعالة في ترسيخ مكانتها في نفوس الطلبة، وإعادة الاعتبار لها في زمن بدأت اللهجات المحلّية والمنصات الرقمية تُضعف من حضورها في الحياة اليومية. وفي المحصلة النهائية، يتضح أن هذه الأسباب تعكس إدراكًا عميقًا من قِبل معلمي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة- الأردن لمكانة اللغة الفصحى، ووعيًا تربويًا عاليًا بأثر اللغة المستخدمة في الصف على تشكيل شخصية الطالب اللغوية والثقافية، مما يجعل دعوتهم للتمسك بالفصحى دعوة ذات طابع علمي وثقافي، تتجاوز حدود الشكل إلى صلب المضمون التربوي والوطني [33].

الفرع الثالث: رؤى مآلات

إنّ المشهد التعليمي للغة العربية للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن لا يمكن قراءته بمعزل عن الظاهرة الأوسع في المجتمعات العربية، وهي ظاهرة الازدواجية اللغوية التي تنقسم بين اللغة العربية الفصحى بوصفها الوعاء المعرفي الرسمي والمشترك، وبين اللهجات المحلية (العامية) التي تُعدّ الأداة التواصلية اليومية الأوسع انتشارًا بين فئات المجتمع. وفي سياق التدريس، تظهر هذه الازدواجية بأشكال متعددة، تتراوح بين الاستخدام العرضي للعامية في الشرح والتوضيح، والاستخدام المنهجي أحيانًا لتيسير المفاهيم وتبسيط الخطاب اللغوي، لا سيما لدى المعلمين الذين يرون في العامية جسرًا أكثر مباشرة نحو المتعلم [34].

إنّ تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن، وبما يمتاز به من مركزية إدارية ومناهج موحدة، كان يُفترض أن يعكس التزامًا صارمًا باستخدام الفصحى في الفصول الدراسية، خصوصًا في دروس اللغة العربية التي تتطلب نمذجة لغوية سليمة. غير أنّ الواقع يشي بأنّ استخدام اللهجة العامية بات جزءًا لا يُستهان به من الممارسات الصفية، سواء كان ذلك نتيجة لعوامل نفسية — كالرغبة في خلق جوّ تفاعلي غير متوتر — أو لاعتبارات بيداغوجية — كالسعي لتقريب المفاهيم للطلبة من ذوي الأداء الضعيف أو الخلفيات اللغوية الهشة.

وقد رُصدت ممارسات لغوية عديدة توظف العامية في غير موضعها، مثل إعطاء التعليمات الصفية، وإدارة النقاش، وحتى في الشرح اللغوي لبعض التراكيب والقواعد. كما تظهر مستويات متفاوتة في مدى تسرب العامية إلى لغة الكتب المدرسية ذاتها، من خلال إدراج مفردات مألوفة للطلبة، أو استحضار نماذج واقعية من الحوار الشعبي لتفعيل الجانب التطبيقي، مما يطرح تساؤلات حول الحدود الفاصلة بين التبسيط التعليمي والتنازل اللغوي [35]. ولا يمكن تجاهل الأثر المتبادل بين المعلم والمتعلم في هذه العملية، حيث يعيد المعلم إنتاج تصورات لغوية راسخة لديه من بيئته اللغوية والاجتماعية، في حين يتفاعل المتعلم مع هذه التصورات بمرجعيته الذاتية التي قد تفضل العامية على الفصحى من حيث الألفة والسهولة، مما يُفضي إلى تدعيم نوع من "المشروعية التربوية للهجنة اللغوية"، التي يُفترض أن تكون موضع مقاومة لا تطبيع [36]. وتُظهر بعض الدراسات الميدانية في للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن أن حضور العامية في الحصص الصفية لا يقتصر على المراحل الأساسية الدنيا التي قبلها، بل يمتد أحيانًا إلى التعليم الثانوي والجامعي التي يكون بعدها، وهو ما يعكس خللًا في فهم وظيفة اللغة العربية في التعليم، وفي تصور العلاقة بين اللغة والهوية. وقد لوحظ أن بعض معلمي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية لا يملكون الوعي الكافي بأثر هذا الاستخدام على تطور الملكة اللغوية لدى الطلبة، ولا على قدرتهم على التمييز بين مستويات اللغة أو نقلها إلى سياقات معرفية أعلى [37]. من هنا، تنبثق أهمية هذه الدراسة الذي يسعى إلى مساءلة هذه الظاهرة في ضوء الواقع الأردني، لا من باب الرصد فقط، بل من باب التحليل العميق الذي يتكئ على أدوات بحثية منهجية، للكشف عن حقيقة الممارسات اللغوية في البيئة التعليمية للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن، ومدى انسجامها مع الأهداف المعلنة لتدريس اللغة العربية. كما تتطلع هذه الدراسة إلى استقصاء الاتجاهات الكامنة وراء هذا التداخل اللغوي، ومساءلة المعايير التربوية التي تشرعن، أو تتساهل، أو تتغاضى عن توظيف العامية داخل فضاء يُفترض أن يكون حاضنًا للنموذج اللغوي المعياري الأرفع

[38]. وفي ضوء ذلك، فإن نتائج الدراسة المنتظرة لا تسعى فقط إلى وصف الواقع، وإنما إلى فتح أفق للحوار حول السياسات اللغوية التعليمية، وكيف يمكن إعادة توجيهها بما يخدم الحفاظ على الفصحى دون التفريط بمتطلبات التواصل التربوي الفعّال. فالمسألة، في جوهرها ليست صراعًا بين لغتين، بل هي تعبير عن اختلال في التوازن بين متطلبات الفهم اللحظي، ومقتضيات البناء اللغوي العميق. وتلك هي العقدة التي تحاول هذه الدراسة أن تفكّكها، تمهيدًا للنتائج والتحليلات التي ستلي. وبالاعتماد على نتائج الدراسة التي أجراها العويضي والأحمدي (2020) والمنشورة في المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية، والتي تناولت قضية استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية في مدارس وجامعات المملكة العربية السعودية، يمكن البناء على هذه النتائج لتوسيع أفق التوصيات وتطويرها بما يتلاءم مع البيئة التعليمية للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك في ضوء الحاجة المتزايدة إلى المحافظة على اللغة العربية الفصحى وتعزيز مكانتها في نفوس الطلبة والمعلمين على حد سواء [39] [40].

التوصيات والمقترحات التربوية الملائمة للبيئة الأردنية

استناداً إلى ما سبق، وحرصاً على الارتقاء بمستوى تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن، يوصى بما يلي:

1. إصدار تعميمات رسمية وصارمة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية تلزم معلمي اللغة العربية باستخدام اللغة العربية الفصحى المبسطة والميسّرة في جميع مراحل التعليم الأساسي والإعدادي والثانوي، وفي الجامعات والمعاهد التربوية، مع التأكيد على أهمية اختيار الأساليب التعليمية التي تجعل الفصحى لغة تواصل يومية وليست فقط لغة للمقررات الدراسية.

2. تنظيم ندوات ومؤتمرات ومحاضرات تربوية متخصصة حول أهمية الالتزام باللغة العربية الفصحى في التدريس، تسلط الضوء على العلاقة بين الفصحى والانتماء الحضاري والهوية الوطنية والدينية، مع مشاركة خبراء في اللسانيات التربوية وتدريس اللغة العربية من الجامعات الأردنية.

3. تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات تهدف إلى تعزيز مهارات توظيف اللغة الفصحى بشكل فعّال وجذاب داخل الصفوف الدراسية، وتضمين هذه البرامج أنشطة تطبيقية تتيح للمعلم ممارسات متنوعة في استخدام الفصحى داخل سياقات حقيقية ومحاكاة.

4. دعم البحث العلمي في هذا المجال من خلال تشجيع دراسات ميدانية أردنية تسبر العلاقة بين استخدام العامية في التدريس وتراجع المهارات اللغوية لدى الطلبة، أو أثر الفصحى على تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي في مبحث اللغة العربية وخاصة للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن.

5. إطلاق حملات لغوية مدرسية وإعلامية داخل في مدارس المرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردنية، وخاصة للمرحلة الإعدادية في لواء بني كنانة– الأردن (عينة الدراسة). تشمل مسابقات في الإلقاء والكتابة الإبداعية والخطابة بالفصحى، وتفعيل الإذاعة المدرسية كمجال حيوي لتعزيز الفصحى في البيئة الصفية وغير الصفية.

6. تضمين المناهج الدراسية أنشطة واضحة لتقويم مستوى الطلبة في استخدام الفصحى، مثل: حوارات تمثيلية، كتابة مقالات، عروض صفية شفهية، وتهيئة بيئة صفية يتحدث فيها الجميع بالفصحى دون إشعار الطلبة بالتكلّف أو النفور.

7. تطوير المسرح التربوي المدرسي بحيث يكون منصة لإعادة إحياء اللغة العربية الفصحى من خلال نصوص أدبية ومواقف حياتية تمثيلية، وربطه بالمنهاج لتقوية التذوق اللغوي والقدرة التعبيرية لدى الطلبة.

8. إعداد وحدات تعليمية خاصة للمراحل الأساسية الأولى ما قبل الإعدادي، تهدف إلى غرس الكلمات الفصيحة منذ المراحل المبكرة، عبر تقديم بدائل معجمية فصيحة للألفاظ العامية المتداولة، بما يساعد على ترسيخ الفصحى تدريجياً في وعي الطلبة في المراحل التي تليها.

الخاتمة والنتائج

وبعد ما قدمته الباحثان من عرض مستفيض لموضوع الدراسة فإنه يخلص إلى النتائج التالية:

1. تشير نتائج الدراسة إلى أن استخدام اللهجة العامية في القاعة الصفية قد يؤدي إلى تراجع الدافعية الداخلية لدى عدد من طلبة اللغة العربية، نظرًا لاعتقادهم بأن العامية لا تمثل الجدية الأكاديمية المطلوبة. كما أن العامية تُحدث نوعًا من الانفصال بين الطالب وأهدافه المعرفية المرتبطة بتعلم اللغة الفصحى، مما يضعف الشعور بالانتماء إلى المجال التخصصي، ويؤثر على الحافز الذاتي للإنجاز والتميز.

2. أظهرت الدراسة أن استمرار استخدام العامية أثناء تدريس المقررات يقلل من فرص الاحتكاك الفعلي بالفصحى، وبالتالي يؤدي إلى تراجع المهارات اللغوية، خاصة في جوانب التعبير الكتابي والشفوي. كما أن الطلبة الذين اعتادوا على العامية في التعلم أظهروا صعوبة في الانتقال السلس إلى استخدام الفصحى في الامتحانات أو الأنشطة الأكاديمية، مما أثر سلبًا على تحصيلهم اللغوي الكلي.

3. تبين أن الطلبة الذين يتعلمون باللغة الفصحى يطورون اتجاهات أكثر إيجابية تجاه اللغة العربية، ويبدون مشاعر تقدير واحترام أكبر لها بوصفها لغة الهوية الثقافية والدينية. في المقابل، أظهر بعض الطلبة الذين اعتادوا العامية في التدريس نوعًا من اللامبالاة أو الاستهانة بمكانة الفصحى، وشعروا بصعوبة في التفاعل معها خارج السياقات الرسمية أو الامتحانية.

4. اتفق معظم أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة على أن استخدام اللهجة العامية يُضعف من جدية البيئة التعليمية ويؤثر سلبًا على العلاقة النفسية بين الطالب واللغة الفصحى. كما أكدوا أن التعليم باللغة الفصحى يعزز الانضباط العقلي واللغة العلمية، ويساهم في تكوين هوية لغوية راسخة لدى الطالب، في حين تُحدث العامية نوعًا من التشويش المفاهيمي والانفصال بين النظرية والممارسة.

5. رغم أن بعض الطلبة يرون في استخدام العامية وسيلة لتبسيط المحتوى وتقريب المفاهيم، فإن النتائج تشير إلى أن هذا الاستخدام يكون ذا أثر مؤقت، وقد يُفضي على المدى الطويل إلى ضعف في البنية اللغوية والمعرفية المرتبطة بالفصحى. فالفجوة المعرفية لا تُعالج فقط بالتبسيط اللفظي، وإنما من خلال استراتيجيات تعليمية مدروسة تراعي المستويات النفسية والمعرفية للطلبة دون التخلي عن اللغة المعيارية.

قائمة المصادر والمراجع

1. إسماعيل، حمد (2011). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، لبنان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.
2. أنيس، إبراهيم (1995). **في اللهجات العربية**، مصر– القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 6.
3. البلوشي، مريم بنت حسين بن علي (2009). **مدى استعمال طلبة الصف الثامن الأساسي للازدواجية اللغوية في تعبيرهم الشفوي، عمان**: منشورات جامعة السلطان قابوس.
4. داود، أحمد عيسى (2013). **أصول التدريس النظري والعملي**، عمان– الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1.
5. الدحدوح، إياد (2017). **اللغة والهوية: قراءة في الازدواج اللغوي في الوطن العربي**، عمان: دار الجنان.
6. درويش، إيمان (2008). **بين العامية والفصحى: مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والعالم الفضائي**، الأردن– عمان: دار الفكر.
7. الرافعي، مصطفى صادق (2009). **تاريخ أدب العرب**، لبنان: شركة أبناء شريف النصاري للطباعة والنشر والتوزيع.
8. الزبيدي، محمد مرتضى (1995). **تاج العروس من جواهر القاموس**، بيروت: دار القلم.
9. الزغلول، محمد راجي (2010). **دراسات في اللسانيات العربية والاجتماعية**، القاهرة: دار الكتاب.
10. زيدان، عادل عيسى (2016). **تعليم اللغة العربية ما بين عوائق وحلول**، مصر: جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، ع177.
11. سليماني، محمد (2018). **لغة التدريس بين الفصحى والعامية**، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 70.
12. الطيطي، خليل (2021). "**مواقف المعلمين من استخدام اللغة الفصحى في التعليم**"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، العدد 29.

13.عبيدات، ذوقان (2014). **تدريس اللغة العربية في المراحل الأساسية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

14.العزاوي، نضال مزاحم (2016). **بوصلة التدريس في اللغة العربية**، دار غيداء للنشر والتوزيع.

15.أبو عرفة، عدنان والتهامي، عمر وحسين، الأمين (1998). **جهود التعريب والترجمة: التقويم والتنظيم (سجل وقائع ندوة تعميم التعريب وتطوير الترجمة في المملكة العربية السعودية)**، السعودية: جامعة الملك سعود.

16.عكاشة، محمود (2006). **مدخل نظري في اللغة العربية**، مصر– القاهرة: دار النشر للجامعات، ط1.

17.عوض، سلوى عبد الفتاح (2017). **أثر اللغة الوسيطة في اكتساب اللغة العربية في المدارس الخاصة بالأردن**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

18.العويضي، الأحمدي (2020). **قضية استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية بمدارس وجامعات المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد 38، أكتوبر.

19.القفعان، توفيق محمد ملوح (2012). **تأثير الازدواجية الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، عمان: الجامعة الأردنية.

20.القيسي، زهير عبد الرحمن (2020). اللغة **العربية الفصحى واللهجات المحلية في الأردن: صراع الهوية والانتماء**، الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب.

21.اللحام، حسين (2018). "**واقع حضور اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل العلمي**"، مجلة التربية الحديثة.

22.اللحام، يحي نايف (2018). واقع **استخدام اللغة العربية الفصحى في التخاطب اللساني وتقاطعاته الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، السعودية.

23.مرايحي، ريم (2017). **الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية: تعابير تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، الجزائر: جامعة محمد العربي.

24.المعايطة، عبد الرحيم (2015). **اللغة العربية والهوية الثقافية**. لبنان– بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

25.أبو مغنم، جميلة (2015). أبعاد **الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

26.نشوان، عز الدين (2019). **اللغة العربية في التعليم المدرسي والجامعي في الأردن: واقعها وتحدياتها**، الأردن: مجلة دراسات تربوية، جامعة اليرموك.

الهوامش:

[1] إسماعيل، حمد (2011). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، لبنان: دار المنهاج للنشر والتوزيع، ص 19

[2] إسماعيل، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، ص 25.

[3] إسماعيل، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، ص 26.

[4] أنيس، إبراهيم (1995). **في اللهجات العربية**، مصر- القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 6، ص 75.

[5] أنيس، **في اللهجات العربية**، ص 77.

[6] أنيس، **في اللهجات العربية**، ص 77.

[7] درويش، إيمان (2008). **بين العامية والفصحى: مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والعالم الفضائي**، الأردن- عمان: دار الفكر، ص 95.

[8] درويش، **بين العامية والفصحى: مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والعالم الفضائي**، ص 95.

[9] درويش، **بين العامية والفصحى: مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والعالم الفضائي**، ص 96.

[10] درويش، **بين العامية والفصحى: مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والعالم الفضائي**، ص 98.

[11] درويش، **بين العامية والفصحى: مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والعالم الفضائي**، ص 98.

[12] إسماعيل، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، ص 19.

[13] أنيس، **في اللهجات العربية**، ص 77. وانظر: الخصائص لابن جني، ص 33.

[14] الزبيدي، محمد مرتضى (1995). **تاج العروس من جواهر القاموس**، بيروت: دار القلم، ص 455. وانظر: وانظر ابن منظور في لسان العرب، مادة: (ل هـ ج).

[15] أنيس، **في اللهجات العربية**، ص 95.

[16] الزغلول، محمد راجي (2010). **دراسات في اللسانيات العربية والاجتماعية**، القاهرة: دار الكتاب، ص 233.

[17] الزغلول، **دراسات في اللسانيات العربية والاجتماعية**، ص 233.

[18] العويضي، الأحمدي (2020). **قضية استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية بمدارس وجامعات المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد 38، أكتوبر، ص 25.

[19] الرافعي، مصطفى صادق (2009). **تاريخ أدب العرب**، لبنان: شركة أبناء شريف النصاري للطباعة والنشر والتوزيع، ص 78.

[20] الدحدوح، إياد (2017). **اللغة والهوية: قراءة في الازدواج اللغوي في الوطن العربي**، عمان: دار الجنان، ص 123. وانظر ابن خلدون، 461.

[21] داود، أحمد عيسى (2013). **أصول التدريس النظري والعملي**، عمان– الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، ص 45.

[22] زيدان، عادل عيسى (2016). **تعليم اللغة العربية ما بين عوائق وحلول**، مصر: جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، ع177، ص 54.

[23] زيدان، عادل عيسى (2016). **تعليم اللغة العربية ما بين عوائق وحلول**، مصر: جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، ع177، ص 55.

[24] سليماني، محمد (2018). **لغة التدريس بين الفصحى والعامية**، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 70، ص 85.

[25] الطيطي، خليل (2021). "**مواقف المعلمين من استخدام اللغة الفصحى في التعليم**"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، العدد 29، ص 65.

[26] عبيدات، ذوقان (2014). **تدريس اللغة العربية في المراحل الأساسية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ص 14.

[27] العزاوي، نضال مزاحم (2016). **بوصلة التدريس في اللغة العربية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، ص 36.

[28] أبو عرفة، عدنان والتهامي، عمر وحسين، الأمين (1998). **جهود التعريب والترجمة: التقويم والتنظيم (سجل وقائع ندوة تعميم التعريب وتطوير الترجمة في المملكة العربية السعودية)**، السعودية: جامعة الملك سعود، ص 45.

[29] عكاشة، محمود (2006). **مدخل نظري في اللغة العربية**، مصر– القاهرة: دار النشر للجامعات، ط1، ص 62.

[30] عوض، سلوى عبد الفتاح (2017). **أثر اللغة الوسيطة في اكتساب اللغة العربية في المدارس الخاصة بالأردن**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، ص 45.

[31] العويضي، الأحمدي (2020). **قضية استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية بمدارس وجامعات المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد 38، أكتوبر، ص 25.

[32] القفعان، توفيق محمد ملوح (2012). **تأثير الازدواجية الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، عمان: الجامعة الأردنية، ص 54.

[33] القيسي، زهير عبد الرحمن (2020). اللغة **العربية الفصحى واللهجات المحلية في الأردن: صراع الهوية والانتماء**، الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، ص 87.

[34] اللحام، حسين (2018). "**واقع حضور اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل العلمي**"، مجلة التربية الحديثة، ص 85.

[35] اللحام، يحيى نايف (2018). واقع **استخدام اللغة العربية الفصحى في التخاطب اللساني وتقاطعاته الأكاديمية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، السعودية، ص 65.

[36] مرايحي، ريم (2017). **الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية: تعابير تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، الجزائر: جامعة محمد العربي، 355.

[37] المعايطة، عبد الرحيم (2015). **اللغة العربية والهوية الثقافية**. لبنان– بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 123.

[38] أبو مغنم، جميلة (2015). أبعاد **الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 122.

[39] نشوان، عز الدين (2019). **اللغة العربية في التعليم المدرسي والجامعي في الأردن: واقعها وتحدياتها**، الأردن: مجلة دراسات تربوية، جامعة اليرموك، ص 345.

[40] أبو مغنم، أبعاد **الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائية**، ص 125.

Journal Acil of Psychological, Educational and Social Studies

Issn: 2830-8891

The journal is an international periodical issued by the Research and Studies Laboratory in Human and Society Issues

University Center Cherif Bouchoucha Aflou

Investigating the Role of Using Music in enhancing English Language Learning _ A case Study of Collegian _ Education College University of Dongola

Adam Yousif Mostafa Adam [1*], Abdulatif Hamid Almardi Hamid [2]

[1] Assistant Professor, Merowe University of Technology (Sudan), adamamlas2022@gmail.com

[2] PhD Student Sudan University of Sciences and Technology

Date of send: 22 / 07 / 2025	date of acceptance: 31 / 07 /2025	Date of Publication: 20/12/2025

* **Adam Yousif Mostafa Adam**

Abstract :

The study aimed to investigate the role of using music in enhancing English language learning for EFL learners. The study applied in university of Dongola college of education third and second level in the academic year (2022-2023). (49) students responded to the questionnaire this sample size represents 100% of the total population. The result of data analysis explored numerous facts that support study hypothesises, it also showed the vital role of music in shaping EFL learners' skills in various aspect of the language. The study found that: proper listening to music improve EFL learners' vocabulary retention which allow them to memorize vocabs easily, it enhances their pronunciation skills with correct grammatical usage when constructing sentences, culturally, learners can be familiar with different types of target language culture. There is statistically significant relationship between listening to music and reducing learners' anxiety and stress experienced through teaching and learning process. In spite of the numerous benefits that music offers to enhance language learning, there are challenges underscored by this study such as: types, songs preference, implementation, learners' level and potential. The researchers recommended that: Prioritize songs with clear pronunciation, accessible vocabulary, and simpler grammatical structures, especially for lower-level learners. Create activities that specifically address linguistic challenges, and focusing on pronunciation practice through singing along. Enter music thoughtfully into lessons. Focus on the high engagement with music videos by incorporating them into lessons for comprehensive listening, vocabulary, and cultural understanding. Active participation through singing, repeating lyrics, and discussing songs, because these activities directly contribute to confidence and skill development.

Key Words: Role of Music, Enhancing, English Language Learning, EFL Learners

1. Introduction

English as a Foreign Language (EFL) learning can be a challenging and daunting task for many learners. However, incorporating music into the learning process has been shown to have numerous benefits, including improved vocabulary retention, enhanced pronunciation, and increased motivation. This study aims to explore the power of music in EFL learning, focusing on its cognitive and emotional benefits. The relationship between music and language learning has been extensively explored, with research suggesting that music can positively impact language acquisition, particularly in areas such as vocabulary acquisition, pronunciation, and motivation (Salcedo, 2010). For instance, music's rhythmic and melodic elements can aid in memory retention and recall, making it an effective tool for language learners (Wallace, 1994). This is because music stimulates both hemispheres of the brain, enhancing language processing and retention (Thaut, 2008).

The integration of music into the English language teaching (ELT) classroom has emerged as a powerful pedagogical strategy, moving beyond traditional methods to create more engaging, effective, and holistic learning environments. In the era where technology continually reshapes educational landscapes, exploring innovative approaches like music-enhanced language learning becomes crucial (Chen, Mohammadi, & Izadpanah, 2024). Learning English, a global pursuit driven by diverse motivations, presents unique challenges, particularly for non-native speakers who often grapple with complex grammar, pronunciation, and vocabulary acquisition (Chen et al., 2024). Traditional methods, sometimes reliant on repetitive drills, can lead to learner disengagement and diminished motivation (Sims & Cassidy, 2020, as cited in Chen et al., 2024). Music, however, offers a universal medium that resonates across cultures, tapping into learners' innate appreciation for rhythm, melody, and harmony to facilitate language acquisition in multifaceted ways (Bakirova, 2023, as cited in Chen et al., 2024; Wei et al., 2022, as cited in Chen et al., 2024). This study delves into the significant benefits of incorporating music into English language instruction, drawing upon academic research and practical classroom applications to illustrate its impact on cognitive processes, affective factors, linguistic skill development, and overall learner engagement.

2. Research hypothesis:

1. listening to music improves linguistical skills of EFL learners' vocabulary retention, pronunciation, grammar and culture.

2. listening to music increase EFL learners' motivation and engagement.

3. listening to music reduce EFL learners' anxiety and stress levels.

4. Listening to music is challenging.

3 Literature Review:

3.1 The Impact of Music on Language Learning

Research has shown that music can have a positive impact on language learning, particularly in areas such as vocabulary acquisition, pronunciation, and motivation (Salcedo, 2010). Music's rhythmic and melodic elements can aid in memory retention and recall, making it an effective tool for language learners (Wallace, 1994). Studies have also found that music can reduce anxiety and stress in language learners, creating a more relaxed and receptive learning environment (Kim, 2015). Additionally, music can increase motivation and engagement in language learning, particularly among young learners (Lems, 2018). The cognitive benefits of music in language learning are also well-documented. Research has shown that music can improve phonological awareness, syntax, and semantics in language learners (Judit, 2008). Music's ability to stimulate both hemispheres of the brain can also enhance language processing and retention (Thaut, 2008).

Music's impact on language learning is multifaceted, influencing cognitive, emotional, and motivational aspects. (Salcedo, 2010; Lems, 2018). has shown that music can enhance vocabulary acquisition, improve pronunciation, and increase motivation. Wallace (1994) believed that Music's rhythmic and melodic elements can aid in memory retention and recall, making it an effective tool for language learners.

3.2 Cognitive Benefits: Enhancing Memory, Attention, and Processing

Judit (2008). shown that music can improve phonological awareness, syntax, and semantics in language learners. Additionally, music's ability to stimulate both hemispheres of the brain can enhance language processing and retention (Thaut, 2008). This is supported by Medina's (2002) suggestion that music can facilitate language learning by providing a memorable and engaging context for language acquisition.

Talada (2015) increasingly highlights the profound cognitive advantages of using music in language learning. A definitive link has been established between the cognitive processing of musical sound and language, suggesting that engaging with music can prime the brain for linguistic tasks. The rhythmic and melodic structures inherent in music actively engage learners' auditory senses, which significantly aids in the memorization and retention of new vocabulary and grammatical structures (Chen et al., 2024). Songs, in particular, provide repetitive exposure to language patterns, intonation, and pronunciation in a context that is often more memorable and less intimidating than traditional drills. This repetition, embedded within enjoyable melodies, helps solidify linguistic information in long-term memory.

Furthermore, music has a remarkable ability to capture and sustain learners' attention, a critical factor in any educational setting (Al-Badwawi & Al-Bulushi, 2022). The inherent appeal of music can transform potentially monotonous learning tasks into enjoyable activities, thereby increasing focus and reducing cognitive load. When learners are engaged and attentive, their capacity for processing and internalizing complex language features improves. Technology-enhanced language learning through music (TELLTM) further amplifies these benefits by offering multimodal experiences that stimulate various senses and cognitive pathways simultaneously, leading to deeper processing and understanding (De Bruin & Merrick, 2023, as cited in Chen et al., 2024).

3.3 Affective Domain: Reducing Anxiety and Boosting Motivation and Self-Esteem

The affective dimension of language learning, encompassing emotions, attitudes, and motivation, is significantly influenced by the classroom environment. Music possesses a unique capacity to create a relaxed, positive, and supportive atmosphere, which is crucial for lowering the 'affective filter' – the psychological barrier that can hinder language acquisition, particularly feelings of anxiety or self-consciousness (Krashen, 1982). A case study involving young learners using songs to learn vocabulary demonstrated that students felt happy and enjoyed the learning process, which positively impacted their engagement and understanding (Ma’rifat, 2017). When learners feel comfortable and less anxious, they are more willing to take risks, participate actively, and experiment with the language.

Moreover, using music that aligns with students' interests can dramatically boost motivation (Budden, 2008). Budden (,2008) Conducting

surveys to understand students' musical preferences allows teachers to select materials that resonate personally with learners, fostering a sense of ownership and relevance. This intrinsic motivation is a powerful driver for learning, encouraging students to invest more effort and persist through challenges. Studies have also shown a significant positive impact of music-based instruction on learners' self-esteem (Chen et al., 2024). Successfully understanding song lyrics, singing along, or even just recognizing familiar tunes in English can provide learners with tangible evidence of their progress, enhancing their confidence and overall positive perception of their language abilities (Chen et al., 2024). Music's anxiety-reducing effects can create a more relaxed and receptive learning environment (Kim, 2015). This is particularly significant, as anxiety can hinder language learning (Horwitz et al., 1986). By reducing anxiety, music can increase learner engagement and motivation (Lems, 2018).

3.4 Linguistic Skill Development: Vocabulary, Pronunciation, Grammar, and Culture

Music serves as a rich repository of authentic language, offering invaluable exposure to vocabulary, idiomatic expressions, grammatical structures, and pronunciation patterns in context. Songs often contain colloquial language and contemporary expressions that may not be readily available in standard textbooks, thus bridging the gap between classroom learning and real-world language use (Cirocki & Farrelly, 2018). Activities like gap-fills focusing on specific word types (e.g., verbs, prepositions) or rhyming words, spotting deliberate mistakes in lyrics, or ordering jumbled verses help learners focus on specific linguistic features while engaging with the song's content (Budden, 2008; Ma'rifat, 2017).

The repetitive nature of choruses and verses aids vocabulary acquisition and retention (Ma'rifat, 2017). Furthermore, singing along helps learners practice pronunciation, rhythm, stress, and intonation in a natural and enjoyable way. Mimicking the singer's articulation can improve learners' own spoken fluency and reduce foreign accents. Music also implicitly teaches grammatical structures through repeated exposure in meaningful contexts. Learners can absorb sentence patterns and verb conjugations more organically than through explicit grammar instruction alone. Beyond discrete language points, songs are cultural artifacts, offering insights into the values, stories, and perspectives of English-speaking cultures, thereby enhancing intercultural understanding alongside language proficiency.

3.5 Practical Applications and Classroom Activities

While the benefits of music in language learning are clear, it's essential to consider the methodological approaches used in these studies. For example, some studies have used music-based interventions, such as singing or music listening, to enhance language learning (Salcedo, 2010; Lems, 2018). Others have explored the impact of music on language learning through surveys or questionnaires (Kim, 2015). Future research should consider the most effective methodological approaches for studying the impact of music on language learning.

The versatility of music allows for a wide range of classroom applications beyond simply listening to songs. Music can be used non-linguistically to manage the classroom environment: playing calming music as students enter can set a relaxed tone, while upbeat music can energize a lethargic class (Budden, 2008). Music can serve as a timer for activities or transitions, providing a clear, non-verbal cue (Budden, 2008). Exploring feelings evoked by different musical styles or engaging in 'musical drawings' where students draw interpretations of music can stimulate creativity and provide springboards for descriptive language practice (Budden, 2008).

For direct language practice, numerous song-based activities can be employed. Classic gap-fills remain popular, but their effectiveness increases when targeted (e.g., focusing on specific grammar points or vocabulary sets) (Budden, 2008). Correcting deliberately altered lyrics encourages close listening and attention to detail (Budden, 2008). Songs that tell stories are ideal for activities like creating comic strips or sequencing events, enhancing comprehension and narrative skills (Budden, 2008). Using songs as a stimulus for discussion on relevant themes (e.g., social issues, personal experiences) promotes critical thinking and communicative competence (Budden, 2008). Even translation activities, while debated, can appeal to some learners and deepen their understanding of lyrical meaning (Budden, 2008). For higher levels, analyzing song structure and rhyme schemes can lead to creative writing tasks like composing an additional verse (Budden, 2008).

4. Methodology and Data Analysis

4.1 Procedure & Instrument:

To investigate the role of music in learning English language, the researchers designed a questionnaire consists of 20 items divided into the study 4 hypothesis. The questionnaire was arbitrated some professors to check the validity and reliability. The study population was English language student, second and third level at university of Dongola College of Education – Merowe. The sample size is (49) which represent (%100) of total population (current registered student).

4.2 First hypothesises: listening to music improves linguistical skills of EFL learners': vocabulary retention, pronunciation, grammar and culture.

Table (1) first hypothesis result discussion

Items	Agree	Neutral	Disagree	N	Mean	Std.	t	df	Sig.
Listening to English songs helps me learn new vocabulary.	47	1	1	49	2.9388	.31677	64.942	48	.000
Music helps me improve my English pronunciation.	45	1	3	49	2.8571	.50000	40.000	48	.000
Singing along to English songs helps me practice speaking fluency.	40	4	5	49	2.7143	.64550	29.435	48	.000
Music makes learning English more enjoyable and less stressful.	38	7	4	49	2.6939	.61928	30.450	48	.000
English songs help me understand different aspects of English-speaking cultures.	47		2	49	2.9184	.39983	51.093	48	.000
Music helps me remember English grammar rules or sentence structures.	39	3	7	49	2.6531	.72316	25.681	48	.000

Table (1) displayed responders' opinion about the first assumption: "listening to music improves linguistical skills of EFL learners': vocabulary retention, pronunciation, grammar and culture". The majority of them agreed, that listening to music significantly impact positively on EFL learners' skills and improve them in various aspect such as: vocabulary retention, pronunciation,

grammar and culture. The mean between (2.9388) and (2.6531), while the Std. Deviation between (0.72316) and (0.31677). this indicate music statistically improve learners' ability in keeping and understanding vocabulary, it also helps them to pronounce correct and to be familiar many cultural norms via listening to various songs.

4.3 Second hypothesises: listening to music increase EFL learners' motivation and engagement.

Table (2) second hypothesis result discussion

Items	Agree	Neutral	Disagree	N	Mean	Std.	t	df	Sig.
Music increases my motivation to study English.	44	1	4	49	2.8163	.56544	34.865	48	.000
I pay close attention to the lyrics when listening to English songs for learning purposes.	36	9	4	49	2.6531	.63084	29.439	48	.000
I prefer listening to music genres I enjoy, even if the lyrics are complex.	37	8	4	49	2.6735	.62543	29.923	48	.000
I incorporate music into my regular English study routine.	38	6	5	49	2.6735	.65789	28.446	48	.000
I discuss English songs or lyrics with friends or classmates as a learning activity.	35	10	4	49	2.6327	.63554	28.997	48	.000
I watch music videos in English to improve my understanding.	47	1	1	49	2.9388	.31677	64.942	48	.000

Table (2) show the statistical result of the hypothesis: "listening to music increase EFL learners' motivation and engagement". The noticeable agreement of responders indicates high statistically significant. Items showed high degree of agreement from the participants, with p-values of .000 across the board, indicating that the observed positive responses are not due to random chance i.e. Music play great role in enhancing EFL learners' motivation and engagement.

The mean scored between (2.9388) and (2.6327), while the Std. Deviation (0.65789) and (0.31677). the highest agreement of learners approved that using music in English language classes motivate learners and assist them to engage effectively. the data provides compelling evidence that music is a highly effective tool for enhancing motivation and engagement among EFL learners. The findings are statistically robust and point to a clear positive impact of music on the language learning experience.

4.4 Third hypothesis: listening to music reduce EFL learners' anxiety and stress levels.

Table (3) third hypothesis result discussion

Items	Agree	Neutral	Disagree	N	Mean	Std	t	df	Sig.
I feel relax and confidant when I listen to English songs.	39	6	4	49	2.7143	.61237	31.027	48	.000
Listening to English songs help me to overcome speaking fear.	40	6	3	49	2.7551	.56016	34.429	48	.000
I feel confident in speaking English after repeating with songs.	44	2	3	49	2.8367	.51425	38.614	48	.000

The statistical analysis of table (3), representing the third hypothesis discussion, strongly indicates that music plays a significant role in reducing anxiety and stress levels among EFL learners. the results demonstrate a highly statistically significant positive impact, as evidenced by the p-value of .000 for all statements. The mean scored between (2.8367) and (2.7143), while the Std. Deviation (0. .61237) and (0. .51425). I.e. the data unequivocally supports the hypothesis that music is an invaluable resource for EFL learners seeking to alleviate anxiety and stress. The consistent statistical significance across all items, coupled with the high levels of agreement, particularly regarding the active use of songs for speaking practice, provides strong evidence for integrating music-based activities into language curricula to foster a more relaxed, confident, and ultimately more effective learning experience.

4.5 Fourth hypothesises: Listening to music is challenging.

Table (4) fourth hypothesis result discussion

Items	Agree	Neutral	Disagree	N	Mean	Std.	t	df	Sig.

I sometimes find the vocabulary used in English songs too difficult or colloquial.	42	3	4	49	2.7755	.58685	33.107	48	.000
The speed of singing in some English songs makes them hard to understand.	39	6	4	49	2.7143	.61237	31.027	48	.000
I find it challenging to distinguish individual words in fast-paced English songs.	39	9	1	49	2.7755	.46839	41.480	48	.000
Background music distracts me when I am trying to focus on specific language tasks.	41	5	3	49	2.7755	.55020	35.312	48	.000
I prefer songs with clear pronunciation and simple language structures for learning.	47	2		49	2.9592	.19991	103.615	48	.000

The statistical analysis in table (4), which focuses on the challenges EFL learners encounter when using music, reveals several significant areas of difficulty. All five items demonstrate highly statistically significant findings (p = .000), indicating that learners experienced great challenges. The most prominent and unanimously agreed-upon challenge is the preference for songs with clear pronunciation and simple language structures for learning. This item received overwhelming agreement (95.9%), the highest mean score (2.9592), and the lowest Std. deviation (0.19991), coupled with an exceptionally high t-value of 103.615. This finding is critical for pedagogical approaches, suggesting that for music to be an effective learning tool, careful selection of materials based on linguistic clarity is paramount. Complex vocabulary, colloquialisms, and rapid singing speeds are identified as significant barriers. Specifically, 85.7% of respondents agreed that the vocabulary and colloquialisms in English songs are often too difficult. This is further compounded by the challenge of distinguishing individual words in fast-paced songs, agreed upon by 79.6% of participants, and the general difficulty in understanding due to the speed of singing, also agreed upon by 79.6%. These three points collectively highlight the linguistic and auditory processing difficulties that EFL learners face, emphasizing the need for scaffolding and explicit instruction when using authentic music materials. Furthermore, a substantial proportion (83.7%) of learners reported that background music can be distracting when attempting to focus on specific language tasks. While music can enhance motivation and reduce anxiety, this finding suggests that its integration into learning activities

needs to be strategic. It implies that for tasks requiring high cognitive load or focused attention, music might be counterproductive unless specifically designed to support the task without causing distraction.

while music offers numerous benefits for EFL learning, this analysis underscores that its implementation must be informed by the specific challenges' learners face. The strong preference for linguistically accessible songs and the potential for distraction during focused tasks are crucial considerations for educators and curriculum designers aiming to leverage music effectively in EFL instruction. Addressing these challenges through careful material selection and thoughtful integration strategies can maximize the positive impact of music on language acquisition.

5. Conclusion

The study comprehensively investigated the multifaceted role of music in enhancing English as a Foreign Language (EFL) learning, focusing on its impact on linguistic skills, motivation and engagement, anxiety and stress levels, and the challenges associated with its use. The findings, derived from a survey of 49 EFL learners, consistently demonstrate the significant and statistically strong positive influence of music across various aspects of language acquisition. Music's positive impact on linguistic skills, motivation, and anxiety reduction, the statistical analysis strongly supports the hypotheses that music positively impacts EFL learners' linguistic skills, motivation, and engagement, and effectively reduces anxiety and stress.

Data revealed strong agreement that listening to English songs aids vocabulary acquisition, improves pronunciation, and helps in understanding different aspects of English-speaking cultures. Notably, learners found music highly effective for learning new vocabulary and improving pronunciation, with high mean scores and low standard deviations indicating strong consensus. While grammar rule retention showed slightly more variability, the overall trend was still highly positive and statistically significant.

Concerning motivation and engagement, the results unequivocally showed that music significantly increases EFL learners' desire to study English and their active participation. The most striking finding was the near-unanimous agreement that watching music videos in English greatly improves understanding, suggesting the powerful multimodal learning experience they offer. Learners also strongly agreed that music increases their overall motivation and that they pay close attention to lyrics for learning purposes, reinforcing music's role as an engaging pedagogical tool.

Furthermore, the study provided compelling evidence that music effectively reduces EFL learners' anxiety and stress levels. Participants reported feeling more relaxed and confident when listening to English songs, and a significant majority found that music helps them overcome speaking fear. The strongest agreement was observed for feeling confident in speaking English after

repeating with songs, underscoring the direct link between active musical engagement and improved speaking confidence. These findings collectively suggest that music creates a more conducive and less intimidating learning environment, thereby lowering the affective filter and promoting greater willingness to engage with the language.

Despite the numerous benefits, the study also shed light on the challenges EFL learners face when using music. The most critical finding in this area was the overwhelming preference for songs with clear pronunciation and simple language structures for learning. This highlights a crucial pedagogical implication: while authentic materials are valuable, their selection must be carefully considered to match learners' proficiency levels. Complex vocabulary, colloquialisms, and fast singing speeds were identified as significant barriers to comprehension, making it challenging for learners to distinguish individual words. Additionally, a substantial proportion of learners reported that background music could be distracting during focused language tasks, suggesting that music's role needs to be strategically managed within the learning process.

This research provides robust statistical evidence supporting the integration of music into EFL curricula. Music serves as a powerful tool for enhancing linguistic skills, boosting motivation and engagement, and mitigating anxiety and stress, thereby fostering a more positive and effective language learning experience. The consistent statistical significance across all positive impact hypotheses underscores music's potential as a transformative pedagogical resource. To maximize these benefits, educators must be mindful of the identified challenges. Recommendations include:

1. Prioritize songs with clear pronunciation, accessible vocabulary, and simpler grammatical structures, especially for lower-level learners.
2. Activities that specifically address linguistic challenges, such as pre-teaching difficult vocabulary, using gap-fills for specific grammar points, and focusing on pronunciation practice through singing along.
3. Inter music thoughtfully into lessons, ensuring it complements rather than distracts from specific language tasks. For activities requiring high concentration, consider using music as a warm-up or cool-down rather than continuous background.
4. Focus on the high engagement with music videos by incorporating them into lessons for comprehensive listening, vocabulary, and cultural understanding.
5. Active participation through singing, repeating lyrics, and discussing songs, as these activities directly contribute to confidence and skill development.

6. References

Al-Badwawi, H. R., & Al-Bulushi, A. K. (2022). Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching English Language Skills to Young Learners: A Review of Literature. Education Research International, 2022, 3384067. https://doi.org/10.1155/2022/3384067

Budden, J. (2008). Using music and songs. TeachingEnglish | British Council. Retrieved May 23, 2025, https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-resources/articles/using-music-and-songs

Chen, M., Mohammadi, M., & Izadpanah, S. (2024). Language learning through music on the academic achievement, creative thinking, and self-esteem of the English as a foreign language (EFL) learners. Acta Psychologica, 247, 104318. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104318

Cirocki, A., & Farrelly, R. (2018). Pop songs in the classroom: Time-filler or teaching tool? ELT Journal, 72 (3), 274–284. https://doi.org/10.1093/elt/ccx061

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Ma'rifat, D. (2017). A Case Study of Using Songs in Teaching English Vocabulary to Young Learners. Journal of English and Educationz 5(1), 49-55. https://ejournal.upi.edu/index.php/L-E/article/view/9902

Talada, M. (2015). Setting the Right Tone: Benefits of Music-based Instruction in the ESL Classroom. West Virginia University Research Repository. https://researchrepository.wvu.edu/etd/6767.

Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. Nature Neuroscience, 8(7), 724-731.

Schön, D., & Tillmann, B. (2015). Short and long-term rhythmic interventions for aphasia rehabilitation. Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, 58(3), 155-161.

Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20(6), 1471-1485.

Thaut, M. H. (2008). Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications. Routledge.

Kim, J. (2015). The impact of music on foreign language anxiety. Journal of Language and Literature, 14(2), 123-138.

Lems, K. (2018). Music and song in the ESL classroom. English Teaching Forum, 56(2), 2-11.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Medina, S. L. (2002). Using music to enhance vocabulary acquisition in preschool children. Journal of Research in Music Education, 50(2), 142-153.

Salcedo, C. S. (2010). The effects of music on second language acquisition. Journal of Language and Linguistics, 9(3), 662-677.

Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20(6), 1471-1485.

Kim, J. (2015). The impact of music on foreign language anxiety. Journal of Language and Literature, 14(2), 123-138.

Lems, K. (2018). Music and song in the ESL classroom. English Teaching Forum, 56(2), 2-11.

Judit, P. (2008). The effect of music on language acquisition. Babeş-Bolyai University, 53(1), 111-122.

Thaut, M. H. (2008). _Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications_. Routledge.