دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

تصدرها : رابطة التربويين العرب

المجلد الخامس..العدد الرابع (جزء أول).. أكتوبر.. ٢٠١١م

ISSN : 2090-7605

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ.د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. الجمهورية العربية التونسية .
- أ.د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركي ..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ.د / خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدي أحمد طعيمة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ.د/ زكريا يحي لال .. كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عايدة عبد الحميد سرور .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطي.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ.د/ كاريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د / ماجدة حبشي محمد سليمان .. كلية التربيةجامعة الملك خالد .
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ منصور أحمد غوني .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة .

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
- د/سماح خالد زهران .. جامعة عين شمس.
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان.
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٢٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٢٥٠ريالا للمؤسسات العربية. ٥٠ دولارا للأفراد ، ١٠٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات الجزء الأول :

م	الباب الأول : بحوث وأوراق عمل الأساتذة :	الصفحات
١)	فاعلية برنامج للعلاج التكاملى فى تحسين الإدراك الحسي وخفض درجة فوبيا المدرسة لدي الكفيفات بمحافظة الطائف.. أ.د/ زينب محمود شقير وآخرون.	١٣ - ٤٨
	الباب الثانى : بحوث ودراسات محكمة :	
٢)	دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها.. د / جعفر محمود رفاعى الموسى.	٤٩ - ٧٨
٣)	إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة " دراسة تشخيصية ..د. آمنة عبد العزيز صالح أبا الخيل.	٧٩ - ١٢٦
٤)	مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل وعلاقته بتحصيلهم في الرياضيات .. د / عبدالرحمن بن إبراهيم فريح التميمى .	١٢٧ - ١٥٤
٥)	بناء برنامج اثرائي قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة..د/ نجوى أحمد خصاونه.	١٥٥ - ١٧٤
٦)	برنامج مقترح للتدريب قائم على تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف ..د/خديجة عبد الله بصفر د/سمية على عبد الوارث.	١٧٥ - ٢١٢
٧)	أثر تدريس مقرر التربية البيئية على تنمية الأخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك خالد.. د / لبنى حسين العجمى	٢١٣ - ٢٣٦
٨)	أثر الشعور بالظلم والاضطهاد في القدرة على الإنجاز لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال والراشدين .. د . سماح خالد عبد القوي زهران	٢٣٧ - ٢٦٠
٩)	تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.. د / إيناس الشافعى محمد	٢٦١ - ٢٨٦
١٠)	الفكر التربوي عند أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي من خلال رسالته ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)).. د/ عبدالله بن حلفان العايش.	٢٨٧ - ٣٥٨
١١)	الأساليب العلمية لصنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها (الواقع والمأمول من وجهة نظر مسؤولي هذه الكليات) ..أ/خلود بنت سعد عبدالعزيز اليوسف.	٣٥٩ - ٣٨٨
١٢)	الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية(دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة).. أ / هيفاء حسن مصطفى الشامى	٣٨٩ - ٤١٢
١٣)	استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية " دراسة ميدانية على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة .. د/ سعود سعيد مسفر السلمى .	٤١٣ - ٤٣٢
١٤)	أثر التدريب الاحترافي وفق نموذج ديمنج Deming للجودة الشاملة على التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة (دراسة شبه تجريبية)..أ / فائزه بنت أحمد بكر رواس.	٤٣٣ - ٤٦٤

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة ... تصدرها رابطة التربويين العرب برئاسة **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** ، ويتولى نشرها قسم النشر العلمي **بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون))** بالمملكة العربية السعودية لصاحبها **الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس جمعية الناشرين السعوديين** .. ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنويا بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيبا مسلسلا .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م.. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ت : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Magazine_saudi@yahoo.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١ - ٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع في المجلد الخامس من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد العشرون وفقا لتسلسل أعداد المجلة .

ويأتي هذا العدد أيضا في جزءين ، يشتمل كل جزء منهما على ١٤ بحثا ففي **الجزء الأول** : جاء أول البحوث بعنوان " **فاعلية برنامج للعلاج التكاملى فى تحسين الإدراك الحسي وخفض درجة فوبيا المدرسة لدي الكفيفات بمحافظة الطائف** " .. إعداد : أ. د/ زينب شقير وآخرون . وثانيها بعنوان : " **دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها** " .. إعداد : د / جعفر الموسى . وثالثها بعنوان : **إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة " دراسة تشخيصية** " إعداد : د/ آمنة أبا الخيل . ورابعها بعنوان : "**مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل وعلاقته بتحصيلهم في الرياضيات" إعداد :** د/ عبدالرحمن التميمي . وخامسها بعنوان : "**بناء برنامج اثرائي قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة" إعداد :** د / نجوى خصاونه . وسادسها بعنوان : "**برنامج مقترح للتدريب قائم على تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف" إعداد :** د/خديجة عبد الله بصفر ، د/سمية على عبد الوارث . وسابعها بعنوان : " **أثر تدريس مقرر التربية البيئية على تنمية الأخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك خالد" إعداد :** د / لبنى حسين العجمي . وثامنها بعنوان : " **أثر الشعور بالظلم والاضطهاد في القدرة على الإنجاز لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال والراشدين** " **إعداد :** د / سماح زهران . وتاسعها بعنوان : " **تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية** " **إعداد :** د / إيناس الشافعي محمد . والبحث العاشر بعنوان : **الفكر التربوي عند أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي من خلال رسالته ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) إعداد :** د / عبدالله العايش . والبحث الحادي عشر بعنوان : "**الأساليب العلمية لصنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها (الواقع والمأمول من وجهة نظر مسؤولي هذه الكليات)** " **إعداد : د/** زهير الكاظمي ، أ/ خلود اليوسف . والبحث الثاني عشر بعنوان : " **الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية (دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة)** " **إعداد :** أ / هيفاء الشامي . والبحث الثالث عشر بعنوان : **استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية " دراسة ميدانية على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة " إعداد : أ /** سعود السلمي. أما البحث الرابع عشر والأخير في الجزء الاول فكان بعنوان :" **أثر التدريب الاحترافي وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة على التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة**" إعداد : أ / فائزه رواس.

أما بحوث **الجزء الثاني** فكانت : البحث الخامس عشر بعنوان : " **الذكاء الوجداني وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز" إعداد :** د /هدى عبد الرحمن أحمد . والبحث السادس عشر بعنوان : " **تصور مقترح لإنشاء مركز رعاية الموهبة بجامعة الطائف في ضوء آليات ادارة الجودة الشاملة" إعداد :** د / أحمد نجم الدين عيداروس ، د / السعيد السعيد عراقي . والبحث السابع عشر بعنوان : " **مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالسعة العقلية لدي طلاب وطالبات جامعة الطائف " إعداد :** د / عزة محمد عبده حله د / خديجة ضيف الله القرشي. والبحث الثامن عشر بعنوان : "**اتجاهات طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة نحو بعض قضايا البيئة " دراسة تشخيصية" إعداد :** د / وداد عبدالسميع نور الدين. والبحث التاسع عشر بعنوان : "**معايير الجودة المستنبطة من سورة يوسف عليه السلام (الجودة الاقتصادية أنموذجا)" إعداد :** د/نوف الحضرمي . والبحث العشرون بعنوان : "**كفاءة استثمار الموارد البشرية في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية"** إعداد : د / علي حورية ، أ / أنور خصاونة . والبحث الحادي والعشرون بعنوان :" **الفروق في التفكير الابتكاري بين الصم وضعاف السمع وأقرانهم العاديين " إعداد :** د / عبدالرحمن زمزمي . والبحث الثاني والعشرون بعنوان : " **قياس أثر العولمة على الأداء الاقتصادي في المملكة العربية السعودية" إعداد :** د / صلاح أبوالنصر ، د / فتحي خليفة . والبحث الثالث والعشرون بعنوان : " **التدوير الوظيفي وأثره على الأداء بالجامعات السعودية" إعداد :** د/ علي الشريف . والبحث الرابع والعشرون بعنوان : " **استراتيجية مقترحة للنشاط الرياضي بجامعة طيبة " إعداد :** د / أحمد الوزير وآخران . والبحث الخامس والعشرون بعنوان : " **واقع برامج الدورات والمحاضرات والمعارض العلمية الحرة في مدارس مدينة الطائف من وجه نظر مشرفي جماعة العلوم"** إعداد : أ / حامد الغامدي . والبحث السادس والعشرون بعنوان : "**مشاركة الإداريات بجامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبد العزيز بجدة في اتخاذ أنواع القرارات" إعداد :** أ / بسمة المجنوني . والبحث السابع والعشرون بعنوان : " **التوجيهات التربوية المستفادة مما جاء في " البر والصلة من كتاب الأدب " من صحيح الإمام البخاري"** إعداد : أ / نور بيكم بنت محمد حسين ولي . والبحث الثامن والعشرون والخير في الجزء الثاني بعنوان : " **تصور مقترح لتمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ظل زيادة الطلب الاجتماعي " إعداد :** أ / منال الحميدي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

الباب الأول :

بحوث وأوراق عمل الأساتذة

البحث الأول:

" فاعلية برنامج للعلاج التكاملى فـــى تحسين الإدراك الحســـــي وخفض درجة فوبيا المدرسة لدي الكفيفات بمحافظة الطائف "

إعداد :

أ. د/ زينب محمود شقير د /خديجة عبد الله القرشى

د / رحـــاب أحمد راغب د / عبيـــرأحمـــــد دنقـــل

كلية التربية جامعة الطائف

" فاعلية برنامج للعلاج التكاملى فى تحسين الإدراك الحسي وخفض درجة فوبيا المدرسة لدي الكفيفات بمحافظة الطائف "

أ. د/ زينب محمود شقير د /خديجة عبد الله القرشى
د / رحاب أحمد راغب د / عبير أحمد دنقل

• **مقدمة** :

تمثل حاسة البصر أهمية خاصة في حياة الإنسان حيث أنها تساعده علي التفاعل الواقعي مع بيئته سواء كانت طبيعية أو اجتماعية أو تربوية، إذ أن حوالي ثلثي معلومات الفرد عن العالم المحيط به تأتي عن طريق حاسة البصر

أي أن البصر يضفي علي حياة الإنسان معني خاصا ، وذلك رغم أن الجزء الخاص بالإبصار يحتل أقل من ١٠٪ من مساحة المخ (ماكينل وآخرون في عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٢) .

كما تؤثر الإعاقة البصرية علي شخصية الفرد ، فكونه يعاني من قصور عن الرؤية الأمر الذى يجعله في مستوى الخبرات التي يحصلها عن العالم الذى يعيش فيه دون مستوى البصر ، فهو بحكم هذا القصور لا يدرك من الأشياء التي تحيط به إلا الإحساسات التي تأتيه عن طريق الحواس التي يمتلكها . فهو يحصل علي خبراته عن طريق حواسه الأربعة : اللمس ، السمع التذوق ، الشم . فهو يعتمد علي اللمس في إدراك الحجوم التى فى متناول يده أما الأشياء ذات الحجوم الكبيرة والألوان والأشياء المؤذية التي إذا لمسها الكفيف تعرضه للأذى ، فيصعب عليه إدراكها ، ولهذا كان الكفيف في مجال الإدراك أقل من المبصر ، والعالم الذى يعيش فيه عالم ضيق محدود لنقص الخبرات التي يحصل عليها سواء من حيث النوع أو المدى ، كما قد يتوصل الكفيف بكل حواسه إلي الانتقال من مكان إلي لآخر، فبواسطة حاسة الشم يمكنه تمييز الروائح المختلفة ، ويتحسس الأرض بقدميه ، ويميز الأصوات بحاسة السمع ويستخدم التقدير الزمني لقياس المسافات(زينب شقير ، ٢٠٠٩ ١٥٧) .

ومعني هذا أن الكفيف يبذل طاقة وجهدا كبيرين أثناء حركته مما يعرضه في غالبية الأحيان للإجهاد العصبي والشعور بعدم الأمن وخيبة الأمل مما ينعكس أثره علي شخصيته التي تدفعه للشعور بالقلق والخوف من المجهول ، وأيضا تبدو لديه مخاوف متعددة التي من أهمها المخاوف الاجتماعية ، وتبدو أيضا المخاوف المدرسية بشكل واضح خاصة لدى الفتاة السعودية من الكفيفات نظرا لقضائها وقتا كبيرا نسبيا داخل المدرسة مقارنة بتواجدها خارجها في المجتمع الأكبر .

وحيث أن الفتاه السعودية من الكفيفات تمثل ثروة بشرية لوطنها ، وأن ثروة الأمم من الشباب من الجنسين تمثل عدة الأمم ودعائم قوتها ، وأن إغفال تلك الفئة من الكفيفات يمثل إهدارا لحقوقهن ولحقوق الوطن ، لذا كان من الضروري أن تسلط الأضواء على تلك الفئة ونساعدها لتنمية إدراكاتها الحسية المتنوعة والذى قد ينعكس أثره في خفض حدة المخاوف المدرسية لديها وما يصحبها من أفكار سلبية عن مجتمع المدرسة الذى قد يدفعها لترك

التعليم. وقد وقع اختيار فريق العمل علي العلاج التكاملي لما له من أوجه متعددة وطرق متباينة ، حيث تكون الجلسات ذات أثر فعال مع العميل كذلك فان استخدام أكثر من فنية هو استمرار لفاعلية العلاج .

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال عمل فريق البحث مع ذوى الاحتياجات الخاصة (ومن بينهم الكفيفات) ، والشعور بهن من حيث صعوبة استخدام حواسهن المختلفة في إدراك العالم من حولهن حتي يمكن التعامل معهن بحذر ، ودون الوقوع في مخاطر، وما لاحظه فريق البحث من خوف الطالبة الكفيفة من المحيطين حولها في المدرسة ، ومن طلب المديرة ومعلمات المدرسة وكذلك إدارة التربية الخاصة بإدارة التعليم بالطائف (حيث التعاون المستمر بينها وبين قسم التربية الخاصة بالجامعة) ومن خلال استعراض بعض الدراسات التي تؤكد ذلك يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ✓ ما فاعلية برنامج العلاج التكاملى في تنمية الادراكات الحسية لدى عينة من الكفيفات من تلميذات المرحلة الابتدائية بالطائف ؟
- ✓ ما فاعليه برنامج العلاج التكاملى في خفض درجة المخاوف المدرسية لدي أفراد العينة
- ✓ ما فاعلية برنامج العلاج التكاملى فى تحسين الأفكار السلبية المرتبطة بالمخاوف المدرسية لدى التلميذات الكفيفات ؟
- ✓ هل يمتد تأثير البرنامج علي متغيرات الدراسة (الإدراك الحسى . فوبيا المدرسة . الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة) لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- ✓ إعداد مقياس للإدراك الحسى لدى الكفيفات.
- ✓ إعداد مقياس للمخاوف المدرسية لدي الكفيفات .
- ✓ إعداد مقياس للأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة.
- ✓ الكشف عن فاعلية برنامج العلاج التكاملي في تنمية الادراكات الحسية لدى عينة من التلميذات الكفيفات بالطائف .
- ✓ الكشف عن فاعلية برنامج العلاج التكاملي في خفض حدة فوبيا المدرسة لدي عينة من التلميذات الكفيفات بالطائف.
- ✓ الكشف عن فاعلية البرنامج فى خفض حدة الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة لدى عينة من الكفيفات بالطائف .
- ✓ التعرف علي استمرارية أثر العلاج التكاملى متغيرات الدراسة بعد انتهاء فترة البرنامج.

- **أهمية البحث** :

- ✓ أهمية دراسة الإدراك الحسي وفوبيا المدرسة لدي الكفيفات للوقوف على واقعها ووضع برامج ، ومن ثم النهوض بمدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية بما يتوافق مع جهود المملكة فى الاهتمام بالتربية الخاصة

- ✓ توفر الدراسة الحالية بيانات تفيد القائمين على العملية التعليمية فى تقييم الواقع الفعلى لمدارس التربية الخاصة وكذلك مراجعة مسار الجهود السابقة إن كانت تسير فى اتجاه رفع كفاءة المعلم بما يحقق منتج تعليمي عالى الجودة .
- ✓ تنبثق أهمية البحث الحالي من خلال ما تمثله بالاهتمام بفئة الكفيفات من تلميذات المرحلة الابتدائية .
- ✓ اهتمامات بإبراز أهم الخصائص المعرفية . العقلية . الانفعالية . الاجتماعية وغيرها من متغيرات الشخصية لدى الكفيفات .
- ✓ الاهتمام بانتقاء مجموعة من الفنيات العلاجية من العديد من النظريات العلاجية والتي تتلاءم مع متغيرات الدراسة الحالية .
- ✓ يمكن الاستفادة من البرنامج وأيضا من نتائج البحث الحالي في مساعدة الأخصائيين النفسيين والعاملين في مجال الإعاقة البصرية للتعامل الجيد مع تلك الفئة .
- ✓ وتفيد القائمين على التعليم فى توفير برامج علاجية لتحسين الإدراك الحسي وخفض درجة فوبيا المدرسة لدي الكفيفات

- **المفاهيم الإجرئية للدراسة** :
- **الكفيف** :

يعرف الكفيف تربويا بأنه الطفل الذى يعجز عن استخدام بصره فى الحصول على المعرفة، كما أنه يعجز نتيجة ذلك عن تلقى العلم فى المدارس العادية وبالطريقة العادية وبالطرق والناهج الموضوعة للعاديين ، وقد يكون الطفل مكفوفا كلياوقد يملتلك درجة بسيطة من الإحساس البصرى الذى يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة أو المجسمة.(زينب شقير، ٢٠٠٩،١٥١).

- **فوبيا المدرسة** :

هو رفض التلميذ الذهاب الى المدرسة لعدة أسباب مختلفة و لا يكشف الأطفال المصابون بالخوف من المدرسة عن انخفاض مستوى الأداء داخل المدرسة و سلوكهم أيضا مع محاولته تبرير ذلك الغياب بالخوف من عقاب المعلم و اعتداء الأقران و يظهر لدى الطفل أعراض فيزيائية (إسهال و شكوى من الم بالمعدة و الصداع و القيء و اضطرابات النوم وغيرها)٠

- **الأفكار السلبية**:

هى مجموعة من المعلومات و المعتقدات والأفكار السيئة المرتبطة بالخوف من المدرسة (الخوف من المعلم،الخوف من الدراسة،الخوف من التلاميذ) والتى ينجم عنها مجموعة الانفعالات السيئة التى يصاحبها بعض السلوكيات الخاصة كالهروب من المدرسة و عدم الذهاب اليها٠

- **الإدراك الحسى**:

الإدراك الحسي هو العملية العقلية التي بواسطتها تنقل الأفراد إلى مثيرات العالم الخارجي التي تجذب انتباههم أو تثير حواسهم . وهو العملية العقلية التي تمكن الإنسان من التوافق مع بيئته وتبدأ هذه العملية العقلية بالتنبيهات الحسية ، أي التأثير في أعضاء الحس والإحساس هو الشعور بمنبه

أما الإدراك ، فهو تفسير أو تأويل ما يحس به الفرد . أي أنه " إحساس " زائد " معنى" يعطى للمنبه أو الموضوع الخارجي الذي أثر في الحواس. فإذا كان " الانتباه" هو تركيز الشعور في منبه ما، فإن الإدراك هو معرفة هذا المنبه. أي أن الانتباه يسبق الإدراك ويمهد له كي يكتشف (حمدى المليجى ، ٢٠٠٤).

- **العلاج التكاملى** :

يعرفه باتمان (Bateman , A ،2002 ، 11) بأنه " الأسلوب المرن القابل للتكيف باستخدام طرق و أساليب مختلفة على مستويات التطبيقات العلاجية ، فى إطار عملية العلاقات الشخصية " .

أى أنه مجموعة مختارة من الفنيات العلاجية المستوحاة من المدارس العلاجية المتنوعة، والتى تكمل بعضها البعض بما يفيد العميل من تحسين حالته وتعديل السلوكيات المطلوبة لديه .

- **الإطار النظرى للدراسة** :

- **المحور الأول** : **الإعاقة البصرية** Visual impairment

تعد الإعاقة البصرية من أكثر الإعاقات إيلاماً للنفس البشرية ففقدان حاسة البصر والتعرض للإعاقة البصرية يؤدى إلى إعاقة الفرد عن التوافق والتكيف مع الذات والآخرين مما يحيطون به ، فالإعاقة البصرية تؤثر على التنظيم السيكولوجى الكلى للفرد. فقد تؤدى الإعاقة البصرية إلى شعور الفرد بسوء التوافق مع بيئته وشعوره بأنه أقل شانا وقيمة من غيره ، وتقديره لذاته يصبح منخفضا ومفهومه عن ذاته يصبح سلبيا ، ويعانى من الاكتئاب والشعور بعدم السعادة ويميل إلى العزلة والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية حيث لا يمتلك مهارات اجتماعية مناسبة ، ويشعر بالوحدة النفسية ، ولاتكون لديه الرغبة فى الاشتراك فى الأعمال التعاونية أو إقامة علاقات حميمة مع الأقران. (Martuinez & Sewell 1996; Huijgevoort, 2002; Shapiro MM ،et al., 2003)

(١) **تعريف الإعاقة البصرية** :

يعرف أشروفت وزامبون (Ashroft & Zambone) الإعاقة البصرية على أنها حالة عجز أو ضعف فى الجهاز البصرى تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان (منى الحديدى ، ١٩٩٨ ، ٤١). ويرى عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) أن الإعاقة البصرية هى مصطلح عام يشير إلى درجات متفاوتة من الفقدان البصرى تتراوح بين حالات العمى الكلى ممن لا يملكون الإحساس بالضوء ولايرون شيئا على الإطلاق ويتعين عليهم الاعتماد كلية على حواسهم الأخرى من حياتهم اليومية وتعلمهم ، وحالات الإعاقة أو الإبصار الجزئى التى تتفاوت مقدرات صحابها على التمييز البصرى للأشياء المرئية ، ويمكنهم الإفادة من بقايا بصرهم مهما كانت درجاتها فى التوجه والحركة وعمليات التعلم المدرسى سواء باستخدام المعينات البصرية أو بدونها(٥٢). وتعرف الإعاقة البصرية تعريفا قانونيا بأن الشخص المعاق بصريا هو الذى لا تزيد حدة إبصاره (Visual Acuity) عن 200/20 قدم فى (أحسن العينين حتى فى حالة استعمال النظارة الطبية. (مصطفى القمش، خليل المعايطة، ٢٠١١، ١١٢)

والشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذى لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة بريل. (فاروق الروسان ، ٢٠٠١ : ١٥١) كما تعرفه باراجا Baraga بأنه الطفل الذى تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية ، ولذلك فهو بحاجة إلى تعديلات خاصة فى المواد التعليمية وفى أساليب التدريس وفى البيئة المدرسية (Crroll & Rosenblum, 2000, 260).

كما يمكن أن تعرف الإعاقة البصرية اجتماعياً بأن الفرد يعد معوقاً بصريا من الناحية الاجتماعية عندما تمنعه هذه الإعاقة من أن يتفاعل بصورة ناجحة ومع العالم المحيط به ، وتحد ومن قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة. (Dodds, 1986 , 49).

(٢) **تصنيف الإعاقة البصرية**:

تصنف منظمة الصحة العالمية الإعاقة البصرية طبقاً لشدة الإعاقة إلى:

- ✓ الإعاقة البصرية الشديدة: حالة يؤدى فيها الشخص الوظائف البصرية على مستوى محدود.
- ✓ الإعاقة البصرية الشديدة جداً: حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة فى تأدية الوظائف البصرية الأساسية.
- ✓ تشبه العمى: حالة اضطراب بصرى لا يعتمد فيها على البصر.
- ✓ العمى: فقدان القدرات البصرية. (منى صبحى الحديدى ، ١٩٩٨ ، ٤٤).

- **الخصائص الحركية للمعاق بصريا** :

يكون نمو بعض المهارات الحركية التى تتعلق بالحركة الذاتية للطفل مثل دفع الجسم ، والجلوس فى وضع معين ، والمشى باستقلالية متأخرا لدى الطفل المعاق بصريا ، وذلك لارتباطها بقدرته على الثبات ودقة الحركة وعندما يتمكن المعاق بصريا من الثبات والدقة فى الحركة فإنه يكون أبطأ فى السرعة من الطفل المبصر. (كمال سالم سيسالم ، ١٩٩٧ ، ٦٦).

ويتسم الطفل المعاق بصرياً بقلة الحركة فى المرحلة الحسحركية وكثيرا ما يواجه الكبار صعوبات حينما يريدون إخباره بأشياء بعيدة عن محيط جسده يستلزم منه الحركة ، ويتميز الطفل المعاق بصريا بقلة الأنشطة الجسمية والفقر فى الحركة والتنقل الذاتى. (أشرف محمد عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ٢٨)

ولا يستطيع الفرد المعاق بصرياً أن يتحرك بخفة ومهارة ، فهو مقيد فى حركات ومن الصعب عليه أن يغير موضعه فى كثير من الحالات ، وتستلزم الحركة نوعين من الطاقة ، أولهما طاقة طبيعية وعضوية ، وثانيهما طاقة نفسية ، حيث يشير خليل المعايطة وآخرون ٢٠٠٠) أن الحركة بالنسبة للفرد ذوى الإعاقة البصرية ليست مجرد انتقال من مكان إلى أخر بقدر ما تتضمنه من تفكير وربط علاقات بين الأشياء والأماكن المختلفة التى يتحرك بينهما فالفرد الكفيف عندما ينتقل ومن مكان إلى أخر فإنه يستخدم جميع حواسه فى الحركة ، ليربط جميع العناصر ببعضها حتى يحصل على صورة ذهنية للمكان الذى يتحرك فيه ولا شك أن ذلك يستفيد منه طاقة نفسية كبيرة(٩٦).

وقد أرجع ريان (Rhyne, 1981) القصور فى المهارات الحركية بصفة عامة لدى المعوقين بصريا إلى نقص الخبرات البيئية التى تنتج عن محدودية الحركة ، وقلة المعرفة لمكونات البيئة ، والقصور فى التناسق الحسحركى والتناسق العام ، والنقص فى المفاهيم والعلاقات المكانية وفقدان الحافز للمغامرة ، وكذلك العجز عن المحاكاة والتقليد ، وضآلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية ، وأيضا الحماية الزائدة ، ودرجة الإعاقة. (عبد الرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠٧ ،٣١١).

- **الخصائص النفسية للمعاق بصريا**:

✓ فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة والتشكك فى كل ما حوله.
✓ تعرضه للعديد من الاضطرابات العصابية أكثر من المبصرين مثل: القلق . الوسواس القهرى . الرهاب ، السيكوسوماتية ، الهستيريا ، الاكتئاب وغيرها.
✓ عدم الثقة بالنفس وتعرض مشاعره للحرج سريعا.
✓ مفهوم ذات سلبى والشعور بالعجز والدونية.
✓ مشاعر الإحباط والتوتر.
✓ المخاوف بأنوعها خاصة المخاوف الاجتماعية ومواجهة الناس والخوف من المدرسة.
✓ اضطراب وتشوه صورة الجسم.
✓ ميل للإنطواء والانسحابية.
✓ تتعرض شخصية الكفيف للعديد من الصراعات فهو فى صراع بين الدافع للتمتع بمباهج الحياة ، والدافع للانزواء طلبا للأمان ، دافع إلى الاستقلال ودافع إلى الرعاية.
✓ شعور اليأس والحزن الشديد.
✓ يعيش صراع الاقدام – الاحجام ، اقدام على عالم المبصرين أملاً فى مجاراتهم ، واحجام عن عالمه الضيق أملا فى الخروج منه ، ولكنه يجد نفسه قاصرا عن ذلك فيشتد هذا الصراع لديه مما يؤدى إلى انخفاض التمتع بصحة نفسية جيدة.
✓ شعور الحقد والحسد للمبصرين.
✓ تلعب الاتجاهات الوالدية نحو الكفيف دوراً فى تقبله ورضاه عن العمى أو رفضه ومن ثم فى توافقه النفسى والاجتماعى ، فهناك تصرفات من الأباء نحو ابنهم الكفيف منها: القبول / الرفض / التدليل / الحماية الزائدة / الإنكار / الإعراض.

- **المحور الثانى : الإدراك الحسى**

الإدراك الحسي له أهميته الكبيرة في توجيه السلوك الإنساني خاصة فيما يتعلق بعمليات التكيف وعمليات حل المشكلات و عمليات التنشيط والاستثارة التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي. و تتيح دراسة الإدراك الحسي للفرد في تفسير الأسباب الموضوعية الخارجية، و كذلك الأسباب الذاتيه أو الشخصية لظاهرة الخداع الحسي. و يمكن أن يتخذ الإدراك وسيلة ذات قيمة لدراسة سمات الشخصية، ودراسة حاجات الفرد و ميوله و ما لديه من قيم و اتجاهات. و لهذا، يؤدي الإدراك الحسي دورا حيويا في عمليات حل

المشكلات لأن وظيفة الإدراك تمثل المدخل الأساسي و الإطار الثابت الذي يؤدي إلى حل المشكلة أو يؤخر حلها. (سامي ملحم، ٢٠٠٦، ٢١٥)

إن إدراك الأفراد للأشياء و الحوادث يكون من خلال هيكل أو بناء يتألف فى العادة من عاملي المكان و الزمان. فحاستي البصر و السمع تقدمان أعقد أنواع الخبرة الإدراكية. فالبصر هو أفض وسيلة من وسائل الإدراك المكاني وهو يعطي أنماط مختلفة للشكل و اللون في أبعاد ثلاثة، كما أنه يساعد علي إدراك الزمن بشكل جيد، حيث أنه عن طريقه نلاحظ التتابع و الحركة والتغيير. و السمع يساعد في ادراك المكان، حيث أنه في العادة يكون الأفراد واعين لعدة أصوات قادمة من عدة أماكن في نفس الوقت الواحد، ولكن الأنماط الادراكية السمعية أكثر محدودية و أقل عددا من الأنماط الإدراكية البصرية. ان الإحساس الصوتي هو في الدرجة الأولي احساس زمني، لأن الأنماط السائدة هي أنماط التتابع و التغيير و النغم. و بالطبع فالخبرات الإدراكية تعتمد علي تفاعل عدد من الحواس في نفس الوقت الواحد. و لكن طغيان أحد هذه الحواس على الآخرى يؤثر بالطبع على الإدراك. (عبد الرحمن عدس و آخر، ٢٠٠٥، ١٩٣)

فالإدراك الحسي يعتمد على كل من " الرموز " (وهي أسماء اختيارية تقوم مقام الأشياء) " والإشارات" (وهي المنبهات التي تأتى للإنسان مباشرة من الأشياء)، وهي خصائص تقريبية للشيء. وعلامات الشيء (رموز و إشارات) تكون أحيانا غامضة، فقد تمثل شيئين بالتساوي، وفي هذه الحالة تحدث إزاحة للإدراك من معنى لآخر. (حلمي المليجى ، ٢٠٠٤). والأطفال الذين يفقدون حاسة البصر منذ الميلاد لا يتمتعون بالمميزات الحسية الخاصة على الرغم من استخدامهم لبقية الحواس الأخرى على نحو أكبر من بقية الأطفال، حيثٍ أن عدم الرؤية تحد من الخبرة الحسية لدى الطفل، و هذا بدوره يؤثر سلبيا على نموه و لذا يظهر الطفل المعاق بصريا تأخرا نمائيا في ثلاثة جوانب عامة على الأقل و هي (الحركة . إدراك المفاهيم . الوعي الذاتي) و يعتمد مقدار التأخر علي مقدار الفقدان البصري. (Haring, 1982, 275).

- **أهم مجالات الإدراك الحسى** :

الإدراك البصري : هو العملية التي يتم بها تأويل و تفسير المثيرات البصرية و اعطائها المعاني و الدلالات و تحويل المثير البصري من صورته الخام إلي جشطالت الإدراك الذي يختلف في معناه و محتواه عن العناصر الداخلة فيه" (سامي ملحم ،٢٠٠٦، ٢٢٦)ويعرف الإدراك السمعي بأنه " هو القدرة علي التعرف علي ما يسمع وتفسيره و هو يعد وسيطا إدراكيا هاما للتعلم" (هدى عبدالله، ٢٠٠٤،١٢٩). أو هو "القدرة علي التعرف على ما يسمع و تفسيره".

الإدراك الحركي: هو" قدرة الفرد على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي" (سامي ملحم، ٢٠٠٦، ٢٢٧).

الإدراك الحس حركي (Kinesthetic): هي الحاسة التي تمكننا من إدراك وضع الجسم وحركة أجزائه وامتدادها الناشئة من إحساس العضلات والأوتار والمفاصل.(Foster, Vannier & Gallehne,1973)

الإحساس الحركي (Motor sense): القدرة على تقدير كمية الانقباض العضلي اللازم الذي يتناسب مع نوع الحركة، دون استخدام السمع أو الرؤية.

التكامل الحسي (Sensory Integration): مرحلة في عملية الإدراك الحس حركي يتم فيها دمج المعلومات الحسية الحالية والماضية ومقارنتها وتخزينها في ذاكرة قصيرة أو طويلة المدى عندها يختار الفرد السلوك الحركي المناسب والمعتمد على التكامل الحسي.(Joseph P. Winnick, 1995,123)

- **مهارة التوجه و الحركة لدى الكفيف** :

تشمل هذه المهارة جانبين أساسيين:

✓ **التوجه أو التهيؤ Orientation** : وهي عملية استخدام الحواس لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه، و علاقته بجميع الأشياء الأخرى في بيئته.

✓ **الحركة Mobility** : و هي قدرة و استعداد و تمكن الشخص من التنقل في بيئته، و تمثل مهارات التوجيه الجانب العقلي في عملية التنقل بينما تمثل الحركة الجهد البدني المتمثل في الأداء السلوكي للفرد. (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠،هـ ،١٣٩٦):

و في هذا النوع من المهارات يعتمد المعاق بصرياً علي حاسة اللمس اعتمادا أساسيا في معرفة اتجاهه، و قد يوظف حاسة اللمس تلك في توجيه ذاته، فقد يحس بأشعة الشمس، أو الرياح، و يوظف تلك المعرفة في توجيه ذاته نحو الشرق (صباحا) ونحو الغرب (مساءا).

فتعتبر الحركة من القدرات ذات الأهمية الكبرى في تحقيق توافق ناجح لدى العديد من الأفراد ذوى الإعاقة البصرية، و يقصد بها تلك المهارة التي تساعد الفرد علي الحركة و الانتقال داخل البيئة المحيطة به، و تعتمد مهارة الحركة بشكل أساسي علي القدرة المكانية، و يشير الباحثون والمتخصصون في مجال الإعاقة البصرية إلى أنه توجد طريقتان يمكن من خلالهما للفرد المعاق بصريا اكتساب المعلومات المكانية، تتمثل الطريقة الأولى في الروتين المتسلسل أو الخريطة التي تصور العلاقة العامة بين العديد من النقاط أو الأشياء داخل البيئة، أما الطريقة الثانية فتتمثل في الخريطة المعرفية Cognitive mapping وتعتبر تلك الطريقة هي الأكثر ملائمة وذلك لأنها تقدم مرونة أكبر في القيادة و الحركة (Hallahan&Kauffman, 1994, 450)، بذلك فمهارات التوجه تمكن الأفراد ذوي كف البصر من تحديد و تعين مكانهم داخل البيئة المحيطة بهم، على حين أن مهارات الحركة هي تلك المهارات التي يعتمد عليها هؤلاء الأفراد للتحرك و الانتقال بأمان، ويتمركز التدريب علي مهارات التوجه و الحركة علي استخدام الحواس الأخري التي يمتلكها الكفيف مثل السمع، والشم واللمس أو البقايا البصرية لتحديد المكان الذي يتواجد فيه داخل البيئة المادية التي يتواجد بها، و يتضمن التدريب علي التوجه أيضا تدريس المفاهيم المرتبطة بالمسافة و الاتجاه، وذلك من أجل مساعدة الكفيف علي تحديد أماكن الأشياء أو اتخاذ الطرق الصحيحة للوصول إليها، و في التدريب علي

الحركة يتعلم الأفراد المكفوفين استخدام الأيدي و الأذرع لحماية الرأس أو الجسم من الكدمات.(Haring, 1982,285)

هذا وتعتبر المثيرات اللمسية الحركية من أكثر المثيرات فاعلية لإحداث تواصل بين الطفل المعوق بصريا و بيئته، إذ أنها تؤدي إلى حدوث نوع من الارتباط بين الإدراك اللمسي الحركي لدى الطفل من ناحية، و المؤثرات البيئية الخارجية التي تؤثر على نموه من ناحية أخرى . (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٧، ٢٠٦)

وتمرين الحواس للكفيف ؛ بصفة عامة ليس في مجرد استعمالها بل في تدريبها على أن تكون وسيلة صالحه مساعدة لعملية الإدراك ، ورياضة الحواس هي أن يتعلم الكفيف كيف يحس ، لأنه لا يعرف كيف يلمس أو يري أو يسمع إلا إذا تعلم ذلك ، وإذا أردنا أن ننمي يده فلابد من استخدام اليد ... وإذا أردنا تنمية حواسه فلابد من استخدامها لتدريبها ...ولضمان الوصول إلى النجاح أثناء تدريب حواس الكفيف بصفة عامة ، وحاسة اللمس بصفة خاصة يجب غرس الثقة في نفسه ، ودفعه ، وتشجيعه ، والاهتمام بحالة الكفيف الصحية ؛ من ناحية مستوى الكف البصري لديه ، وتقديم تدريبات مناسبة للحواس غير البصرية جميعها ؛ من سمعية ، ولمسية ....الخ ، مع زيادة الاهتمام في المران على الحاسة التي نريد تنميتها ، وهي حاسة اللمس ، فيجب أن نقدم له تدريبات متنوعة تساعد على تنميتها كالتدريب على المهارات المتنوعة البسيطة والضرورية ؛ ليحس بالإكتفاء في حياته اليومية ومساعدته على التركيز عند فحص الأشياء ، والعناصر بحواسه ؛ ليتعرف على أسمائها ، وخواصها ، واستعمالاتها ، مع تدريبه على مهارة التميز اللمسي للأشياء المختلفة.

وللكفيف عالمه الخاص به ؛ فهو يصوغ هذا العالم غير المرئي ، ويحوله إلى رموز ومصطلحات خاصة به ، يختزنه ويستخدمه أثناء تعبيراته الواقعية . وبنمو مدركاته الحسية ؛ من خلال تنمية الحواس غير البصرية ، وتدريبها فإنها تمكنه من التعرف ، وتساعده على الإدراك . ولا يمكن للكفيف أن يعرف الأشياء من حوله كالأسوياء ، ولكن قدرته على الإدراك تتطور ، وتنمو بعمليات التدريب المستمرة .

- **الخصائص النفس- حركية للمعاق بصرياً** Psychomotor :

✓ الأطفال المعاقون بصريا يعانون من مشكلة حسية بدرجة دالة مع مراعاة وجود فروق فرديه بينهم.
✓ وجود مشكلات دالة في الحركة و اللياقة و تظهر تلك المشكلات بوضوح في الأنماط الحركية المعقدة.
✓ يتبع الطلاب المعاقون بصريا التسلسل الطبيعي للنمو الحركي، و لكن هذا النمو يكون بمعدلات بطيئة.
✓ أبعاد و جوانب اللياقة البدنية لديهم أقل من العاديين.
✓ لديهم أوضاع جسميه خاطئة مثل (تصلب الظهر Rigidity، تقوس الكتفين، الانحناء للأمام من أجل استشعار الأشياء، التمرجح للأمام لحماية الرأس)

- ✓ القدرة على التوازن لديهم منخفضة عن أقرانهم من العاديين.
- ✓ ضعف مهارتى الجري و القذف لديهم بسبب ضعف صورة الجسم لدى هؤلاء الطلاب.
- ✓ تتسم صورة الجسم إلعامة لديهم بالقصور و عدم الوضوح.
- ✓ يتسم المعاقون بصريا في العادة بزيادة الوزن.
- ✓ يستخدم ضعاف البصر بعض الأدوات و المعينات البصرية. (Jansma & French, 1994, 216-217)

- **المحور الثالث: فوبيا المدرسة**: School Phobias

لقد أشارت الدراسات على أن حوالى ٢٪ من الأطفال فيما بين ٦ ـ ١٠ سنوات يعانون من فوبيا المدرسة ، وتظهر عند الإناث أكثر من الذكور ، كما أنها تكون عند الأطفال فى مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية أكثر انتشارا وهو خوف زائد ليس له ما يبرره ، وتصاحبه أعراض جسمية مثل القئ والإسهال والصداع وآلام البطن والغثيان والتبول اللاإرادى وفقدان الشهية للأكل والأرق ، إلى جانب أعراض نفسية كالخوف والقلق والانزعاج. (لويس مليكة ، ١٩٩٠).

ولقد أجريت دراسات على الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة اتضح فيها أنهم إتكاليون، عدوانين، قلقون، يميلون إلى الانسحاب والانعزال وغير ناضجين اجتماعيا ، ومتعلقون بأمهاتهم بدرجة كبيرة ، وقدرتهم على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس ضعيفة. (وجدان عبد العزيز وآخرون ٢٠١١ ، ١٤٧).

وتعد المخاوف المرتبطة بالمدرسة من أهم المخاوف علي الإطلاق بالنسبة للمهتمين بالتربية، فهي تواجه عددا كبيرا من الأطفال في بدء حياتهم المدرسية. (عزيز حنا داود وآخرون، ١٩٩١، ٣٠١).

إذ أشارت الإحصائيات إلي أن حوالي ٥٪ من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم من (٥ ـ ١٤) سنة يعانون من فوبيا المدرسة و أنها تظهر عند الإناث والذكور بنفس المعدل. (Davidson , 200,807; Wanda, et al., 2003, 1556; Howard, 2007, 228; Karen, 2007, 1108))

وتظهر مشكلة الأطفال الخوافين من المدرسة عادة عند التحاقهم بالمدرسة لأول مرة، ومع هذا فقد يلتحق بعضهم بالمدرسة الابتدائية بدون مخاوف، ثم تظهر عليه أعراض فوبيا المدرسة بعد انتظامه في المدرسة بعدة سنوات. (زينب محمود شقير،٢٠٠٠، ٣٥٧)

وهذا معناه حدوث المخاوف المدرسية في أي فترة من فترات الطفولة لدي التلاميذ، وعليه تعد المخاوف المدرسية أهم أنواع المخاوف المرضية لدي الأطفال وهذا يشكل خطورة في العملية التعليمية، و ذلك لما يلي:

- ✓ نظرا لما لها من تأثير علي الإنجاز الأكاديمي، و التحصيل الدراسي للطفل.
- ✓ لأن المخاوف المدرسية تواجه عددا كبيرا من أطفال المرحلة الابتدائية، حيث وجد أن العديد من الأطفال يظهرون قلقا نحو المدرسة من حين لأخر

وسرعان ما يزول هذا القلق بشئ من التوجيه ، إلا أن استمراره يمثل مشكلة لدي بعض الأطفال، و قد يعجز صغار السن منهم عن ذكر و تقديم أي سبب لرفض المدرسة علي الإطلاق.(عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٦، ١٥٠)

- **بعض المظاهر العامة التى يتصف بها التلميذ الذى يعانى من فوبيا المدرسة**

✓ التردد في البقاء وحيدا في الحجرة ، وعدم الجلوس في الظلام.
✓ عدم قدرته علي الاستقلال عن الآباء فهؤلاء الأطفال يحبون أن يظلوا بجوار آبائهم حتى لا يبتعدوا عنهم.
✓ الحنين إلي البيت حتى لا يفارق الآباء.
✓ القلق الزائد، والخوف.
✓ الصعوبة في النوم، و الكوابيس عن الانفصال عن الآباء .
✓ يحاول مغادرة المدرسة لأي سبب من الأسباب.
✓ يحاول بعض الأطفال التغلب علي قلقه بالعبث بالقلم، أو السرحان، وعدم الانتباه، أو التركيز علي شئ ما آخر .
✓ يسيئون التصرف في داخل الفصل عن طريق (إلقاء بعض النكات، يسألون أسئلة غير مهمة).(Marie, 2001, 112)
✓ الأطفال الذين يعانون من المخاوف المدرسية أطفال جيدون في دراستهم وحريصون علي أداء الواجب المدرسي، ولكن في البيت وليس في المدرسة.
✓ هؤلاء الأطفال ينخفض لديهم مفهوم الذات الأكاديمي، و تقييم الذات لديهم.
✓ هؤلاء الأطفال حادين التصرف، و يصعب التعامل معهم في صباح اليوم الدراسي.
✓ يتميز هؤلاء الأطفال بالانفعال الشديد، و يصاحبه توتر غير ضروري ، أو شكوى من شعور بالمرض دون سبب واضح.
✓ بعض الحالات يعملوا علي التزام الصمت في المدرسة، و لا يتحدثوا إلا خارج المدرسة خاصة داخل البيت، و ذلك تعبيرا عن كراهيتهم، و خوفهم من المدرسة.
✓ اللجوء إلي الانسحاب من الجماعة في حالة الفشل في إقناع الأسرة بعدم الذهاب إلي المدرسة .
✓ في بعض الحالات تظهر أعراض جسمية تعمل علي دعم خواف الأطفال نحو المدرسة مثل : ارتفاع درجة حرارة الجسم ، القئ ، الصداع،..... الخ. (جاسم الكندري و آخر ، ١٩٩٢ : ٥٧)
✓ يشعر الأطفال بالحزن نتيجة الصراع القائم بين رغبتهم في تحصيل العلم والذهاب للمدرسة، ومنافسة الأتراب في التفوق الدراسي، ومن مخاوفهم من المدرسة التي قد لا يجدون مبررا واقعيا لها. (فاطمة الزهراء محمد النجار ١٩٩٩ ، ٢٢)
✓ أن الأطفال الذي يعانون من المخاوف المدرسية يتميزون بعدة سمات : كالانطواء، والحزن، وعدم القدرة علي التفاعل الاجتماعي، كما يتميز هؤلاء الأطفال بالشعور بالوحدة دائما .
✓ تؤدي المخاوف المدرسية إلي خفض الإنجاز الأكاديمي ، و التحصيل الدراسي للطفل . (عبد الرحمن سيد سليمان وآخر ، ١٩٩٦ ، ١٥٠)

- **المحور الرابع** : **العلاج التكاملى** :Integration Therapy

يشير مصطلح التكامل إلى التكامل فى النظرية ، و يعنى " استخدام التأثيرات المعرفية و السلوكية ، و السيكولوجية ، و أنظمة المعاملات فى العلاج النفسى ".

ويعرفه باتمان (Bateman , A : 2002 : 11) بأنه " الأسلوب المرن القابل للتكيف باستخدام طرق و أساليب مختلفة على مستويات التطبيقات العلاجية ، فى إطار عملية العلاقات الشخصية " .

وترى الباحثات أن التعريفات للعلاج التكاملى رغم تنوع مصادرها ، إلا أنها تعبر جميعها عن شموليته فى العلاج النفسى ، كما أنه يعد انتقائيا لأنواع من الفنيات العلاجية والمستمدة من نظريات نفسية علاجية متعددة ".

- **الدراسات السابقة**:

تقسم الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور أساسية:

- **المحور الأول**: **دراسات تناولت الإدراك الحسى للكفيف ومهارات التوجه والحركة "التشخيص والتدريب والعلاج"**.

قام Budd & LaGrow (2000): باستخدام نموذج تفاعلى ثلاثى الأبعاد مكون من نموذج (طريق) خشبى تفاعل Budy Road kit لتدريس أهم المفاهيم المكانية والبيئية مع أربعة أطفال من المكفوفين فى عمر زمنى ما بين (٤-١٠ سنوات) ، وتم ذلك فى غرفة المصادر قام بها معلم التوجه والحركة بمعدل جلسة أسبوعية ، استخدم فيها مجموعة من لعب الأطفال (القطة / السيارة / وغيرها من اللعب الأخرى التى تتضمن أشكال واشياء مألوفة فى بيئة الطفل) واستخدم معها تعليمات المرور وطرق المشاه والتدريب على إتقان الأطفال المفاهيم الأساسية واستخدامها مهاريا (حركة الجسم / الوقوف / الشكل / الاتجاهات ... إلخ). وتم التدريب بالنموذج (النمذجة) أيضا ، ونجح البرنامج فى التأكيد على فعالية هذا النموذج التفاعلى فى تدريب المفاهيم البيئية والمكانية.

دراسة أيمن المحمدى (٢٠٠١): التى أجريت على ١٢ طفلاً كفيفاً بمرحلة ما قبل المدرسة للتعرف على فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره فى تنمية الثقة بالنفس ومفهوم الذات لدى الأطفال المكفوفين ، وقد حقق البرنامج دوره فى التدريب على بعض المهارات الاجتماعية وتنمية الثقة بالنفس ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من خلال استخدام مجموعة من الفنيات: النمذجة (من خلال القصة) / التعزيز / المناقشة / الواجب المنزلى بجانب التمثيل الدراسى مع بداية كل جلسة من خلال غنوة تقدم للأطفال.

دراسة جيهان عبد الفتاح شفيق عزام (٢٠٠٢): أجريت الدراسة على ١٨ طفلة كفيفة كف بصر كامل تراوحت أعمارهن من ٩.٦ سنوات ، وهدفت إلى التعرف على تأثير برنامج حركى فى تطوير السلوك التكيفى والنمو الحركى على عينة الدراسة ،. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال فى القياس القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى بالنسبة للسلوك التكيفى وأيضا نفس الفروق لمتغير الأداء الحركى ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك التكيفى للأطفال الكفيفات وأدائهم على الأداء الحركى.

دراسة قام بها Caveb Satoa (2002) بهدف التحقق مما إذا كان اكتساب المعلومات عن طريق حاسة اللمس عند الكفيف تساهم فى وضوح الكلام لدى الكفيف مقارنة باستخدام الصوت فقط ،وأجريت الدراسة على بعينتين من المكفوفين والمبصرين قسموا إلى ثلاث مجموعات ، وتم تقديم المعلومات بثلاثة طرق : أ- باستخدام الصوت فقط ، ب- باستخدام الصوت واللمس معا ، ج- باستخدام اللمس فى وجود ضوضاء ، وتم عرض مقاطع الكلام الطرق الثلاث ، ولدلاحظ المشاركون أن التزامن بين المقطع اللفظى الزى ينطقه الفرد من فمه عن طريق وضع اليد على الفم أثناء الكلام (اللمس) وفى غياب الضجيج يساعده على اكتساب المعلومات ونطقها مقارنة بمقاطع الكلام التى تحدث مع وجود ضجيج .كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين المكفوفين والمبصرين فى الإدراك الحسى للكلام ، وتؤكد الدراسة على أهمية الإدراك الحسى اللمسى اليدوى لمقاطع الكلام ودوره فى تنظيم الإدراك السمعى وعن حدوث تفاعل إيجابى بين الإدراك اللمسى والإدراك السمعى.

دراسة صافيناز المغاورى (٢٠٠٣) بهدف التعرف على فاعلية برنامج تأهيلى لتنمية مفهوم الذات والتوجه المكانى لدى الطفل الأعمى فى مرحلة رياض الأطفال ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٠ طفل وطفلة (مناصفة بين الجنسين) قسمت مناصفة إلى عينة ضابطة وأخرى تمجريبية طبق عليهم اختبار صورة الجسم للكفيف ، وكراسة ملاحظة لمفهوم صورة الجسم والتوجه المكانى والبرنامج التأهيلى الحركى ، والبرنامج التأهيلى الحركى ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى تحسن صورة الجسم والتوجه الحركى الأمر الذى أدى إلى إحساس الطفل الكفيف ، باستقلالية وحرية الحركة.

قام Otero (2004) بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى فعالية برنامج بورتوريكان Puerto Rican للتدخل الأسرى المبكر فى تدريب الأطفال المعاقين بصريا على مهارات التوجه والحركة شارك فى البرنامج والدى المكفوفين وتم تدريبهم على فنيات التوجه والحركة وتشجيعهم على استخدامها مع أطفالهم ، وشملت الدراسة أسر لستة أطفال مكفوفين يستخدمون طريقة برايل للقراءة، كما شملت العينة مجموعة من المعلمين لمساندة والدى المعاقين بصريا على استخدام المهارات مع أطفالهم المكفوفين ، وتم تحليل النتائج وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه برغم مساندة ومشاركة الوالدين فى تعليم أطفالهم مهارات التوجه والحركة إلا أن لمدرسة الدمج وأيضا مدارس التربية الخاصة لم تدعم المشاركة والتدخل الوالدى.

دراسة Higgerty & Willams (2005)لاستخدام المجموعات الصغيرة فى التدريب على مهارات التوجه والحركة ، وأجرى البرنامج على مجموعة من المعلمين كل مجموعة ثلاث متدربين بجنوب أفريقيا الذين يعملون مع الطلاب المعاقين بصريا ، واشتمل البرنامج ١٨ جلسة بمعدل دقيقة إلى دقيقتين للجلسة الواحدة ، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين (مناصفة) تدريب كل مجموعة منها بواسطة متدرب خاص بها ، وقد حقق البرنامج نجاحا فى تدريب المعلمين وتميز البرنامج بالمرونة نظرا لصغر حجم العينة.

قام Julie, R., et al. (2005) ؛ بدراسة عن التواصل المبكر من خلال التفاعلات الثنائية مع المعاقين بصريا ، واشتملت عينة الدراسة على خمسة ثنائيات (الأمهات والأطفال المعاقين بصريا). وذلك أثناء اللعب الحر فى منازلهم ولم تسجل الملاحظة مرتين شهريا ولمدة عام ، وتم استخدام أنماط من السلوك تعتمد على كل من: حاسة اللمس ، والتوجيه الصوتى ، والتوجيه الوجهى كبدائل للتواصل من خلال حاسة البصر ، وذلك أثناء التفاعل بين الأم وطفلها الكفيف ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التفاعل الثنائى بين الطفل والأم باستخدام الأنماط السلوكية الثلاث البديل لحاسة البصر كان له دور فعال فى تحقيق التواصل لدى الطفل الكفيف وتوصى الدراسة بأهمية استخدام أساليب التواصل غير اللفظى وأن الطفل الكفيف كلما تقدم فى العمر الزمنى كلما تزايد استخدامه لحاسة اللمس لتنمية المهارات الحركية لديه.

دراسة Larsson & Frandin (2006) واستهدفت تقييم تأثير كل من تمارين وعى الجسم والتدريب المبنى على الرقص على توازن وسرعة المشية لدى الأفراد فى عمر العمل من ذوى العمى المكتسب. وتكونت عينة الدراسة من (٨) أفراد من ذوى العمى المكتسب تتراوح أعمارهم ما بين "٣٠-٦٢" سنة ، وكانت نتائج الدراسة كالتالى: زاد الوصول الوظيفى للأهداف بشكل ملحوظ لدى ستة من المشاركين وكان المتغير الأكثر تغيرا. نقص وقت الذهاب والإياب Up and Go بشكل ملحوظ لدى مشارك واحد وكان المتغير الأقل تغيرا. طبقا للنتائج ، التحسن الرئيسى كان فى القدرة على الوصول للأمام ، كان هناك أيضا تحسن فى وظائف التوازن الأخرى وفى سرعة المشية.

دراسة Manny Worhul (2007) بهدف تحديد فعالية برنامج تدريبى لتخطى العقبات التى تواجه الكفيف أثناء حركته و وتم تطبيق البرنامج على سبعة من المكفوفين مع تهيئة المناخ التدريبى الملائم من خلال سلسلة من التدريبات مع تغيير نقطة الانطلاق حتى يصل إلى موقع العقبة أ ثم ب ثم ج ثم د ، وأسفرتنتائج الدراسة عن نجاح أفراد العينة على إدراك العقبات حيث قل اصطدامهم بالعقبة ع مقارنة بباقى العقبات التى تسبقها نظرالتميز آدائهم بالقدرة على التقييم الصحيح لموقع العقبة كلما زادت مرات التدريب.

قامت هبه حشيش (٢٠٠٨) بدراسة للتعرف على أثر التدريب على الخرائط اللمسية والسمعية Audio-tactilemap باستخدام الحاسب الآلى لتعليم التوجه المكانى (تقدير المسافة والاتجاه) عند المكفوفين ، وتكونت عينة

الدراسة من ١١ مكفوفاً (العمر الزمنى من ١٢- ١٤ سنة) من مدرسة النور للمكفوفين بطنطا ،وتوصلت النتائج إلى نجاح البرنامج التدريبى فى تعلم التوجه المكانى لدى عينة الدراسة التجريبية ، وعدم وجود فروق دالة لتأثير البرنامج التدريبى بين المكفوفين منذ الولادة والمكفوفين فاقدى البصر فى مراحل متأخرة من الحياة على تعلم التوجه المكانى.

دراسة سماح القرشى (٢٠١٠) بهدف التعرف على فعالية االتدخل المبكر من خلال التدريب على مهارات التوجه والحركة لتنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الطفل الكفيف،وتمثلت عينة الدراسة فى ١٢ طفل وطفلة من المكفوفين بعمر زمنى ٦-٩ سنوات ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى كل من : مفهوم الذات ، الوعى المكانى الوعى الجسمى لصالح المجموعة التجريبية ، واستمرار فعالية البرنامج لبعد الانتهاء من التطبيق .

- **ثانيا : دراسات تناولت فوبيا المدرسة لدى الكفيف "التشخيص والتدريب والعلاج:**

دراسة فوقية راضي(٢٠٠١) بهدف العرف على أثر متغيرات الإعاقة (أطفال متخلفون عقليا، صم، مكفوفون)، وجنس، وعمر الطفل علي المخاوف وكذلك تحديد مفردات قائمة مسح المخاوف المعدلة التي تميز الأطفال المعاقين بفئاتهم المختلفة مقارنة بالأطفال العاديين.تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طفلا معاقا من الاعاقات الثلاث، و (٦٠) طفلا عاديا من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم ٧-١٤ سنة، وقامت الباحثة بتطوير صورة عربية لقائمة مسح المخاوف المعدلة للأطفال .وتوصلت نتائج الدراسة إلي : الأطفال المتخلفون عقليا أكثر شعورا بالمخاوف مقارنة بالأطفال العاديين. والإناث أكثر شعورا بالمخاوف مقارنة بالذكور. والأطفال الأصغر سنا يعانون مخاوف أكثر من الأطفال الأكبر سنا.

دراسة أماني أحمد حامد (٢٠٠٥) بهدف التعرف علي أهم المخاوف المرضية لدي الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية.وتصميم برنامج للعلاج بالتحصين التدريجي كأحد الاستراتيجيات السلوكية لخفض مستوي المخاوف المرضية الشائعة لدي الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية.بلغت عينة الدراسة (١٢) طالب وطالبة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من مدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق،وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج فى خفض درجة المخاوف لدى العينة التجريبية.

دراسة سلوى حجازي (٢٠٠٥) تهدف الدراسة إلي خفض فوبيا المدرسة من خلال التدريب علي المهارات الاجتماعية،بلغت العينة (٢٠) طفل وطفلة بالصفوف الثلاثة الأولي ممن تتراوح أعمارهم بين(٧-٨) عاما، وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددهم (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة وعددهم(١٠) أطفال، اشتمل البرنامج على مجموعة من الفنيات (النمذجة، لعب الدور، التغذية المرتدة والتدعيم، الواجبات المنزلية، المناقشة

والمحاضرة)، وتم تطبيق البرنامج علي (٣٠) جلسة ،وتوصلت نتائج الدراسة إلي تحسن العينة التجريبية فى المهارات الاجتماعية وخفض درجة فوبيا المدرسة لديهم، واستمرار تأثير البرنامج لفترة بعد تطبيقه .

دراسة أحمد الكبير ٢٠٠٦) بهدف التعرف على الفروق فى المخاوف المرضية ومفهوم الذات لدى التلاميذ المعاقين بصريا وفقا للجنس ، ومنشأ الإعاقة ودرجتها ، ونوع الإقامة (داخلى – خارجى) ، بلغت عينة الدراسة ٩٦ تلميذا من ذوى الإعاقة البصرية ، ممن تتراوح أعمارهم من ١٠-١٤ سنة (٥٢ ذكور . ٤٤ إناث) ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق فى المخاوف المرضية ومفهوم الذات تبعا لكل من الجنس لصالح الإناث ، وعدم وجود فروق تبعا لمنشأ الإعاقة (ولادى . مكتسب) ، وكذلك تبعا لدرجة الإعاقة (كلية . جزئية)

دراسة عائشة محمد تركى (٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على أهم المخاوف الشائعة لدى المراهقين المكفوفين مقارنة بالمبصرين ، والكشف عن الديناميات النفسية لدى الحالات الطرفية فى عينة الدراسة ، وبلغت عينة الدراسة ١٠٠ من المبصرين و١٠٠ من المكفوفين بعمر زمنى من ١٢-١٨ ، طبق عليهم مقياس المخاوف الشائعة المعد فى الدراسة ، وأظهرت النتائج أن أبعاد المخاوف الأكثر شيوعا لدى المكفوفين والمبصرين هى المخاوف المرتبطة بالمدرسة والأسرة والمجتمع .

دراسة Linda, et al. (٢٠٠٩) بهدف المقارنة بين الطلاب المعاقين بصريا والمبصرين في المخاوف. تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالب وطالبة من المعاقين بصريا، و(١٢٠) طالبا وطالبة من المبصرين، ممن تتراوح أعمارهم مابين(١٠.١٤) سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن المخاوف الأكثر شيوعا لدي المعاقين بصريا كانت مخاوف مرتبطة بالمدرسة حيث تؤدي إلي(عدم المواظبة علي الحضور إلي المدرسة . الخوف من التنقل داخل المدرسة)، ومخاوف مرتبطة بالمواقف المؤذية جسديا مثل (الخوف من الوقوع و الإصابات)، وكذلك الخوف من المجهول، والخوف من الحيوانات الصغيرة. حصل الإناث علي مستويات أعلي من الذكور في المخاوف.

دراسة Tolin, et al. (2009) تهدف إلي علاج رفض المدرسة باستخدام العلاج السلوكي. تكونت عينة الدراسة من أربعة من المراهقين الذكور ممن يعانون من رفض المدرسة، وشمل البرنامج فنيات سلوكية، ودورات تدريبية للأمهات ، واستمرت متابعة الحالات لمدة (٣) سنوات ،توصلت نتائج الدراسة إلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. واستمرار التحسن بعد مرور ثلاث سنوات من تطبيق البرنامج.

دراسة عبير جاد الحق (٢٠١٠) بهدف التحقق من فاعلية برنامج علاجى معرفى سلوكى فى علاج المخاوف المدرسية ، وتعديل بعض الأفكار السلبية المرتبطة بها لدى ذوى الإعاقة البصرية ، واشتملت عينة الدراسة على ٣٢ تلميذ وتلميذة من المعاقين بصريا الذين يعانون من مخاوف مدرسية. وأسفرت النتائج عن كفاءة البرنامج فى خفض حدة الخوف من المدرسة لدى أفراد العينة التجريبية من الجنسين .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

أوضح العرض السابق للدراسات السابقة الآتى :

- ✓ اهتمام واضح بفئة المكفوفين سواء ما يتعلق بتحديد وتشخيص المشكلات التى يعانى منها الكفيف (الشعور بالوحدة النفسية ،الشعور باليأس، التوافق النفسى ، مهارات التوجه والحركة ، المخاوف بأنواعها ...إلخ).
- ✓ تعدد وتنوع برامج التدخل الإرشادية والتدريبية والعلاجية التى تساعد الكفيف على التعايش فى المجتمع(الإرشاد بالمعنى ، التدريب على مهارات التوجه والحركة ،الإرشاد المعرفى السلوكى ...)
- ✓ تنوع عينات الدراسة من ذكور وإناث،كبار وأطفال ، كفيف وضعيف بصر .....إلخ).
- ✓ أجريت الدراسات على عينات عربية وأجنبية متنوعة الا أنه لم تقابل الباحثات دراسات أجريت على كفيفات الطائف ، كما لاتوجد دراسات اهتمت بمتغيرى الدراسة الحالية معا، وكذلك لم يستخدم العلاج التكاملى الذى يتميز بتنوع فنياته واستخدامه لنظريات متعددة فى علم النفس ، وهذا من دواعى الدراسة الحالية .

- **فروض البحث** :

تتمثل فروض البحث فى الأتى :

- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس الإدراك الحسي للكفيفات وأبعاده الأربعة لصالح القياس البعدى.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس فوبيا المدرسة للكفيفات وأبعادها الأربعة في الاتجاه الأفضل أي انخفاض درجة فوبيا المدرسة (لصالح القياس البعدى).
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة بأبعادها الثلاث لدى الكفيفات فى الاتجاه الافضل أى انخفاض درجة الأفكار السلبية (لصالح القياس البعدى)٠
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي علي مقياس الإدراك الحسي وأبعاده للكفيفات بعد فترة المتابعة .
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس فوبيا المدرسة وأبعاده للكفيفات بعد فترة المتابعة.
- ✓ لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة وأبعاده لدى الكفيفات بعد فترة المتابعة .

- **اجراءات الدراسة** :
- **أولا** :**عينة الدراسة**::

انقسمت عينة الدراسة إلى الآتى :

✓ **عينة الدراسة الاستطلاعية** : واشتملت على (٣٠) تلميذة من الكفيفات فى مرحلة الطفولة المتوسطة (من٧ـ ١٢) سنة من تلميذات الدمج بالمرحلة الإبتدائية ، ونظرا لعدم توافرهذا العدد فى مدارس الدمج بالطائف ، فقد تم تطبيق المقاييس الثلاثة على تلميذات بمدارس دمج الكفيفات بجدة ومكة المكرمة ، وذلك لتقنين مقاييس الدراسة والتحقق من الكفاءة السيكومترية لها . وقد حصلت الباحثات على العينة من خلال مراسلاتهن لزميلاتهن بجامعتى الملك عبد العزيز وأم القرى.

✓ **عينة الدراسة التجريبية** : واشتملت على (٨) تلميذات كفيفات بمدرسة الواحد والسبعون الإبتدائية بمدينة الطائف، ممن حصلن على درجات منخفضة على مقياس الإدراك الحسى ، ودرجات مرتفعة على مقياسى فوبيا المدرسة والأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة . وتم تطبيق البرنامج العلاجى عليهن بعد الحصول على موافقة بالتطبيق من إدارة التعليم بمحافظة الطائف .

- **ثانيا** : **أدوات الدراسة**:

١- بطارية الإدراك الحسى:

تم الرجوع إلى الإطار النظرى للدراسة الحالية والخاصة بخصائص الإدراك الحسى لدى الكفيف ، بجانب الدراسات السابقة التى اهتمت بالإدراك الحسى للكفيف وأيضا للعاديين (انظر الإطار النظرى) ، توصل فريق البحث إلى أن أهم أنواع الإدراك الحسى التى تعوض الكفيف عن فقدان حاسة البصر والتى استند عليها بناء المقياس الحالى ، والتى تمثلت فى المحاور التالية: المحور الأول: الإدراك السمعى. المحور الثانى: الإدراك اللمسى. المحور الثالث: إدراك الحركة والاتجاهات. المحور الرابع: إدراك الأحجام والأوزان والأطوال.

وقد تم صياغة مجموعة من المواقف الحياتية (أو الحركات) التى يستخدم فيها الكفيف حواسه المتضمنة فى المحاور الأربعة سالفة الذكر ويكون لزاما عليه أن يعبر لفظيا أو يسلك سلوكا ما إزاء هذا الموقف أو ذاك ثم وضع لكل موقف (أو حركة) ثلاث اختيارات ، وعليه اختيار واحدة منها تتناسب مع ما يمكن أن يصدر عنه لفظيا أو سلوكيا وبلغ عدد المواقف (٣٦) موقفا موزعة على المحاور الأربعة على النحو التالى: المحور الأول: (٨) مواقف (من ١. ٨). المحور الثانى: (٨) مواقف (من ١٦.٩). المحور الثالث: (١٤) موقف (من ١٧.٣٠). المحور الرابع: (٦) مواقف (من ٣١. ٣٦).

تم عرض هذه المواقف على بعض معلمات الكفيفات ، ووافقت المعلمات على تلك المواقف التى تم وضعها ، إلا أنه تم تعديل بعض الاختيارات لبعض المواقف.

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس:**

- **تقنين المقياس:**

عينة التقنين: سعت الباحثات إلى تقنين المقياس على عينة من الكفيفات ، وحيث ندرة عدد الكفيفات بمدينة الطائف تم مراسلة زميلات بجامعة أخرى بكل من: جامعة الملك عبد العزيز بجدة ، وجامعة أم القرى بمكة ، ، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (٣٠) كفيفة تراوح العمر الزمنى للعينة ما بين ١٢.٧ سنة. وتم تطبيق المقياس عليها.

- **صدق البطارية:**

١- الصدق الظاهرى:

حيث تم عرض البطارية فى صورتها الأولية على (١٠) من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة (نفس عينة تقنين المقياسين التاليين) ، وبلغ الاتفاق ١٠٠٪ سواء على أبعاد (محاور) البطارية أو على المواقف والاختيارات.

٢- صدق التكوين:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور على حدة ، كما تم حساب معامل الارتباط بين محاور البطارية وبين بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية للبطارية ، وكانت جميع معاملات الارتباط لكل العبارات وكذلك لكل الأبعاد عند مستوى دلالة ٠١. ، مما يطمئن على استخدام المقياس فى التطبيق .

- **ثبات البطارية:**

تم حساب الثبات بطريقتين:

١- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم مواقف البطارية إلى نصفين: الزوجية والفردية ، وكان معامل الارتباط بين نصفى المقياس ٠.٨١٨ ، وقد بلغ معامل الثبات بتطبيق معادلة سبيرمان براون ٠.٨١٩ ، وهو معامل ثبات دال (٠.٠١) وهو ومرتفع مما يطمئن على ثبات البطارية وضمان استخدامها.

٢- طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفا على عينة التقنين لمحاور البطارية وكانت معاملات الثبات للمحاور الأربعة وللبطارية ككل: ٠.٨٩٩ ، ٠.٩١٩ ، ٠.٨٨٧ ، ٠.٨٦٣ ، ٠.٩٠٦ على التوالى وجميعها معاملات ثبات مرتفعة.

تقويم وتصحيح البطارية:

يطلب من المفحوص أن يقوم بالإجابة على مواقف البطارية باختيار أحد الإجابات الثلاثة التى تمثل انطباعا دقيقا وصريحا لإدراكه للموقف ويأخذ الاختيار الصحيح درجة (١) بينما يأخذ الاختيار الخطأ درجة (صفر).

٢- اختبار فوبيا المدرسة إعداد الباحثات

من خلال التراث الأدبى والسيكولوجى ومن خلال الدراسات السابقة والبحوث فى مجال فوبيا المدرسة ، والإطلاع على بعض المقاييس فى المجال تم

التوصل إلى مجموعة من الخصائص والسمات والأعراض التى تعبر عن شخصية التلميذ الذى يعانى من فوبيا المدرسة ، تم تقسيمها إلى أربع محاور: المحور الأول: الأعراض السلوكية (الحركية). المحور الثانى: الأعراض العضوية (الجسمية . الفسيولوجية). المحور الثالث: الأعراض الانفعالية. المحور الرابع: الأعراض العقلية المعرفية.

وتم التوصل إلى مجموعة من العبارات عددها ٦٤ عبارة موزعة على المحاور الأربعة شمل المحور الأول (٢٢) عبارة ، والثانى (١٠) عبارات ، والثالث (١٩) عبارة ، والرابع (١٣) عبارة.

تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء عضوات هيئة التدريس فى مجالى التربية الخاصة وعلم النفس بكل من جامعة الطائف ، وجامعة الملك السعود ، وتم حذف بعض العبارات التى بلغت نسبة الاتفاق لأقل من ٨٠٪ من المحكمين ، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات إلى أن وصل عدد العبارات ٥٠ عبارة موزعة إلى: محور (١): ١٦ عبارة. محور (٢): ٨ عبارات. محور (٣): ١٦ عبارة. محور (٤): ١٠ عبارات.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

- **عينة التقنين** :

تم التطبيق على عدد ٣٠ من الكفيفات نفس عينة تقنين المقياس السابق.

- **صدق المقياس**:

بالإضافة إلى الصدق الظاهرى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (سبق الحديث عنها)، تم حساب الصدق ابطريقة صدق المحتوى بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور على حدة (بعد حذف درجة العبارة) على عينة التقنين ، وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط ٠١و ، لجميع العبارات وكذلك لجميع الأبعاد.

- **ثبات المقياس**:

تم حساب الثبات بطريقتين:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين: الزوجية والفردية ، ثم إيجاد معامل الارتباط بين نصفى المقياس ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١) لكل محاور المقياس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس (انظر جدول ١).

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

كانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١ (على النحو الموضح بالجدول ١).

جدول (١): معاملات الارتباط بطريقتى التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا

المحور	معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية	معامل ثبات ألفا
محور (١)	٠,٨٢	٠,٩٣٣
محور (٢)	٠,٨٦	٠,٩٠١
محور (٣)	٠,٨٤	٠,٨٨٨
محور (٤)	٠,٧٩	٠,٨٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٥	٠,٨٢٦

- **تصحيح المقياس**:

يطلب من المفحوص الإجابة على عباراتٍ المقياس باختيار أحد الإجابات الثلاثة التى تمثل انطباعا دقيقا وصحيحا بحيث تأخذ(نعم)درجة (٢) وتأخذ(إلى حد ما) درجة(١) ، وتأخذ (لا)درجة(صفر). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين صفر – ١٠٠ درجة.

- **٣- اختبار الأفكار الخاطئة (السالبة – اللاعقلانية) المرتبطة بفوبيا المدرسة**:

بالإطلاع على مفهوم الأفكار السالبة (الخاطئة) المرتبطة بفوبيا المدرسة والمسببة لحدوث الفوبيا ، وبمراجعة الدراسات التى فسرت فوبيا المدرسة فى ضوء تلك الأفكار اللاعقلانية. تم التوصل إلى أهم العوامل والأسباب التى تسبب نشأة تلك الأفكار غير العقلانية والسالبة ، تم تصنيفها إلى محاور ثلاث ، وتم التوصل إلى مجموعة من العبارات على النحو التالى: المحور الأول: العوامل الشخصية: ١٥ عبارة. المحور الثانى: العوامل الأسرية: ١٤ عبارة. المحور الثالث: العوامل المدرسية: ١٧ عبارة.

تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء وعضوات هيئة التدريس (نفس أعضاء تحكيم المقياسين السابقين) ، وتم إعادة صياغة بعض العبارات ، وحذف بعضها الآخر إلى أن وصلت عبارات المقياس فى مجملها (٣٤) عبارة ، موزعة على النحو التالى: محور (١): ١٠ عبارات.محور (٢): ١٠ عبارات. محور (٣): ١٤ عبارة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) كفيفة (انظر عينة تقنين مقياس فوبيا المدرسة وهى ذاتها عينة تقنين المقياس الحالى).

- **صدق المقياس**:

بالإضافة إلى الصدق الظاهرى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (سبق الحديث عنهم) ، تم حساب صق التكوين بإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور على حدة (بعد حذف درجة العبارة) على عينة التقنين ، وكانت جميع معاملات الرتباط دالة عند مستوى ٠١و لجميع العبارات وكذلك لجميع الأبعاد مما يؤكد كفاءة المقياس .

- **ثبات المقياس**:

تم حساب الثبات بطريقتين:

طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين: زوجية وفردية ، ثم إيجاد معامل الارتباط بين نصفى المقياس وكان (٠.٧٨) وهو موجب ودال عند مستوى ٠.٠١ للمقياس ككل.

كما تم حساب الثبات للدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات للمقياس ككل ٠.٩١ وهو معامل موجب ودال عند مستوى ٠.٠١.

- **تصحيح المقياس**:

يطلب من المفحوص الإجابة على عبارات المقياس باختيار أحد الإجابات الثلاث التى تمثل انطباعا دقيقا وصحيحا ، بحيث تأخذ الإجابة (نعم) درجة (٢) وتأخذ (إلى حد ما) درجة (١) درجة ، وتأخذ (لا) درجة(صفر). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين صفر – ٦٨ درجة.

- **٤- البرنامج العلاجى التكاملى : إعداد الباحثات**

وصف البرنامج : يتكون البرنامج من ١٥ جلسة (٩ جلسات منها فردية لتنمية مهارات الإدراك للحواس الأربعة واستخدامها)، (٦ جلسات جماعية لخفض حدة مشاعر فوبيا المدرسة والأفكار السلبية الرتبطة بها)، ومدة الجلسة مابين ساعة وساعة ونصف .

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج : يتم التطبيق للبرنامج ببعض مدارس التعليم الابتدائي والتي تتواجد بها أفراد عينة الدراسة التجريبية بعد اخذ الموافقات الرسمية

- **الهدف من البرنامج** :

الهدف العام من البرنامج : تدريب عينة من الطالبات الكفيفات من المجموعة التجريبية علي المهارات التي تنمي المدركات الحسية المختلفة لديهن ومجموعة أخرى من المهارات الاجتماعية التي تساهم في خفض حدة فوبيا المدرسية لديهن .

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج** :

١- **الأهداف المعرفية :**

- ✓ أن تفهم الكفيفات علي معاني الادراكات الحسية وأهمها في حياتها .
- ✓ أن تعي الكفيفات ما تعاني من مخاوف مدرسية وما قد تسبب لهن العديد من المشكلات الأخرى .
- ✓ أن تدرك الأسباب المؤدية لتلك المخاوف .

٢- **الأهداف الوجدانية :**

- ✓ أن تتعايش الكفيفات مع ادراكاتها الحسية بنجاح .
- ✓ أن تشعر بالأمن النفسي في المدرسة .
- ✓ أن تشعر بعدم الخوف من المدرسة .
- ✓ الشعور بأهمية الاندماج مع جماعة العلاج لخفض مشاعر الفوبيا .
- ✓ أن تستمتع بحواسها وأهميتها .

٣- أهداف السلوكية :

✓ تدريب الكفيفات علي كيفية استخدام حواسها في إدراك العالم من حولهما .
✓ ممارسه سلوكيات تعبر عن عدم الخوف من المدرسة .
✓ المشاركة الفعلية في جلسات البرنامج .

- **فنيات البرنامج** :

١- إعادة البناء المعرفى ٢- فنية المحاضرة ٣- فنية الحوار ٤- أسلوب المناقشة ٥- الحوار الذاتى ٦- التنفيس الانفعالى ٧- فنية التعريض ٨- لعب الدور ٩- تمرينات الاسترخاء ١٠- النمذجة (التعلم بالقدوة) ١١- التعزيز ١٢- الواجبات المنزلية.

وللتحقق من صدق المحتوى للبرنامج تم تطبيقه على حالتين من الكفيفات ، كما تم عرض المقياس على معلمتان كفيفتان تدرسن فى مدارس الكفيفات ،وبعدها تم عرض المقياس على ١٠ من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالتربية الخاصة بجامعات الطائف والملك عبد العزيز وأم القرى وقد بلغت نسبة الاتفاق ٩٠٪ بين المحكمين ،وبعد إجراء التعديلات فى بعض الصياغات المطلوبة ، وبذلك يصبح البرنامج صالح للتطبيق .

- **خطوات إجراء البحث**:

بعد أن اطمأنت الباحثات لأدوات البحث وصلاحيتها لتحقيق الأهداف من خلال إعداد المقاييس وإيجاد الخصائص السيكومترية لها من صدق وثبات تم التطبيق لتلك الأدوات على عينة البحث (العينة التجريبية) قبل تطبيق البرنامج وتحديد درجاتهن على تلك المقاييس ، بعدها تم تطبيق البرنامج التدريبى التكاملى والذى اشتمل على (١٥) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا .بالإضافة إلى جلسة قبلية لتطبيق القياس القبلى وأخرى نهائية للقياس البعدى، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق الأدوات على العينة التجريبية (قياس بعدى) للتأكد من فعالية البرنامج فى تعديل متغيرات الدراسة الثلاثة (وأبعادها المختلفة). وبعد مرور فترة زمنية بلغت شهر من الانتهاء من القياس البعدى قامت الباحثات بتطبيق الأدوات على العينة لمعرفة احتفاظ الكفيفات بأثر البرنامج واستخدمت الباحثات الأسلوب الإحصائى الملائم لمعالجة فروض الدراسة. ثم أجرى عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ، والفنيات المستخدمة فى البرنامج.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

من خلال استخدام برنامج SPSS تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: ١- معامل ارتباط بيرسون. ٢- معامل ألفا كرونباخ. ٣- اختبار ويلكوكسون للعينات غير المستقلة (المرتبطة)

- **نتائج الدراسة**:

فيما يلى عرضاً لنتائج فروض الدراسة ومناقشة جداول النتائج لكل فرض على حدة ويعقبها تفسيرا للنتائج.

- **نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:**

وينص على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى الإدراك الحسى (بأبعاده) لصالح القياس البعدى للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب الإحصاء اللابارامترى (معادلة ولكوكسون) للعينات المرتبطة. ويوضح ذلك جدول (٢).

جدول (٢) : نتائج اختبار ولكوكسون للكشف عن دلالة الفروق لدى الكفيفات فى الإدراك الحسى قبل وبعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١- الإدراك السمعى	سلبى	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠	٢.٥٢٤-	٠.٠١
	ايجابى	صفر	٠.٠٠			
	التساوى	صفر				
	الكلى	٨				
٢- الإدراك اللمسى	سلبى	٨	٤.٥٠	٠.٣٦	٢.٥٢٨-	٠.٠١
	ايجابى	صفر	٠.٠٠			
	التساوى	صفر				
	الكلى	٨				
٣- إدراك الحركة والاتجاهات	سلبى	صفر	٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٣٦-	٠.٠١
	ايجابى	٨	٤.٥٠			
	التساوى	صفر				
	الكلى	٨				
٤- إدراك الإحجام والأوزان والأطوال	سلبى	٨	٤.٥٠	٠.٣٦	٢.٦٣٦-	٠.٠١
	ايجابى	صفر	٠.٠٠			
	التساوى	صفر				
	الكلى	٨				
٥- الدرجة الكلية للإدراك الحسى	سلبى	٨	٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٢٥-	٠.٠١
	ايجابى	صفر	٤.٥٠			
	التساوى	صفر				
	الكلى	٨				

أسفرت نتائج جدول (٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات العينة على بطارية الإدراك الحسى (الدرجة الكلية) وأبعادها المتمثلة فى: الإدراك السمعى ، والإدراك اللمسى ، والإدراك الحركى والاتجاهات ، وكذلك إدراك الإحجام والأوزان والأطوال وذلك لصالح القياس البعدى وهذا يدل على وجود تحسن جوهرى ودال لدى الكفيفات (عينة الدراسة) بعد تطبيق البرنامج. مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تنمية الإدراك الحسى وأبعاده ، وبهذا يتم قبول الفرض الأول. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من: Morrier et al(1982) , Studl (19863), Chin (1984), Sigel (1988) , Stuart (1995) , Jahare (1994) , Higgin (1999) , Julie et al (2005) , Tarsson et al (2006) , MannyWorhul (2007)،أيمن المحمدى (٢٠٠١) ، صافيناز المغاورى (٢٠٠٢) ، جيهان عبد الفتاح (٢٠٠٢) ، هبة حشيش (٢٠٠٨) ، سماح القرشى (٢٠١٠) التى أثبتت نجاح التدريب على المهارات الحس حركية و باقى المهارات الإدراكية فى تحسن أداء

الكفيفات التى تعتمد على الإدراك الحسى السمعى ، واللمسى وكذلك تنمية القدرة على الأداء الجيد للحركة والتوجه السليم ، بجانب تنمية قدرة الكفيفات على إدراك الأوزان والأحجام والاتجاهات وتقدير المسافات بممارسة مهارات التدريب عليها. وترى الباحثات أن التحسن فى أداء الكفيفات (عينة الدراسة) يرجع إلى إتقان الباحثات لتطبيق البرنامج التكاملى وتدريب أفراد العينة بصورة فردية بجانب الاختيار المناسب لفنيات العلاج المساعدة على التدريب المتمثلة فى: الشرح الوافى لخطوات التدريب ، والمناقشة الحرة والتكرار اللفظى لكل محاولة والتعريض للكفيفات لمواقف شبيهة بمواقف الحياة اليومية والتدريب عليها ، مع التوجيه والحث والتشجيع لهن ، بجانب التعزيز المعنوى واللفظى لكل تقدم تحرزه الباحثة. كما يرجع نجاح البرنامج إلى تنوع أدوات البرنامج واستخدام خامات واقعية من بيئة الكفيفات تساعدهن فى إدراك أنواع الملمس وأنواع الأحجام والأوزان مع التمثيل الحى لطريق تتدرب فيه الكفيفة على الحركة بحذر وممارسة مهارتى التوجه والحركة بنجاح. وكان يسبق التدريب ومع بداية الجلسات ممارسة تمارين الاسترخاء الجسمى والذهنى الذى يساعد الكفيفات على المرونة وخفض حدة التوترات مما يساعدهن على تقبل التوجيه والتدريب الذى أثمر فى النهاية عن التحسن فى الإدراك الحسى بأبعاده: اللمسى ، والسمعى ، والحركى والتوجه ، وإدراك الأوزان والأحجام والأطوال ونجاحها فى تقدير المسافات من خلال مسافات وحركات القدم.

- **نتائج الفرض الثانى:**

وينص على: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين (القبلى والبعدى فى فوبيا المدرسة بأبعادها) فى الاتجاه الأفضل (أى انخفاض درجة فوبيا المدرسة). وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام أسلوب الإحصاء اللابارامترى (معادلة ولكوكسون) للعينات المرتبطة ، ويوضح ذلك جدول (٣).

تشير نتائج جدول (٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات العينة على مقياس فوبيا المدرسة (بأعراضه الأربعة) فى القياسين القبلى والبعدى (قبل وبعد تطبيق البرنامج) لصالح القياس البعدى ، وهذا يدل على وجود تحسن جوهرى ودال لدى عينة الكفيفات بعد تطبيق البرنامج مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى خفض درجة فوبيا المدرسة والأعراض المصاحبة لها: السلوكية ، والجسمية ، والانفعالية والعقلية ، وبهذا يتم قبول الفرض الثانى. وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسات: Allencinct et al. ؛ Thyer et al.(1986) ؛ Crogen(1989) ، Baden et al(1999) ؛عبد الرحمن سليمان(١٩٩٧) ؛ وفاطمة النجار ،(١٩٩٩) King, et al.(2001)؛ وسلوى حجازى (٢٠٠٥) ؛وعبير جاد الحق (٢٠١٠) ؛Tolin(2009) والتى استخدمت برامج علاج معرفى سلوكى ،وبرامج علاج أسرى ، وبرامج فردية ،وبرمج علاج بالسيكودراما، وبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية، بجانب استخدام فنيات متعددة مثل :التحصين المنهجى والتعريض والتعزيز،والنمذجة والتشكيل واللعب الحر وغيرها ،من فاعلية برامج الإرشاد

والعلاج فى تحسن فوبيا المدرسة وأعراضها لدى الكفيفات. مما يؤكد ويساند نتائج الدراسة الحالية .

جدول (٣) : نتائج اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق لدى الكفيفات فى فوبيا المدرسة فى القياسين القبلى والبعدى

المتغير	اتجاه فروق الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١- الأعراض السلوكية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٩٨-	٠.٠١
٢- الأعراض الجسمية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٦٥-	٠.٠١
٣- الأعراض الانفعالية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٣٩-	٠.٠١
٤- الأعراض العقلية المعرفية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٧١٤-	٠.٠١
٥- الدرجة الكلية للفوبيا	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٢٧-	٠.٠١

ولعل التحسن فى الدراسة الحالية يتفق مع ما أشار إليه جولمان (١٩٩٨) على أن البرامج الصحيحة يمكنها مساعدة الأفراد على التغيير من كونهم ،على سبيل المثال . متشائمين لكى يصبحوا متفائلين وذلك . فى ظرف أسابيع، وتعزو الباحثات هذا التحسن لدى أفراد العينة إلى شمولية البرنامج التكاملى ، وما يتضمنه من فنيات واستراتيجيات وأنشطة تدريبية متنوعة (معرفية وسلوكية ووجدانية) بجانب التعزيز المستمر لهن مما كان لها دور واضح فى نجاح البرنامج ، كما أن حسن اختيار الفنيات الملائمة لمتغيرات الدراسة كان لها الأثر الكبير فى نجاح البرنامج.

فمثلاً كان لتمرينات الاسترخاء ، والمناقشة والحوار، والواجب المنزلى والتعزيز كلها استراتيجيات ساهمت فى تحسين فوبيا المدرسة لديهن ، وهذا ما تم الاستدلال عليه من خلال استجابة الكفيفات للجلسات التدريبية ولإجراء التمارين بنجاح ومتابعة تنفيذها بالمنزل،كما كان لفنية الحوار الذاتى واستخدامها بكفاءة بمساعدة الباحثات ، قد ساعد الحالات فى التعبير عن العديد من الأفكار السلبية المرتبطة بخوفهن من المدرسة ومن مساعدتهن فى التخلص منها بنجاح وكان مردود ذلك خفض درجة فوبيا المدرسة لديهن

- **نتائج الفرض الثالث: ينص على:**

يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة (وأبعاده) لدى الكفيفات فى الاتجاه الأفضل (اتجاه التحسن وخفض درجة الأفكار السلبية). وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معادلة ولكوكسون ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤): نتائج اختبار ولكوكسون للكشف عن دلالة الفروق للكفيفات فى الأفكار السلبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

المتغير	اتجاه فروق الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
١- العوامل الشخصية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٢٧-	٠.٠١
٢- العوامل الأسرية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٥٢-	٠.٠١
٣- العوامل المدرسية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٢٤-	٠.٠١
٤- الدرجة الكلية للأفكار السلبية	سلبى ايجابى التساوى الكلى	٨ صفر صفر ٨	٤.٥٠ ٠.٠٠	٠.٣٦	٢.٥٢٤-	٠.٠١

تشير نتائج جدول (٤) عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات العينة على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة وأبعادها

الثلاث فى القياسين القبلى والبعدى (قبل وبعد تطبيق البرنامج) لصالح القياس البعدى ، وهذا يدل على وجود تحسن جوهرى ودال لدى عينة الكفيفات بعد تطبيق البرنامج ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى خفض درجة الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة المرتبطة بشخصية الكفيفة وأيضا العوامل الأسرية والمدرسية وبهذا يتم قبول الفرض الثانى. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج ما أسفرت عنه نتائج دراسات: lencinct et al.، Thyer et al.(1986) ; وفاطمة النجار (١٩٩٩) King et al.(2001); وسلوى حجازى (٢٠٠٥) ;وعبير جاد الحق (٢٠١٠) Tolin(2009);من فعالية البرامج العلاجية والتدريبية فى خفض درجة الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة لدى عينة من المكفوفين .

بالإضافة إلى نتائج البحث التى أثبتت فعالية البرنامج التكاملى فى التحسن لمتغيرات الدراسة ،فإن المعلمات بمدرسة الكفيفات وكذلك أخصائية التربية الخاصة بالمدرسة قد أكدن على حدوث تحسن ملحوظ لدى الكفيفات (العينة التجريبية) من حيث التوجه الإيجابى فى التفكير والحديث عن المدرسة ، وانخفاض عدد مرات تغيبهن مقارنة بما كان يحدث قبل البرنامج علاوة على ما يتضمن حوارهن عن المدرسة بشكل إيجابى وعدم الخوف من الحوار مع المعلمة ، والمشاركة فى الفصل وسرعة الرد وعدم التردد ، فى الحديث خاصة مع مديرة المدرسة التى عبرت الحالات عن خوفهن منها دون مبرر. إضافة إلى ذلك استخدام فنيات المناقشة والحوار وتعليمات الذات والحوار الذاتى ، وأسلوب القصة (النمذجة) وكلها فنيات ملائمة لمتغير الدراسة مما شجع الكفيفات (عينة الدراسة) على الطلاقة اللغوية ، وتمكنت من خلال الحوار الذاتى إبراز مخاوفها ومعتقداتها الخاطئة عن المدرسة والمعلم والإدارة والمنهج والنظام السائدة فى المدرسة وثم تعديل الأفكار السالبة تجاه كل ذلك ، وما ترتب عليه من تعديل الأفكار السلبية المرتبطة بها بأفكار أخرى أكثر إيجابية مما ساهم فى خفض المخاوف المدرسية التى ساعد فى ظهورها ما لدى الحالات من أفكار سلبية ، وساعد كل ذلك فى القدرة على التوافق مع ظروف المدرسة والمنزل ، وتعديل المعتقدات والأفكار والمشاعر والسلوك المرتبطة بها ، وأعطاها قدرة على التعبير الحر ، مما ساهم فى قدرتها على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها وتقديرها.

- **نتائج الفروض: الرابع والخامس والسادس :وتنص على:**
- **الفرض الرابع:**

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الإدراك الحسى (وأبعاده) للكفيفات بعد فترة المتابعة.

- **الفرض الخامس:**

لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس فوبيا المدرسة (وأبعادها) للكفيفات بعد فترة المتابعة.

• **الفرض السادس:**

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة (وأبعادها) للكفيفات بعد فترة المتابعة. وللتحقق من صحة الفروض الثلاثة ، تم تطبيق أسلوب الإحصاء اللابارامترى (معادلة ولكوكسون) للعينات المرتبطة ، ويوضح ذلك جدول (٥).

يتضح من جدول (٥) الآتى:

- ✓ عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الكفيفات عينة الدراسة على مقياس الإدراك الحسى وأبعاده فى القياسين البعدى والتتبعى بعد شهر ونصف فى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية وبهذا يتم قبول الفرض الصفرى الرابع.
- ✓ عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الكفيفات عينة الدراسة على مقياس فوبيا المدرسة وأبعاده فى القياسين البعدى والتتبعى بعد مرور شهر ونصف ، وبهذا يتم قبول الفرض الصفرى الخامس.
- ✓ عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الكفيفات عينة الدراسة على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة وأبعاده فى القياسين البعدى والتتبعى بعد مرور شهر ونصف ، وبهذا يتم قبول الفرض الصفرى السادس.ولعل هذه النتائج تتفق مع نتائج العديد من الدراسات مثل: Morrier et al.(1982) ; Studl (19863); Chin (1984); Sigel (1988) ; Stuart (1995) ; Jahare (1994);Higgin (1999) ; Julie et al. (2005) ;Tarsson et al. (2006);MannyWorhul (2007)أيمن المحمدى (٢٠٠١) ;صافيناز المغاورى (٢٠٠٢) ; جيهان عبد الفتاح (٢٠٠٢) ;هبة حشيش (٢٠٠٨) سماح القرشى (٢٠١٠)؛ وعبير جاد الحق (٢٠١٠)،Tolin(2009) والتى أفادت نتائجها عن: استمرار فعالية برامج التدريب والعلاج والتدخل السيكولوجى بأنوعه فى استمرار التحسن فى متغيرات الدراسة.

وتعزو الباحثات هذه النتائج إلى ما يلى:

- ✓ استمرار فعالية البرنامج وأنشطته المتنوعة التى ترتبط بمتغيرات الحالة ، إضافة إلى ما وفره البرنامج من معارف ومعلومات واستراتيجيات ساعدت أفراد العينة على كيفية الوعى بالذات وخطأ الأفكار السلبية اللاعقلانية التى كانت تتمسك بها ، وإلى فهم مشاعرها وانفعالاتها. وكذلك المهارات التدريبية التى اكتسبتها خلال الجلسات التدريبية ، والتى تناولت مختلف جوانبها المعرفية والسلوكية والوجدانية ، والتى امتدت ممارستها فى حياتها اليومية والاحتفاظ بفاعلية البرنامج.

جدول (٥): اختبار ولكوكسون للكشف عن دلالة الفروق لمتغيرات الدراسة فى القياسين البعدى والتتبعى لدى الكفيفات

المتغير	اتجاه فروق الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
أولا: الإدراك الحسى:						
١- الإدراك السمعى.	سلبى	٣	٢,٠٠	٦	- ٠,٤١٢	٠,٦٨٠
	ايجابى	٢	٤,٥٠	٩		غ.د.
	التساوى	٣				
	الكلى	٨				
٢- الإدراك اللمسى.	سلبى	١	١,٥٠	١,٥٠	- ١,٦٢٥	٠,١٠٤
	ايجابى	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠		غ.د.
	التساوى	٣				
	الكلى	٨				
٣- إدراك الحركة والاتجاهات.	سلبى	١	٣,٥٠	٣,٥٠	- ١,٦٣٣	٠,١٠٢
	ايجابى	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠		غ.د.
	التساوى	٢				
	الكلى	٨				
٤- إدراك الأحجام والأوزان والأطوال.	سلبى	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	٠,٠٠٠١	١,٠٠٠
	ايجابى	٢	٣,٧٥	٧,٥٠		غ.د.
	التساوى	٣				
	الكلى	٨				
٥- الدرجة الكلية للإدراك الحسى.	سلبى	١	١,٥٠	١,٥٠	- ١,٦٨٩	٠,٠٩١
	ايجابى	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠		غ.د.
	التساوى	٣				
	الكلى	٨				
ثانيا: فوبيا المدرسة:						
١- الأعراض السلوكية.	سلبى	١	٣	٣	٠,٠٠٠١	١,٠٠٠
	ايجابى	٢	١,٥٠	٣		غ.د.
	التساوى	٥				
	الكلى	٨				
٢- الأعراض الجسمية.	سلبى	١	٢	٢	- ٠,٥٥٧	٠,٥٥٧
	ايجابى	٢	٢	٤		غ.د.
	التساوى	٥				
	الكلى	٨				
٣- الأعراض الانفعالية	سلبى	٣	٣,٥٠	٣,٥٠	- ٠,٥٥٧	٠,٥٧٧
	ايجابى	٣	٢,١٧	٦,٥٠		غ.د.
	التساوى	٤				
	الكلى	٨				
٤- الأعراض العقلية المعرفية.	سلبى	٢	٣	٦	- ٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	ايجابى	٣	٣	٩		غ.د.
	التساوى	٣				
	الكلى	٨				
٥- الدرجة الكلية للفوبيا.	سلبى	٢	٦,٥٠	١٣	- ٠,٧٠٩	٠,٤٧٨
	ايجابى	٦	٣,٨٣	٢٣		غ.د.
	التساوى	٠				
	الكلى	٨				
ثالثا: الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة:						
١- العوامل الشخصية.	سلبى	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	- ٠,٣٠٢	٠,٧٦٣
	ايجابى	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠		
	التساوى	٠				
	الكلى	٨				
٢- العوامل الأسرية.	سلبى	٤	٤,٠٠	١٦	- ٠,٣٧٨	٠,٧٠٥
	ايجابى	٣	٤,٠٠	١٢		
	التساوى	١				
	الكلى	٨				
٣- العوامل المدرسية.	سلبى	٣	٤,٣٣	١٣	- ٠,٧٢٢	٠,٤٧٠
	ايجابى	٥	٤,٦٠	٢٣		
	التساوى	٠				
	الكلى	٨				
٤- الدرجة الكلية.	سلبى	٤	٤,٠٠	١٦	- ٠,٣٧٨	٠,٧٠٥
	ايجابى	٣	٤,٠٠	١٢		
	التساوى	١				
	الكلى	٨				

✓ نجاح الباحثات فى تطبيق فنيات التدريب بنجاح والحرص على اندماج الكفيفات فى البرنامج وتنوع أساليب التعزيز التى استخدمت معهن ، علاوة على توفير جميع الخامات والأدوات المرتبطة بكل مهارة من مهارات التدريب خاصة المرتبطة بالإدراك الحسى (اللمسى والحركى والتوجه والصوتى ... وغيرها) وكلها من خامات البيئة شائعة الاستخدام لدى الكفيفات ، مع تشجيعهن على الاستمرار فى التواصل وللاستخدام لتلك الخامات والأدوات ومواصلة التعرف على الاتجاهات والأحجام والأوزان والأطوال وغيرها من المهارات الحسية التى تدربت عليها خلال البرنامج ، مما ساهم فى استمرار استخدامها لها فى الحياة اليومية حتى استمرت فاعليها حتى بعد تطبيق البرنامج وحتى فترة المتابعة والذى ظهر بوضوح فى نتائج القياس التتبعى.

• المراجع :

- **احمد علي الكبير ،و رمضان محمد درويش (٢٠٠٦)**. المخاوف المرضية ومفهوم الذات لدى عينه من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في ضوءبعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة تنبؤية) : المجلة المصرية للدراسات النفسية ،١٦(٥) .

- **أشرف محمد عبد الحميد (٢٠٠٠)**. فعالية برنامج إرشادى لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره فى الصحة النفسية لدى ذوى الإعاقة البصرية ، رسالة دكتوراه .كلية التربية :جامعة الزقازيق.

- **أماني أحمد حامد(٢٠٠٥)**.فعالية التحصين التدريجي في خفض درجة بعض المخاوف المرضية لذوي الإعاقة البصرية. ماجستير .كلية التربية: جامعة الزقازيق.

- **أيمن المحمدى (٢٠٠١)**. فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية فى تنمية الثقة بالنفس ومفهوم الذات للأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة . دكتوراه . كلية التربية :جامعة الزقازيق.

- **تامر عبد اللطيف اللبانى (٢٠٠٩)** .فعالية برنامج العلاج التكاملى فى الإقلاع عن التدخين وتحسين فعالية الذات لدى عين من طلاب المرحلة الثانوية . ماجستير .كلية التربية : جامعة طنطا .

- **جيهان عبد الفتاح شفيق عزام (٢٠٠٢)** .تأثير برنامج حركى مقترح على تطوير السلوك التكيفى والنمو الحركى للأطفال الكفيفات ٦- ٩ سنوات . رسالة ماجستير . كلية التربية : جامعة حلوان.

- **زينب محمود شقير (١٩٩٤)**.المخاوف وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والتوافق لدي عينة من أطفال الحضانة في الريف والحضر بمحافظة الغربية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا .العدد(٢٠)،٩٥- ١٢٥.

- - - - - - (**١٩٩٩**).سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- - - - - - (**٢٠٠٠**). كيف نربي أبناءنا؟(الجنين- الطفل- المراهق) . ط(١) .القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- - - - - - (٢٠٠٠) (أ). مقياس المخاوف لمرحلة الطفولة (مبكرة . متوسطة . متأخرة) . كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- - - - - - (٢٠٠٠) (ب). علم النفس العيادى (الإكلينيكي)(التشخيص النفسي- العلاج النفسي- الإرشاد النفسي). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- - - - - - (٢٠٠٥) . الشموع المضيئة نحو الكفيف وضعيف البصر. المجلد الثالث. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- - - - - - (٢٠٠٨). ذوي الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- - - - - - (٢٠٠٥). التدخل المبكر والتشخيص التكاملى لغير العاديين . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

- - - - - - (٢٠٠٥) . النعليم العلاجى والرعاية المتكاملة لغير العاديين .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- - - - - - (٢٠٠٩) . أسرتى .. مدرستى أنا ابنكم المعاق . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- **سامي محمد ملحم** (٢٠٠٦). سيكولوجية التعلم و التعليم. ط٢. عمان : دار المسيرة.

- **صافيناز عبد السلام على المغازى** (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تأهيلى لتنمية مفهوم صورة الجسم والتوجه المكانى لدى الطفل الأعمى فى رياض الأطفال . رسالة ماجستير .كلية التربية : جامعة عين شمس.

- **عبد الرحمن السيد سليمان** (٢٠٠٧). المعوقون بصرياً . الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- **عبد الرحمن سيد سليمان** (١٩٩٦). الفنيات العلاجية للمخاوف المرضية من المدرسة عرض و نقد. مجلة علم النفس. العدد(٣٧).القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٤٠- ١٥٧.

- **عبد الرحمن عدس ، و محي الدين توق** (٢٠٠٥). المدخل إلي علم النفس. ط٦.عمان: دار الفكر.

- **عبد العزيز الشخص** (١٩٩٢) . قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين .ط١.القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية .

- **عبد المطلب أمين القريطى** (٢٠٠٥).سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وترتيبهم . ط ٤ القاهرة ، دار الفكر العربى.

- **عبير جاد الحق** (٢٠١٠) . فاعلية برنامج استخدام بعض الفنيات المعرفية والسلوكية غي علاج المخاوف لدي عينة من المعاقين بصريا . دكتوراه . كلية التربية : جامعة طنطا.

- **عزيز حنا داود، ومحمد عبد الظاهر الطيب، وناظم هاشم العبيدي** (١٩٩١).الشخصية بين السواء والمرض. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

- **فاروق الروسان** (٢٠٠١).سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة فى التربية الخاصة) . ط٥ . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

- **فاطمة الزهراء محمد النجار(١٩٩٩)** .أثر برنامج معرفي سلوكي في تخفيف بعض المخاوف لدي الأطفال.رسالة ماجستير. كلية التربية فرع كفر الشيخ: جامعة طنطا..
- **فوقية محمد راضي(٢٠٠١)**. قياس مخاوف المعاقين باستخدام قائمة مسح المخاوف المعدلة للأطفال (دراسة مقارنة). مجلة معوقات الطفولة. العدد(٩).مايو. مركز معوقات الطفولة: جامعة الأزهر، ٢١٣- ٢٥٥.
- **كمال سالم سيسالم (١٩٩٧)**. المعاقون بصرياً: خصائصهم ومناهجهم . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية..
- **مصطفى نورى القمش ،و خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١١)**. سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ،مقدمة فنى التربية الخاصة . ط٤ .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **منى صبحى الحديدى (١٩٩٨)**. مقدمة فنى الإعاقة البصرية .عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- **هبه حشيش (٢٠٠٨)**. أثر التدريب على الخرائط اللمسية والسمعية باستخدام الحاسب الآلى لتعليم التوجه المكانى (المسافة والاتجاه) عند المكفوفين . ماجستير .كلية التربية : جامعة طنطا.
- **هدى عبد الله العشاوي (٢٠٠٤)**.أطفالنا و صعوبات الإدراك. ط١. الرياض:دار الزهراء.
- **وجدان عبد العزيز الحكيم ،و فادية كامل حمام ،و على أحمد سيد (٢٠٠١)**. الصحة النفسية (للطفل والمراهق) .الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

خليل المعايطة ،و مصطفى القماش و، محمد عبد السلام (٢٠٠٠).الإعاقة البصرية . عمان . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سماح القرشى (٢٠١١). التدخل المبكر من خلال برنامج للتدريب على بعض مهارات التوجه والحركة لتنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الطفل الكفيف. ماجستير .كلية التربية : جامعة طنطا.

- **لويس مليكه (١٩٩٧)** .التحليل النفسى و المنهج الإنسانى فى العلاج النفسى .القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

- Bateman , Anthony (2002) . Integrative therapy from analysis perspective. Holmes , Jeremy, Bateman, Anthony London : Oxford University press , PP 11 – 25 .
- Budd. J. M. & La Grov, S. (2000). Using a three dimensional interactive model for teach environmental concepts to visually impaired children: Review. vol. 32 (2), 83-94.
- Carrol, P. & Rosenblum, L. (2000). Through Their Eyes: Are Characters with Visual Impairment Portrayed Realistically in young Adult Literature: Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43 (7), 620 – 630.
- Davidson, Tish (2003). School Conflict.New York : Scholasti

- Dodds, A. (1986). Handicapping Conditions in Childre. London: Bill Gilham.

- Hallahan, D.P. and Kauffmau, J.M. (1994).Exceptional Chil :" Introduction to Special Education": Allyan and Bacon. Boston.

- Higgerty, M. J. & Willams, C. (2005). Orientation and mobility training using small groups: J. of visual Impairment & Blindness, vol. 100 (3), 755-76

- Howard, Barbara J. (2007): School phobia is treatable (Behavioral consult),Pediatric News, vol.(7), No.(2),PP:(227-242) .

- Jansma & French, (1994). special physical education: physical activity and sports , recitation.. Englewood Cliffs, NJ: Prentices. Hell.

- Joseph P. Winnick (1995).Adapted Physical Education & Sport: Second Ed, Human Kineties. USA.

- Julie Rattray & M. Suzanne Zeedyk (2005).: Early communication in Days with Visual Impairment Infant and Child Development: Visual Impairment Research, vol. (8), No. (1-2), pp. 25-40.

- Karen, Brooks (2007). School phobia just a label: Journal Of The Courier Mail, Vol.(23), No.(3),PP: 1106-1117.

- Landell, M.; Tillfors, M., Furmark, T.; Bohilin, G.; Andersson, Q (2009). Social phobia in Swedish adolescents: Soc Psychiatry Epidemiol,(444), 1-7.

- Larsson, L., Frandin, K. (2006 Aug.). Body awareness and dance-based training for persons with acquired blindness-Effects on balance and gait speed: Visual Impairment Research, vol. (8), No. (1-2), pp. 25-40.

- Marie Hartwell (2001) . school phobia: "I'm not stupid, I'm scared": Journal Of Psych Central, Vol.(95), No.(2),PP: 101-195.

- Sharpiro,D.R. ;Lieberman, L.J.&Moffell (2003) . Strategie in improye to prove perceived competence in children with visual impairmen: ,Review ,Vol.35(2),69-80.

- Wanda, P.& Fremont, M.(2003). School refusal in children and adolescent: Journal Of The American Academy Of Family Physicians ,Vol.(68),No.(8),PP: 1555-1561.

❋❋❋❋❋❋❋

الباب الثاني :

بحوث ودراسات محكمة

البحث الثاني :

" دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها "

إعداد :

د / جعفر محمود رفاعي الموسى
كلية التربية بجامعة طيبة
أستاذ مساعد بقسم المناهج والتدريس

" دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها "

د. جعفر محمود رفاعي الموسى

• **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة تعرف دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر المعلمين الذين يدرسون تلك الصفوف. وقد تكونت عينة الدراسة من الكتب الآتية: كتاب الثقافة العامة، وكتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر، وكتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر، حيث قام الباحث بتحليل محتواها في ضوء قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي أعدها الباحث ، أما عينة الدراسة من المعلمين فقد تكونت من(١٢١) معلما ومعلمة ممن يدرسون الصفين الثاني عشر والحادي عشر للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م في مديريات التربية والتعليم الآتية: إربد الأولى، إربد الثانية، بني كنانة. وقد استطلعت آراؤهم على نفس قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي؛ لمعرفة وجهة نظرهم في دور تلك الكتب في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي . وقد أشارت نتائج الدراسة في ضوء تحليل المحتوى إلى أن كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر جاء في المرتبة الأولى من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وجاء في المرتبة الثانية كتاب الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر. أما النتائج المتعلقة بوجهة نظر المعلمين، فقد أشارت إلى أن كتاب الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر جاء في المرتبة الأولى من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وجاء في المرتبة الثانية كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر،وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر.

The Role Of Secondary Stage Social Studies Textbooks In Developing The Critical Thinking Skills And Creativity Through Content Analysis And point of view of teachers

• ***Abstract:***

This study aims to identify The Role Of Secondary Stage Social Studies Textbooks In Developing The Critical And Creative Thinking Skills Through Content Analysis And point of view of teachers.While The study sample of teachers consisted of (121)male and female teachers of the literary stream first and second secondary classes in Irbid first and second district of education and Bani Kanaa. The sample of the textbook consist of the book of Economic Geography for the first secondary class and the books of History the Arabs and modern word and general culture for the second secondary class of which content analysis was performed in the light of the list of critical and creative thinking skills previously complied by the present researchers.The result of content analysis revealed the following:General Culture for the second secondary class came in the first in terms of its role in the development of critical and creative thinking skills followed by Economic Geography for the first secondary class, which was, in turn, trailed by the History the Arabs and Modern World for the second secondary class as to its role in the development of critical and creative thinking skills.The result of the teacher's perspective placed Economic Geography for the first secondary class on the top in its

role in the development of critical and creative thinking skills followed General Culture for the second secondary class which was, in turn, trailed by the History the Arabs and Modern World for the second secondary class ,as to its role in the development of critical and creative thinking skills.

- **خلفية الدراسة وأهميتها** :

أدت ظاهرة الانفجار المعرفي، والتسارع في تراكم المعلومات التي يشهدها هذا القرن بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي إلى تغيير في الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، فلم يعد هدف العملية التربوية مقتصرا على إكساب الفرد المعارف العامة والحقائق المتداولة، بل تعداها إلى تنمية قدرته على التفكير السليم باستخدام مختلف العمليات العقلية العليا، وإكسابه المهارات الضرورية للتعامل مع المعرفة بفعالية.

من هنا أصبحت قضية تنمية التفكير تمثل إحدى الركائز الأساسية في الأنظمة التربوية الحديثة، ولما كانت عملية التفكير يمكن اكتسابها من خلال عملية التعلم، فقد أصبح من واجب القائمين على العملية التربوية تحقيق أهداف الأنظمة التربوية المتمثلة بتنمية العقل، وتعليم التفكير، من خلال تهيئة المواقف التعليمية والتعلمية التي تحفز الطلاب على القيام بالعمليات العقلية النشطة التي تستند إلى التأمل والتفكير الناقد والإبداعي .

ويعد المنهاج إحدى الوسائل التي تستخدمها التربية في جميع الدول، من أجل تحقيق أهدافها، وإعداد الأجيال إعدادا مناسبا، والسير في موكب الحضارة، ومسايرة التطور العلمي والانفجار المعرفي؛ فهي تعمل على إكساب الفرد قدرة التعامل مع المعرفة الجديدة، بإثراء قدراته على التفكير السليم الذي يشتمل على التحليل والنقد والتقويم في جميع مراحل التعليم التي يمر بها الطالب. ولهذا أصبحت الاتجاهات التربوية، والمناهج الحديثة في كثير من الدول تعطي اهتماما كبيرا لمهارات التفكير بوصفه هدفا من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليه عملية التعليم والتعلم. وهذا ما أكده (أبو حلو وآخرون ٢٠٠٥ ص١١) عندما أشار إلى أن الأهداف التربوية ترمي إلى إكساب الطلاب المهارات العقلية، كالتفكير الإبداعي، وإصدار الأحكام الصحيحة، وحل المشكلات، والتصنيف والمقارنة، وغير ذلك مما يرتبط بعمليات التفكير، بحيث يتولد لديهم تقدير الذات، والشعور بالانتماء إلى الجماعة، والاعتزاز بالوطن.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بعقد عدة مؤتمرات لتطوير العملية التربوية من أجل الاهتمام بتحسين نوعية التعلم، وتنمية الفرد السوي المتكامل جسميا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا. وجاءت النتاجات العامة لمناهج المواد الدراسية المقررة لمراحل التعليم الأساسي لتشمل ما يؤكد على ضرورة الاهتمام بتنمية أنواع التفكير المختلفة عند الطلبة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣)، كما نصت (المادة ٤ فقرة ي) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة (١٩٩٤) والمتعلقة بمجال الأهداف العامة على ضرورة أن يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم قادرا على التفكير الموضوعي والناقد والإبداعي وحل المشكلات (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ١٩٩٤) .

وتعد الدراسات الاجتماعية ومناهجها أحد الميادين الهامة التي تسهم في هذا المجال من حيث تنمية القدرة على التفكير السليم، واستخدام مظاهر التفكير المختلفة، حتى أصبح من أهم أهدافها تعليم التفكير باعتباره مهارة ضرورية للمواطنة الفاعلة.(الجوارنه، ٢٠٠٤، ص١٤). ويؤكد (خضر، ٢٠٠٦ ص٣١) أن من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية تدريب الطلاب على مهارات التفكير الناقد، وتوظيفها في حل المشكلات، وعلى استنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها ونقدها، وتنمية المهارات العقلية ذات المستويات العليا: كالتحليل، والتطبيق، والتقويم.

وتعمل الدراسات الاجتماعية على مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات تحديد المشكلة وتوضيحها، واستخلاص أوجه الشبه في حوادث وقضايا حدثت في أزمنة وأمكنة مختلفة، والتوصل إلى استنتاجات تدعمها الأدلة،والتمييز بين الرأي والحقيقة، واتخاذ القرارات.(parker,2001,p,8)

ويرى(السيد،٢٠٠٠، ص٧) أن من بين الأهداف التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى إكسابها للمتعلمين، تنمية القدرة على تفسير كثير من الأحداث، وإيجاد العلاقات المتبادلة بينها، وفهم جذورها في الماضي وامتدادها إلى الحاضر، وهذا يتطلب تنمية مهارات تساعد المتعلم على التدرب على النقد والتحليل والتعليل والاستنتاج، واستخدام هذه المهارات في الكشف عن حقائق جديدة؛ مما يساعد الطلبة في التدرب على مهارات التفكير الإبداعي، وتنميتها.

ويرى (المنوفي، ٢٠٠٨، ص١٤٣) أن على معلم الدراسات الاجتماعية أن يركز على العمليات العقلية العليا في التفكير، كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي؛ مما يساهم في تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم التي تمكنهم من التكيف بنجاح مع المتغيرات التي يشهدها مجتمعه، ويصبح عاملا إيجابيا من عوامل التغيير، وتوجيهه في الاتجاه السليم.

وقد عرف العديد من الباحثين مفهوم التفكير الناقد ومن هؤلاء (العتوم وآخرون،٢٠٠٧، ص٧٣) حيث عرفه بأنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، يمارس فيه الفرد الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات،والاستنباط. وأما هيوت (Huitt,1998,p,10) فيعرفه بأنه تقرير حقيقة المعرفة ودقتها وقيمتها، والحكم على الأخبار المستندة إلى مصادر مقبولة، وفحص المواد في ضوء الدليل، ومقارنة الحوادث والأخبار، ثم الاستنتاج بصورة منطقية.

ويرى باير (Beyer) المشار إليه في (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٥، ص٢٩١) أن أهم مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها من خلال الدراسات الاجتماعية هي: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات القيمية، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غيرها، وتحديد صدق المصدر، وتحديد دقة الخبر وصدقه، والكشف عن التحيز، وفهم الأخبار والمناقشات الغامضة والمتداخلة، والتمييز بين المعلومات والادعاءات وثيقة الصلة بالموضوع عن غيرها، والتعرف على التناقضات المنطقية، وتحديد قوة البرهان، وتحديد قوة المناقشة وأهميتها.

ويحدد جيرالد (Gerlid,2003) أهمية التفكير الناقد في أنه يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، فتكون بذلك أفكارهم أكثر دقة وصحة؛ مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي، والتطرف في الرأي.

وأشار (خضر، ٢٠٠٦، ص٣٤٨) إلى أن المختصين في الدراسات الاجتماعية اجمعوا على أن من المهارات التي ينبغي إكسابها للطلاب مهارة التفكير،باعتبارها إحدى المهارات العقلية التي تساعد المتعلمين على تنظيم الأفكار، وعرضها وفقا للتسلسل المنطقي، والقدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والقدرة على جمع المعلومات واستخلاص النتائج منها.

ولا تقل مهارات التفكير الإبداعي أهمية عن مهارات التفكير الناقد،حتى أصبحت من الغايات التي تسعى إليها النظم التربوية عامة، وتعمل على تنميتها لدى الأفراد من خلال البرامج الدراسية المختلفة. وتتحمل الدراسات الاجتماعية المسؤولية مع المواد الأخرى في تنمية التفكير الإبداعي؛ لما تتميز به طبيعتها الإنسانية والاجتماعية؛ إذ تسعى لتنمية الفرد باعتباره مكونا من عقل وشعور ووجدان وسلوك وبصفته عضوا في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٥، ص٢٩٠).

أما فيما ما يتعلق بمفهوم الإبداع؛ فإنه لا يوجد تعريف جامع لمفهومه،وقد اختلف التربويون في تحديد هذا المفهوم، ولذلك ظهرت تعريفات كثيرة للإبداع؛ إذ يعرفه (جروان، ٢٠٠٢، ص٨٣) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، يوجه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا. أما (قطامي، ٢٠٠١، ص١٩٢) فتعرفه بأنه نشاط ذهني، أو عملية تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة في المجتمع، ويتضمن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات. ويعرفه سولسو(Solso,2001,p35) بأنه نشاط إدراكي تنتج عنه طريقة جديدة أو غير مألوفة في رؤية مشكلة أو إيجاد حل لمشكلة ما. وعلى الرغم من اختلاف الباحثين حول مفهوم الإبداع، إلا أن غالبيتهم يتفقون على أن التفكير الإبداعي يشتمل على المهارات الرئيسية الآتية: (قطامي، ٢٠٠١، العتوم وآخرون، ٢٠٠٧، الجوارنه، ٢٠٠٤، وأبو جادوا ونوفل، ٢٠٠٧)

- **الطلاقة**: وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة زمنية محددة لمشكلة أو مواقف مثيرة.
- **المرونة**: وهي القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو مواقف مثيرة،استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية.
- **الأصالة**: وهي القدرة على إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار الغريبة والجديدة غير المألوفة.
- **التفاصيل**: وهي القابلية لتقديم إضافات جديدة لفكرة ما، تقود بدورها إلى زيادات أو إضافات جديدة.

وقد حاولت الأنظمة التربوية تطبيق أساليب تشجع على الإبداع، مثل تدريس الإبداع بصفته موضوعا مستقلا في برامج دراسية خاصة، أو تعديل

البرامج الدراسية بحيث تتضمن أنشطة وفعاليات تنتج عند المتعلم تحديا فكريا لقدراته العقلية، الأمر الذي يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه.

ولهذا نال موضوع تعليم التفكير الإبداعي اهتماما كبيرا في الدول المتقدمة، خاصة وأن هذه الدول تولي عناية واهتماما لتربية النشء، من خلال تطوير القدرات الإبداعية لدى أطفالها بكل الوسائل المتاحة، من أجل رفد المجتمع بجيل قادر على مواجهة قضايا المجتمع والتفاعل معها بطريقة ملائمة وعصرية. وهذا ما أشار إليه كوتن (Cotton,1997,p,65) عندما ذكر أن هناك حاجة ماسة إلى إيجاد حلول واقتراحات إبداعية للمشكلات المعاصرة التي يحدثها لنا عالم التحديات والانفجار المعرفي، وهذا يتطلب تعليم الطلبة مهارات التفكير الإبداعي؛ لأنها تعينهم على التكيف الناجح مع عالم سريع التغير.

يتضح من خلال العرض لأنواع التفكير التي تهتم بها الدراسات الاجتماعية، أنه يوجد تكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فالتفكير الإبداعي يشير إلى القدرة على إنتاج أفكار جديدة وأصيلة واستلهامها، كما يعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة. في حين فإن التفكير الناقد يعمل على تقييم الأفكار الإبداعية وتطبيقها على المستوى النظري والعملي، وتقديم البراهين والتعليلات للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة، وبذلك فإن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى مهارات التفكير الناقد.

ونظرا للاهتمام الذي تحظى به الكتب المدرسية من الباحثين والمربين،لما لها من دور هام في عملية التعلم، واختيار طرائق التدريس الملائمة،وتزويد الطلبة بالخبرات، وتدريبهم على المهارات التفكيرية، وإعدادهم للحياة إعدادا متكاملا يمكنهم من مواجهة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، مما يجعل منهم مواطنين صالحين، قادرين على اتخاذ القرار،والتعامل بعقلانية مع التزايد السريع في هياكل المعرفة التي تزداد كل يوم.

وتعد كتب الدراسات الاجتماعية. كغيرها من الكتب المدرسية الأخرى. الإطار المرجعي والمصدر المباشر الذي يتضمن محتواها المعرفة الاجتماعية، والظواهر الطبيعية والبشرية، والاتجاهات والقيم، ومهارات القراءة، والعمل والبحث والاستقصاء والتحليل، والمهارات العقلية، والقضايا الجدلية المعاصرة (الطيطي،٢٠٠٢ ،ص٢٨٥).

وقد أكدت النتاجات العامة لكتب التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن على ضرورة تضمين الكتاب المدرسي مواقف ومشكلات ونصوص تثير تفكير الطلبة، وتدربهم على تحليل المادة، ومناقشتها ومحاكمتها، لتنمو لديهم سائر مهارات التفكير (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٣).

ويرى (برهم، ٢٠٠٨) في هذا الصدد ضرورة أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي حاجات

الطلاب وميولهم، وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وواقع مجتمعهم، وفيها مجال واسع لتنمية التفكير لديهم.

ولما كانت الكتب المدرسية من أكثر العناصر التربوية تأثيرا في النشء فإن الأمر يستدعي الوقوف من حين إلى آخر النظر إليها نظرة فاحصة؛لتقويم نتائجها المتفاوتة على الأجيال الصاعدة، وتصويب ما اعوج منها، والإبقاء على ما صلح.

ويعد أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب البحث الموضوعي المنظم،ويصف المادة موضوع التحليل وصفا كميا، ويعمل على إبراز خصائصها وتفسيرها. ويرى (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٦٨) أن تحليل الكتب المدرسية هي عملية تشخيص وتفسير لها، وتحديد لمكوناتها وأسسها وأهدافها ومحتواها وأنشطتها وطرقها ووسائلها وتقويمها وقراءاتها ومصادرها، والمدة الزمنية اللازمة لتعلمها وتعليمها، بغرض فهمها وتقويمها وتطويرها، بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

ولابد من الإشارة هنا، إلى أن هناك ست وحدات رئيسية تستخدم في تحليل المحتوى هي: الكلمة، والجملة، وشبه الجملة، والفقرة، والصفحة أو الصفحات، ومقاييس المساحة، والزمن، ويتطلب تحليل المحتوى التحديد الدقيق لفئات التحليل، وهي: العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم التأكد من مدى توافرها في الوحدة التي حددها الباحث (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٥،ص١٧٠)

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لأهمية كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ولعدم إجراء دراسات في الأردن . في حدود علم الباحث . حول هذا الموضوع، جاءت هذه الدراسة للتعرف على دوركتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، من خلال تحليل محتواها، ووجهة نظر معلميها.

- **مشكلة الدراسة**:

سعت هذه الدراسة للتعرف إلى دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها؟
- ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من وجهة نظر المعلمين؟

- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

- أهمية موضوع الدراسة، وهو التفكير الناقد والإبداعي، باعتبار أن التفكير من أهم الغايات التي تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقه لدى الطلبة.
- مساهمتها في الكشف عن دور كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.

- سد النقص الحاصل في الدراسات التي تناولت التفكير الناقد والإبداعي وتنميتهما في الدراسات الاجتماعية في الأردن.
- تزود مخططي البرامج التربوية والمناهج التعليمية بمعلومات ذات فائدة علمية عن واقع عن هذه المهارات في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، بهدف تحسين هذه المهارات وتطويرها، والتركيز عليها في الكتب المدرسية، بهدف اكسباها للطلبة، والاهتمام بها في أثناء إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي تأهيلهم خلال الخدمة، وفي الدورات التدريبية التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم.
- تشجيع الباحثين في المستقبل على القيام بدراسات وأبحاث تجريبية أخرى حول مهارات التفكير الناقد والإبداعي عند طلبة المراحل التعليمية الأخرى، وفي فروع الدراسات الاجتماعية، وغيرها من المواد الدراسية.

- **محددات الدراسة**:

من الممكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على كتب الدراسات الاجتماعية التي قام الباحث باختيارها والمقررة على طلبة الصفين الثاني عشر و الحادي عشر للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وهي: كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر، وكتاب الثقافة العامة، وكتاب الجغرافية الاقتصادية.
- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم الآتية: إربد الأولى، إربد الثانية، بني كنانة.
- اقتصرت مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي على المهارات التي حددها الباحث وعددها (٣٢) مهارة، الملحق رقم (٢)

- **مصطلحات الدراسة**:

التفكير الإبداعي: نشاط ذهني أو عملية تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة، والقيمة في المجتمع، ويتضمن إيجاد حلول جدية للأفكار والمشكلات (قطامي،٢٠٠١، ص١٩٢).

التفكير الناقد: مجموعة من المهارات التي تزود الفرد بالقدرة على تقرير حقيقة المعرفة وقيمتها، وفحص كل ادعاء معرفي وتقويمه، والتحقق من صدق الأخبار والمعلومات وصحتها، وفحص هذه المعلومات في ضوء الدليل،ومقارنة الحوادث والأخبار، ثم الاستنتاج بصورة منطقية (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٥، ص٢٩١).

دور محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي: ويقاس في هذه الدراسة بالنتائج التي أسفرت عنها نتائج تحليل المحتوى، وباستجابة المعلمين عينة الدراسة على الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

كتب الدراسات الاجتماعية: وهي الكتب التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن على طلاب الصف الثاني عشر، وتشمل الكتب الآتية: تاريخ العرب

والعالم المعاصر، والثقافة العامة اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م،وكتاب الجغرافية الاقتصادية الذي أقرته وزارة التربية والتعليم على طلبة الصف الحادي عشر اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

معلمي الدراسات الاجتماعية: هم جميع المعلمين والمعلمات الذي يدرسون مباحث التاريخ والثقافة العامة والجغرافيا للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين، في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم الآتية: اربد الأولى،اربد الثانية،بني كنانة.

- **الدراسات السابقة**:

نالت مهارات التفكير وخاصة تلك المتعلقة بالتفكير الناقد والإبداعي اهتماما كبيرا من الباحثين في الدراسات الاجتماعية، حيث أجريت العديد من الدراسات حولها، إلا أن الدراسات التي حاولت التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر المعلمين كانت قليلة، بل تكاد تكون نادرة على المستويين: المحلي والعربي، وفي ما يأتي الدراسات التي أمكن للباحث الاطلاع عليها.

أجرى مسعود (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين في تنمية التفكير الناقد،واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرستين من مدارس إدارة كفر شكر التعليمية في جمهورية مصر العربية، إحداهما تجريبية درست الوحدة المطورة باستخدام الوثائق التاريخية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأنجز الجوارنة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى منهاج التاريخ للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي وتطوير وحدة تعليمية منه لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وقد قام الباحث بتجريب الوحدة الدراسية المطورة على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في أربع شعب، حيث اختيرت شعبتان عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية، واختيرت شعبتان لتكون المجموعة الضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر واضح للوحدة المطورة من البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأوصى الباحث بضرورة النظر في تأليف كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، وذلك بتضمينها مهارات التفكير الإبداعي.

وأجرت الخضراء (٢٠٠٥) دراسة في منطقة جدة السعودية هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني متوسط في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتحصيل في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط ، وقسمت الطالبات إلى ثلاث مجموعات اثنتان تجريبيتان تدربت إحداهما على مهارات التفكير الناقد، والثانية على مهارات

التفكير الابتكاري، أما الثالثة فكانت مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية البرنامج المقترح حول مهارات التفكير الناقد المدمجة في وحدة الدولة الأموية في تنمية مهارات التفكير الناقد وفي تحصيل الطالبات، فيما لم يكن هناك اثر للبرنامج فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي.

وقام طاشمان (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مستند لبرنامج كورت في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأردن لدى طلبة الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالبا وطالبة، قسمت بطريقة عشوائية إلى أربع شعب: مجموعة تجريبية درست الوحدة المطورة من البرنامج التعليمي، وأربع شعب ضابطة درست الوحدة كما هي في الكتاب المدرسي، واستخدم الباحث اختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) المعدل للبيئة الأردنية، وطبق قبليا وبعديا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة على الاختبار الكلي للتفكير الإبداعي.

وأجرى الجوارنة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى اقتراح منهاج تاريخ لطلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، قائم على المعايير الخاصة بمنهاج الطلبة المتميزين، ومعرفة أثر المنهاج في تنمية التفكير الإبداعي لهؤلاء الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا للعام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦، واختيرت أربع شعب من هؤلاء الطلبة عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلك الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى توافر معايير مناهج المتميزين في مجال الأنشطة وطرق التدريس والتقويم، كما أظهرت مستوى متوسطا في المحتوى، ومستوى مرتفعا في مجال الأهداف، وأظهرت وجود أثر واضح للوحدة المطورة من المنهاج في تنمية التفكير الإبداعي لهؤلاء الطلبة.

وأجرى جيرجوفيش(Gerjovich,2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إبداعات الطلاب من خلال تفكيرهم الإبداعي والطريقة التي يتعلمون بها في المدارس الثانوية في ولاية نيو مكسيكو الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث استبانه طورها بنفسه اشتملت على (٦٧) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: التعلم التنافسي، التعلم الفردي، أساليب التعلم البصرية والسمعية، أسلوب التعلم بالمواد المحسوسة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين نمو التفكير الإبداعي واستخدام أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب، كما وافق الطلاب على أن إعطائهم خيار التعلم بحسب تفضيلاتهم سوف يشحذ هممهم لمزيد من المثابرة والإبداع.

وأنجز وليسي (Willesey,2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المباشر لمنهاج معين يركز على تعليم التفكير في محتويات الدراسات الاجتماعية والعلوم في قدرة الطلاب على تطبيق تلك المهارات في المهام ذات

العلاقة بالدراسات الاجتماعية والعلوم، وقد تم اختيار (١٦) صفا من الطلاب في الصف الرابع، و(٨) من الصفوف كانت تجريبية و(٨) ضابطة، ودرب المعلمون في الصفوف التجريبية على كيفية تنفيذ المنهاج، وقوم أداء الطلاب من خلال تطبيق الاختبارات الشاملة للمهارات، الأساسية، وبطارية تقييم المهارات المعرفية المتعلقة بالدراسات الاجتماعية التي قام الباحث بتطويرها،وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب في المجموعة التجريبية قد حصلوا على متوسط علامات أعلى بالمقارنة مع الطلاب في المجموعة الضابطة؛مما يدل على وجود أثر للمنهاج.

وأنجز أريك وريموند (Eric&Raymond,2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأسئلة التفكير الإبداعي في تدريس الدراسات الاجتماعية، وطبقت الدراسة في بيدمونت في ولاية كارولينا الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) معلمين من معلمي الدراسات الاجتماعية ممن يدرسون المرحلة الثانوية، حيث قام كل معلم من المعلمين المشاركين بتدريس منهج تقليدي للدراسات الاجتماعية وآخر حديث، وبعد ملاحظتهم ملاحظة مباشرة داخل الغرفة الصفية ولمدة خمسة أسابيع، توصل الباحثان إلى تدني مستوى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في استخدام أسئلة التفكير الإبداعي في تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

- حاولت بعض الدراسات السابقة التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، كما في دراسة كل من (الخضراء ٢٠٠٥، الجوارنه ٢٠٠٤، طاشمان ٢٠٠٥، الجوارنه، ٢٠٠٦)
- أشارت بعض الدراسات إلى أثر استخدام بعض المناهج، والدروس الموجهة والتدريب الإبداعي، وبعض الأنشطة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، مثل دراسة (سعود،٢٠٠١ Gerjovich,2000 Willesey,2003)
- تفاوتت الدراسات السابقة في عينة الدراسة التي تناولتها فهناك دراسات تناولت الصف الرابع (Willesey,2003)، والصف السادس (سعود، ٢٠٠١)، (الخضراء، ٢٠٠٥)، والمرحلة الثانوية (الجوارنة ٢٠٠٤)، (Gerjovich,2000)، والصف العاشر (طاشمان، ٢٠٠٥) والصف الثامن (الجوارنة، ٢٠٠٦)
- بعض الدراسات تناولت التفكير الإبداعي بشكل منفرد كدراسة (طاشمان ٢٠٠٥) (الجوارنة ٢٠٠٤) (الجوارنة، ٢٠٠٦) (Eric& Gerjovich,2000)(Raymond,2005) فيما تناولت دراسات أخرى التفكير الناقد كدراسة (سعود ،٢٠٠١) وتناولت دراسات مهارات التفكير الناقد والإبداعي معا كدراسة (الخضراء، ٢٠٠٥)
- وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث اهتمامها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وفي اتفاقها على الدور الكبير لمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

- أما من حيث الاختلاف فإن هذه الدراسة جمعت بين أسلوب تحليل المحتوى ووجهة نظر المعلمين، كما أن هذه الدراسة اشتملت على (٣٢) مهارة من مهارات التفكير الناقد والإبداعي وهذا ما لم تقم به أي دراسة سابقة في حدود علم الباحث.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مهارات التفكير الناقد والإبداعي وفي بناء أداة الدراسة.

• **الطريقة والإجراءات**:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين للعام الدراسي٢٠٠٥/٢٠٠٦م، وهي:

- كتب الصف الحادي عشر، وتشمل:
  - ✓ كتاب تاريخ الأردن المعاصر.
  - ✓ كتاب الجغرافية الاقتصادية.
- كتب الصف الثاني عشر، وتشمل:
  - ✓ كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر.
  - ✓ كتاب الثقافة العامة

أما مجتمع الدراسة من المعلمين فقد تكون من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م في مديريات التربية والتعليم الآتية: إربد الأولى، إربد الثانية، بني كنانة، والبالغ عددهم (١٨٢) معلما ومعلمة (مجتمع سهل المنال).

• **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة للكتب المدرسية من كتاب الثقافة العامة، وكتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر، وكتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر، وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار الكتب. أما عينة الدراسة من المعلمين فقد تكونت من (١٢٠) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م في مديريات التربية والتعليم الآتية: إربد الأولى، إربد الثانية، بني كنانة، وشكلت ما نسبته (٦٧٪) من مجتمع الدراسة، وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار المعلم والمعلمة.

• **أدوات الدراسة**:

تطلب تنفيذ هذه الدراسة إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد والإبداعي التي يفترض أن يكون لكتب الدراسات الاجتماعية دور في تنميتها لدى صفوف المرحلة الثانوية، وإعداد استبانه تتضمن هذه المهارات موجهة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي ينبغي أن يكون لكتب الدراسات الاجتماعية دور في تنميتها، وفيما يلي تفصيل ذلك.

١- إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي:

اتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي:

مراجعة الأدب التربوي السابق والمراجع والأبحاث والدراسات والدوريات والكتب ذات العلاقة بمهارات التفكير الناقد والإبداعي بشكل خاص،والدراسات الاجتماعية بشكل عام. وتوصل الباحث من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق إلى (٣٨) مهارة من مهارات التفكير الناقد والإبداعي قسمت إلى مجالين هما: مجال التفكير الإبداعي وعددها (١٦) مهارة، ومجال التفكير الناقد وعددها (٢٢) مهارة.

وللتأكد من صدق هذه القائمة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة،والجامعة الهاشمية،وجامعة جرش،وجامعة جدارا، في تخصصات مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وعلم القياس والتقويم، وعلى عدد من مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في وزارة التربية والتعليم الأردنية محلق رقم (١) حيث طلب من هؤلاء المحكمين الحكم على مدى درجة شمولية قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومدى ارتباط المهارة بموضوع الدراسة، ومدى انتماء كل مهارة إلى المجال الذي تقع فيه، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وحذف المهارات غير المناسبة، وإضافة ما يناسب لكل مجال من مهارات ضرورية لهذه القائمة، وتم التعديل والإضافة والحذف في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ولذلك أصبحت هذه القائمة في صورتها النهائية تتضمن(٣٢) فقرة موزعة على النحو الآتي:(٢٠) فقرة في مجال التفكير الناقد، و(١٢) فقرة في مجال التفكير الإبداعي.ملحق رقم (٢)

٢- تحليل المحتوى:

لأغراض الإجابة عن السؤال الأول من هذه الدراسة وهو: ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها؟ فقد قام الباحث باعتبار مهارات التفكير الناقد والإبداعي الواجب توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية فئاتٍ للتحليل، كما هو موضح في الملحق رقم (٢)، حيث اتبع الباحث الخطوات التالية لعملية تحليل المحتوى : تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية التي اختارها الباحث،والمقررة على طلبة المرحلة الثانوية للعام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦) في ضوء مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي تم اعتمادها في ملحق رقم (٢)؛ للتعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية هذه المهارات، واستخدم الباحث في هذه الخطوة أسلوب تحليل المحتوى، بوصفه أسلوبا فعالا لاتخاذ أي قرار يستهدف تعديل هذا الكتب أو تطويرها من خلال الوصف الكمي لمحتواها بطريقة موضوعية. وروعي في عملية تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية ما يلي:

- قراءة المحتوى قراءة جيدة حتى يتضح معناه في ذهن المحلل.

- إدخال الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم في عملية التحليل. أما الخطوات المنهجية المتبعة في عملية تحليل المحتوى فهي:
  - ✓ تحديد الهدف من عملية التحليل وهو التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي ،تم تحديد فئات التحليل وهي مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي ينبغي أن يكون لكتب الدراسات الاجتماعية دور في تنميتها لدى طلبة المرحلة الثانوية الملحق رقم (٢).
  - ✓ اختيار الفقرة كوحدة للتحليل لكونها أكثر وحدات التحليل التي تناسب موضوع الدراسة.
  - ✓ تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية التي اختارها الباحث مرتين، تفصل بينهما مدة شهرين باستخدام استمارة تحليل كما هو موضح في الملحق رقم (٢).
  - ✓ التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969) الآتية: معامل الثبات = عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني للباحث مقسومة على (عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف) والكل مضروب في ١٠٠

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع معامل ثبات التحليل لكل مجال من مجالات التفكير والمجالين مجتمعين لكتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين .

جدول رقم (١): توزيع معامل ثبات التحليل لكل مجال من مجالات التفكير والمجالين مجتمعين لكتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين

الرقم	المجال/الكتاب	تاريخ العرب والعالم المعاصر	الجغرافية الاقتصادية	الثقافة العامة
	التفكير الناقد	٠,٧٨	٠,٨٣	٠,٩٤
	التفكير الإبداعي	٠,٨١	٠,٨١	٠,٧٩
	الكلي	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨٧

وقام أحد الزملاء من طلبة الدكتوراه ومن تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، واتبع الإجراءات نفسها التي اتبعها الباحث في عملية التحليل، وتم حساب معامل الثبات بين تحليل الباحث وتحليل الزميل باستخدام المعادلة السابقة والجدول رقم (٢) الآتي يبين توزيع معامل ثبات التحليل لكل مجال من مجالات التفكير والمجالين مجتمعين لكتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين .

جدول رقم (٢) : توزيع معامل ثبات التحليل لكل مجال من مجالات التفكير والمجالين مجتمعين لكتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين

الرقم	المجال/الكتاب	تاريخ العرب والعالم المعاصر	الجغرافية الاقتصادية	الثقافة العامة
	التفكير الناقد	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٧٩
	التفكير الإبداعي	٠,٧٩	٠,٨٠	٠,٩١
	الكلي	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٨٣

يظهر من الجدول (٢) أن معامل الثبات لتحليل كتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين مجتمعة بلغ (٠,٨٢).

٣- إعداد الاستبانه:

قام الباحث بتضمين قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي التي تم التوصل إليها أولا في استبانة موجهة إلى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية؛ حيث يستجيب كل معلم على فقرات الاستبانة باختيار واحدة من الاستجابات الآتية:

- درجة كبيرة جدا وأعطيت (٥) علامات
- درجة كبيرة وأعطيت (٤) علامات
- درجة متوسطة وأعطيت (٣) علامات
- درجة قليلة وأعطيت (٢) علامتان
- درجة قليلة جدا وأعطيت (١)

وبهذا فإن أعلى علامة ممكنة لمهارات التفكير في مجال التفكير الناقد تساوي (٩٥) علامة وأقل علامة تساوي (١٩)، وأعلى علامة ممكنة لمهارات التفكير في مجال التفكير الإبداعي تساوي (٦٥) علامة وأقل علامة تساوي (١٣).

وقد اعتمد الباحث المحكات التالية لتقدير درجة المساهمة:

- كل فقرة متوسطها الحسابي (٤,٥) فأكثر كبيرة جدا.
- كل فقرة متوسطها الحسابي من (٣,٥) إلى (٤,٤٩) كبيرة.
- كل فقرة متوسطها الحسابي من (٢,٥) إلى (٣,٤٩) متوسطة.
- كل فقرة متوسطها الحسابي أقل من (٢,٥) قليلة.

وللتأكد من ثبات الأداة طبقت على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية مكونة من (١٥) معلما، وأعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع، حيث بلغ معامل الثبات كما هو موضح آتيا:

- مجال التفكير الناقد (٠,٨٨)
- مجال التفكير الإبداعي (٠,٨٦)

وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٧)، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية ملحق رقم (٣)

- **إجراءات الدراسة:**

اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- وضع قائمة بمهارات التفكير الناقد والإبداعي، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، حيث عدلت وطورت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وأصبحت نهائية .
- تضمين قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي في استمارة، حيث اعتبرت هذه المبادئ فئاتٍ لتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية ،انظر الملحق رقم (٢).

- قام الباحث بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، وبعد شهرين قام الباحث بتحليلها مرة أخرى للتأكد من ثبات التحليل.
- استعان الباحث بأحد الزملاء من طلاب درجة الدكتوراه تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، بتحليل الكتب نفسها، وتم التأكد من ثبات التحليلين.
- تضمين قائمة مهارات التفكير الناقد والإبداعي في استبانه موجهة إلى معلمي الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين.
- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.
- تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمين مرتين تفصل بينهما ثلاثة أسابيع للتأكد من ثباتها.
- اختيار عينة الدراسة من المعلمين.
- توزيع الاستبانة على العينة.
- جمع الاستبانات وتفريغها في الجداول.
- تحليل البيانات واستخراج النتائج.

- **المعالجة الإحصائية**:

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول، وتم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الثاني.

- **نتائج الدراسة**:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين، وهي:

- كتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر.
- كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر.
- كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر.

وتبين الجداول ذوات الأرقام (٣) و(٤) و(٥) نتائج تحليل المحتوى لدور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بكل مجال من مجالات التفكير وبالمجالين مجتمعين:

جدول رقم (٣) : نتائج تحليل المحتوى لدور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بكل مجال من مجالات التفكير وبالمجالين مجتمعين

المجالات	كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر		كتاب الجغرافيا الاقتصادية		كتاب الثقافة العامة		المجموع	
	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪	التكرارات	النسبة المئوية٪
التفكير الناقد	٢٠٤	٤٠٪	٣٦٨	٤٧٪	٤١٢	٥٣٪	٩٨٤	٥٢٪
التفكير الإبداعي	١٣٨	١٠٪	٤٥٥	٥٣٪	٣٧٠	٤٧٪	٩١٣	٤٨٪
الكلي	٣٤٢	١٨٪	٧٧٣	٤٠٪	٧٨٢	٤٢٪	١٨٩٧	١٠٠٪

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر قد جاء في المرتبة الأولى من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، حيث بلغ مجموع تكراراته (٧٨٢) وبنسبة (٤٠٪)، يليه في المرتبة الثانية كتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر، حيث بلغ مجموع تكراراته (٧٧٣)، وبنسبة (٤٠٪)، وجاء كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر في المرتبة الأخيرة حيث بلغ مجموع تكراراته (٣٤٢)، وبنسبة (١٨٪)، ويتضح من الجدول نفسه أن ترتيب دور الكتب مجتمعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد كانت كالآتي: مجال التفكير الناقد، ومجموع تكراراته (٩٨٤) وبنسبة (٥٢٪)، ثم مجال التفكير الإبداعي ومجموع تكراراته (٩١٣) وبنسبة (٤٨٪).

جدول رقم (٤) : نتائج تحليل المحتوى لدور كل كتاب من كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين والكتب مجتمعة في تنمية مهارات التفكير الناقد

رقم المهارة	كتاب الجغرافيا الاقتصادية		كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر		كتاب الثقافة العامة		المجموع	
	تكرارات	النسبة المئوية ٪	تكرارات	النسبة المئوية٪	تكرارات	النسبة المئوية٪	تكرارات	النسبة المئوية٪
١	١	٠,٧	٣١	٧,٥	٢٦	٦,٣	٥٨	٦
٢	١	٠,٧	٩٠	٢١,٧	٦٨	١٦,٥	١٥٩	١٦,٥
٣	٠	٠	١٨	٤,٣	١٥	٣,٦	٣٣	٣,٤
٤	٩	٦,٥	٦٠	١٤,٥	٣٨	٩,٢	١٠٧	١١
٥	٢٨	٢٠,٣	٣٤	٨,٢	٤٣	١٠,٤	١٠٥	١٠,٩
٦	٣٦	٢٦	٥٠	١٢,١	٣٠	٧,٢	١١٦	١٢
٧	٠	٠	١	٠,٢	٢	٠,٥	٣	٠,٣
٨	٣	٢,٢	١٦	٣,٩	١٦	٣,٩	٣٥	٣,٦
٩	٠	٠	١٦	٣,٩	٢٤	٥,٨	٤٠	٤
١٠	٠	٠	١٢	٢,٩	٦	١,٥	١٨	١,٩
١١	٠	٠	٢	٠,٥	٣٠	٧,٣	٣٢	٣,٣
١٢	٠	٠	٦	١,٤	١	٠,٢٤	٧	٠,٧
١٣	٠	٠	٥	١,٢	١١	٢,٧	١٦	١,٦
١٤	٠	٠	١	٠,٢	١٣	٣,١	١٤	١,٤
١٥	١٨	١٣,١	٢٣	٥,٥	٦	١,٥	٤٧	٤,٩
١٦	٣٤	٢٤,٧	٣٠	٧,٢	٤٥	١٠,٩	١٠٩	١١,٣
١٧	٠	٠	٨	١,٩	٣٤	٨,٣	٢٤	٤,٣
١٨	٠	٠	٢	٠,٥	١	٠,٢٤	٣	٠,٣
١٩	٨	٥,٨	١٠	٢,٤	٣	٠,٧	٢١	٢,٢
المجموع	١٣٨	١٤,٣٪	٤١٥	٤٣٪	٤١٢	٤٢,٧٪	٩٦٥	١٠٠٪

للاطلاع على محتوى كل فقرة انظر ملحق رقم (٢)

يشير الجدول رقم (٤) إلى أن المهارات التي كان لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور كبير في تنميتها في مجال التفكير الناقد هي المهارة رقم (٢) والمتعلقة (بالتحقق من صدق المصادر التي نستمد منها المعلومات)، حيث بلغ مجموع تكراراتها (١٥٩)، وبنسبة (١٦,٥٪). كما يوضح الجدول أن كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين، كان دورها قليل في تنمية المهارات ذات الأرقام (٧،١٨)، وهذه المهارات هي: (التعرف إلى الفرضيات وتبين غير الواضح منها، فحص دقة المعلومات (البيانات) ذات العلاقة بحل مقترح) حيث بلغ

مجموع تكراراتها (٣) وبنسبة (٠,٣٪). أما بقية المهارات في مجال التفكير الناقد فتراوح مجموع تكراراتها في الكتب الثلاث بين (٧) بنسبة (٠,٧٪) للمهارة رقم (١٢) المتعلقة (بتقويم الدليل في ضوء أهميته ومناسبته للقضية المطروحة) وبين (١١٦) بنسبة (١٢٪) للمهارة رقم (٦) التي تنص على (القدرة على الخروج باستنتاجات من المادة العلمية المتاحة). أما توزيع مهارات التفكير الناقد في الكتب فكانت على النحو الآتي:

- كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر بلغ مجموع تكراراته (٤١٥) بنسبة (٤٣٪).
- كتاب الثقافة العامة بلغ مجموع تكراراته (٤١٢) بنسبة (٤٢,٧٪).
- كتاب الجغرافيا الاقتصادية بلغ مجموع تكراراته (١٣٨) بنسبة (١٤,٣٪).

جدول رقم (٥) : نتائج تحليل المحتوى لدور كل كتاب من كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين والكتب مجتمعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي

رقم المهارة	كتاب الجغرافيا الاقتصادية		كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر		كتاب الثقافة العامة		المجموع	
	التكرارات	النسبة المئوية ٪	التكرارات	النسبة المئوية ٪	التكرارات	النسبة المئوية ٪	التكرارات	النسبة المئوية ٪
٢٠	٠	٠	٠	٠	١	٠,٣	١	٠,١
٢١	٣٣	١٦,٢	٤٣	١١,٧	٥٥	١٥,٣	١٣١	١٤
٢٢	٩٨	٤٨	١٧٠	٤٦,٢	١٥٥	٤٣	٤٣٢	٤٥,٤
٢٣	٣٠	١٤,٧	٢٥	٦,٨	٢٥	٦,٩	٨٠	٨,٦
٢٤	٨	٣,٩	٣٥	٩,٥	٣٢	٨,٩	٧٥	٨,١
٢٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦	٠	٠	٠	٠	١٧	٤,٧	١٧	١,٨
٢٧	٣٥	١٧,٢	٣٥	٩,٥	١١	٣,١	٨١	٨,٧
٢٨	٠	٠	٤	١,١	١	٠,٣	٥	٠,٥
٢٩	٠	٠	٢٠	٥,٤	٥	١,٤	٢٥	٢,٧
٣٠	٠	٠	٨	٢,٢	٢	٠,٥	١٠	١,١
٣١	٠	٠	٨	٢,٢	٣٣	٩,٢	٤١	٤,٤
٣٢	٠	٠	٢٠	٥,٤	٢٣	٦,٤	٤٣	٤,٦
المجموع	٢٠٤	٢١,٩٪	٣٦٨	٣٩,٥٪	٣٦٠	٣٨,٦٪	٩٣٢	١٠٠٪

للاطلاع على محتوى كل فقرة انظر ملحق رقم (٢)

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن المهارات التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور كبير في تنميتها في مجال التفكير الإبداعي هي المهارة رقم (٢٢) والمتعلقة (بطرح مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تنمي الإبداع)،حيث بلغ مجموع تكراراتها (٤٣٢) وبنسبة (٤٥,٤٪). أما المهارة التي كان لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دور قليل في تنميتها في مجال التفكير الإبداعي فكانت المهارة رقم (٢٠) والمتعلقة (بإنتاج شيء جديد) ،حيث بلغ مجموع تكراراتها (١) وبنسبة (٠,١٪). في حين انحصرت المهارات التي لم يكن لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دور في تنميتها في مجال التفكير الإبداعي في المهارة رقم (٢٥) والتي تنص على (تقديم استجابات أصيلة غير متكررة داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد)حيث جاءت تكراراتها (صفر). أما بقية المهارات في

مجال التفكير الإبداعي فتراوح مجموع تكراراتها في الكتب الثلاث بين (٥) ونسبة(٠,٥٪) للمهارة رقم (٢٨) والمتعلقة(باستخلاص الأخطاء ونواحي القصور في حلول الآخرين)، وبين (١٣١) وبنسبة (١٤٪) للمهارة رقم (٢١) والتي تنص على (استحضار عدد كبير من الأفكار المناسبة لموقف معين). أما توزيع مهارات التفكير الناقد في الكتب فكانت على النحو الآتي:

- كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر حيث بلغ مجموع تكراراته (٣٦٨) وبنسبة(٣٩,٥٪).
- كتاب الثقافة العامة حيث بلغ مجموع تكراراته(٣٦٠) وبنسبة(٣٨,٦٪).
- كتاب الجغرافيا الاقتصادية حيث بلغ مجموع تكراراته(٢٠٤) وبنسبة (٢١,٩٪).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لكل مجال وللمجالين مجتمعين وجهة نظر المعلمين وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول ذوات الأرقام (٦)و(٧)و(٨).

جدول رقم(٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بكل مجال من مجالات التفكير وللمجالين مجتمعين من وجهة نظر المعلمين

المجالات	كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر			كتاب الجغرافيا الاقتصادية			كتاب الثقافة العامة		
	الوسط الحسابي	انحرافات معيارية	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	انحرافات المعيارية	النسب المئوية	الوسط الحسابي	انحرافات معيارية	النسب المئوية
التفكير الناقد	٦٣،٩١	١٠،٣٦	٦٧،٢٧	٦٨،٥٢	١١،٧١	٧٢،١٢	٦٥،٧٤	٩،٠٩	٦٩،٠٢
التفكير الإبداعي	٤٢،٤٢	٧،١٨	٦٥،٢٦	٤٥،٤٠	٨،٦٧	٦٩،٨٤	٤٢،٨٢	٨،١٨	٦٥،٨٧
الكلي	٥٢،٥٧	٨،٨٢	٦٧،٤٠	٥٦،٩٦	٩،١١	٧٠،٨١	٥٤،٢٨	٨،٤٥	٦٨،٢٩

يتضح من الجدول رقم (٦) أن دور كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين كانت كالآتي:

- كتب الصف الثاني عشر.
- كتاب الثقافة العامة.
  - ✓ المرتبة الأولى: مجال التفكير الناقد حيث بلغ الوسط الحسابي (٦٥,٧٤) ونسبته المئوية (٦٩,٠٢٪).
  - ✓ المرتبة الثانية: مجال التفكير الإبداعي حيث بلغ الوسط الحسابي (٤٢,٨٢) ونسبته المئوية (٦٥,٨٧٪).
- كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر.
  - ✓ المرتبة الأولى: مجال التفكير الناقد حيث بلغ الوسط الحسابي (٦٣,٩١) ونسبته المئوية (٦٧,٢٧٪).

- ✓ المرتبة الثانية: مجال التفكير الإبداعي حيث بلغ الوسط الحسابي (٤٢,٨٢) ونسبته المئوية (٦٥,٨٧٪).
- ◄◄ كتب الصف الحادي عشر.
- ◄◄ كتاب الجغرافية الاقتصادية.
- ✓ المرتبة الأولى: مجال التفكير الناقد حيث بلغ الوسط الحسابي (٦٨,٥٢) ونسبته المئوية (٧٢,١١٪).
- ✓ المرتبة الثانية: مجال التفكير الإبداعي حيث بلغ الوسط الحسابي (٤٥,٤٠) ونسبته المئوية (٦٩,٨٤٪).

ويشير الجدول رقم (٦) أيضا إلى أن وجهة نظر المعلمين في دور كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد كانت كما يلي: احتل كتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر المرتبة الأولى بين كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي له(٥٦,٦٩) والنسبة المئوية (٧٠,٨١٪). في حين احتل كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشر المرتبة الثانية بين كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي له (٥٤,٢٨) والنسبة المئوية (٦٨,٢٩٪). وأخيرا احتل كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر المرتبة الثالثة بين كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي له(٥٢,٥٧) والنسبة المئوية (٦٧,٤٠٪).

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) أن المهارات ذات الأرقام (١،١١،١٦،١٧) قد كان لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور كبير في تنميتها وفي الكتب الثلاثة مجتمعة، وهذه المهارات هي (تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في المصادر، تقييم فعالية المناقشة،استنباط النتائج المهمة من بين مجموعة من النتائج، التوصل للدلالة النوعية للمعلومات والخروج بتعميمات).حيث تراوحت متوسطاتها بين (٣,٦٠) للمهارة رقم (١٦) في كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر، وبين(٤,٠٧)للمهارة رقم (١٧) في كتاب الجغرافيا الاقتصادية. في حين كان لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دور متوسط في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد حيث تراوحت متوسطات هذه المهارات بين (٢,٨٨) للمهارة رقم (٨) في كتاب الثقافة العامة والمتعلقة (سبر الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة)، وبين (٣,٤٧) للمهارة رقم (٤) في كتاب الثقافة العامة والتي تنص على (تمييز المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة بالموضوع). في حين لم يكن لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دور كبير جدا أو دور قليل جدا في تنمية أي مهارة من مهارات هذا المجال .

جدول رقم (٧) : دور كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين في تنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين .

الرقم	كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر		كتاب الجغرافيا الاقتصادية		كتاب الثقافة العامة	
	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
١	٣,٧١	٠,٨٧	٣,٩٥	١,٠٨	٣,٧٦	٠,٩٢
٢	٣,٤٠	٠,٩٦	٣,٦٢	١,٠٣	٣,٥٣	٠,٩٦
٣	٣,٤٤	٠,٨٩	٣,٦٢	٠,٧٩	٣,٦٢	٠,٨٥
٤	٣,٥١	٠,٨٩	٣,٧٩	٠,٨٧	٣,٤٧	٠,٨٣
٥	٣,٢٤	٠,٩٣	٣,٥٠	٠,٨٠	٣,٢٤	٠,٩٢
٦	٣,٤٤	٠,٧٦	٣,٧٤	٠,٩٤	٣,٦٥	٠,٧٣
٧	٣,٣٣	٠,٩٨	٣,٦٠	٠,٩٤	٣,٣٥	١,٠١
٨	٢,٩١	١,٠٦	٣,٠٠	٠,٩٤	٢,٨٨	٠,٩١
٩	٣,١٦	١,١١	٣,١٩	٠,٩٤	٣,٣٢	٠,٩٨
١٠	٣,٣١	١,٠٦	٣,٦٢	٠,٩٤	٣,٥٠	٠,٩٠
١١	٣,٧٦	٠,٨٠	٣,٧٦	١,٠٥	٣,٧١	٠,٩١
١٢	٣,٢٤	١,١٥	٣,٥٥	٠,٩٩	٣,٤١	١,٠٢
١٣	٣,٠٧	١,١٢	٣,٢٩	١,٠٧	٣,٠٣	١,٠٣
١٤	٣,٣٣	٠,٩٨	٣,٦٠	٠,٨٠	٣,٣٢	٠,٨٤
١٥	٣,٢٢	٠,٩٣	٣,٦٧	٠,٩٣	٣,٠٦	١,١٠
١٦	٣,٦٠	٠,٨٩	٣,٧٣	٠,٩٩	٣,٨٥	٠,٧٤
١٧	٣,٦٠	٠,٨٦	٤,٠٤	٠,٨٧	٣,٨٥	٠,٧٤
١٨	٣,٢٨	٠,٩١	٣,٦٩	٠,٩٠	٣,٥٦	٠,٩٣
١٩	٣,٢٤	١,٠٣	٣,٤٥	٠,٩٩	٣,٥٦	١,٠٥

❖ *للاطلاع على محتوى كل فقرة انظر ملحق رقم (٢)*

جدول رقم (٨) : دور كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمين .

الرقم	كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر		كتاب الجغرافيا الاقتصادية		كتاب الثقافة العامة	
	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	الوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
٢٠	٣,١٦	٠,٩٨	٣,٣١	٠,٩٠	٣,٢٤	١,١٠
٢١	٣,٤٤	٠,٨٩	٣,٥٢	٠,٩٧	٣,٤٤	١,٠٥
٢٢	٣,٦٢	٠,٨٩	٣,٧٩	١,٠٠	٣,٧١	٠,٨٤
٢٣	٣,٤٢	٠٩٧	٣,٥٢	٠,٨٨	٣,٥٣	٠,٩٦
٢٤	٣,٢٩	٠,٨٧	٣,٥٥	٠,٩٩	٣,٤٤	٠,٩٣
٢٥	٣,١١	١,٠٣	٣,٢٩	١,٠٢	٣,٢١	٠,٩٥
٢٦	٣,٢٩	٠,٨٤	٣,٥٢	١,٠٤	٣,٢٨	٠,٩٢
٢٧	٣,٠٧	١,٠٣	٣,٤٣	١,٠٢	٣,٠٦	١,١٨
٢٨	٣,٢٠	٠,٩٩	٣,٥٠	٠,٩٩	٣,١٨	٠,٩٧
٢٩	٣,٣١	٠,٩٥	٣,٣٦	٠,٨٨	٣,٢٦	٠,٨٦
٣٠	٣,٢٧	٠,٩٤	٣,٥٢	٠,٨٦	٣,٢٥	٠,٩٨
٣١	٣,٠٤	١,٠٢	٣,٣٨	٠,٨٥	٣,٠٣	١,٠٩
٣٢	٣,٢٥	١,٠١	٣,٤٠	١,٢٣	٣,٠٠	١,٠٧

❖ *للاطلاع على محتوى كل فقرة انظر ملحق رقم (٢)*

يبين الجدول رقم (٨) أن المهارة رقم (٢٢) والمتعلقة (بطرح مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تنمي الإبداع) ، قد كان لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور كبير في تنميتها وفي الكتب الثلاثة مجتمعة،حيث تراوحت متوسطاتها بين (٣,٦٢) في كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر و(٣,٧٩) في كتاب الجغرافيا الاقتصادية. في حين كان لكتب

الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دور متوسط في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي حيث تراوحت متوسطات هذه المهارات بين (٣.٠٠) للمهارة رقم (٣٢) في كتاب الثقافة العامة والمتعلقة (بنقد أفكار الآخرين دون تحيز)، وبين (٣.٤٤) للمهارة رقم (٢١) في كتاب الثقافة العامة والتي تنص على (باستحضار عدد كبير من الأفكار المناسبة لموقف معين). في حين لم يكن لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دور في تنمية أي مهارة من مهارات التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة جدا أو درجة قليلة جدا.

- **مناقشة النتائج:**

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن كتاب الثقافة العامة للصف الثاني عشرقد جاء في المرتبة الأولى من حيث دوره في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، واحتل كتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر المرتبة الثانية، وجاء كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر في المرتبة الثالثة والأخيرة. وربما يعود سبب ذلك إلى طبيعة الموضوعات المطروحة في كتاب الثقافة العامة؛ إذ هي موضوعات قادرة على إثارة مهارات التفكير المختلفة خاصة في المستوى الأول من الكتاب، حيث يحتوي على مواضيع فلسفية خالصة مثل (المعرفة، المنطق، الأخلاق) ورسالة عمان، وقد زودت هذه المواضيع بنصوص تمثل آراء مختلفة للموضوع الواحد، ثم يتبع تلك النصوص أسئلة يتطلب الإجابة عنها مواقف تفكيرية مختلفة. وربما يعود السبب إلى أن مؤلفي كتاب الثقافة العامة على علم بالأهداف التي تسعى هذه المادة إلى تحقيقها، وهي بناء المواطن الصالح القادر على التفاعل مع المشكلات والقضايا التي يعاني منها مجتمعه، وعلى تفحص هذه المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها بممارسة عمليات التفكير المختلفة،فجاء هذا الكتاب ترجمة حقيقة لهذا الهدف . وقد يعزى السبب أيضا إلى أنه لم يتم تأليف هذه الكتب من قبل المؤلفين أنفسهم بل أن كل كتاب منها تم تأليفه من قبل لجنة خاصة به لها أفكارها وأسلوبها واجتهاداتها ولم يكن أي تنسيق وتعاون بينها مما نتج عنه اهتمام كتاب الثقافة العامة بمهارات التفكير الناقد والإبداعي بشكل يختلف تماما عن كتاب الجغرافية الاقتصادية وكتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الجوارنة،٢٠٠٤،الجوارنة،٢٠٠٦) من حيث تدني مهارات التفكير الإبداعي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية والأساسية. ودلت نتائج الإجابة عن السؤال الأول كذلك إلى أن أكثر المهارات التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور في تنميتها في مجال التفكير الناقد هي : المهارة رقم (٢) وتنص على (التحقق من صدق المصادر التي نستمد منها المعلومات)حيث بلغ مجموع تكراراتها(١٥٩) وبنسبة (١٦٪) وربما يعود السبب في ذلك ان كتب الدراسات تحتوي على كثير من النصوص المنقولة بشكل حرفي من مصادرها الاصلية وفي نهاية كل نص توثيق له بطريقة علمية ، مما جعل

هذه المهارة تحتل درجة مساهمة كبيرة. أما اقل المهارات في مجال التفكير الناقد التي كان لكتب الدراسات الاجتماعية دور في تنميتها حسب نتائج تحليل المحتوى فكانت المهارة رقم (٧) والتي تنص على(التعرف على الفرضيات وتبين غير الواضح منها) حيث بلغ مجموع تكراراتها (٣) وبنسبة (٠,٠٣٪). وربما يعود السبب في ذلك إلى أن هذه الكتب لا تحتوي على العديد من الفرضيات،كما أنها لم تعرض المادة الدراسية مشكلات تتطلب وضع فرضيات لحل تلك المشكلات. وكانت أكثر مهارات التفكير التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور في تنميتها في مجال التفكير الإبداعي هي: المهارة رقم (٢٢) والمتعلقة (بطرح مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تنمي الإبداع)حيث بلغ مجموع تكراراتها (٤٣٢) وبنسبة (٤٥,٥٪)، وربما يعود السبب في ذلك إلى إدراك مؤلفي هذه الكتب لأهمية الأسئلة في تعليم الطلبة، وفي أن التقويم عملية مستمرة؛ لذا ركزوا عليها في كل فقرة من فقرات الدرس وفي نهايته، أو ربما يكون السبب معرفة المؤلفين بأنواع الأسئلة فأخذوا تلك التي تنمي التفكير وضمنوها في كتبهم. أما أقل مهارات التفكير الإبداعي التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دورفي تنميتها حسب تحليل المحتوى فهي: المهارة رقم (٢٠) وتنص على (إنتاج شيء جديد) حيث بلغ مجموع تكراراتها (١) وبنسبة (٠,٠١٪)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم إدراك المعلمين ما المقصود بالشيء، إذ ربما أنهم يعتقدون أن الشيء الجديد يعني شيئا لم يسبق أن توصل إليه أحد من قبل على مستوى المجتمع،وليس على مستوى الصف؛ لذا جاء الاهتمام بهذا الأمر قليلا. بينما كانت المهارة التي لم يكن لكتب الدراسات الاجتماعية دور في تنميتها هي المهارة رقم (٢٥) والتي تنص على (تقديم استجابات أصيلة غير متكررة داخل الجماعة التي ينتمي اليها الفرد) حيث بلغ مجموع تكراراتها صفر وبنسبة صفر. وربما يعود السبب في ذلك هو تركيز مؤلفي الكتب على ما يتضمنه الكتاب من معلومات، لذا كان المحور الذي تدور حوله الأسئلة هو تكرار ما تتضمنه الكتب، ولم تطرح أسئلة تفسح المجال للطلبة للتفكير بما هو خارج هذا النطاق.

وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن أكثر مجالات التفكير التي تسهم كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنميتها من خلال تحليل المحتوى هي مهارات التفكير الناقد. وربما يعود السبب في ذلك إلى الطريقة التي تم تأليف الكتب فيها جاءت ملائمة كثيرا لتنمية مهارات التفكير الناقد أكثر وهذا يتضح من خلال عرض المعلومات في الوحدات الدراسية على شكل نصوص يتبعا العديد من الأسئلة التفكيرية المتعلقة بمهارات التفكير الناقد،بالإضافة إلى التحقق من صدق النصوص المرفقة بطريقة التوثيق العلمية من المصادر المختلفة. أو ربما يعود السبب في ذلك إلى اعتقاد مؤلفي الكتب أن التفكير الناقد يحقق البعد الوظيفي لكتب الدراسات الاجتماعية في إيجاد المواطن الصالح ، حيث أن المواطن ذو التفكير الناقد يكون أكثر كفاءة في المشاركة السياسية والاجتماعية ،واقدر على مواجهة المشكلات في المستقبل لهذا جاءت هذه المهارات متوافرة بشكل كبير واحتلت المرتبة الأولى.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أكثر كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر دورا في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي كان كتاب الجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر ثم جاء كتاب الثقافة العامة في المرتبة الثانية ، فكتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر في المرتبة الثالثة والأخيرة. وقد تفسر هذه النتيجة بان معلمو الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية الذين يدرسون كتاب الجغرافية الاقتصادية كانت انطباعاتهم أن مهارات التفكير الناقد والإبداعي موجودة في كتب الجغرافيا بالدرجة الأولى،والسبب أن هذه الكتب يوجد فيها الكثير من المعلومات والخرائط والصور والإشكال والجداول الإحصائية والرسوم البيانية وهي جميعها تتطلب من الطالب القيام بتفسيرها وتحليلها لقراءة المعلومات والمعارف المتوافرة فيها،مما ينمي لدى الطالب مهارات التفكير الناقد والإبداعي، لذلك فقد تكون لدى المعلمين انطباعا أن هذه الكتب لها دور كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي وبالتالي جاء تقديرهم لها مرتفع. وربما يكون السبب أن المعلمين اعتقدوا أن المعلومات الواردة في كتاب تاريخ العرب والعالم المعاصر، وكتاب الثقافة العامة تعتمد على السرد التاريخي للمواقف المختلفة، وذكر الحقائق والتي تتطلب من الطالب الحفظ والاستظهار فقط، وتخلو من المواقف التي تثير التفكير، لذا كان تقديرهم لدور كتابي تاريخ العرب والعالم المعاصر والثقافة العامة في تنمية التفكير أقل من تقديرهم لكتاب الجغرافيا. وربما يعود سبب ذلك أيضا إلى أن كتابي تاريخ العرب والعالم المعاصر والثقافة العامة للصف الثاني عشر من الكتب التي يتقدم لها الطالب في امتحان الثانوية العامة، ولديهم اعتقاد أن أسئلة الثانوية العامة لا تتطلب من الطالب سوى حفظ المادة واستظهارها لاجتياز الامتحان، وغالبا ما يقوم المعلمون بتدريب الطلاب على كيفية الإجابة عن أسئلة الثانوية العامة،مهملين كثير من الأسئلة التفكيرية التي يطرحها الكتاب المدرسي على اعتبار أن هذا النوع من الأسئلة لا يأتي ضمن أسئلة الثانوية العامة ،لذا جاء تقديرهم لدورها في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي اقل من كتاب الجغرافيا للصف الحادي عشر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Willesey,2003, Gerjovich,2000,) من حيث أن توافر مهارات التفكير الناقد والإبداعي في المنهاج والكتب المدرسية يساعد الطلبة على اكتسابها بالإضافة إلى دور المعلم في تنمية هذه المهارات لدى الطلبة من خلال إلمامه بها.

ودلت نتائج الدراسة كذلك إلى أن أكثر المهارات التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دورفي تنميتها في مجال التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين هي : المهارة رقم (١٧) وتنص على (التوصل إلى الدلالة النوعية للمعلومات والخروج بتعميمات) حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤،٠٤) وربما يعود السبب في ذلك إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية وخاصة كتاب الجغرافيا الاقتصادية يطرح العديد من المشكلات

التي تتطلب من الطلاب استخدام الأسلوب العلمي في الاستقصاء وحل المشكلات لإيجاد حلول لتلك المشكلات مما يتطلب منهم فحص المعلومات بدقة والوصول إلى استنتاجات فأعطاها المعلمون درجة تقدير عالية. أما أقل مهارات التفكير الناقد التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور في تنميتها من وجهة نظر المعلمين هي: المهارة رقم (٨) والتي تنص على (سبر الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة) وربما يعود السبب إلى اعتقاد المعلمين أن هذه الكتب تخلو تماما من الأخبار والحجج الغامضة وتعتمد على الأخبار والدلائل الواضحة وبالتالي جاء تقدير المعلمين لهذه المهارة متدنيا. وبينت نتائج الدراسة كذلك أن أكثر مهارات التفكير التي تسهم كتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين في تنميتها في مجال التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمين هي: المهارة رقم (٢٢) والمتعلقة (بطرح مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تنمي الإبداع) ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة منطقية نظرا لان نتائج تحليل المحتوى توصلت إلى نفس النتيجة بالنسبة لنفس المهارة.أما اقل مهارات التفكير الإبداعي التي لكتب الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر الأدبيين دور في تنميتها من وجهة نظر المعلمين هي: المهارة رقم (٣٢) والتي تنص على (نقد أفكار الآخرين دون تحيز) وربما يكون السبب في ذلك إلى خلو هذه الكتب من المواقف التي تتعدد فيها الأفكار وبالتالي أثر هذا على استجابة المعلمين فأعطوها درجة تقدير منخفضة.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن أكثر مهارات التفكير التي تسهم كتب الدراسات الاجتماعية في تنميتها من وجهة نظر المعلمين هي مهارات التفكير الناقد، وربما يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة تأليف هذه الكتب وهو ما ثبت بالتحليل من ان مهارات التفكير الناقد هي من أكثر المهارات التي تتضمنها هذه الكتب وبالتالي اجمع المعلمون على اختلاف المؤهلات أن التفكير الناقد هو من أكثر المهارات توافرا في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- توجيه الدعوة إلى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى ضرورة إعادة النظر بهذه الكتب بحيث تعمل على زيادة الاهتمام بمهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- تضمين موضوعات الدراسات الاجتماعية لعدد من القضايا والمشكلات المعاصرة بغرض تدريب الطلبة على حلها وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.
- ضرورة الاهتمام بكتب التاريخ، بتضمينها موضوعات ذات مواقف تفكيرية مختلفة لتنمية مهارات التفكير بوجه عام،إسوة بكتب الدراسات الاجتماعية الأخرى(جغرافية،الثقافة العامة).
- العمل على تنمية قدرات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لتمكينهم من التعرف على مهارات التفكير المختلفة والقدرة على التمييز بينها.

- اهتمام برامج تأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بمهارات التفكير من خلال طرح المساقات التي تركز عليها، وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة.
- إجراء دراسة مماثلة يتسع مداها ومجالها بحيث تتناول مرحلة التعليم الأساسي حتى تكتمل الصورة عن هذا الموضوع.

• المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١. أبو جادوا، صالح،نوفل،بكر.(٢٠٠٧).تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن .

٢. أبو حلو،يعقوب،مرعي،توفيق،الخريشة ،علي.(٢٠٠٥). مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية،منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت

٣. برهم،نضال عبد الطيف.(٢٠٠٨).أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.

٤. جروان، فتحي.(٢٠٠٢).تعليم التفكير:مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي،العين،الإمارات العربية المتحدة.

٥. الجوارنه، محمد سليمان.(٢٠٠٤). إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.

٦. الجوارنه، هيثم (٢٠٠٦). منهاج مقترح في التاريخ لطلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد،الأردن.

٧. خضر،فخري رشيد(٢٠٠٦). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

٨. الخضراء، فادية عادل(٢٠٠٥).تعليم التفكير الابتكاري والناقد، ديبونو للطباعة والنشر،عمان، الأردن.

٩. السيد، احمد جابر (٢٠٠٠). اثر استخدام التفكير التباعدي في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الغول الثانوي،دراسات في المناهج وطرق التدريس،(٦٧)ص٣- ٢٩.

١٠. طاشمان،غازي(٢٠٠٥). أثر برنامج تعليمي مستند لبرنامج كورت في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية ،عمان،الأردن.

١١. الطيطي،محمد حمد(٢٠٠٢). الدراسات الاجتماعية: طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

١٢. قطامي ، نايفه (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر ،عمان الأردن.

١٣. العتوم،عدنان،الجراح،عبد الناصر، بشاره،موفق(٢٠٠٧) تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.

١٤. مسعود، رضا هندي جمعة(٢٠٠١).فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الحادي والسبعون.٨.

١٥. المنوفي،زكي إبراهيم(٢٠٠٨).تدريس الدراسات الاجتماعية ،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.

١٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). النتاجات العامة والخاصة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الثانوي، الأردن: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم.

١٧. وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٩). قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤.مجلة رسالة المعلم، ٣٩ (٣، ٤).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

18. Cotton,k.(1997).Teaching Thinking Skills Through American Teaching. Boston: SIRS Publishers.er preferences methods :analytical meta-study of research series

19. Eric,M.Cain&Raymond,C.Jones(2005): Creative Thinking Questioning in the Secondary Social Studies Classroom ,Retrieved, Mars 6,2005,Eric,Ed 492773.

20. Gerjovich, W.(2000). The Relationship Between Students' Creativity And Preferred Learning Styles. Dissertation Abstract International,48(7),P16 . A53

21. Gerlid,D.(2003).CriticalThinking.From http://www.chss.montclair.edu./net/critical thinking.html

22. Holsti, R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities. Addison Wesley Publishing Company.

23. Huitt,W.(1998). Critical Thinking :An Overview ,Educational Psychology Interactive ,Valdosta State University .

24. Parker,Walter(2001). Social Studies in Elementary Education ,Merill Prentice Hall.

25. Solso, Robert(2001).Cognitive Psychology .Allyn&Bacon.

26. Willesey,Patricia,J(2003).A study of the effectiveness of the Direct Instruction of Thinking Skills on Social Studies and Science Achievement and 0n Cognitive Skills Application, Dissertation Abstracts International, 51,(7)2246-A.

البحث الثالث :

إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة " دراسة تشخيصية "

إعداد :

د. آمنة عبد العزيز صالح أبا الخيل

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز /جده

إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة " دراسة تشخيصية " [١]

د / آمنة عبد العزيز صالح أبا الخيل

- **ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية الأكثر شيوعاً لدى الطالبات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمتفوقات عقلياً والمتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم ، وكذلك التحقق من إمكانية وجود فروق دالة بين عينات الدراسة في استخدام استراتيجيات المواجهة ، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس (رافن) وقائمة السمات الشخصية للموهوبين ، وبطارية تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، ومقياس استراتيجيات المواجهة ، ودرجات التحصيل للطالبات . وتم تطبيق أدوات الدراسة على طالبات الصف الثاني المتوسط والبالغ عددهن (١٣٩٦) وبعد تطبيق أدوات تشخيص العينة تكونت (٤) عينات هي : (١٩) طالبة موهوبة ، و(٤٠) طالبة متفوقة عقلياً ، و(٨١) طالبة موهوبة من ذوات صعوبات التعلم ، و(٢٥٧) طالبة متفوقة عقلياً من ذوات صعوبات التعلم .وتوصلت الدراسة إلى أن أن استراتيجية الضبط البيئي هي الأكثر شيوعاً لدى الطالبات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم ،والمتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم واستراتيجية طلب العون للطالبات المتفوقات عقلياً ، ، وكانت هناك فروق دالة إحصائياً بين عينات الدراسة في استخدام استراتيجيات المواجهة لصالح الطالبات الموهوبات ، حيث كانت الطالبات الموهوبات لديهن توجيه ذاتي وتركيز على التميز في الأداء والعمل بإتقان وإدارة الجهد والوقت والتركيز على المشكلة أكثر من التركيز على الانفعال .

Coping Strategies in a sample of Gifted students and Gifted with learning Disabilities in Intermediate Schools " Diagnostic Study"

Study abstract

This study aims to reveal the most common school coping strategies used by talented female students and talented female students with learning disabilities and the mentally gifted female students and the mentally gifted female students with learning disabilities. Another objective of the study is to verify the possible existence of significant differences between the study specimens in using coping strategies. The study tools included Raven Scale, list of personal characters of the talented, the behavioral characteristics assessment battery for people with learning disabilities, coping strategies scale, students grades. The study tools were applied on1396 female students at grade two, intermediate stage. Following the application of the specimen diagnosis tools , 4 specimens emerged namely 19 talented female students , 40 mentally gifted female students , 81 talented female students with learning disabilities and 257 mentally gifted female students with learning

١ بحث مدعم من جامعة الملك عبد العزيز – وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي .

disabilities. The study concluded that environment control strategy is the most common among talented female students and talented female students with learning disabilities and the mentally gifted female students with learning disabilities. Help seeking strategy was the most common among the mentally gifted .There were statistically significant differences among the study specimens in using coping strategies in favor of the talented female students. The latter were self-directed and concentrated on excellence in performance and worked with perfection , effort and time management while focusing on the problem rather than emotion.

- **المقدمة** :

ظاهرة التفوق العقلي وصعوبات التعلم ، أو ما يطلق عليها ثنائي الخصائص (McEachern; Bornot 2001) Twice- Exceptional أو ثنائيو غير العادية (الزيات ، ٢٠٠٦) تعتبر من أهم الظواهر النفسية والتربوية التي تعترض مسيرة تفعيل وتوظيف طاقات المتفوقين عقليا من أبناؤنا حيث تضم خاصتين متناقضتين هما :التفوق العقلي ، و صعوبات التعلم وتمثلان نهايات عكسية على متصل التعلم مما يجعل منها مشكلة بحثية منهجية يكتنفها العديد من المصاعب النظرية والمنهجية والتشخيصية والإرشادية والعلاجية (الزيات ، ٢٠٠٢) . فصعوبة تحديدها في المجتمع تعود إلى ظاهرة الطمس أو التقنيع فالأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم نسبة عالية من القدرات العقلية ويعانون من صعوبات تعلم ، فمظاهر الموهبة تطمس مظاهر الصعوبة لديهم ، ومظاهر الصعوبة تطمس مظاهر التفوق (Bees ,1998; .McEachern; Bornot ;2001)

ومن هنا تضاربت التقديرات لتحديد نسبتهم في مجتمع الدراسة فقد أشار Bees(1998) إلى أنها تشكل (٢٥٪) من مجتمع الدراسة ،في حين ذكر Winner (1996) أن حوالي ١٠٪ من الطلبة مرتفعي الذكاء ، يكون مستواهم الدراسي أقل بمستويين أو أكثر من مستوى أقرانهم ، وأوضح (McEachern ; Bornot,2001) أن(٢٪ – ١٠٪)من الطلبة الملتحقين في برامج الموهبة لديهم صعوبات تعلم . وأكد (Sah,2002) أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي أكبر فئة فرعية ضمن فئات الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم . وأوضح (الخليفة ؛ وعطاالله ،٢٠٠٦) أن نسبة هؤلاء هي (٣٪) من مجتمع الدراسة في المرحلة الابتدائية . وكذلك دراسة (Tallent-Runnels &Sigler,1995) التي حاولت الكشف عن نسبة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ولاية تكساس ، الذين لم يتم تحديدهم في المدارس ، وبالتالي حرموا من تلقي البرامج المناسبة لهم ، فتوصلت الدراسة إلى أنه منذ دراسة (Boodoo,1987) حيث تشابهت نتائج الدراستين في أن ما نسبته (١٠٪) من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لم يلتحقوا ببرامج الموهوبين أو صعوبات التعلم ، وأن (٥٪) من الطلبة الموهوبين يعانون من صعوبات تعلم لم يتم الكشف عنها وبالتالي لم يتم تشخيصهم . وفيما يتعلق بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم في السعودية ، لم تجد الباحثة لدى الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم أي بيانات إحصائية تخص هذه الفئة.

إن عدم اكتشاف هذه الفئة يؤدي لحرمانها من تقديم الخدمات التي تلبي احتياجاتها ، ويحدد (Robinsom,1999) عاملين أساسين يساعدان على نجاحهم في الدراسة وفي الحياة : الأول من حيث مساعدتهم على اكتشاف نقاط ضعفهم وقوتهم ، والثاني تغيير اتجاهاتهم وشعورهم نحو أنفسهم .حيث أن لديهم قدرات عقلية عالية لفهم كمية من المعلومات ومعالجتها على مستوى عالي ، ولكن يفتقدون الاستراتيجيات التي تساعدهم على تخطي صعوبات التعلم التي يعانون منها (Coleman, 2001) ، فهم يفتقدون لمهارات التذكر وتطبيق المعلومات التي يمتلكونها ، واستراتيجيات التنظيم التي تجعلهم مُفعلين لقدراتهم ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف ، إلى جانب معاناتهم من مشكلة أو أكثر في مجال الكتابة أو القراءة أو الحساب ،مما يجعل مستوى أدائهم أقل من مستوى قدراتهم . وبالتالي يكونون معرضين بسهولة للإحباط ويعانون من انخفاض مستوى تقدير الذات ويصبحون منتقدين لأنفسهم وللآخرين (Baum; Cooper ; Neu ,2001) . وتذكر (Riem,1987) أن (١٠٪ - ٢٠٪) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ممن يقعون في فئة مرتفعي الذكاء ، *يتسربون من المدرسة في المراحل العليا من الدراسة* . (في الخليفة ، وعطاالله ، ٢٠٠٦) ، وهذه الفئة لم تنل الحظ الكافي من الدراسة التي توضح طبيعة الخدمات التي يجب أن تقدم لهم في المدارس لتخطي الصعوبات التي يواجهونها ، (Davidson ; Smith,1990).

نلاحظ مما سبق عرضه *أن هذه الفئة تتسرب في المراحل العليا من المدرسة ، وهي مرحلة المراهقة* ، وهي من أكثر المراحل تغيرا في حياة الفرد ،حيث تتضمن تغيرات تسفر عن ضغوط.(Vondracek et al. ,1995) ، وطريقة مواجهة الفرد للضغوط في مرحلة المراهقة تؤثر في سلوكه في مرحلة الشباب . بالإضافة إلى أنها تؤثر في كل مجالات النمو لديه سواء النمو العاطفي والاجتماعي أوإنجازه الأكاديمي ، وانجازه في الحياة عموما (Plucker, 1997) ويرى (Lazarus ,1993) أن طريقة المراهقين في مواجهة المواقف الضاغطة تستحق اهتمام الباحثين ، ويمكن للمدرسة أن تلعب دورا ايجابيا في حياة المراهقين الاجتماعية ومساعدتهم على مواجهة المواقف الضاغطة ، إذا ما فهمنا حاجاتهم واستجبنا لها . حيث أن معرفتنا عن حاجات الطلبة الموهوبين له أثر ايجابي في تطوير إمكانياتهم ، وعدم تركيزنا على حاجاتهم يؤدي لإعاقة قدراتهم (Ross,1993) ، وهو مجال يفتقر كثيرا للبحث العلمي .(Cioffi& Kysilk,1997)

يتضح من العرض السابق أن مشكلة ذوي ثنائي الخصائص Twice-Exceptional بالإضافة إلى ضعفهم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب ،و افتقارهم إلى معرفة الاستراتيجيات التي تساعدهم في التغلب على نقاط ضعفهم ، أو اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف . هذه الاستراتيجيات التي اصُطلح عليها Coping Strategies والتي أوضحها (Weiten &Lloyd,2006) بأنها أنماط السلوك والمهارات والعمليات التي يستخدمها

الأفراد في مواجهة المشكلات لكي يحدث توافق مع البيئة ، وتزداد حاجة الفرد لها بازدياد الضغوط ، وصنفها إلى الفئات التالية :

- إستراتيجيات التخمين Appraisal Focused Strategies : والتي يستخدمها الفرد عندما يعدل من طريقته في التفكير .
- استراتيجيات مرتكزة على حل المشكلة Problem- Focused Strategies : ويستخدمها الفرد حين يحاول التعامل مع الموقف من خلال البحث عن المعلومات ، أو تعلم مهارات جديدة ، أو التنظيم ، أو البحث عن المساعدة من المتخصصين .
- استراتيجيات مرتكزة على الانفعال Emotion Focused Strategies : مثل محاولة عمل استرخاء أو إدارة الانفعال العدائي

لذلك جاء اهتمام الدراسة الحالية بالتعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة .

- **مشكلة الدراسة** :

أكدت البحوث في علم النفس المعرفي على ضرورة تزويد المتعلمين بكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة ، بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية ، والاستراتيجيات الخاصة بالمعرفة النوعية في المجال وخصائص البيئات الدراسية ، واستراتيجيات ضبطها ، حيث أن التدريب على هذه المكونات المتعددة والمتفاعلة تساعد الفرد على توجيه ذاته أثناء حل المشكلات ومواجهة الضغوط ، ويزيد من مستوى التحصيل الدراسي (رشوان ٢٠٠٦)

وتشير (Graham,Harris ,2000) إلى أن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات المواجهة خلال الموقف الصفي يساعد التلاميذ على أن يكونوا فاعلين في عملية التعلم ، وموجهين لذواتهم من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف ، مثل عمل الملخصات ، تدوين الملاحظات ، طلب العون ، إدارة الوقت ، ضبط المصادر المتاحة ضمن خطه فعالة ، ومراقبة التقدم مما يتيح للفرد تحديد الأولويات والتغلب على الإحباط والمثابرة حتى انتهاء المهمة .

و من العوامل المهمة في نجاح الفرد الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي أو مايسمى الاندماج المعرفي والتحكم في العوامل الدافعية والانفعالية ، ، بحيث يتمكن من توظيف دافعيته بنجاح في ضبط سلوكه وتوجيهه أثناء أداء المهمة رغم ما يواجهه من عقبات أو صعوبات أو إحباط ، وهي ما يتميز به الأفراد المتفوقين حيث يختلفون في فهمم واندماجهم في التعلم إختلافا جوهريا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيار وتطبيق للاستراتيجيات الفعالة والمناسبة للموقف (Butler , 1996; Glaser ,1996).

ويشير (Hishimuma,2000) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى التنظيم وتوجيه الذات ، وضبط البيئة واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للموقف ، وكذلك دافعيتهم ضعيفة ، مما يؤدي إلى إخفاقهم في مواقف التعلم ، وكذلك تدني مستواهم التحصيلي قياسا بمستوى قدراتهم

العقلية التي يملكونها (Shi,2005) وكذلك يفتقدون إلى المهارات اللازمة للتخطيط ، وتحديد الأهداف ومراقبة الأداء وتوظيف وتقييم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة (Chung,2000) لذلك نجدهم يعانون من مشكلات مدرسية يصعب عليهم مواجهتها حيث تتزامن وتتفاعل لديهم العديد من المتناقضات : الطموح والإحباط ، التفوق العقلي وصعوبات التعلم لذلك يجب الاهتمام بهم والتعرف على الخبرات والمهارات والاستراتيجيات التي يجب أن يتدربوا عليها لكي يمكنهم مواجهة مشكلاتهم وضغوطهم المدرسية (الزيات ٢٠٠٢) ، فهم يحتاجون إلى تفريد التعليم وهذا ما أشار إليه (Kolatch, 2000) وذكر أنه من الصعب إيجاده في المدارس العادية ، وقد يكون الحل من خلال استخدام مهارات تعويضية وإثرائية لهؤلاء الطلاب ، باستخدام التعليم الالكتروني الذي تتنوع فيه الوسائل المعينة مثل الألعاب المنطقية والعقلية والرسوم والتدريب على النواحي التنظيمية واستراتيجيات حل المشكلات ،وبهذا تعزز جوانب ونواحي قوتهم ، وتنمي وتعدل نقاط ضعفهم ، ولكن هذه المعينات يجب أن ترتكز أولا على الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء الطلاب ، وهو ما نفتقر لمعرفته .

إن قضية التدريب على استراتيجيات المواجهة وتصميم البرامج الإرشادية المناسبة لتحقيق هذا الهدف من القضايا التي لم تحظ بعد بالدراسة والبحث الكافي بالرغم من أهميتها سواء كان ذلك للأفراد العاديين ليكونوا موجهين لذواتهم أثناء عملية التعلم ،أو صعوبات التعلم حيث يساعدهم اكتساب استراتيجيات المواجهة في التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها في بيئة التعلم (Paris & Paris,2001) .

من هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية في الكشف عن استراتيجيات المواجهة لدى فئة الموهوبين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وهي فئة مهمشة لم يتم الاهتمام بها من حيث الكشف عنها وتشخيصها ، وتقديم الخدمات التربوية والإرشادية لتساعدهم على الاستفادة مما يتمتعون به من قدرات ونقاط قوه في تخطي المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها ، ومقارنة استراتيجياتهم باستراتجيات الموهوبين والمتفوقين عقلياً ، فمعرفة طبيعة هذه الفروق تساهم في إثراء الإطار النظري الخاص بكلأ من الفئتين وذلك بإلقاء الضوء على خصائصهم الشخصية ، أو على استراتيجيات المواجهة التي يستخدمونها في المواقف الضاغطة ، لتساعد في بناء البرامج الإرشادية والتربوية المقدمة لهم .

لذلك تتركز مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات ؟
- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقليا ؟
- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم ؟

- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات الموهوبات والتلميذات الموهوبات ذواتٍ صعوبات التعلم والتلميذات المتفوقات عقلياً والتلميذات المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم في استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن :

- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات ؟
- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقلياً ؟
- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم ؟
- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم ؟
- التحقق من إمكانية وجود فروق داله بين التلميذات الموهوباتٍ والتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والتلميذات المتفوقات عقلياً والتلميذات المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم في استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ؟

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة من خلال: إلقاء الضوء على فئات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم التي لم تنل حظا كافيا من البحث والدراسة في البيئة الأجنبية أو العربية . في حدود علم الباحثة . في محاولة للتعرف على خصائص هذه الفئة وخاصة في مجال مواجهة الضغوط المدرسية وهو مجال يفتقر إلى الدراسة أيضا – في حدود علم الباحثة.

- **الأهمية النظرية** :

- إثراء الأطر النظرية في البيئة السعودية على وجه الخصوص والبيئة العربية على وجه العموم وذلك في مجال الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم .
- إلقاء الضوء على ما اهتمت به الدراسات السابقة الأجنبية والعربية . على قلتها في حدود علم الباحثة . من اهتمام متزايد ببرامج التدخل التربوي والنفسي والعلاجي للتلميذات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم .

- **الأهمية التطبيقية** :

- إعداد أدوات نفسيه مقننة (صدق وثبات ودرجات معيارية) تساعد على تشخيص هذه الفئة في البيئة السعودية – فمن خلال اتصال الباحثة مع إدارة التعليم العام في جده ، أفادوا أن هذه الفئة غير مشخصة ، ولا يوجد لديهم أدوات نفسية مقننة لتشخيصها.

- مساعدة واضعي المناهج وطرق التدريس في وضع برامج تعليمية وطرائق تدريسية تتناسب مع احتياجات هذه الفئة ، التي تجمع بين نقيضين فلا تفي باحتياجاتها برامج الموهوبين ولا برامج ذوي صعوبات التعلم ، إذا لم يكن هناك تكامل بين هذه البرامج
- تلقي الدراسة الضوء على الاستراتيجيات التي تتناسب مع هذه الفئة فتساعد الأخصائيين والمرشدين النفسيين في بناء برامج إرشاد (علاجية وقائية)، تراعي خصائص هذه الفئة .مما يساعد على العناية بفئة تمثل ثروة اقتصادية بنائية فاعلة في المجتمع .
- يقع مجال الدراسة الحاليةٍ في إطار علم النفس الايجابي(عكس علم النفس المرضي)والذي يركز أساسا وتنطوي أهدافه على الاهتمام بالمميزات ونقاط القوة لدى الفرد وتعزيزها وتدعيمها لتساهم في رقي البناء النفسي له .
- قد تفيد نتائج الدراسة في تحديد القيمة التنبؤية لنماذج التباعد بين الاستعداد والتحصيل، في تحديد ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم ، حيث باتت هذه النماذج محل شك ، وذلك بناء على تحديد استراتيجياتهم في المواجهة (الزيات ، ٢٠٠٦ ، Ross,1993)
- إن معرفة الخصائص المختلفة للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم . من بينها استراتيجيات المواجهة . يساعد في علاج افتقار محك التباعد إلى المنهجية في تحديد ذوي صعوبات التعلم الذين ينطبق عليهم محك التباعد وذوي صعوبات التعلم الذين لا ينطبق عليهم محك التباعد وهذا ما أشار إليه (filcher & Miller,1998)
- إن معرفة استراتيجيات المواجهة لدى الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تمثل واحد من الحلول للمشكلات المنهجية والإجرائية التي نشأت عن الاعتماد على محك التباعد ، حيث تتجه البحوث والدراسات الآن نحو البحث عن آليات جديدة بديلة تعالج هذه المشكلات وتداعياتها في مجال تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم سواء من العاديين أو الموهوبين (الزيات ، ٢٠٠٦)
- إعداد توصيات ومقترحات في ضوء الاستراتيجيات التي توضحها نتائج الدراسة لإعداد البرامج (وقائية- علاجية) لكلا الفئتين

- **مصطلحات الدراسة** :

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية :

- **استراتيجيات المواجهة** :

هي العمليات التي يستخدمها الفرد في مواجهة المشكلات ، وتتضمن الاستجابات المعرفية والسلوكيه التي تستخدم في إدارة أو مواجهة الضغوط (Lazarus,1993). والتعريف الإجرائي لاستراتيجيات المواجهة في الدراسة الحالية هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة ضمن الأداء على اختبار استراتيجيات المواجهة المستخدم في الدراسة الحالية .

- **الموهوبين** :

هم الأفراد الذين يمتلكون استعداد أو قدرة غير عادية ، وتكون قدراتهم العقلية العامة فوق المتوسط ، ولديهم استعدادات خاصة تؤهلهم لإنتاج وأداء

متميز ، ويتميزون بخصائص شخصية مثل مستوى عال من المثابرة ، وتحمل مواقف الغموض ، وتحصيل أكاديمي مرتفع ، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدارس تقديمها لهم ضمن منهج الدراسة العادية (آل شارع ٢٠٠٠) . والتعريف الإجرائي للموهوبين في الدراسة الحالية ، هن أفراد عينة الدراسة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، و تنحرف مجموع درجات تحصيلهن الأكاديمي عن المتوسط بانحراف معياري (+١) فأكثر .، ويقعن في فئة الإرباعي الأعلى في استجابتهن على استبيان الخصائص الشخصية للموهوبين ، بالنسبة لزميلاتهن .

- **الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** :

هم الأفراد الذين يجمعون بين خصائص الموهبة وخصائص صعوبات التعلم Twice-Exceptional ، فهم يجمعون بين مؤشرات التفوق العقلي وعلامات صعوبات التعلم ، ويحتاج ثنائيو غير العادية إلى أنشطة تشخيصية وتقويمية وعلاجية غير عادية تجمع بين العلاج والتنمية (الزيات ، ٢٠٠٢). التعريف الإجرائي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية ، هن أفراد عينة الدراسة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، مع وجود قصور أو انحراف أو تباعد دال بين التحصيل الأكاديمي في (القراءة ، الكتابة ،الرياضيات) وبين مستوى الذكاء بانحراف معياري (+١) فأكثر ، وتم تشخيصهن كذلك بأنهن من ذوات صعوبات التعلم من قبل معلماتهن على بطارية الاستجابة للتدخل ، وكن من صاحبات الإرباعي الأعلى في أدائهن على استبيان الخصائص السلوكية للموهوبين .

- **المتفوقين عقلياً** :

يتم تعريف التفوق العقلي وفق محكات متعددة ، منها اختبارات التحصيل ، السجلات المدرسية ، اختبار القدرات ، ويعرف عبد السلام عبد الغفار التلميذ المتفوق عقليا بأنه " لديه معامل ذكاء مقداره ١٢٠ على أحد اختبارا ت الذكاء المقننة ، ومستوى تحصيلي مرتفع يضع التلميذ ضمن أفضل (١٥٪ . ٢٠٪) من أقرانه " (في الزيات ، ٢٠٠٢). والتعريف الإجرائي للمتفوقين عقليا في الدراسة الحالية : هن أفراد العينة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، و تنحرف مجموع درجات تحصيلهن الأكاديمي عن المتوسط بانحراف معياري (+١) فأكثر .

- **-المتفوقين عقليا وذوي صعوبات التعلم** :

أطلق عليهم مصطلح المتعلمون المتناقضون او المحيرون Paradoxical Learners ، فهم متفوقون عقليا وفقا لمحكات أو محددات التفوق العقلي ولديهم صعوبات تعلم نوعية دقيقة أو غامضة أو خفيه يصعب رؤيتها وبالتالي هم يستبعدون من فئات التفوق العقلي ، وفئات ذوي صعوبات التعلم بسبب أن كل خاصيه من هاتين الخاصيتين تطمس الأخرى (الزيات ، ٢٠٠٢ ؛ محمد ٢٠٠٧) . التعريف الإجرائي للمتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم في

الدراسة الحالية هن أفراد عينة الدراسة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، مع وجود قصور أو انحراف أو تباعد دال بين التحصيل الأكاديمي في (القراءة الكتابة ، الرياضيات) وبين مستوى الذكاء بانحراف معياري (+١) فأكثر وتم تشخيصهن كذلك بأنهن من ذوات صعوبات التعلم من قبل معلماتهن على بطارية الاستجابة للتدخل

- **الخصائص السلوكية للموهوبين** :

يشترك الأشخاص الموهوبين مع غيرهم في مجموعة من الخصائص المعرفية ، الشخصية والدافعية ، والتطورية ، ففي تحليل (Gardner,1993) لنماذج شخصيات مبدعة اعتبرها تمثل أنواع الذكاءات السبعة التي تضمنتها نظريته ، فيما يخص الخصائص الشخصية والدافعية توصل إلى مجموعة من الخصائص ، تطابقت إلى حد كبير مع ما توصل له معهد تقييم الشخصية في جامعة بيركلي بكاليفورنيا . ومن الخصائص التي تميز الموهوبين عن غيرهم هي التي تتمثل في " خصائص عامة ، خصائص دافعية ، خصائص الاستثارة الحركية- ا لحسية ، والاستثارة العقلية ، والاستثارة التخيلية ، خصائص التفكير ، الكمالية ، المثابرة ،الاستقلال الذاتي). والتعريف الإجرائي للخصائص السلوكية للموهوبين في الدراسة الحالية ، هي مجموعة الخصائص التي تضمنها استبيان الخصائص السلوكية للموهوبين والمستخدم في الدراسة الحالية

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

ظهرت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في العقود الثلاثة الأخيرة وتركزت الأبحاث حول كيفية تشخيصهم ، وكان هناك اتجاهين ، اتجاه يركز على التشخيص الكمي واتجاه يركز على التشخيص الكيفي (الزيات ،٢٠٠٦) ومعرفة نسبتهم في المجتمع ، ومن الدراسات التي ركزت على التشخيص الكمي دراسة (Waldron & Saphire,2002) والتي هدفت إلى معرفة الأنماط العقلية لذوي ثنائية الخصائص لتحديد العوامل المعرفية لهم ، مقارنة بمجموعة من العاديين (ضابطة) وتم استخدام مقياس وكسلر للذكاء ، ومقياس التصنيف المعرفي ل Pannatyne ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في الأداء على مقياس وكسلر اللفظي والعملي ، ولكن الفروق كانت في المقاييس الفرعية ، حيث تفوقت المجموعة التجريبية في الاستدلال وفهم المفردات .

والتشخيص الكيفي قائم على أساس نموذج الاستجابة للتدخل Responsiveness to Intervention حيث أثبتت الأبحاث التي أجريت حول هذا النموذج أنه نموذج فاعل في تعريف وتحديد ذوي صعوبات التعلم على نحو يقلص من عدد ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٧٠٪) .(Butler & Nelson 2005) ،ومن الدراسات التي أظهرت فاعلية هذا المحك في التشخيص لذوي صعوبات التعلم (Butler,& Nelson 2005; Baker ,et al.2006; Baker & Baker 2008 ; الزيات ٢٠٠٦)

ومن هذا المنطلق تم استخدام كلا المحكين في الدراسة الحالية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين والمتفوقين عقليا كما سيتضح ذلك في إجراءات الدراسة .

إن الاتجاه التربوي الحديث يؤكد على أهمية تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية ويعتبر توجيه المتعلم لذاته من أهم مخرجات علمية التعلم ، ومن أدوات توجيه الذات قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط وتنظيم معارفه ودافعيته وسلوكه والبيئة المكانية التي يتم فيها التعلم ،واختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف ، وبهذا نعد المتعلم لمواجهة ما يعترضه من ضغوط سواء كان ذلك في بيئة الفصل أو العمل أو في الحياة اليومية، (Paris& Newman,1990)

ومن أجل ذلك اهتمت النظريات المعرفية والاجتماعية والبنائية بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر على عملية التعلم الفاعلة ومنها المتغيرات الذاتية (الوعي بالذات وإدارتها وتوجيهها) والمتغيرات الدافعية والبيئية والإجراءات والطرق المستخدمة في التدريس واستراتيجيات التعلم (مثل استراتيجية التفصيل ، وأخذ الملاحظات لتعميق الفهم ، واستراتيجية التسميع)وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر على علمية التعلم

ورغم أن مدارس علم النفس اختلفت في تحديد نوعية استراتيجيات المواجهة في الموقف الأكاديمي - فالاتجاه السلوكي أكد تأكيدا كبيرا على الاستراتيجيات النوعية الخاصة بالمادة قياسا بالاستراتيجيات العامة بينما ركز كلا الاتجاهين المعرفي والبنائي على الاستراتيجيات العامة مثل الاستراتيجيات المتعلقة بالذاكرة والانتباه والميتامعرفة. إلا أنها تتفق جميعا على أن القصور في الاستراتيجية المستخدمة يلعب دور أساسي في صعوبات التعلم ، وتؤكد على أهمية فهم الاستراتيجيات التى يستخدمها التلاميذ في حل المشكلات أو مواجهة الضغوط . (رشوان ، ٢٠٠٦)

وافترض (Lazarus , 1993) أن التعامل مع الضغوط يتضمن ثلاث عمليات : العملية الأولى هي عملية تقييم الموقف على أنه موقف ضاغط العملية الثانية تتضمن استحضار العقل للاستجابة الممكنة لموقف ما والعملية الثالثة تتمثل في المواجهة أي تنفيذ الاستجابة . وهذه العمليات غالبا ما تتم بشكل خطي ، ولا تحدث بشكل متدفق أو متصل ، وربما توجه عمليه واحدة العملية التي تليها .

وإذا اختار الفرد استراتيجية مناسبة لموقف التهديد الحالي ، فربما عند ظهور موقف التهديد مرة أخرى ، يدركه الفرد على أنه أقل تهديدا ، وإذا كانت استراتيجية المواجهة اقل فاعلية من المتوقع في مواجهة الموقف الضاغط فقد يعيد الفرد تقييم مستوى التهديد أو يختار استجابة مواجه أكثر مناسبة للتعامل مع الموقف الضاغط (Carver , Scheier,1989) .

ويتضح من هذه التفسيرات لكيفية التعامل مع الموقف الضاغط أن استراتيجية إدارة وتقييم الذات واستراتيجيات الميتامعرفه تلعب دور مهم في

مواجهة المواقف الضاغطة ، بحيث يقيم الفرد أداءه ويستفيد من التغذية المرتدة الناتجة عن تقييم الأداء مما يساعده على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف.

وتعددت النماذج التي فسرت استراتيجيات المواجهة ، فقد افترض كل من (Lazaus , Folkman,1984) وجود ثلاثة أنواع من استراتيجيات المواجهة هي الإستراتيجيات **المرتكزة على المشكلة** Problem- Focused، والتي يكون هدفها حل المشكلة أي القيام بفعل ما للتعامل مع مصدر التوتر وإستراتيجيات المواجهة المرتكزة على الانفعال Emotion- Focused ، والتي تهدف إلى التقليل من الانفعالات التي ترتبط بالموقف أو إدارة تلك الانفعالات . واستراتيجية **التخمين** Appraisal- Focused وهي تشير إلى تعديل الفرد لطريقة تفكيره عند حل مشكلة فقد يعدل أهدافه أو قيمه عندما يدرك المشكلة بطريقه جديدة ، ويعتقد (Weiten , Lloyd 2006) أن الأفراد قد يمزجوا بين هذه الأنواع عند مواجهة الضغوط .

كما ميز (Aldwin ,Revenson,1987) بين نوعين من استراتيجيات المواجهة ، استراتيجيات المواجهة الفاعلة وغير الفاعلة ، حيث تشير المواجهة الفاعلة إلى القيام بعمل من أجل التقليل من حدة الضغوط أو التقليل من أعراضها ، وتتطلب اتخاذ فعل مباشر أو زيادة الجهد أو تنفيذ فعل بشكل تدريجي ، والاستراتيجية غير الفاعلة والتي تهدف إلى التقليل من الضغوط دون مواجهة المشكلة . فمثلا قد نعتبر استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي استراتيجية ذات حدين ، فإذا كان الهدف من البحث عن الدعم الاجتماعي هو لأخذ النصيحة أو المعلومات أو المساعدة في إيجاد حل تعتبر من الاستراتيجيات المرتكزة على حل المشكلة ، إما إذا كان البحث عن الدعم الاجتماعي من اجل التفهم أو المشاركة الوجدانية أو الحصول على التعاطف تعتبر هنا من الاستراتيجيات المرتكزة على الانفعال ، وإذا كان الفرد يلجأ للبحث عن الدعم الاجتماعي لتفريغ الانفعال وقام باللجوء لهذه الاستراتيجية فترة طويلة تصبح أقل فاعلية لمواجهة الضغوط .

من هنا نلاحظ أن التمييز بين الاستراتيجيات المرتكزة على حل المشكلة والاستراتيجيات المرتكزة على الانفعال يتم حسب الوظيفة التي تؤديها الاستراتيجية .

ووفقاً ل (Moos & Nichol,2002) فإن استراتيجيات المواجهة يمكن أن تصنف وفقا لمتغيرين هما : الدافعية والطريقة ، والدافعية تقع على متصل نفسي الإقدام ←→ الإحجام ، أما الطريقة فتصنف حسب أهي معرفية أم سلوكية ، واستراتيجيات الإقدام تشير إلى الجهود السلوكية والمعرفية المستخدمة في حل المشكلة أو مواجهة الضغوط . بينما استراتيجيات الإحجام تشير إلى المحاولات المعرفية والسلوكية التي تبذل لتجنب التفكير في الضغوط أو التأثيرات المرتبطة بها .

إن استراتيجيات المواجهة التي تتطور خلال فترة المراهقة تؤثر على أساليب المواجهة في مرحلة الرشد ويتوقع أن المراهقين الذين يستخدمون

أساليب الإقدام في المواجهة هم أكثر ثقة بالنفس ، ويستفيدون من خبراتهم في حل المشكلات ، بينما المراهقون الذين يستخدمون استراتيجيات الإحجام هم أكثر عرضه للحصول على النتائج السلبية (Ireland, Boustead ,2005 Moos & Nichol,2002;) . كما وضع (Dansereau, 1985) إطار نظري لاستراتيجيات التعلم تشابهت مع ما أسماه (McKeachie et al.1986) المكونات المعرفية ، حيث تضمن ثلاث إستراتيجيات أساسية هي :

- الاستراتيجيات المعرفية وتضمنت استراتيجيات التسميع (تستخدم من قبل المتعلمين أثناء تجهيز المعلومات ، ليتم دمجها في البناء المعرفي للفرد استراتيجيات الإتقان (استراتيجية الإتقان هي العمليات التي من خلالها يبني المتعلم علاقة بين ما يتعلمه حاليا وبين ما سبق أن تعلمه من معلومات وتتضمن مهارات محددة مثل المراجعة ،وضع الملاحظات ، ووضع الأسئلة) إستراتيجيات التنظيم (وهي العمليات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم وبناء ارتباطات بين المعلومات التي تصله في بيئة التعلم .
- استراتيجيات الميتامعرفة التخطيط ، المراقبة ، التوجيه ، حيث يقوم الفرد بالتخطيط للمهمة بتحديد الهدف والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف ،ومراقبة أداءه وتوجيهه أثناء أداء المهمة
- واستراتيجيات إدارة المصادر (إدارة الوقت ، تنظيم بيئة التعلم ، إدارة الجهد البحث عن الدعم الاجتماعي)

ومن العوامل المهمة في مواجهة الضغوط في الموقف التعليمي معتقدات الفرد حول القدرة والأداء والجهد ، وهي سمه عامة تؤثر في الأداء والدافعية والتعلم ، ، فقد ارتأت (Dweck & Elliott,1983)أن هناك تصورين للأفراد حول قدراتهم: الأول يرى أن القدرة ثابتة نسبيا ، وأن الأفراد يختلفون فيما يمتلكونه من قدرات . وتسمى هذه المعتقدات **معتقدات القدرة – الأداء** حيث تتضمن نوعين من الأفراد : النوع الأول إذا كانت معتقداتهم بأن قدرتهم عالية فهم يبحثون عن الفرص التي تظهر بها تلك القدرات ، ويختارون المهام التي لا يوجد بها احتمال للفشل ، أما النوع الثاني والذين يعتقدون فيه أن قدراتهم منخفضة فهم يتجنبون مواقف التحصيل التي قد تظهر ضعفهم . وعندما يواجههم صعوبة تهبط فعالية الذات لديهم بصوره كبيره .

والتصور الثاني يرى أن القدرة متزايدة تبعاً للخبرات والممارسة ، وأن بذل الجهد ممكن أن يزيد من القدرة وبالتالي هم يزيدون من كفايتهم لفهم أو للتمكن من أداء شيء جديد ، وتسمى هذه المعتقدات **معتقدات القدرة. الإتقان** والأفراد من أصحاب هذا الاعتقاد يكونون بارعين في زيادة مستويات مهاراتهم ويختارون مهام من النوع متوسط الصعوبة ، ويشددون على الجهد لزيادة الإتقان ، باستخدام استراتيجيات فعاله ، ويثابرون عند مواجهة صعوبة وعندما يفشلون بأداء مهمة ما فإنهم يفترضون أن الممارسة والجهد سوف تزيد من فرصة نجاحهم بالمستقبل.(في زايد ، ٢٠٠٣) .

نلاحظ أن الأفراد الذين يرون القدرة على أنها إتقان للأداء هم يعتمدون على مدى الجهد المبذول فهم أكثر فهم لذواتهم ، وبالتالي يختارون مهام

يستطيعون أن يؤدوها بإتقان ، بينما الأفراد الذين يعتقدون بأن القدرة ثابتة ولا تتأثر بالممارسة ، تقل فاعليتهم الذاتية وبالتالي يقل مستوى الجهد المطلوب لأداء المهمة ، فما تأثير هذه المعتقدات على أداء الأفراد الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند مواجهة المواقف الضاغطة ؟

تم إجراء عدد من الدراسات للتحقق من الأطر النظرية التي تفسر استراتيجيات المواجهة منها دراسة (Tobin&et al ,1989) حيث توصلت الدراسة إلى ثلاثة عوامل رئيسية التي وضعها (Lazaus) تضمنت ثمانية عوامل رئيسية هي (حل المشكلات ، البناء المعرفي ، التعبير عن العواطف ،الدعم الاجتماعي تجنب المشكلة ، التفكير الرغبي[٢] Wishful Thinking ، انتقاد الذات ، والانسحاب الاجتماعي) ، وكذلك تدعم نتيجة هذه الدراسة النظريات التي ترى أن مواجهة الضغوط قد تكون استراتيجيات مواجهة إقدام أو مواجهة إحجام .

كما قام (Carver& Scheier ,1989) بدراسة على استراتيجيات المواجهة لدى الأفراد تضمنت استخدام مقاييس لقياس استراتيجيات المواجهة المواجهة المرتكزة على حل المشكلة والمرتكزة على الانفعال ، وإيجاد العلاقة بينها وبين عدد من مقاييس متنوعة لقياس المواجهة والتي انطلقت في بناءها من النظريات المختلفة في الشخصية ، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأفراد يواجهوا المواقف الضاغطة ضمن عدد من الاستراتيجيات المتنوعة ، وكانت أقوى الارتباطات الموجبة بين الاستراتيجيات المرتكزة على حل المشكلة (الاستراتيجيات الفاعلة والتخطيط والبحث عن الدعم الاجتماعي من المختصين) وبين سمات الشخصية مثل الثقة بالذات والصلابة ، والتحكم الداخلي ، وكان الارتباط بين هذه الاستراتيجيات واستراتيجية الإنكار وتناول الكحول دال وسالب وكذلك مستوى القلق .

ودراسة (Tomchin & Callahan 1996) التى فحصت العلاقة بين مفهوم الذات واستراتيجيات المواجهة لمشكلات أكاديمية وغير أكاديمية لدى عينه من الموهوبين أكاديميا بلغت (٤٥٧) تراوحت أعمارهم بين (١٠ـ ١٦) سنه توصلت إلى أنهم يواجهون الضغوط من خلال استخدام ستة استراتيجيات مرتبه حسب ارتباطها مع مفهوم الذات الايجابى (الاعتماد على الذات، العمل بجد وانجاز ، التركيز على حل المشكلة ، التركيز على الايجابية ، البحث عن المساعدة لدى المختصين ، طلب الدعم الاجتماعى) ، وأن المراهقين من الموهوبين الأكبر سنا اظهروا تحمل للمسؤولية أكثر من الأصغر سنا .

وفي دراسة (Sowa,&Ma,1997) على عينة من الطلبة الموهوبين الاستراليين بلغ عددهم (٢٢) طالبا وعائلاتهم ومدرسيهم ، تم القيام بدراسات حالة ، ثم جمعت نتائجها معا للخروج بإطار نظرى يتضمن معلومات نظريه وتطبيقية عن ميدان الموهوبين حول تكيفهم الشخصى مع التوتر، أظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين في تكيفهم مع محيطهم الاجتماعى سواء داخل المدرسة أو مع الأسرة ، يكونوا متأثرين ومؤثرين ، ويطوروا أساليب تفاعليه

[٢] التفكير الرغبي : هو اعتقاد الفرد بأن الشيء صحيح بناء على رغبته وليس بناء على الواقع .

معقده ، و تمتعهم بقدرات عقليه عالية يساعدهم على تطوير قدرتهم على التفكير المجرد مقارنة بذوى القدرات العقلية المتدنية، مما يساعدهم على فهم أفضل لمحيطهم الاجتماعى . والتكيف الاجتماعى والعاطفى لديهم مبنى على عمل توازن بين معتقداتهم وقيمهم وبيئتهم وتعديل معتقداتهم أو سلوكهم عندما لا تتوافق مع البيئة

أما دراسة (Tomchin & Callahan , 1996) فقد فحصت العلاقة بين استراتيجيات المواجهة ومفهوم الذات لدى عينه من الطلبة المراهقين الموهوبين أكاديميا ، وتوصلت الدراسة إلى أن أنهم يظهرون مسؤولية تجاه حل المشكلة ويواجهون الضغوط من خلال استراتيجيات التركيز على الفعل أكثر من إنكار وجود المشكلة ، وأن أكثر الاستراتيجيات استخداما كانت (التركيز على الايجابية ، العمل بجد والانجاز ، التركيز على حل المشكلة، طلب الدعم الاجتماعي) وقد فسرت ٢٧٪ من التباين

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بمعرفة استراتيجيات المواجهة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم . فهي قليلة حسب علم الباحثة . ومن هذه الدراسات دراسة (Sally,et al.,2000) التي أجريت على طلبة ناجحين في المرحلة الجامعية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، تضمنت الدراسة (١٢) طالب وطالبة ، وهؤلاء الطلبة تم تحديدهم في المدارس الابتدائية أو الثانوية على أنهم يعانون من صعوبات تعلم ، وتضمنت هذه الدراسة جمع للبيانات كمية وكيفية ، وتوصلت إلى أن هؤلاء الطلبة لم يتلقوا تدريبات للاستراتيجيات التي تساعدهم في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في المدرسة ، وكانت الخدمات المقدمة لهم هي مساعدتهم على انجاز المهام التي لم ينجزوها بالفصل الدراسي أو حل واجباتهم المنزلية ، وأبدوا ألمهم تجاه الخبرات المدرسية ، وفي الجامعة كانوا يأخذون مواد قليلة خصوصا إذا كان لها علاقة بطبيعة الصعوبات الأكاديمية لديهم ، وكانوا يسألون عن الأستاذ الذي يدرس المادة قبل أن يسجلوا فيها ، فيختاروا الأساتذة المتفهمين والمستعدين أن يقضوا معهم وقت أطول خارج قاعة الدرس .

تعقيب : لاحظت الباحثة . في حدود علمها . أن الدراسات التي أجريت على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، إما أنها ركزت على تشخيصهم ، أو معرفة نسبتهم بالمجتمع ونسبة من يتلقى منهم خدمات ، ولم يكن هناك دراسات حول استراتيجيات المواجهة التي يستخدمونها .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

استخدم المنهج الوصفي المقارن للتعرف على نوعية استراتيجيات المواجهة ، ثم المقارنة بين الفئات الأربعة من المفحوصين الذين شملتهم الدراسة في نوع استراتيجيات المواجهة .

مجتمع البحث: هن جميع طالبات مدارس جده في المرحلة المتوسطة والمقيدات منهن في الصف الثاني المتوسط .

• **عينة البحث** :

تم اختيار (١٠) مدارس متوسطة من مدينة جده بطريقه عشوائية شملت المناطق الوسطى والجنوبية والشمالية من مدينة جدة ، وتم تطبيق أدوات الدراسة التشخيصية على طالبات الثاني المتوسط بهذه المدارس والبالغ عددهن (١٣٩٦) طالبة ، بمتوسط عمري قدره (١٤.١٠) سنه ، وانحراف معياري قدره (٠.٩٣)

وتم التشخيص الطالبات الموهوبات والمتفوقات عقلياً من خلال المعايير التالية :

- مستوى الذكاء : الطالبات اللواتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط في الأداء على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر.
- تحصيل أكاديمي مرتفع (الطالبات اللواتي تنحرف مجموع درجات تحصيلهن الأكاديمي عن المتوسط بانحراف معياري (+١) فأكثر .
- قائمة السمات الشخصية للموهوبين . (الطالبات اللواتي كن ضمن فئة الإرباعي الأعلى في استجابتهن على قائمة (السمات الشخصية للموهوبين) وتم التوصل إلى فئتين هما : فئة الموهوبات وفئة المتفوقات عقليا.

وتم تشخيص عينة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم بتطبيق المعايير التالية :

- محك التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي الفعلي عن الذكاء العام (يصبح التلميذ في عداد ذوي صعوبات التعلم عندما يمتلك القدرة العقلية العامة (نسبة الذكاء) التي تمكنه من النجاح في المدرسة (الاستعداد الدراسي) مع قصور أو انحراف أو تباعد دال في التحصيل الأكاديمي (القراءة ، الكتابة ، الرياضيات) (الزيات ، ٢٠٠٦) حيث تم تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة (رافن) وحساب معدل التباعد بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي في المواد الدراسية الثلاث ، وتم التوصل إلى تحديد ذوي صعوبات التعلم بناء على محك التباعد .
- نموذج الاستجابة للتدخل والقائم على التحليل الكيفي للأداء المعرفي للمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم (حيث تم تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة ، كتابة رياضيات) بناء على نوع صعوبة التعلم التي اتضحت من خلال محك التباعد . المذكور أعلاه . وتم تطبيقها من قبل معلمي تلك المواد الدراسية ونتيجة تحليل بيانات هذه المرحلة تم التوصل إلى عينة الطالبات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم .
- مقياس الخصائص السلوكية للموهوبين حيث طبقت قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين على عينة الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم وبهذا تم التوصل لعينتين من الطالبات ، الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم.

وتم تطبيق هذه الإجراءات على عينة الدراسة من خلال ثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى : تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة " رافن " لمقياس الذكاء غير اللفظي على كامل أفراد العينة والبالغ عددهن (١٣٩٦) طالبة ، ويوضح الجدول رقم (١) نتيجة هذا التطبيق.

جدول (١) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستوى الذكاء

نوع العينة	العدد	النسبة
مرتفعات الذكاء ومرتفعات التحصيل العام في نفس الوقت	٥٩	٤,٢٪
مرتفعات الذكاء ومنخفضات التحصيل في أحد المواد الثلاثة حسب محك التباعد	٤٣٣	٣١٪
الباقي (المستبعدات)	٩٠٤	٦٤,٨ ٪
المجموع	١٣٩٦	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن عينة الطالبات المرتفعات في نسبة الذكاء ونسبة التحصيل (٥٩) طالبة بمتوسط عمري قدره (١٤,٢٢) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩) .

و بلغ عدد أفراد عينة الطالبات مرتفعات الذكاء ومنخفضات التحصيل (٤٣٣) طالبة بمتوسط عمري قدره (١٤,٠٩ وانحراف معياري قدره (٠,٩٧) واللواتي يعانين من صعوبات تعلم في أي من المواد الثلاث (قراءه / كتابه / رياضيات) **بناء على محك التباعد** ، كما هو موضح في الجدول رقم (٢)

جدول (٢) : نوعية صعوبة التعلم لدى الطالبات مرتفعات الذكاء ذوات صعوبات التعلم بناء على محك التباعد

نوعية صعوبة التعلم	العدد	النسبة المئوية
منخفضات التحصيل في المواد الثلاثة في الوقت نفسه	٨١	١٨,٧ ٪
منخفضات التحصيل في أكثر من مادة	٢٦١	٦٠,٣ ٪
منخفضات التحصيل في مادة القراءة فقط	٩٤	٢١,٧ ٪
منخفضات التحصيل في مادة الإملاء فقط	٤٨	١١,١ ٪
منخفضات التحصيل في مادة الرياضيات فقط	١٠٣	٢٣,٨ ٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك نسبة (١٨,٧ ٪) من عينة الدراسة تعاني من صعوبات في المواد الثلاث ، وأن من يعانين من انخفاض في التحصيل في مادتين دراسيتين تشكل ما نسبته (٦٠,٣ ٪) ، وأعلى نسبة صعوبات تعلم كانت في مادة الرياضيات حيث بلغت (٢٣,٨٪) تلتها مادة القراءة ، ثم مادة الإملاء .

المرحلة الثانية : تم **تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل** من قبل المعلمات لكل طالبة من طالبات عينة مرتفعات الذكاء منخفضات التحصيل . أي اللواتي شخصن على أن لديهن صعوبة تعلم حسب محك التباعد . وتم تطبيق عدد الاستبيانات على كل طالبة حسب نوع الصعوبة التي تعاني منها الطالبة ونتج عن التحليل الإحصائي للبيانات بهذه المرحلة تشخيص لعينة الطالبات مرتفعات الذكاء منخفضات التحصيل واللواتي شخصن على أن لديهم صعوبات تعلم بناء على **نموذج الاستجابة** ، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج التحليل لهذه المرحلة.

جدول (٣) : الطالبات اللواتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبة في التعلم حسب تشخيص المعلمات على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

تشخيص صعوبة التعلم حسب محك الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
لديهن صعوبة في التعلم في إحدى المواد الدراسية الثلاث	٣٣٩	٨٠.٦ ٪
ليس لديهن صعوبة في التعلم	٨١	١٩.٤ ٪
المجموع	٤١٨	١٠٠.٠ ٪

يتضح من الجدول السابق **أن اتساق تشخيص صعوبات التعلم لدى المعلمات مع محك التباعد كان بنسبة (٨٠٪)** ، وتم استبعاد الطالبات اللواتي لم يشخصن من قبل المعلمات بأن لديهن صعوبات تعلم في أي من المواد الدراسية الثلاث ، **وبهذا تصبح عينة الطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم في أحد المواد الدراسية الثلاث (٣٣٩) طالبة**

يلاحظ أن فئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، أو المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم تشكل نسبة عالية ، فلقد بلغ عددهن في الدراسة الحالية بعد انتهاء عمليتي التشخيص حسب محك التباعد والاستجابة (٣٣٧) من مجموع عينة الدراسةٍ (١٣٩٦) أي ما نسبته (٢٤٪) من عينة الدراسة من الموهوبين والمتفوقين عقليا لم يلتحقوا بالخدمات التربوية المقدمة لهذه الفئة ، وإذا ما قورنت هذه النسبة بالنسب في المجتمعات الأخرى ، التي قدرت نسبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ، ولم تلتحق بالخدمات التربوية ،نجدها تتراوح بين (١٠.٣٪) ، ففي دراسة (Tallent-Runnels & Sigler ,1995) ، التي قامت على مسح للدراسات بهذا المجال في المجتمع الأمريكي منذ عام (١٩٨٧ ـ ١٩٩٥م) تراوحت نسبة هؤلاء (١٠٪) وفي دراسة (الخليفة ؛ وعطاالله ٢٠٠٦) أن نسبة هؤلاء هي (٣٪) من مجتمع الدراسة في المرحلة الابتدائية والتي أجريت في المجتمع السوداني

ولإلقاء الضوء على مستوى الصعوبة التي تعاني منها الطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم تم تحليل بيانات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم ، الموضحة في الجدول رقم (٤)

جدول (٤) : تصنيف مستوى صعوبات التعلم لدى الطالبات مرتفعات نسبة الذكاء حسب معيار نموذج الاستجابة

المستوى / المادة	القراءة		الكتابة		الرياضيات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
صعوبة تعلم خفيفة	٧٠	٤٣.٢٪	٥٥	٤٤.٤٪	٧٨	٣٢.٩٪
صعوبة تعلم متوسطه	٤٥	٢٧.٨٪	٣٩	٣١.٤٪	٨٧	٣٦.٧٪
صعوبة تعلم شديدة	٤٧	٢٩.٠٪	٣٠	٢٤.٢٪	٧٢	٣٠.٤٪
المجموع	١٦٢	١٠٠٪	١٢٤	١٠٠٪	٢٣٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن صعوبة التعلم الشديدة كانت في مادة الرياضيات حيث شكلت حوالي (٣٠٪) تلاها مادة القراءة حوالي (٢٩ ٪) ثم مادة الكتابة حوالي (٢٤٪) .

المرحلة الثالثة : هي مرحلة تشخيص الطالبات الموهوبات من أفراد عينتي الدراسة الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات مستوى التحصيل الدراسي والطالبات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم ، حيث طبق مقياس السمات الشخصية للموهوبين على أفراد العينتين والبالغ عددهن(٣٩٦) ، ويوضح جدول رقم (٥) نتائج تحليل هذه المرحلة.

جدول (٥) : يوضح عدد أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية بعد انتهاء مراحل التشخيص

نوع العينة	العدد	النسبة المئوية
الموهوبات	١٩	٤.٨ ٪
الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٨١	٢٠.٥ ٪
المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٤٠	١٠.١ ٪
المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٢٥٦	٦٤.٦ ٪
المجموع	٣٩٦	١٠٠.٠٪

يتضح من الجدول أعلاه أن عينة الدراسة هي عينه قصديه طبقية تمثلت في أربعة عينات ،هي عينة الموهوبات ، وعينة الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم ، وعينة المتفوقات عقليا ومرتفعات في التحصيل الدراسي ، وعينة المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم ، وهكذا أصبحت العينة مشخصة وجاهزة لتطبيق أداة الدراسة وهي مقياس استراتيجيات المواجهة .

- **أدوات البحث**:

من أجل تشخيص عينة الدراسة والإجابة على أسئلتها تم استخدام الأدوات التالية :

أولا: مقياس " رافن " للمصفوفات المتتابعة كمقياس للذكاء (إعداد وتعريب فؤاد حطب وآخرون ، ١٩٧٩) : حيث قام فريق بحث من جامعة أم القرى بمكة المكرمة بتقنين مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السعودية على عينات مثلت الأعمار من (٨ – ٣٠+) سنه ، وهو اختبار ذكاء غير لفظي يتكون من خمسة مجموعات من الأشكال ، وتحتوى كل مجموعة على (١٢) مفرده وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من قبل فريق البحث ونظرا لضيق المساحة هنا فالأداة منشوره وتم استخدامها في العديد من الدراسات والبحوث ويمكن الرجوع لها فيما يتعلق بالصدق والثبات والمعايير .

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (١٢٧) بمتوسط عمري قدره (١٤.٧)وانحراف معياري قدره (٠.٩٧) طالبة باستخدام الطرق الإحصائية التالية :

١- صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من مدى الارتباط بين بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، والدرجة الكلية للقسم المنتمي إليه والموضحة في الجدول (٦).

جدول (٦) : قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة والدرجة الكلية للقسم المنتمي إليه(العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

القسم	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أ	أ- ١	٠,٣٨٩٢ ◆◆	أ- ٥	٠,٧٧٧٨ ◆◆	أ- ٩	٠,٦٨٤٠ ◆◆
	أ- ٢	٠,٦٥٦٠ ◆◆	أ- ٦	٠,٥٠٧٤ ◆◆	أ- ١٠	٠,٤٤٣٢ ◆◆
	أ- ٣	٠,٥٥٤٨ ◆◆	أ- ٧	٠,٥٤٨٦ ◆◆	أ- ١١	٠,٥٥٣٥ ◆◆
	أ- ٤	٠,٦٧٧٨ ◆◆	أ- ٨	٠,٤٦٤٦ ◆◆	أ- ١٢	٠,٥٥١٨ ◆◆
ب	ب- ١	٠,٣٩٠٥ ◆◆	ب- ٥	٠,٦٢٧٦ ◆◆	ب- ٩	٠,٥٧٢١ ◆◆
	ب- ٢	٠,٤٧٤١ ◆◆	ب- ٦	٠,٦٥٧١ ◆◆	ب- ١٠	٠,٦٠٧٩ ◆◆
	ب- ٣	٠,٥٠٦٥ ◆◆	ب- ٧	٠,٥٠٨٩ ◆◆	ب- ١١	٠,٥٩٨١ ◆◆
	ب- ٤	٠,٦٥٨٨ ◆◆	ب- ٨	٠,٧١١١ ◆◆	ب- ١٢	٠,٦١٠٢ ◆◆
جـ	جـ- ١	٠,٥٤٣٥ ◆◆	جـ- ٥	٠,٦٦٠٨ ◆◆	جـ- ٩	٠,٥١٩٠ ◆◆
	جـ- ٢	٠,٤٩٧١ ◆◆	جـ- ٦	٠,٦٢٤٩ ◆◆	جـ- ١٠	٠,٤٣٤٨ ◆◆
	جـ- ٣	٠,٦٥٢٧ ◆◆	جـ- ٧	٠,٦٧٤٧ ◆◆	جـ- ١١	٠,٤٣٥٥ ◆◆
	جـ- ٤	٠,٥٧١٠ ◆◆	جـ- ٨	٠,٥٠٧٤ ◆◆	جـ- ١٢	٠,١٦٢٩ -
د	د- ١	٠,٤٩٥٢ ◆◆	د- ٥	٠,٦٤٤٧ ◆◆	د- ٩	٠,٦١٤٤ ◆◆
	د- ٢	٠,٦٩٧٩ ◆◆	د- ٦	٠,٧٧٥٣ ◆◆	د- ١٠	٠,٧٢٦٨ ◆◆
	د- ٣	٠,٦٧٠٧ ◆◆	د- ٧	٠,٦٣٨٦ ◆◆	د- ١١	٠,٣٤٤٦ ◆◆
	د- ٤	٠,٧١٧٠ ◆◆	د- ٨	٠,٦٧٣٠ ◆◆	د- ١٢	٠,٢٦٧٩ ◆◆
هـ	هـ- ١	٠,٥٢٢٨ ◆◆	هـ- ٥	٠,٧١١٩ ◆◆	هـ- ٩	٠,٢٩٩٠ ◆◆
	هـ- ٢	٠,٥١٩٠ ◆◆	هـ- ٦	٠,٦٥٢٥ ◆◆	هـ- ١٠	٠,٢٦٢٩ ◆◆
	هـ- ٣	٠,٧١٠١ ◆◆	هـ- ٧	٠,٥٤٦٤ ◆◆	هـ- ١١	٠,١٧٧٧ ◆
	هـ- ٤	٠,٦١٣٧ ◆◆	هـ- ٨	٠,٢٥٠١ ◆◆	هـ- ١٢	٠,١٥٦٥

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباطٍ بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائيا عند احد مستويات الدلالة المتعارف عليها في البحوث النفسية والتربوية مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي ، ما عدا الفقرات (ج ١٢، هـ ١٢).

٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجات على كل بند من بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، بالدرجة الكلية للاختبار، والموضحة في الجدول (٧)

جدول (٧) : قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة والدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أ- ١	٠,١٦٩٥	ب- ٤	٠,٥٨٤٥ ◆◆	جـ- ٧	٠,٦٢٣٣ ◆◆	د- ١٠	٠,٦٧٣٦ ◆◆
أ- ٢	٠,٣٨٨١ ◆◆	ب- ٥	٠,٤٦٨٦ ◆◆	جـ- ٨	٠,٣٥٦٥ ◆◆	د- ١١	٠,٢٤٧١ ◆◆
أ- ٣	٠,٣٤٢٧ ◆◆	ب- ٦	٠,٥٢٧٤ ◆◆	جـ- ٩	٠,٤١٥١ ◆◆	د- ١٢	٠,١٤٦١
أ- ٤	٠,٣٣٠٧ ◆◆	ب- ٧	٠,٤٣٨٤ ◆◆	جـ- ١٠	٠,٣٤١٢ ◆◆	هـ- ١	٠,٦١٦٦ ◆◆
أ- ٥	٠,٣٣٠٧ ◆◆	ب- ٨	٠,٦٢٢٢ ◆◆	جـ- ١١	٠,٣٧٠٢ ◆◆	هـ- ٢	٠,٤٥٧٧ ◆◆
أ- ٦	٠,٢٩٦٠ ◆◆	ب- ٩	٠,٤٦٨٦ ◆◆	جـ- ١٢	٠,٢٤٩٧ - ◆◆	هـ- ٣	٠,٤١٥٦ ◆◆
أ- ٧	٠,٤٦٠٢ ◆◆	ب- ١٠	٠,٥٥٩٤ ◆◆	د- ١	٠,٤٣٠٠ ◆◆	هـ- ٤	٠,٣٨٩٣ ◆◆
أ- ٨	٠,٢٧٩٤ ◆◆	ب- ١١	٠,٤٥٢٧ ◆◆	د- ٢	٠,٦٦١١ ◆◆	هـ- ٥	٠,٤٨٢١ ◆◆
أ- ٩	٠,٤٧١٣ ◆◆	ب- ١٢	٠,٤٣١٩ ◆◆	د- ٣	٠,٦١٨٠ ◆◆	هـ- ٦	٠,٣٨٦٠ ◆◆
أ- ١٠	٠,٢٨٥١ ◆◆	جـ- ١	٠,٤٧٦٢ ◆◆	د- ٤	٠,٦٣٨٠ ◆◆	هـ- ٧	٠,٣٢٩٣ ◆◆
أ- ١١	٠,٤١٦٧ ◆◆	جـ- ٢	٠,٤٣٧٢ ◆◆	د- ٥	٠,٥٨٣٦ ◆◆	هـ- ٨	٠,١٠٦٣
أ- ١٢	٠,٣٢٨٩ ◆◆	جـ- ٣	٠,٥٥٦٧ ◆◆	د- ٦	٠,٦٧٩٦ ◆◆	هـ- ٩	٠,١٤٦٩
ب- ١	٠,٣٣٢٤ ◆◆	جـ- ٤	٠,٤٤٧٠ ◆◆	د- ٧	٠,٥٧٥٤ ◆◆	هـ- ١٠	٠,١٤٩٠
ب- ٢	٠,٤٢٤٥ ◆◆	جـ- ٥	٠,٥٨٨٦ ◆◆	د- ٨	٠,٦٣٢٤ ◆◆	هـ- ١١	٠,٠٢٧٧ -
ب- ٣	٠,٤٥٢٥ ◆◆	جـ- ٦	٠,٦٢١٢ ◆◆	د- ٩	٠,٥٥٦٥ ◆◆	هـ- ١٢	٠,٠٦٠٣ -

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباطات بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية ما عدا الفقرات ذات الأرقام (أ١ ، ج ١٢ ، د ١٢ ، هـ ١ ، هـ ٩ ، هـ ١٠ ، هـ ١١ ، هـ ١٢) وبالتالي تم حذف هذه الفقرات من المقياس .

٢ – الصدق التمييزي :

تم إجراء اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المنخفضات (الحاصلات على درجة أقل من الارباعي الأدنى) و المرتفعات (الحاصلات على درجة أعلى من الارباعي الأعلى) في كل بند من بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ، واتضح أن الفقرات ذات الأرقام (**أ١، أ٢،أ٣ ، أ٤ ، ج ١٢ ، د١٢ ، هـ ٨ ، هـ ١٠ ، هـ ١١ ، هـ١٢**) لا يوجد لها قدره تمييزية بين ذوات الإرباعي الأعلى وذوات الإرباعي الأدنى **وبالتالي تم حذف تلك العبارات ، أما باقي عبارات المقياس فقد ميزت بين مجموعتي الارباعي الأدنى والارباعي الأعلى عند أحد مستوي الدلالة** (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يعني أن لها قدرة تمييزية عالية . (ونظرا لضيق المساحة لم يتم إدراج الجدول الذي يحتوي على صدق المقارنة الطرفية) .

٣- صدق الاتساق الداخلي :

من أجل التحقق من **صدق المقياس** تم إجراء صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) : يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس رافن للمصفوفات المتتابعة (العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

القسم	معامل الارتباط
أ	٠,٦٤١٥ ❖❖
ب	٠,٨٢٥١ ❖❖
جـ	٠,٨٤٢٣ ❖❖
د	٠,٨٩٠٥ ❖❖
هـ	٠,٦٦٦٦ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس

ثبات درجات المقياس :

تم تعيين ثبات التجزئة النصفية عن طريق تعيين معامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (٩) : قيم معاملات ثبات أقسام المقياس(العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

القسم	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أ	١٢	٠,٧٠
ب	١٢	٠,٨٢
جـ	١٢	٠,٧٤
د	١٢	٠,٨٥
هـ	١٢	٠,٧٠
الثبات الكلي للاختبار	٦٠	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الخمسة للمقياس تراوحت بين (٠,٧٠) ، و (٠,٨٥) وللدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢) وهي قيم معاملات ثبات فوق المتوسط وعالية وتعتبر مناسبة في مثل هذا النوع من المقاييس .

ثانيا : مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم(LDDRS)

قام بإعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم فتحي الزيات ، وتحتوي على سبعة مقاييس ، اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام ثلاثة مقاييس منها وهي المتعلقة في صعوبات التعلم الأكاديمية في مواد (القراءة / الكتابة / الرياضيات) ، ويحتوي كل مقياس منها على (٢٠) فقرة يقوم بالاستجابة عليها المعلمين والآباء ، من خلال مقياس متدرج خماسي تتراوح قيم الاستجابة عليه من (٠ ـ ٤) وقد قام معد البطارية بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس . ويتم تشخيص صعوبة التعلم حسب مستوى الصعوبة من خلال تنصيفها إلى أربعة مستويات ، أقل من (٢٠) درجة لا يوجد صعوبة تعلم (٢١ـ ٣٩) بدرجة صعوبة تعلم خفيفة (٤٠ ـ ٦٠) بدرجة صعوبة تعلم متوسطه ، أكثر من (٦١) بدرجة صعوبة تعلم شديدة .

صدق المحتوى : تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقره ودرجة المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين (٠,٣٥ – ٠,٦٥)

الصدق البنائي للمقياس : تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الثمانية الفرعية المكونة للمقياس وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) حيث تراوحت قيمها بين (٠,٦١) إلى (٠,٨٣) مما يشير الى اتساق المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية المتعلقة بموضوع المقياس وهو صعوبات التعلم

الصدق العاملي : أجرى معد المقياس تحليل عاملي للمقاييس الفرعية الثمانية للمقياس وتشبعت جميعها على عامل واحد بلغ جذره الكامن (٦,١٦٦) وساهم في تفسير (٧٧,٠٨٪) من التباين الكلي لدرجات المقياس ، وتشبع كل مقياس من المقاييس الفرعية الثمانية على عامل أحادي ، مما يدلل على الصدق العاملي للمقياس.

ثبات المقياس : طريقة الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تراوحت قيم معاملات الثبات للمقاييس الثمانية ما بين (٠,٨٥) و (٠,٩٥) وهي قيم معاملات ثبات مرتفعه. وتم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ،للمقاييس الثمانية للبطارية حيث تراوحت بين (٠,٨٤) و (٠,٩٥) وهي قيم معاملات ثبات عالية (الزيات ، ٢٠٠٧).

إعداد المقياس للدراسة الحالية :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس وثباته:

صدق المقياس : تم إجراء صدق الاتساق الداخلي ، بتعيين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقره والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك

على عينة قوامها (١٠٤) طالبة بالصف الثاني المتوسط ، متوسط أعمارهن هو (١٤,١٨) وانحراف معياري هو (٠,٥٥)، والموضحة في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) : قيم معاملات ارتباط بنود مقاييس تشخيص صعوبات التعلم بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي المنتمي إليه(العينة الاستطلاعية: ن=١٠٤)

مقياس صعوبات تعلم القراءة		مقياس صعوبات تعلم الكتابة		مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٥١٦ ◆◆	١	٠,٨٣٢١ ◆◆	١	٠,٣٣٥٠ ◆◆
٢	٠,٧٩٥٩ ◆◆	٢	٠,٦٨٧٦ ◆◆	٢	٠,٨٤٠٠ ◆◆
٣	٠,٩٠١١ ◆◆	٣	٠,٨٤٤٦ ◆◆	٣	٠,٨٤٩٦ ◆◆
٤	٠,٩١٢٣ ◆◆	٤	٠,٨٠٦١ ◆◆	٤	٠,٨١٧٩ ◆◆
٥	٠,٩٥٤٣ ◆◆	٥	٠,٨٨٧٩ ◆◆	٥	٠,٧٨٥٠ ◆◆
٦	٠,٨٨٨٥ ◆◆	٦	٠,٨٧١١ ◆◆	٦	٠,٨٩٩٩ ◆◆
٧	٠,٩٤٦٩ ◆◆	٧	٠,٨٦٦٧ ◆◆	٧	٠,٨٦٧١ ◆◆
٨	٠,٨٨٥٢ ◆◆	٨	٠,٨٤٨٤ ◆◆	٨	٠,٨٣١٦ ◆◆
٩	٠,٩٠٥٧ ◆◆	٩	٠,٨٠٩٨ ◆◆	٩	٠,٨٣١٧ ◆◆
١٠	٠,٩٢٩٩ ◆◆	١٠	٠,٧٩٠٩ ◆◆	١٠	٠,٧٥٥٤ ◆◆
١١	٠,٩١١٤ ◆◆	١١	٠,٧٩٥٦ ◆◆	١١	٠,٩٠٥١ ◆◆
١٢	٠,٨٦٤٥ ◆◆	١٢	٠,٨٣٤٣ ◆◆	١٢	٠,٨٧٧٨ ◆◆
١٣	٠,٨٩٩٤ ◆◆	١٣	٠,٨٥٢٨ ◆◆	١٣	٠,٩٠٢٨ ◆◆
١٤	٠,٨٧٦٢ ◆◆	١٤	٠,٨٣٢٨ ◆◆	١٤	٠,٨٧٥٩ ◆◆
١٥	٠,٨٦٦٧ ◆◆	١٥	٠,٩٢٢٣ ◆◆	١٥	٠,٨٠٦٣ ◆◆
١٦	٠,٨٨٣٥ ◆◆	١٦	٠,٨٨١٢ ◆◆	١٦	٠,٧٦٧٢ ◆◆
١٧	٠,٨٥٧١ ◆◆	١٧	٠,٨٥٣٩ ◆◆	١٧	٠,٩٢٨٨ ◆◆
١٨	٠,٩٢١٣ ◆◆	١٨	٠,٨٨٠٨ ◆◆	١٨	٠,٨٨٥٩ ◆◆
١٩	٠,٨٩٢٣ ◆◆	١٩	٠,٨٧٧٩ ◆◆	١٩	٠,٧٦٩٤ ◆◆
٢٠	٠,٨٩٠١ ◆◆	٢٠	٠,٨٥٤٨ ◆◆	٢٠	٠,٨٧٧٨ ◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس .

الصدق البنائي (التكويني) للمقياس : لبيان العلاقات الارتباطية البينية للمقاييس الفرعية الثلاثة (القراءة / الكتابة / الرياضيات) تم حساب قيم معاملات الارتباط بين هذه المقاييس ، والموضحة في الجدول رقم (١١).

جدول (١١) : قيم معاملات ارتباط مقاييس تشخيص صعوبات التعلم (العينة الاستطلاعية ن = ١٠٤)

المقاييس	مقياس صعوبات تعلم القراءة	مقياس صعوبات تعلم الكتابة	مقياس صعوبات تعلم الرياضيات
مقياس صعوبات تعلم القراءة	١,٠٠٠٠	٠,٨٢٧٦ ◆◆	٠,٢٢٢٤ ◆
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	٠,٨٢٧٦ ◆◆	١,٠٠٠٠	٠,٢٧٠١ ◆
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	٠,٢٢٢٤ ◆	٠,٢٧٠١ ◆	١,٠٠٠٠

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستويي الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١) وكانت قيم الارتباط عاليه بين مقاييس الصعوبات لمادتي القراءة والكتابة حيث بلغت (٠,٨٣) وكانت اقل بين مقاييس الصعوبات لمادتي القراءة والكتابة من ناحية والرياضيات من ناحية أخرى ، حيث تراوحت على التوالي (٠,٢٢) و (٠,٢٧) وهي تعتبر نتيجة منطقية . مما يدلل على الصدق التكويني للمقاييس الثلاثة .

الصدق المرتبط بمحك : تم التحقق منه عن طريق الإجراءات التالية :

الصدق المحكي : من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للطالبات في مقاييس تقدير الخصائص التشخيصية للطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة أو الرياضيات أو الكتابة ، وبين كل من الدرجة الكلية للطالبة في التحصيل الدراسي و نسبة الذكاء ، والموضحة في الجدول رقم (١٢)

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات تشخيص صعوبات التعلم مع درجة التحصيل ودرجة الذكاء

المقاييس	الدرجة الكلية للتحصيل	نسبة الذكاء
مقياس صعوبات تعلم القراءة	- ٠,٢٤٢٠ ❖❖	- ٠,٤٠١٣ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	- ٠,٢٩٠٧ ❖❖	- ٠,٤٣١٣ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	- ٠,٢٣١٦ ❖❖	- ٠,٣٤٨٨ ❖❖

❖❖ *دالة عند مستوى ٠,٠١*

يظهر من الجدول رقم (١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المحكات الثلاثة وهي مقاييس صعوبات التعلم في (القراءة / الكتابة / الرياضيات) ومحك الدرجة الكلية للتحصيل ونسبة الذكاء **سالبة** ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لمواد (القراءة / الكتابة / الرياضيات) على درجة عالية من الصدق المحكي .

الصدق المحكي : من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين تشخيص المعلمات وتشخيص الأمهات ، لكل من المقاييس الثلاثة (قراءة / كتابة / رياضيات) والجدول رقم (١٣) يوضح عدد العينات وقيم معامل الارتباط.

جدول (١٣) : قيم معاملات الارتباط بين درجات تشخيص المعلمات ودرجات تشخيص الأمهات على مقاييس تشخيص صعوبات التعلم

المقاييس	عدد العينة	معامل الارتباط
مقياس صعوبات تعلم القراءة	٤٢	٠,٨٨٢٧ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	٢٩	٠,٨٠٥٣ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	٣٩	٠,٦٥٣٣ ❖❖

❖❖ *دالة عند مستوى ٠,٠١*

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين تقييم المعلمات وتقييم الأمهات لصعوبات التعلم لدى نفس الطالبة ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يدلل على الصدق المحكي للمقياس .

ثبات درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم :

تم حساب ثبات المقاييس الثلاثة باستخدام طريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية والموضحة في الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤) : قيم معاملات ثبات درجات مقاييس تشخيص صعوبات التعلم(العينة الاستطلاعية: ن=١٠٤)

المقاييس	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
مقياس صعوبات تعلم القراءة	٢٠	٠,٩٩	٠,٩٦
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	٢٠	٠,٩٨	٠,٩٣
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	٢٠	٠,٩٨	٠,٩٦

يتضح أن قيم معاملات الثبات للمقاييس الثلاثة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٩٨) و (٠,٩٩) وهي معامل ثبات عالية وكذلك ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان تراوحت بين (٠,٩٣) و (٠,٩٦) مما يدلل على أن المقاييس الثلاث لصعوبات التعلم تتمتع بقيم ثبات عاليه جدا .

ثالثاً : مقياس تقدير الخصائص السلوكية لموهوبين :

قامت الباحثة بإعداد استبيان تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين بإتباع الإجراءات التالية :

- استعراض الدراسات والأدب النفسي الذي عني بدراسة الخصائص السلوكية للموهوبين اتضح أن هذه الخصائص تتراوح بين الخصائص العامة ، خصائص الاستثارة الحركية ، والحسية ، والعاطفية ، والتخيلية ،الخصائص العقلية ، خصائص التعلم والخصائص الإبداعية ، ارتفاع مستوى الذكاء ، خاصية البحث عن الحقيقة ، والكمالية (المثالية) الانكفاء على الذات . (جروان ، ٢٠٠٢ ؛ الزيات ،٢٠٠٢؛ آل شارع ، ٢٠٠٠؛ Hallahan &Kauffman ,1991; Morelock & Feldman,1991; Rimm,1991;Clark,1992 Gardner, 1993)
- تم وضع قائمة تمثل الخصائص التي استقطبت إجماع الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال المتفوقين عقليا والموهوبين ، وهي عبارة عن قائمة تقدير ذاتي لمدى توفر الخصائص السلوكية المتعلقة بأنماط التفوق العقلي والموهبة ، يمكن أن يستجيب عليها الفرد من خلال مقياس ثلاثي (تنطبق نادرا ، تنطبق أحيانا ، تنطبق دائما) وتعطى الدرجات (١ ، ٢، ٣) .
- تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من طالبات المرحلة المتوسطة بلغ عددها (٤٠) للتأكد من مدى فهم واستيعاب الطالبات لعبارات الاستبيان ،وتم إجراء التعديلات حسب ما أبدته الطالبات من ملاحظات .
- عرض المقياس على محكمين في مجال علم النفس ، وتم الآخذ بمقترحاتهم وأرائهم .
- تكون المقياس في صورته المبدئية من (٨٦) عبارة.

للتحقق من الخصائص السيكومتريه للمقياس تم تطبيقه على عينه استطلاعية من طالبات المرحلة المتوسطة بلغ عدد (١٢٧) طالبة.

- **صدق المقياس** :

صدق الاتساق الداخلي : تم تعيين قيم معاملات الارتباط بين كل فقره والدرجة الكلية للمقياس. واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند أحد مستويي الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١) ما عدا الفقرات ذات الأرقام (٥ ، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٣٦ ، ٤٢، ٤٦ ، ٦٠، ٦٢ ، ٦٨ ، ٨٤) ، تم حذف هذه الفقرات لعدم اتساقها مع ما يقيسه المقياس ، وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (٧٤) فقره . (رؤى عدم وضع الجدول لضيق المساحة هنا)

- **ثبات المقياس**:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ = (٠,٧٣) وهي قيمة ثبات فوق المتوسط .

رابعا: مقياس استراتيجيات المواجهة :

قام بإعداد المقياس ربيع رشوان (٢٠٠٦) بحيث تتضمن قسمين أحدهما خاص بقياس مكونات الدافعية (من حيث قياس الفاعلية الذاتية، القيمة الجوهرية وقلق الاختبار) بينما يقيس الجزء الثاني استراتيجيات التعلم (تضمن الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية) ، وتم اختيار هذا المقياس . من بين المقاييس المتوفرة . لأنه يشتمل ما ركزت عليه الأطر النظرية التي تناولت استراتيجيات المواجهة . وقام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكومتريه للمقياس.

صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق الإحصائية التالية :

- التحليل العاملي التوكيدي : (الصدق البنائي) تم التوصل الى (١٧) عامل كامن تجمعها علاقة ارتباطيه قريبة من الواحد الصحيح ، وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي قريبة جدا من الصفر (أقل من ٠,٠٥) ، وأصبح عدد العبارات للمقياس (٧٤) بعد حذف (٣٣) عبارة تشبعاتها غير دالة إحصائيا . والاستراتيجيات التي تم التوصل لها (استراتيجيات التسميع ، التفصيل ، التنظيم ، المراقبة ، التخطيط مكافأة الذات ، الضبط البيئي الدافعي ، حوار الذات عن الكفاءة ، تنشيط الاهتمام ، الضبط البيئي ،طلب العون ، تعلم الأقران ، البحث عن المعلومات الاحتفاظ بالسجلات ، إدارة الوقت ، القويم الذاتي) .
- صدق الاتساق الداخلي : لحساب صدق أبعاد المقياس باستخدام صدق التجانس الداخلي ، من خلال حساب قيم الارتباطات البينية بين أبعاد المقياس ، واتضح أن قيم الارتباطات تتباين بين الاستراتيجيات حيث تمتد قيم معاملات الارتباط بين (٠,٠٣ إلى ٠,٠٩) وأقوى الارتباطات كانت بين استراتيجية المراقبة وباقي الاستراتيجيات . وتعتبر نتيجة منطقية كون استراتيجية المراقبة ، تعني توجيه الفرد لتفكيره خلال أداء المهام . بينما أضعف الارتباطات كانت بين استراتيجية طلب العون وباقي الاستراتيجيات .

ثبات المقياس : من خلال إجراء ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل ولأبعاده ، اتضح ان قيم معامل الثبات للمقياس

ككل (٠,٩٥) وأن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٥٦ إلى ٠,٨٥) وهي قيم معاملات ثبات ما بين متوسطه وعاليه .

تم حساب الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار ، بفاصل زمني (٣٠) يوم، وتم التوصل إلى أن قيم معاملات الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥) وأن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح بين (٠,٦٣ إلى ٠,٩١) وهي قيم معاملات ثبات متوسطه إلى عالية ، ومقبولة في هذا النوع من المقاييس (رشوان ، ٢٠٠٦).

إعداد الخصائص السيكومتريه للمقياس في الدراسة الحالية : تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١١٩) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمتوسط عمري قدره (١٤,١٩) سنه وانحراف معياري قدره (٠,٥٦) للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات المواجهة .

صدق المقياس : صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس استراتيجيات المواجهة،بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه ، واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و تتراوح ما بين (٠,٥٣ إلى ٠,٨٦).

وبلغت قيم معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٢٥ إلى ٠,٧٢) وجميعها دالة عند أحد مستويي الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١).

وكذلك تم تعيين قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة، والدرجة الكلية للمقياس والموضحة في الجدول رقم (١٥).

جدول (١٥) : معاملات ارتباط أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=١١٩)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
استراتيجية التسميع	٠,٦٦٩٢ ❖❖	استراتيجية تنشيط الاهتمام	٠,٨٢٣٤ ❖❖
استراتيجيه التفصيل	٠,٧٨٧٠ ❖❖	استراتيجية الضبط البيئى	٠,٥٣٨٣ ❖❖
استراتيجية التنظيم	٠,٨٠٣٥ ❖❖	استراتيجية طلب العون	٠,٥٩٨٣ ❖❖
استراتيجية المراقبة	٠,٨٠٨٢ ❖❖	استراتيجية تعلم الأقران	٠,٦٨٠٦ ❖❖
استراتيجية التخطيط	٠,٨٠٢١ ❖❖	استراتيجية البحث عن المعلومات	٠,٧٣٠١ ❖❖
استراتيجية مكافأة الذات	٠,٦٦١٠ ❖❖	استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٠,٧٠١٦ ❖❖
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٠,٤٨٢٦ ❖❖	استراتيجية إدارة الوقت	٠,٧٦٥٤ ❖❖
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٠,٨٣٠٤ ❖❖	استراتيجية التقويم الذاتى	٠,٧٣٢٠ ❖❖
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٠,٦٩٨٨ ❖❖	❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١	

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عن مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) .

الصدق التمييزي : تم إجراء اختبار (ت) لتعيين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المنخفضات (الحاصلات على درجة أقل من الارباعي الأدنى) و المرتفعات

(الحاصلات على درجة أعلى من الارباعي الأعلى) في بنود مقياس استراتيجيات المواجه ، واتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ما عدا الفقرة رقم (٤١) غير دالة إحصائيا ، وهي عائدة لاستراتيجية تعلم الأقران ، فتم حذفها من المقياس . **وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (٧٣) فقرة .**

ثبات درجات المقياس : تم حساب قيم معاملات الثبات كرونباخ . ألفا ، وقيم معاملات الثبات للتجزئة النصفية باستخدام معادلة

جدول (١٦) : معاملات ثبات أبعاد المقياس(العينة الاستطلاعية: ن=١١٩)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
استراتيجية التسميع	٣	٠,٤٨	٠,٤٠
استراتيجيه التفصيل	٤	٠,٦٧	٠,٦٨
استراتيجية التنظيم	٤	٠,٦٧	٠,٦٣
استراتيجية المراقبة	٦	٠,٦٩	٠,٦٦
استراتيجية التخطيط	٤	٠,٥٩	٠,٦٤
استراتيجية مكافأة الذات	٤	٠,٧٦	٠,٧٩
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٤	٠,٦٥	٠,٦٥
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٥	٠,٧٩	٠,٧٨
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٤	٠,٦٦	٠,٦٣
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٥	٠,٧٤	٠,٧٤
استراتيجية الضبط البيئى	٤	٠,٦٦	٠,٥٧
استراتيجية طلب العون	٤	٠,٧٤	٠,٧٧
استراتيجية تعلم الأقران	٥	٠,٥٩	٠,٥٦
استراتيجية البحث عن المعلومات	٤	٠,٧٧	٠,٧٧
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٤	٠,٦٧	٠,٧
استراتيجية إدارة الوقت	٥	٠,٦٩	٠,٥٨
استراتيجية التقويم الذاتى	٤	٠,٧١	٠,٦٩
الثبات الكلي للمقياس	٧٣	٠,٩٦	٠,٩٣

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩٦) وباستخدام طريقة التجزئة النصفية وتعديل سبيرمان . براون بلغ (٠,٩٣) وهي نسب معاملات ثبات مرتفعة .

خامسا : درجات التحصيل الدراسي الكلي لعينة مرتفعات نسبة الذكاء ومرتفعات التحصيل الدراسي ، ودرجات التحصيل الدراسي لكل من مواد القراءة والكتابة والرياضيات لعينة ذوات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ، من واقع السجلات المدرسية .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**

للتحقق من تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بمعالجة بيانات أفراد العينة بنظام SSPS، وكانت:

السؤال الأول : ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات في ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الإستراتيجيات ، كما يتضح في الجدول رقم (١٧) .

جدول رقم (١٧): توزيع عينة الموهوبات وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لعينة (١٩) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية الضبط البيئى	١٢	٦٣,٢٪	١
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	١٠	٥٢,٦ ٪	٢
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٩	٤٧,٤ ٪	٣
استراتيجية التسميع	٧	٣٦,٨ ٪	٤
استراتيجية طلب العون	٧	٣٦,٨ ٪	٤
استراتيجية التقويم الذاتى	٦	٣١,٦٪	٦
استراتيجية التخطيط	٥	٢٦,٣٪	٧
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٥	٢٦,٣٪	٧
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٤	٢١,١٪	٩
استراتيجية التنظيم	٣	١٥,٨٪	١٠
استراتيجية مكافأة الذات	٢	١٠,٥٪	١١
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٢	١٠,٥٪	١١
استراتيجية إدارة الوقت	٢	١٠,٥٪	١١
استراتيجيه التفصيل	١	٥,٣٪	١٤
استراتيجية تعلم الأقران	١	٥,٣٪	١٤
استراتيجية المراقبة	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجية البحث عن المعلومات	–	٠,٠٠٪	–

** النسبة لعدد العينة*

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن استخدام الطالبات الموهوبات لاستراتيجيات المواجهة تراوحت نسبتها بين (٦٣,٢ ٪ إلى ٥,٣ ٪) فكانت أعلى نسبة لاستراتيجية الضبط البيئي والتي تؤكد عباراتها على تجهيز المكان للمذاكرة بحيث يتوفر فيه إمكانية التركيز والانجاز ، تلتها إستراتيجيتي حوار الذات عن الأداء والكفاءة ، وتؤكد هاتين الإستراتيجيتين على أهمية الأداء المتميز والتفوق على الآخرين من خلال بذل مزيد من الجهد من أجل الفهم والإتقان والكفاءة العلمية وتحقيق الدرجات المرتفعة . وهذه الاستراتيجيات تعتبر من استراتيجيات الفهم العميق ، فكان استخدامها أكثر شيوعا لدى الطالبات الموهوبات من استخدام استراتيجية التسميع التي تركز على المستوى السطحي لا العميق في التعلم . وكلا المستويين السطحي والعميق يقعان على متصل نفسي وليسا مستقلين ، واستخدامهما معا يعتبر مستوى متكامل أو استراتيجي ، حيث المتعلم الاستراتيجي يسهل عليه استخدام استراتيجيات مناسبة للمهام موضوع التجهيز ويرتبط ذلك ارتباط عالي في الانجاز الأكاديمي (الزيات ، ١٩٩٥؛ الدردير ، ٢٠٠٤؛رشوان ، ٢٠٠٦) واستراتيجية طلب العون تعتبر استراتيجية فاعلة لطلب العون من المختصين أو الزملاء لمواجهة مشكلات عدم الفهم والصعوبة ، واستراتيجية التقويم الذاتي تتطرق إلى تقييم المتعلم لمدى استعداده للامتحان ، والأسئلة المتوقعة ، ووضع أسئلة والتأكد من الإلمام بكامل المقرر ، فهي في مضمونها تمثل استراتيجية ميتامعرفة بحيث يقيم الفرد مدى إلمامه بالمادة العلمية واستعداده للامتحان ،تلتها استراتيجية التخطيط والتي تعتبر أيضا من استراتيجيات الميتا معرفة وتتضمن وضع الأهداف والتنظيم للمذاكرة والانتهاء بالوقت المناسب .

وما يلفت الانتباه هو أن استراتيجية المراقبة وهي من استراتيجيات الميتامعرفة والتي تركز على كيفية مواجهة صعوبة الفهم أثناء المذاكرة ،لم تكن من ضمن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الموهوبات ، فهل هذا يعود إلى أنهن لا يواجهن صعوبة في الفهم ، باعتبار امتلاكهن لقدرات عقلية عالية أو لأنهن عندما يجدن صعوبة يلجأن إلى المختصين كما ظهر من نتائج التحليل أنهن يستخدمن استراتيجية طلب العون بنسبة (٣٦,٨ ٪) وهي تعتبر استراتيجية فاعلة حيث يلجأ لها الطالب الباحث عن الإتقان عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام بدل من الانسحاب من الموقف (Paris , Newman,1990) .

ويلاحظ أن استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات التي تشير إلى تقييم الفرد لأدائه بعد انتهاء المهمة من أجل الاستفادة من التجربة بالمواقف المشابهة بسلبياتها وايجابياتها تتشابه مع استراتيجية التقويم التي صنفها (Dansereau, 1985) ضمن استراتيجيات الميتامعرفة ، احتلت الترتيب الحادي عشر بما نسبته (١٠,٥٪) ، وهي تعتبر استراتيجية تنظيمية للوقت والجهد .

أيضاً استخدامهن لاستراتيجية التفصيل أخذت أقل نسبة (٥,٣ ٪) وهي أيضا تتعلق في كيفية مواجهة الصعوبة أثناء أداء المهام . وكذلك نفس النسبة لاستراتيجية تعلم الأقران والتي تشير إلى التعلم من خلال المناقشة والحوار مع الزملاء ومشاركة المعلومات وربما هذا يؤكد ما ذهب إليه (Kirton,1999) في نظريته عن أساليب التعلم للموهوبين الذين وصفهم بذوي الأسلوب التجديدي بأنهم يميلون للتعلم بشكل فردي ، وفي أداء المهام لا يحبون العمل ضمن فريق . كذلك لم تكن استراتيجية البحث عن المعلومات شائعة الاستخدام عند الموهوبات والتي تشير عباراتها إلى البحث عن مصادر المعرفة من غير الكتاب المدرسي ، ربما لأن طبيعة المهام الدراسية التي تكلف بها الطالبات لا تستلزم سوى الكتاب المدرسي ، وهذا يشير إلى خلل في العملية التربوية في عدم تفعيلها لدور المتعلم بحيث يكون دوره فاعل ومستكشف للمعرفة .

السؤال الثاني : ما أكثر إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعا لدى التلميذات المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل ؟.. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الإستراتيجيات ، كما يتضح في الجدول رقم (١٨) .

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن استخدام الطالبات المتفوقات عقليا مرتفعات مستوى التحصيل لاستراتيجيات المواجهة تراوح بين ما نسبته (٣٥ ٪ إلى ٢,٥ ٪) وكانت استراتيجية طلب العون هي الاستراتيجية الأكثر شيوعا بينهن ، على العكس من الطالبات الموهوبات ، كانت ترتيبها لديهن الاستراتيجية الرابعة ، واستراتيجية الضبط البيئي كانت بالترتيب الثاني بينما لدى الموهوبات كانت في الترتيب الأول . مع ملاحظة أن استراتيجيات المراقبة والبحث عن المعلومات كانت أقل شيوع بينهن بما نسبته (٢,٥ ٪) والاستراتيجيات التي لم يكن لها شيوع بين الطالبات المتفوقات عقليا

ومرتفعات التحصيل تمثلت في استراتيجيات (تعلم الأقران ، إدارة الوقت التفصيل ، التنظيم)

جدول رقم (١٨): توزيع عينة المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لعينة عددها (٤٠) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية طلب العون	١٤	٣٥,٠٪	١
استراتيجية الضبط البيئى	١٢	٣٠,٠٪	٢
استراتيجية التسميع	١٠	٢٥,٠٪	٣
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٩	٢٢,٥٪	٤
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٨	٢٠,٠٪	٥
استراتيجية التقويم الذاتى	٧	١٧,٥٪	٦
استراتيجية مكافأة الذات	٥	١٢,٥٪	٧
استراتيجية التخطيط	٣	٧,٥٪	٨
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٢	٥,٠ ٪	٩
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٢	٥,٠٪	٩
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٢	٥,٠٪	٩
استراتيجية المراقبة	١	٢,٥	١٢
استراتيجية البحث عن المعلومات	١	٢,٥٪	١٢
استراتيجية تعلم الأقران	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجية إدارة الوقت	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجيه التفصيل	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجية التنظيم	–	٠,٠٠٪	–

* *النسبة لعدد العينة*

إن عدم استخدام هذه الاستراتيجيات خلال مواجهة الضغوط المدرسية قد يرجع لعاملين هما :

- أن طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية يواجهون صعوبات في تطوير بعض هذه الاستراتيجيات وتوظيفها بشكل فاعل (Chung, 2000) .
- من منظور علم نفس التعلم إن هذه الاستراتيجيات لا تنمو تلقائياً وإنما هي مكتسبة من خلال التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية ، ويتطلب إيجاد بيئة مدرسية تساعد على اكتساب هذه الاستراتيجيات (جابر ١٩٩٩) .

السؤال الثالث : ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم ؟.. للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الإستراتيجيات ، كما يتضح في الجدول رقم (١٩) .

من الجدول رقم (١٩) يتضح أن استراتيجيات المواجهة الأكثر شيوعاً في الاستخدام بين الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم هي استراتيجية الضبط البيئي بنسبة (٣٢,١) ، وبهذا يتشابهن مع الطالبات الموهوبات ، إذ احتلت لديهن المرتبة الأولى ، تلتها استراتيجية التسميع ، وتشير إلى استخدام التكرار للمعلومات كاستراتيجية في معالجة وتجهيز المعلومات ، والتغلب على صعوبات الفهم والحفظ ، تلتها استراتيجية حوار الذات عن الأداء والتي احتلت المرتبة الثانية عند الموهوبات والخامسة عند المتفوقات عقليا ،استراتيجية التخطيط احتلت الترتيب الرابع بنسبة (٢٢,٢٪) وتتضمن وضع

أهداف لتنظيم عملية الاستذكار والبدء بوقت مبكر قبل الامتحان ومحاولة إنهاء المهام قبل الموعد المحدد ، يليها طلب العون والتقويم الذاتي ، وهي استراتيجيات تدل على التركيز في التغلب على الصعاب التي تواجه الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، بأنهن يحتجن إلى وقت أكثر في المذاكرة ، فلجأن إلى استراتيجيات تساعد على إنهاء المهام قبل الموعد المحدد ، وكانت الاستراتيجيات الأقل شيوع بينهن هي استراتيجيات التنظيم والبحث عن المعلومات وإدارة الوقت ، مع أنها استراتيجيات مكملة للإستراتيجيات الأكثر استخداما لتساعد على مواجهة صعوبة التعلم .

جدول رقم (١٩) : توزيع عينة الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ، لعينة عددها (٨١) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية الضبط البيئي	٢٦	٣٢,١٪	١
استراتيجية التسميع	٢٢	٢٧,٢٪	٢
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	١٩	٢٣,٥٪	٣
استراتيجية التخطيط	١٨	٢٢,٢٪	٤
استراتيجية طلب العون	١٦	١٩,٨٪	٥
استراتيجية التقويم الذاتي	١٣	١٦,٠٪	٦
استراتيجية مكافأة الذات	١٣	١٦,٠٪	٦
استراتيجية الضبط البيئي الدافعي	١١	١٣,٦٪	٨
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٩	١١,١٪	٩
استراتيجية المراقبة	٦	٧,٤٪	١٠
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٦	٧,٤٪	١٠
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٥	٦,٢٪	١٢
استراتيجية تعلم الأقران	٥	٦,٢٪	١٢
استراتيجيه التفصيل	٤	٤,٩٪	١٤
استراتيجية التنظيم	٣	٣,٧٪	١٥
استراتيجية البحث عن المعلومات	٢	٢,٥٪	١٦
استراتيجية إدارة الوقت	٢	٢,٥٪	١٦

** النسبة لعدد العينة*

وكن اقل اهتمام في استراتيجية الكفاءة من حيث الاستخدام من الطالبات الموهوبات ، هل هذا عائد إلى أنهن يركزن على الأداء أكثر من تركيزهن على الكفاءة . وما يلفت النظر عند المقارنة في استخدام استراتيجية التفصيل بين الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم أن شيوع استخدامها بشكل قليل لدى الفئتين . على عكس ما توقعت الباحثة . فهي تشير إلى ربط المعلومات المتعلمة بالمعلومات الماثلة في البناء المعرفي للفرد ، وإيجاد العلاقات بين المواد الدراسية ، وإضافة تفصيلات لتساعد في الفهم . حيث أن هذه العمليات المعرفية هي ما يميز الأسلوب (التجديدي) الإبداعي حسب نظرية (Kirton,1999) فهل هذا عائد إلى أن طريقة التعليم المتبعة في المدارس لاتركز على هذه المهارات .

السؤال الرابع : ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقليا من ذوات صعوبات التعلم ؟ .. للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الاستراتيجية ، كما يتضح في الجدول رقم (٢٠) .

جدول رقم (٢٠): توزيع عينة المتفوقات عقليا من ذوات صعوبات التعلم وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية عدد العينة (٢٥٦) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية الضبط البيئى	٦٢	٢٤,٢٪	١
استراتيجية التسميع	٥١	١٩,٩٪	٢
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٥٠	١٩,٥٪	٣
استراتيجية طلب العون	٣٩	١٥,٢٪	٤
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٣٥	١٣,٧٪	٥
استراتيجية التقويم الذاتى	٣٤	١٣,٣٪	٦
استراتيجية مكافأة الذات	٢٨	١٠,٩٪	٧
استراتيجية التخطيط	١٣	٥,١٪	٨
استراتيجية تنشيط الاهتمام	١٣	٥,١٪	٨
استراتيجية إدارة الوقت	١٠	٣,٩٪	١٠
استراتيجية تعلم الأقران	٩	٣,٥٪	١١
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٩	٣,٥٪	١١
استراتيجيه التفصيل	٧	٢,٧٪	١٣
استراتيجية التنظيم	٦	٢,٣٪	١٤
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٥	٢,٠٪	١٥
استراتيجية المراقبة	٤	١,٦٪	١٦
استراتيجية البحث عن المعلومات	٤	١,٦٪	١٦

* ***النسبة لعدد العينة***

من خلال الجدول رقم (٢٠) يتضح أن الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً لدى الطالبات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم هي استراتيجية الضبط البيئي (٢٤٪) وأقلها هي استراتيجية البحث عن المعلومات . فمواجهة للضغوط المدرسية تتركز في ضبط بيئة التعلم والتي تشير إلى تغيير المكان أو طريقة الجلوس أو المشي لمواجهة الملل أثناء المذاكرة ، يلاحظ أنهن يركزن على استراتيجية مرتكزة على تقليل الانفعال ، أكثر من استراتيجيات المرتكزة على المشكلة ، وهي استراتيجية فاعلة في تقليل الانفعال لمواصلة الأداء ، فهي ليست انسحابيه، ولكنها لا تركز على تحسين الأداء والفاعلية ، بعكس ماتضح لدى الطالبات الموهوبات في إنهن يركزن على الأداء والفاعلية وكانت الاستراتيجيات الأقل استخداما لديهن هي استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، وهي استراتيجيات توجه الأداء واستراتيجية البحث عن المعلومات ،وتشابهت جميع عينات الدراسة بعدم استخدام هذه الاستراتيجية.

من خلال ما سبق مناقشته هل نستدل على أن الطالبات الموهوبات لديهن توجيه ذاتي وتركيز على التميز في الأداء والعمل بإتقان ، وإدارة الجهد والوقت ، من أجل الأداء المتميز والأفضل أكثر من باقي عينات الدراسة .

السؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات **الموهوبات** والتلميذات **الموهوبات ذوات صعوبات التعلم** والتلميذات **المتفوقات عقليا** والتلميذات **المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم** في استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ؟ .. للإجابة على هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات المواجهة الضغوط ، والموضحة في الجدول رقم (٢١).

جدول رقم (٢١)اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية باختلاف نوع العينة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التسميع	بين المجموعات	١١.٨٣	٣	٣.٩٤	٦.٥٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٦.٨٥	٣٩٢	٠.٦٠			
استراتيجيه التفصيل	بين المجموعات	٢٧.٠٩	٣	٩.٠٣	١٥.٦٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٥.٨٦	٣٩٢	٠.٥٨			
استراتيجية التنظيم	بين المجموعات	٢٧.٠٤	٣	٩.٠٢	١٥.٥٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٧.٣٣	٣٩٢	٠.٥٨			
استراتيجية المراقبة	بين المجموعات	٢٦.٦٣	٣	٨.٨٨	١٩.٩٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٧٤.١٧	٣٩٢	٠.٤٤			
استراتيجية التخطيط	بين المجموعات	٢٦.٤٧	٣	٨.٨٢	١٦.٣٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١١.٢٥	٣٩٢	٠.٥٤			
استراتيجية مكافأة الذات	بين المجموعات	١٧.٣٥	٣	٥.٧٩	٧.٢٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١١.٣٣	٣٩٢	٠.٧٩			
استراتيجية الضبط البيئي الدافعي	بين المجموعات	٧.٨٠	٣	٢.٦٠	٣.٧٣	٠.٠١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٣.٣٥	٣٩٢	٠.٧٠			
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	بين المجموعات	٣٨.٠٨	٣	١٢.٦٩	٢١.٢٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤.٧٦	٣٩٢	٠.٦٠			
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	بين المجموعات	٢٤.٠١	٣	٨.٠٠	١٤.٨٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١١.٣٦	٣٩٢	٠.٥٤			
استراتيجية تنشيط الاهتمام	بين المجموعات	٢٩.٢٨	٣	٩.٧٦	١٥.٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٩.٧٩	٣٩٢	٠.٦٤			
استراتيجية الضبط البيئي	بين المجموعات	١٣.٠٤	٣	٤.٣٥	٧.٦٢	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٣.٥٠	٣٩٢	٠.٥٧			
استراتيجية طلب العون	بين المجموعات	٢٤.٧٥	٣	٨.٢٥	١٢.٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦٣.٠٩	٣٩٢	٠.٦٧			
استراتيجية تعلم الأقران	بين المجموعات	٢٠.١٢	٣	٦.٧١	١٤.٠٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٨٧.٠٥	٣٩٢	٠.٤٨			
استراتيجية البحث عن المعلومات	بين المجموعات	٣٩.٣٩	٣	١٣.١٣	١٦.١٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١٩.٧٧	٣٩٢	٠.٨٢			
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	بين المجموعات	٢٢.١٧	٣	٧.٣٩	١١.٠٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦١.٦٦	٣٩٢	٠.٦٧			
استراتيجية إدارة الوقت	بين المجموعات	١٧.٢١	٣	٥.٧٤	٩.٣٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٩.٨٦	٣٩٢	٠.٦١			
استراتيجية التقويم الذاتي	بين المجموعات	١٨.٥٨	٣	٦.١٩	٩.٥٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥٣.٩١	٣٩٢	٠.٦٥			
الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط	بين المجموعات	٢١.٩٣	٣	٧.٣١	٢٦.٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٨.٩٦	٣٩٢	٠.٢٨			

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ في جميع الأبعاد: (استراتيجية التسميع، استراتيجيه التفصيل، استراتيجية التنظيم، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التخطيط، استراتيجية مكافأة الذات، استراتيجية الضبط البيئي الدافعي، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة، استراتيجية حوار الذات عن الأداء، استراتيجية تنشيط الاهتمام،استراتيجية الضبط البيئي، استراتيجية طلب العون، استراتيجية تعلم الأقران، استراتيجية البحث عن المعلومات، استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، استراتيجية إدارة الوقت، استراتيجية التقويم الذاتي)، وفي الدرجة

الكلية للاستراتيجيات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربعة: (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم، المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم، المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل، الموهوبات)، في درجة استخدامهن لتلك الاستراتيجيات.

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق والموضح في الجدول رقم (٢٢)

جدول رقم (٢٢)اختبار شيفيه لاتجاه دلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	المتوسط الحسابي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	الموهوبات	الفرق لصالح
استراتيجية التسميع	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.١٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٨١					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤.٠٠					
	الموهوبات	٤.٤٦		❖			الموهوبات
استراتيجية التفصيل	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٦٤		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.١٦					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٥٤		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤.٠٧		❖			الموهوبات
استراتيجية التنظيم	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٦٠		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.١٣					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٤٤					
	الموهوبات	٤.٠٧		❖	❖		الموهوبات
استراتيجية المراقبة	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.٠٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٤٦					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٧٣					

	الموهوبات	٤.٢٢		❖			الموهوبات
استراتيجية التخطيط	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.٠٦		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٥٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٨٩					
	الموهوبات	٤.٣٨		❖			الموهوبات
استراتيجية مكافأة الذات	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٩٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٥٠					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٥٣					
	الموهوبات	٤.١٨		❖			الموهوبات
استراتيجية الضبط البيئي الدافعي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٩٤					
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٧٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٨١					
	الموهوبات	٤.٣٦		❖			الموهوبات
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٨٧		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٣٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٧٧		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤.٥٩	❖	❖	❖		الموهوبات
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.١٧		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٧٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤.١٣		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤.٦٤		❖			الموهوبات
استراتيجية تنشيط الاهتمام	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.٠٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم

	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٥٣					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٧٢					
	الموهوبات	٤.٥٣		❖	❖		الموهوبات
استراتيجية الضبط البيئي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.٢٨		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٩٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤.٢٢					
	الموهوبات	٤.٦٦		❖			الموهوبات
استراتيجية طلب العون	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.٠٣		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٦٧					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤.١٩		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤.٥٣		❖			الموهوبات
استراتيجية تعلم الأقران	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٧٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٣٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٨١		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤.٢٠		❖			الموهوبات
استراتيجية البحث عن المعلومات	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.١١		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٢.٥٦					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٠٨		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٣.٦٧		❖			الموهوبات
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٦١		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.١٩					
	المتفوقات عقليا	٣.٣٥					

	ومرتفعات التحصيل						
	الموهوبات	٤.٠٨		❖	❖		الموهوبات
استراتيجية إدارة الوقت	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٧٧			❖		الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٣٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٦٨					
	الموهوبات	٤.٠٨			❖		الموهوبات
استراتيجية التقويم الذاتي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤.٠٧			❖		الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٦٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٩٥					
	الموهوبات	٤.٣٧			❖		الموهوبات
الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣.٨٨			❖		الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣.٤٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣.٧٥			❖		المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤.٣٠	❖	❖	❖		الموهوبات

❖ *تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥*

يتضح من الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على النحو التالي:

- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي جميع الأبعاد عدا بعد: (استراتيجية الضبط البيئي الدافعي) بين الطالبات (المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي الأبعاد: (استراتيجيه التفصيل، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة،استراتيجية حوار الذات عن الأداء، استراتيجية طلب العون، استراتيجية تعلم الأقران، استراتيجية البحث عن المعلومات) بين الطالباتٍ (المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة

الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل).

- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي بعد: (استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة) بين الطالبات (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (الموهوبات) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي جميع الأبعاد بين الطالبات (المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (الموهوبات) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي بعد: (استراتيجية التنظيم، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة استراتيجية تنشيط الاهتمام، استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات) بين الطالبات (المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل)، وبين الطالبات (الموهوبات) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات).

من النتائج المعروضة في جدول رقم (٢٢) يتضح أن الطالبات الأكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة هن الطالبات الموهوبات ، حيث كان قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهن على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات المواجهة أعلى متوسط ، وكانت دلالة الفروق لصالحهن ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من (Butler , 1996; Glaser ,1996) أن الأفراد المتفوقين يختلفون في فهمهم واندماجهم في التعلم اختلافا جوهريا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيار وتطبيق للاستراتيجيات الفعالة والمناسبة للموقف .

وأن الطالبات المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل كن أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة من الطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم . وهذا يتفق مع ما ذهب إلية Coleman(2001) من أنهم يفتقدون لاستخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم على تخطي صعوبات التعلم التي يعانون منها . مما يوضح مدى حاجة هؤلاء إلى تدريبهم على استراتيجيات المواجهة لتساعدهم على تخطي نقاط ضعفهم وتفعيل استخدامهم للقدرات العقلية المرتفعة التي يملكونها .

كما يتضح من النتائج أن الطالبات الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم يستخدمن استراتيجيات المواجهة أكثر من الطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم وهي استراتيجيات (استراتيجية التسميع، استراتيجيه التفصيل، استراتيجية التنظيم، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التخطيط،استراتيجية مكافأة الذات، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة استراتيجية حوار الذات عن الأداء، استراتيجية تنشيط الاهتمام،استراتيجية الضبط البيئي، استراتيجية طلب العون، استراتيجية تعلم الأقران استراتيجية

البحث عن المعلومات، استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، استراتيجية إدارة الوقت، استراتيجية التقويم الذاتي) ما عدا استراتيجية الضبط البيئي الدافعي ، مما يدلل على أن الطالبات من الموهوبات ذوات صعوبات التعلم هن فعلا يجمعن بين الخصائص الثنائية Twice- Exceptional أي يجمعن ما بين خصائص الموهبة وخصائص صعوبات التعلم ، فقد تمايزن في استخدمهم لاستراتيجيات المواجهة عن الطالبات مرتفعات نسبة الذكاء وذوات صعوبات تعلم ، ما عدا في استخدامهن استراتيجية الضبط البيئي الدافعي والتي تشير إلى قيام المتعلم بتغيير بيئة المذاكرة عندما يشعر بالملل أو بتغيير طريقةٍ الجلوس أو يغير المكان ، وحيث أن الطالبات من هاتين الفئتين يشتركن معا في المعاناة من صعوبات التعلم ، لم يكن هناك فروق بينهما في استخدام هذه الاستراتيجية ، والتي تعتبر استراتيجية مرتكزة على الانفعال ، أكثر منها مرتكزة على حل المشكلة ، فعند مواجهة الضغوط خلال المذاكرة لوجود صعوبات التعلم كلا من الفئتين تحاول تخفيف مستوى الضغوط لرفع الدافعية والاستمرار في المذاكرة .

وبالمقارنة بين استخدام الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات مستوى التحصيل والطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم ، كانت الطالبات المتفوقات عقليا أكثر استخداما لإستراتيجيات (التفصيل، حوار الذات عن الكفاءة ، استراتيجية حوار الذات عن الأداء ، استراتيجية طلب العون،استراتيجية تعلم الأقران، استراتيجية البحث عن المعلومات)

وفي تحليل لعبارات هذه الاستراتيجيات نجد أنها جميعها تهدف إلى مستوى الأداء والكفاءة الأفضل والمتميز ، حيث استراتيجية التفصيل احتوت على عبارات مثل عمل ملخصات للمساعدة على الفهم . والتي تتطلب مهارات تفكير مثل التحليل ، وتحديد النقاط المهمة وغير المهمة . و ربط المعلومات الحالية بالمعلومات المتوفرة لدى الفرد ، أو إجراء بعض التعديلات أو الإضافات لزيادة عملية الفهم . كما أن استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة تشير عباراتها إلى محاولة المتعلم رفع دافعيته خلال مذاكرة مادة مملة ، من خلال إقناع نفسه بأهمية المعلومات له ، وأهمية الإتقان ، وأهمية التميز ، وضرورة بذل الجهد لتحقيق ذلك. واستراتيجية الحوار عن الأداء تركز على رفع الدافعية من خلال دفع الفرد لنفسه لأداء أفضل ، واستراتيجيات البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة غير الكتاب المدرسي من أجل الفائدة والكفاءة والفهم ، وإستراتيجيتي طلب العون وتعلم الأقران ، جميعها إستراتيجيات فاعلة. ومن استراتيجيات دافعية الإقدام المبنية على السلوك والمعرفة ، حسب ما وصفها (Moos & Nichol,2002) ، تميزت بها الطالبات المتفوقات عقليا وتحصيليا على الطالبات ذوات صعوبات التعلم . وهذا يؤكد على ما دعا إلي (Robinsom,1999) من ضرورة مساعدة ذوي صعوبات التعلم من خلال التركيز على عاملين هما اكتشاف نقاط ضعفهم وقوتهم ، والثاني تغيير اتجاهاتهم وشعورهم نحو أنفسهم .حيث لديهم قدرات عقلية عالية لفهم كمية من المعلومات ومعالجتها على مستوى عالي ، حتى لا يكونون معرضين بسهولة للإحباط و انخفاض مستوى تقدير الذات ، وبالتالي التسرب من المدرسة .

كما أن الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، مع اشتراكهن مع الطالبات الموهوبات في خصائص الموهبة والتفوق العقلي ، إلا أن الموهوبات كن أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة. حسب قيمة متوسط دراجاتهن على الدرجة الكلية للمقياس . وفي استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة ، من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم . وهذا دليل آخر على أنهن يجمعن ما بين سمات الموهبة وصعوبات التعلم ، حيث معاناتهن من صعوبات التعلم انعكست على اتجاههن نحو كفاءة الأداء . وهذه النتيجة تتفق مع وجهة نظر كل من (Dweck & Elliott,1983) حول معتقدات القدرة – الإتقان ،إذا اعتقد الفرد أن القدرة متزايدة بزيادة الممارسة ، فهم يزيدون من كفايتهم لفهم أو للتمكن من أداء شيء جديد ، والأفراد من أصحاب هذا الاعتقاد يكونون بارعين في زيادة مستويات مهاراتهم ، ويشددون على الجهد لزيادة الإتقان ، باستخدام استراتيجيات فعاله ، ويثابرون عند مواجهة صعوبة ،وعندما يفشلون بأداء مهمة ما فإنهم يفترضون أن الممارسة والجهد سوف تزيد من فرصة نجاحهم بالمستقبل مما يزيد من مستوى دافعتيهم وثقتهم بأنفسهم (في زايد ، ٢٠٠٣). وهذا ما أوضحه أيضا (رشوان ، ٢٠٠٦) أن العلاقة غير المباشرة بين تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي ، يتمثل في مثابرة الفرد عند مواجهة الفشل أو صعوبات التعلم ، على عكس الأفراد الذين يعتقدون أن القدرة ثابتة ، وبالتالي لا يعقدون بزيادة الجهد ، ويستسلمون للفشل . فهل الأفراد من ذوي صعوبات التعلم هم من ذوي معتقدات القدرة الثابتة ، فلا يزيدون من مستوى الجهد المبذول ؟

والطالبات الموهوبات كن أكثر استخداما لإستراتيجيات (التنظيم وحوار الذات عن الكفاءة ، وتنشيط الاهتمام ، والاحتفاظ بالسجلات) من الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات مستويات التحصيل . فهل هذه السمات هي ما يميز الموهوبين ؟ . واللواتي صنفن أنفسهن على مقياس خصائص وسمات الموهوبين بأنهن موهوبات . عن الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل الأكاديمي واللواتي لم يصنفن أنفسهن على أنهن موهوبات ، مع اشتراك الفئتين في خصائص الذكاء والتحصيل . هذا يعتبر دليل على أن الموهبة متعددة الجوانب القدرات العقلية والشخصية والدافعية .

فعند تحليل عبارات هذه الاستراتجيات التي قدمت سمات فارقه للموهوبات عن المتفوقات عقليا وأكاديميا ، نجد أن استراتيجية التنظيم تركز عباراتها على أهمية الفهم الجيد من خلال إعادة تنظيم وترتيب المادة والتركيز على النقاط المهمة ، واستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة ، تشترك معها في التركيز على الفهم من أجل الأداء بكفاءة وتميز عن الآخرين ،واستراتيجية تنشيط الاهتمام تصب في أهمية جعل مادة التعلم ممتعه وشيقة وجذابة مع التأكيد على أهمية الموضوع الدراسي لمستقبل الطالبة . واستراتيجيه الاحتفاظ بالسجلات ، تركز في عباراتها على الاستفادة من الخبرة بسلبياتها وايجابياتها ، وعدم الوقوع مره أخرى بالخطأ ، وتعميم الخبرة للمواقف المتشابهة ، وتسجيل الصعوبات التي تواجه الفرد من اجل التغلب عليها .

وتعتبر هذه الاستراتيجيات ضمن استراتيجيات المراقبة الذاتية ، التي تساعد المتعلم على التركيز والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال ،وكذلك تدل على أن هذه الاستراتيجيات تمكن المتعلم من أن يكون أكثر وعيا بعملية تعلمه مما يمكنه من تخطيط أنشطته في ضوء ذلك الوعي (رشوان ، ٢٠٠٦) فهل الطلبة الموهوبين هم طلبةٍ موجهين ذاتيا لأنفسهم خلال عملية التعلم أكثر من الطلبة المتفوقين عقليا وتحصيليا ؟

وهل امتلاكهم لاستراتيجيات المراقبة الذاتية يساعدهم على إدارة اهتماماتهم المتنوعة ، حيث تعتبر أحد السمات التي وردت في استبيان " سمات وخصائص الموهوبين " الذي استخدم بالدراسة الحالية؟

- **توصيات الدراسة** :

من خلال معايشة الباحثة لبيئة المدرسة خلال تطبيق أدوات ، واحتكاكها بالمدرسات والطالبات وإدارة المدرسة ، ومن خلال نتائج الدراسة سواء كان ذلك في مرحلة تشخيص العينة أو مرحلة تحليل النتائج ، تقدم الباحثة عدة توصيات لهذه الدراسة من خلال التجربة المعاشة ، نلخصها فيما يلي :

- الحاجة إلى توعية المعلمات بطبيعة صعوبات التعلم وعلاقتها بالموهبة والتفوق العقلي ، حيث تم ملاحظة تعجب المعلمات من نتائج الدراسة في مرحلة التشخيص ، عندما طلب منهن تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات اللواتي شخصن في محك التباعد بأن لديهن صعوبات تعلم، وتم التوضيح بأن الطالبات متفوقات عقليا ولكنهن يعانين من صعوبات التعلم فقد أبدت المعلمات استغراب – وصل لدى بعضهن لدرجة التهكم ، وهذا عائد إلى اعتقادهن أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم منخفضات في القدرات العقلية.
- الحاجة إلى وجود أخصائية موهبة وأخصائية صعوبات تعلم للكشف عن هذه الفئات ، وتقديم الخدمات التربوية المناسبة لهن ، بالإضافة لمتخصصة في الإرشاد النفسي لتقديم الخدمات الإرشاد النفسي ، وبالتالي تشكل مجموعةٍ المتخصصات فريق عمل يعمل مع هذه الفئات من الطالبات خصوصا وأن الدراسة قد أوضحت كبر هذه العينة من الطالبات الموهوبات أو المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم ضمن مجتمع عينة الدراسة .
- أهمية وجود غرفة مصادر لصعوبات التعلم داخل المدارس فكما خلت المدارس من وجود أخصائيات ، خلت كذلك من وجود غرف مصادر تعلم .
- يلاحظ أن فئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، أو المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم تشكل نسبة عالية في المجتمع السعودي ، فلقد بلغت نسبتهن في الدراسة الحالية (٢٤٪) . مما يدلل على أهمية الاهتمام بهذه الفئة من خلال وضع خطة استراتيجية للكشف عنهم وتشخيصهم وتقديم البرامج التربوية المناسبة لهم ، حيث عدم الاهتمام بهم وتسربهم يعتبر فاقد للعملية التربوية ، إضافة إلى معاناتهم لعدم تقديم الخدمات المناسبة لخاصية الثنائية الموجودة لديهم .
- كذلك تقديم خدمات تربوية اثرائيه للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً تساعد على الاستخدام الأمثل لقدراتهم العقلية ، مما لهذه الفئة من أهمية

في تطور المجتمع ورقيه ، خصوصاً وان الحكومة السعودية أعلنت أنها تهدف إلى تحويل المجتمع السعودي إلى مجتمع المعرفة .

- **دراسات مقترحة** :

توصي الدراسة الحالية القيام بإجراء الدراسات التالية :

- العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وبين مفهوم الذات لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- العلاقة بين استراتيجيات المواجهة ومفهوم الضبط متعدد الأبعاد لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وتوجهات أهداف الانجاز لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- فاعلية برنامج يهدف إلى التدريب على استراتيجيات المواجهة وأثرها على التحصيل لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالأساليب المعرفية لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

This Project was funded by the deanship of Scientific Research (ESR), King Abdulaziz University, Jeddah, Under grant no (21-005-H/429) The author, Therefore, Acknowledge with thanks DSR support for Scientific Research.

Principal Investigator

- **المراجع**:

١. أبو حطب ، فؤاد ، وآخرون (١٩٧٩) ٠ تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية " المنطقة الغربية " - مكة المكرمة : كلية التربية : مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية .

٢. الدردير ، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ٠- القاهرة : عالم الكتب ، الجزء الأول

٣. الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ٠- المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ط١ .

٤. الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠٢) المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم " قضايا التشخيص والتعريف والعلاج " ٠- القاهرة : دار النشر للجامعات .

٥. الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠٦) القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي .- المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم- وزارة التربية والتعليم ، الرياض ١٩- ٢٢ نوفمبر .

٦. الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠٧) دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ٠القاهرة : دار النشر للجامعات .

٧. الخليفة ، عمر هارون ؛ عطاالله ، صلاح الدين فرح (٢٠٠٦) الكشف عن الموهوبين متدنين التحصيل ٠ المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة – مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله ،جدة ٢٦- ٨/٣٠.

٨. آل شارع ، عبدالله الناقع ؛ وآخرون (٢٠٠٠) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ٠ الرياض : مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .

٩. جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعلم ٠ القاهرة : دار الفكر العربي .

١٠. جروان ، فتحي (٢٠٠٢) أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم ٠ الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر .

١١. رشوان ، ربيع (٢٠٠٦) التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز ٠ القاهرة : عالم الكتب .

١٢. زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٣) مقياس القدرة والأداء والجهد ٠ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٣. محمد ، عادل عبدالله (٢٠٠٧) صعوبات التعلم ٠الأردن : دار الفكر ، ط١ .

1. Aldwin , C. & Revenson (1987) Does Coping Help ? A reexamination of the relation between coping & mental health . Journal of Personality & Social Psychology, 53 337-348
2. Baker, S., Gersten R., Haager, D., & Dingle,M. (2006). Teaching practice and the reading growth of first-grade English learners: Validation of an observation instrument. Elementary School Journal,107(2), 199–219
3. Baker, S. K., & Baker, D. L. (2008). English learners and response to intervention:
4. Improving quality of instruction in general and special education. In E. L. Grigorenko (Ed.), Educating individuals with disabilities: IDEA 2004 and beyond. New York: Springer.
5. Baum, S. M. ; Cooper, C. R. & Neu, T. W. (2001) Dual differentiation : An approach for meeting the curricular needs of gifted Ability students with learning disabilities , Psychology in the Schools, 38 , 477-490
6. Bees ,c. (1998) The gold program : A program for Gifted learning adolescents , Roeper Review , 21, 155-161 .
7. Brody,L. E. & Mills, C. J. (1997) Gifted Children With learning disabilities : A review of the issues. Journal of learning Disabilities ,30, 282-296.
8. Butler , D.(1996) The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning : An Introduction to the Coordinated Symposium.Paper Presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association , New York.
9. Butler, K., & Nelson, N. (Eds.) (2005). Responsiveness to intervention and the speech-language
10. pathologist [Special issue]. Topics in Language Disorders, 25(2). (See six articles on RTIand SLPs.)

11. Carver, C.S. & Scheier, M.F.(1989) Assessing Strategies : A theoretically Based Approach . Journal og Personality & Social Psychology ,56,2,267-283.

12. Chung, M. (2000) The Development of Self-Regulated Learning . Asia Pacific Education Review. 1,1,3-19.

13. Cioffi, D. H. & Kysilka, M. L.(1997) Reactive behavior patterns in gifted adolescents .The Educational Forum , 61 , 260 – 268.

14. Clark, B.(1992) Growing up giftedness . New York : Macmillan Publishing Company .

15. Coleman, M. R. (2001) Surviving or Thriving , Gifted child today , 24, pp 56-63

16. Carver, C.; Scheier, M. (2000) Action , Emotion , & Personality : Emerging Conceptual Intergration. Personality & Social Psychology Bulletin, 26,6,741-751.

17. Dansereau ,D.(1985) Learning Strategy Research Thinking & Learning Sills : Relating instruction to research ,1 pp209-239.

18. Davidson, G. V., & Smith, P. L. (1990). Instructional design considerations for learning strategies instruction. International Journal of Instructional Media, 17, 227–244

19. Filcher ,C.&Miller,G.(2000)learning Strategies for Distance Education Students . Journal of Agricultural Education,41,1,60-68 .

20. Fletcher, J., Francis, D., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R.,Fetzer, E. A.(2000) The gifted /learning –disabled child.Gifted Child today,23,44-50.

21. Gardner,H.(1993) Frames of Mind : The Theory of multiple intelligences , New York: Basic Book.

22. Glaser, R. (1996) Assessment & Education : Access & Achievement Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association . New York.

23. Graham, S.& Harris, K.(2000) The Role of Self-Regulation & Transcription Skills in Writing & Writing Development . Educational Psychology ,35,1,3-12

24. Hallahan , D.P. & Kauffman, J. M. (1991) Exceptional children : Introduction to special education Needham Heights , MA : Allyn & Bacon .

25. Hishinuma , E. S.(2000) Parent attitudes on the importance and success of integrated self-contained services for students who are gifted , learning disabilities,& gifted/learning disabled. Review,22,241-250.

26. Ireland,J.L.&Boustead,R.(2005) Coping Styles & Psychological health Among Adolescent Prisoners : A study of young & Juvenile offenders. Journal of Adolescence ,28(3), 411-423

27. Kirton , M. J. (1999) Kirton Adaptors-Innovation Inventory feed back booklet . UK: Occupational Research Center.

28. Kolatch,E. (2000) Designing for Users With Cognitive Disabilities , http://www.otal.umd.edu/UUGuide/Erica, 14/4/ 2010.

29. Lazarus, R. & Folkman, S. (1984) Stess, Appraisal & Coping . New York: Mcgraw-Hill.

30. Lazarus, R. (1993) Form Psychological Stress & Emotions : A history of changing . Annul Review ol Psychology , 44,1-21.

31. McEachern, A. G. & Bornot, J. (2001) Gifted students with learning disabilities : Implications and strategies for school counselors. Professional School Counseling , 5 , 24-31

32. Mecheachie W. J. et al (1986) Teaching & Learning in the college classroom. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching & Learning ,University of Michigan.

33. Moos,R. H. & Nichol,A.C. (2002) Global Assessment of Functioning Rating & the allocation of mental health services . Psychiatric Services ,53,6,730-737.

34. Morelock, M.J. &Feldman, D. H. (1991) Hand book of gifted education . Needham Heights , MA : Allyn & Bacon.

35. Paris , S. & Newman, R. (1990) Development Aspects of Self-Regulated Learning . Educaional Psychologist, 25,1,87-102

36. Paris,S.& Paris, A.(2001)Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning .Educaional Psychologist, 36,2,89-101

37. Plucker , J. A. (1997) Psychometric characteristics of the adolescent coping scale with academically gifted adolescent .Journal of Secondary Gifted Education ,9 , Issue 1

38. Rimm S.B.(1991) Underachievement and superachievement : flip Sides of the same psychological coin, In Colangelo ,N ; Davis (EDs.) Handbook of gifted education (pp. 328-343) Needham Hights , MA: Allyn & Bacon.

39. Robinson, ,S . M. (1999) Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities , Intervention in School & Clinic ,10534512, 34 , Issue 4 ..

40. Ross, E. O. (1993) National excellence : A case for developing America's talent , Washington , Office of Educational Research & Improvement .

41. Sah ,K.J. (2002) The effect of structural home plan on the home & school behaviors of gifted learning- disabled student with deficits in organizational skills . Roeper Review,21,155-161

42. Sally , M.R.& McGuire, J. M. ; Terry , W. N. (2000) Compensation Strategies used by High-Ability students with learning disabilities who succeed in college , National Association of Gifted Children , 44,No.2 ,pp123-134

43. Shi, X.(2005) A Study of Cognitive Characters & Cognitive Strategy Training of Learning Disabilities. US-China Education Review ,2 ,,3(serial No.4)

44. Sowa,C.J.& May, K. M.(1997) Expanding Lazarus & Folkman's Paradigm to the Social & Emotional adjustment of gifted children & adolescent . Gifted Child Quarterly,41,36-43.

45. Stuebing, K.K., (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 186-203.

46. Tallent-Runnels ,M. & Sigler , E. (1995) The status of the selection of gifted student with Learning Disabilities for gifted programs Roeper Review ,17 , Issue 4 .

47. Tobin, D. L.& et al (1989) The Hierarchical Factor Structure of Coping Strategies Inventory. Cognitive Therapy & Research, 13 , 4, pp 343-361 >

48. Tomchin , E.M. & Callahan , C. M. (1996) Coping & Self-Concept . Journal of Secondary Gifted Education , vol. 8 , 1.

49. Vondracek , E. W. & et al (1995) The relationship of identity status to career indecision during adolescence .Journal of Adolescence, 18,17-29.

50. Weiten, W. & Lloyd, M. A. (2006) Psychology Applied to Modern Life. Thomson Wadsworth; Belmont California. ISBN 0-534-60859-0 http://www.copingwithcrisis.com15- Winner , E. (1996) Gifted children : Myths and realities . New York: Basic Books

51. Waldron , K . A. & Saphire , D. G. (2001) An Analysis of WISC-R Factors for Students with Learning Disabilities , Journal of Learning Disabilities , 23,No. 8 .

****

البحث الرابع :

"مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل وعلاقته بتحصيلهم في الرياضيات"

إعداد

د / عبدالرحمن بن إبراهيم فريح التميمي

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

كلية التربية جامعة حائل

"مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل وعلاقته بتحصيلهم في الرياضيات"

د / عبدالرحمن بن إبراهيم فريح التميمي

• **مستخلص:**

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي بقراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل، وعلاقتها بتحصيلهم في الرياضيات وتحصيلهم العام. ولتحقيق ذلك تم استطلاع أراء عينة مؤلفة من (٣٧) طالبا يشكلون نسبة (٢٢.٣٪) من مجتمع الدراسة المكون من جميع طلاب قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٨هـ والبالغ عددهم (١٦٦) طالبا حول وعيهم ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات معتمدا على الصورة المقبولة لقارئ الرياضيات الناجح الفعال باستخدام مقياس مطور عن مقياس يور وكريج للوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم، الذي قام الباحث بترجمته للغة العربية وأجرى عليه بعض التعديلات من حذف أو تعديل صياغة بعض عباراته ليناسب البيئة السعودية وموضوعات الرياضيات وأشتمل في صورته النهائية على ثلاثة أبعاد هي التقريرية، والشرطية، والإجرائية. وتم تحديد معدلات الطلاب في الرياضيات والعامة التراكمية عن طريق سجلاتهم الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط لعبارات المقياس تراوحت مابين معرفة شاملة ومعرفة غير صحيحة. وبالنسبة للأبعاد فحصل بعد المعرفة الشرطية على أعلى متوسط وتقدير معرفة شاملة تلاه بعد المعرفة التقريرية حيث حصل على تقدير معرفة سطحية وجاء بعد المعرفة الإجرائية أخيرا حيث حصل على أقل متوسط وتقدير معرفة سطحية فيما حصل المقياس ككل على بتقدير معرفة سطحية. كما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الدرجة الكلية للطلاب على مقياس الوعي ما وراء المعرفي ككل وفي أبعادها الثلاثة والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات، وأيضا عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين كل من الدرجة الكلية للمقياس وبعد التقريرية وبعد الإجرائية من جهة والمعدل التراكمي من جهة أخرى، فيما تكون دالة إحصائيا وعكسية في بعد الشرطية.

• ***Abstract:***

This study aimed to determine the level of the metacognitive awareness of reading the mathematical texts among students in mathematics department at the College of Education at the University of Hail, and their relationship with their achievement in mathematics and their general achievement.To achieve this were polled a sample of (37) students make up (22.3%) of the study population was composed of all students of the Department of Mathematics at the Faculty of Education, University of Hail in the second semester of the academic year 148/1429 H's (166) students about their metacognitive awareness on reading the texts of mathematics based on the acceptable image to the effective successful reader of Mathematics using a developed scale for the Yior and Craig measurement of the metacognitive awareness on reading science, in which the researcher translates into Arabic and made some amendments to delete or modify some phrases to suit the Saudi environment and mathematical topics and included its final three dimensions which are the decision-making, the conditional,

and the procedural. Have been identified rates of students in mathematics and the cumulative public academic records.The results showed that the average of the scale ranged between comprehensive knowledge and the incorrect knowledge . For the dimensions after the conditional knowledge and the appreciation of the highest average, followed after a thorough knowledge of the decision-making knowledge to estimate where he received a smattering knowledge and came after the procedure finally where he received the lowest average estimate and a smattering of what happened to the meter as a whole smattering of appreciation. Also showed no correlation function between the overall degree students on a scale of awareness of what metacognitive whole and in three dimensions, as amended by the cumulative decisions of Mathematics, as well as the absence of a correlation function between the total degree of the scale and then the decision-making and after procedural one hand, and the cumulative average on the other hand, with a statistically significant and counterproductive in the conditional after.

- **المقدمة**:

يواجه الإنسان عددا غير قليل من الصعوبات التي نعترض مسيرة حياته،وكلما نما زادت هذه التحديات وتنوعت في كمها ونوعها، ولمواجهتها والتغلب عليها يبرز التفكير الذي يعد أبرز أشكال السلوك البشري تعقيدا،كما أنه يميز بين الإنسان وغيره من سائر المخلوقات، وبين الإنسان وغيره من أفراد جنسه، ويستخدمه الإنسان بشكل دائم في جميع مراحل حياته بشكل واع أو غير واع.(الشريده، ٢٠٠٣، ١)

لذا يتفق الجميع على أهمية تعليم التفكير وتطوير مهاراته لدى جميع أفراد المجتمع عموما والطلاب على مقاعد الدراسة خصوصا، وتستند هذه الدعوة إلى أن تعلم التفكير لا يحدث لوحده كعملية تلقائية تطورية؛ وإنما هو نتيجة للتعلم والتدريب، وأتجه التربويون لدراسة مهارات التفكير العليا وبرزت اتجاهات ركزت على وعي الطالب ومعرفته بالإستراتيجيات العقلية التي يتبعها أثناء قيامه بأداء مهمة معينة تحتاج للتفكير. (عبد ربه، ١٩٩٤، ٤)

ويستند المنظرون لتعليم مهارات التفكير إلى أن التفكير لا يحدث لوحده وبشكل عرضي؛ وإنما هو قدرة ومهارة تتكون بالتدريب والممارسة وينظر أصحاب النظرية المعرفية للتعلم والتفكير على أنهما أمر واحد فكلاهما يستخدم المعارف والمعلومات السابقة لتطوير الفهم؛ فالتفكير مجرد نشاط عقلي يظهر من خلال الوظائف التي يؤديها الفرد عند تحقيق هدف أو إنجاز مهمة ما،وهذا النشاط يمكن تعزيزه من خلال التدريب والتوجيه المستمر. (فرحان، ٢٠٠٢، ٢)

ويلحظ المتتبع للأدب التربوي تغيير كبير في طريقة دراسة عملية التعلم؛ فبعد أن كان التركيز على العوامل الخارجية المسئولة عن تعلم الطلاب مثل المعلم وطريقة التدريس والبيئة، أصبح التركيز أكثر على العوامل الداخلية في عقل المتعلم مثل المعرفة السابقة، وقدرته التذكرية

والبنية المعرفية، والانتباه، وكيفية معالجة المعلومات، وأسلوبه المعرفي، وهذا زودنا بمعلومات جديدة عن طبيعة عملية التعلم وأصبح مدخلا فعالا من مداخل التفكير في عملية التعلم والتعليم. (الخطيب، ١٩٩٥، ١)

وقد بدأ مصطلح الوعي بما وراء المعرفة من خلال فلافل Fallavel وبراون Brown حيث أطلقاه على المعرفة التي يمتلكها المتعلمون حول المظاهر المتنوعة في المواقف التعليمية والتي تتضمن قدرات معرفية خاصة. (الخطيب ١٩٩٥، ٥)

ويذكر جروان (١٩٩٩) أن الوعي بما وراء المعرفة يستدعي أرقي عمليات التفكير، حيث أن عمليات التفكير المختلفة تشمل عمليات أساسية مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق والمقارنة والتصنيف ثم عمليات مركبة مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات ومن ثم عمليات التفكير بما وراء المعرفية.

ومن خلال عمل الباحث في مجال الإشراف على متدربي التربية العملية في كلية التربية بجامعة حائل ومن خلال الإطلاع على البحوث التي أجريت في مجال الوعي ما وراء المعرفي المتعلقة بقراءة نصوص الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وندرة الدراسات. في حدود علم الباحث. التي تناولت هذا الموضوع ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتبين العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة الرياضيات والتحصيل العام والرياضي لدى طلاب قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (العام، والخاص في مقررات الرياضيات) لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها تحاول تحقيق ما يأتي:

- تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي.
- توفير معلومات عن الطلاب الذين اختاروا مهنة تعليم الرياضيات. انطلاقا من كون المعلم هو الركن الأساسي في العملية التعليمية والتي مهما وفرنا لها من عناصر نجاح تظل قاصرة ما لم يتوفر المعلم الجيد.
- اقتراح الحلول العلمية لتطوير قدرة الطلاب على رفع مستوى الوعي ماوراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات خاصة والتفكير عموما.

- **مشكلة الدراسة**:

تحاول الدراسة الحالية التعرف على مستوى الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية

التربية بجامعة حائل وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي العام وفي مقررات الرياضيات.

- **أسئلة الدراسة**:

في ضوء مشكلة الدراسة، حددت أسئلة الدراسة كالأتي:

- ما مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة (التقريرية،والشرطية، والإجرائية) والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة (التقريرية،والشرطية، والإجرائية) والمعدل التراكمي العام لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل؟

- **فروض الدراسة**:

تحاول الدراسة اختبار الفروض الآتية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات والمعدل التراكمي العام لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.

- **حدود الدراسة**:

تختصر حدود الدراسة فيما يلي:

- حدود مكانيه: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل.
- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٨. ١٤٢٩هـ.
- حدود موضوعية: تحديد مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي (العام، والخاص في مقررات الرياضيات).

- **مصطلحات الدراسة**:

- الوعي بما وراء المعرفة التقريرية: يقصد بها المعرفة التي تشير إلى ما هو معروف بأسلوب تقريري، وتجيب عن سؤال ماذا؟ أو ماذا أعرف عن النص الرياضي؟ ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي بما وراء المعرفة التقريرية، المتعلقة بقراءة نصوص الرياضيات.
- الوعي بما وراء المعرفة الشرطية: يقصد بها المعرفة التي تشير إلى الوعي بالظروف التي تؤثر في التعليم، وتجيب عن سؤال لماذا؟ أو متى؟ أو لماذا

اختار إستراتيجية معينة؟ ومتى اختارها أثناء قراءة النص الرياضي؟ ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي بما وراء المعرفة الشرطية، المتعلقة بقراءة نصوص الرياضيات.

- الوعي بما وراء المعرفة الإجرائية: يقصد بها المعرفة التي تشير إلى الوعي بالعمليات المعرفية المستخدمة أثناء عملية التفكير، وتجيب عن سؤال كيف؟ أو كيف أنفذ إستراتيجية معينة أثناء قراءة النص الرياضي؟ ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي بما وراء المعرفة الإجرائية، المتعلقة بقراءة نصوص الرياضيات.
- التحصيل الدراسي العام: المعدل التراكمي لجميع المقررات التي درسها الطالب.
- التحصيل الدراسي الخاص في مقررات الرياضيات: المعدل التراكمي لمقررات الرياضيات فقط التي درسها الطالب.

- **الإطار النظري:**
- **أولاً : مفهوم الوعي ما وراء المعرفي:**

ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي على يد عالم النفس الأمريكي فلافل فيما يرجعه البعض إلى الفيلسوف الأمريكي جون ديوي وعالم النفس الأمريكي ثورنديك والفيلسوف الأمريكي جد الذين أشاروا إلى ضرورة أن يعرف الطلاب إجراءات حل المشكلة ذهنيا ثم محاولة نقلها إلى مواقف جديدة ويرجعه بعض الباحثين إلى نظرية بياجية إذ أن العمليات المجردة تنطوي على نوعا من التفكير في التفكير بدلا عن التفكير في الحوادث وإلى العالم الروسي فايجوتسكي من خلال إشارته إلى أن الأطفال يفكرون باستخدام لغتهم الداخلية أو ما أسماه الصوت الداخلي وهو ما يقابل مفهوم السيطرة التنفيذية في علم النفس المعرفي. والتفكير ما وراء المعرفي خاصية بشرية مركزه قشرة المخ يتمثل بالتخطيط الواعي للاستراتيجيات والخطوات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيره ويركز على اهتمام المتعلم بمعرفة كيف يفكر. (الشريدة، ٢٠٠٣،٢٣ - ٢٤). وعرف الوعي ما وراء المعرفي بعدة تعريفات منها الأتي:

- يعرفه فلافل بأنها أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الشخص على وعي لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل مشكلة (جروان، ١٩٩٩).
- وعرفته براون (Brown)على أنه فهم المعرفة والتطبيق الفعال عليها.(رضوان، ١٩٩٥، ٨).
- ويرى إلاروا (Elawar) أن الوعي ما وراء المعرفي مجال من مجالات التفكير النقدي ويشتمل على قدرة الطالب على تطوير استراتيجيات منظمة خلال حل المشكلة، وتأمل وتعميم النتائج في عملية التفكير. (رضوان، ١٩٩٥، ٨).
- ويرى وبد وريتولدز أن ما وراء المعرفة هو قدرة الفرد على التفكير في الشيء الذي يتعلمه وتحكمه في هذا التعلم ولكن قبل أن يكون المتعلم قادرا على التحكم في تعلمه لا بد أن يكون على وعي بما يدرسه في موقف معين وبكيفية تعلمه على النحو الأمثل وإلى أي مدى تم له تعلمه. (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٧١٤)

- ويعتقد براون وأرمبرستر وبيكر أن ما وراء المعرفة يشير إلى فهم الشخص للعملية المعرفية ويتكون من نمطين من الإدراك الأول معرفة الفرد بإستراتيجيات التعلم من المادة المقروءة والثاني يتعلق بتحكم الشخص في سلوكه أثناء القراءة. (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٧١٤)
- ويذكر جروان أنه عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة (جروان، ١٩٩٩).

ويختلف التفكير ما وراء المعرفي عن التفكير المعرفي في احتوائه على مهارات ومعارف ومعلومات حول المعرفة ويهدف إلى تنظيم العملية المعرفية للإنسان أثناء حل المشكلة أو القيام بأي شكل من أشكال التفكير في حين يحتوي التفكير المعرفي على التفكير في موضوعات وأشخاص وأحداث وظواهر مادية. (الشريدة، ٢٠٠٣، ٢٥)

وفي الثمانينات من القرن الماضي ظهر مفهوم ما وراء المعرفة كمدخل هام في تدريس المهارات المعرفية واستخدم في تدريس المهارات القرائية والتفكير الناقد وحل المشكلات ويذكر كوستا إنك إذا انتبهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته، وعمليات حل المشكلة، فإنك تمارس ما وراء المعرفة، والذي يعني وعي المتعلم بالخطوات والإستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة ويعرفه بأنه وعي القارئ بما يستخدم من تفكير وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية القراءة (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٧١٤)

- **ثانيا: المعرفة وأنواعها** :

تنقسم المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي:

- التقريرية: وهي المعرفة التي لدى الفرد عن شيء أو موضوع يتعلق بطبيعته، مثل معرفة قوانين لعبة، معرفة تعريف المثلث، معرفة قائمة من التواريخ.
- الإجرائية: هي ما لدى الفرد حول كيف يعمل شيء مثل معرفة كيف تلعب لعبة. معالجة البيانات في الحاسب
- الشرطية: هي معرفة متى ولماذا المعرفة التقريرية أو الإجرائية مثل معرفة متى يطبق نظام عدد معين لحل مسألة رياضية.

والتعليم المباشر مناسب للمعرفة التقريرية والإجرائية التي يمكن ترتيبها بطريقة خطية بينما التعليم القائم على حل المشكلة يساعد في بناء المعرفة الشرطية. (حسين، ٢٠٠٥، ٤٧٩- ٤٨٠)

- **ثالثا : مكونات التفكير ما وراء المعرفي:**

أكد فلافل أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن ثلاثة أنواع من المعرفة هي معرفة الذات (معرفة الشخص بنفسه)، ومعرفه المهمة التي يقوم بها، ومعرفة الاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة كل مهمة من المهمات. (قطامي وقطامي،٢٠٠٠). بينما براون وآخرون لا يركزوا على المعرفة ضمن الوعي وإنما على تنظيم الوعي والذي يتضمن استراتيجيات التخطيط، المراقبة، اختبار النتائج. (قطامي وقطامي،٢٠٠٠)

أما باريس وماكفي ونيومان فيروا أن الوعي ما وراء المعرفي يفترض عمليتين هما التقويم الذاتي للمعرفة وتشمل أنواع المعرفة الضرورية الثلاث التقريرية، والإجرائية، والشرطية. والإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل التخطيط،والضبط، والتقييم. (جروان، ١٩٩٩)

ويقسم فلافل مكونات التفكير ما وراء المعرفي إلى قسمين هما:

١. معرفة خصائص المعرفة أو البناء المعرفي للفرد ويشمل ثلاثة متغيرات هي:
- المتغيرات المتعلقة بالفرد وتشير إلى وعي الفرد بمستواه العقلي وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة.
- المتغيرات المتعلقة بالمهمة وتشير إلى وعي الفرد بالقدرات العقلية المختلفة التي تتطلبها المهام.
- المتغيرات المتعلقة بالإستراتيجية وتنقسم الاستراتيجيات إلى قسمين هما:
  - ✓ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: وتتطلب القدرة على التخطيط والتوجيه والتقويم.
  - ✓ الاستراتيجيات المعرفية: وهي سلسلة الإجراءات المعرفية التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف محدد.

٢. تنظيم ما وراء المعرفة وتشير إلى الميكانزمات الذاتية لتنظيم المعرفة المستخدمة. (الشريدة، ٢٠٠٣، ٢٧- ٢٨)

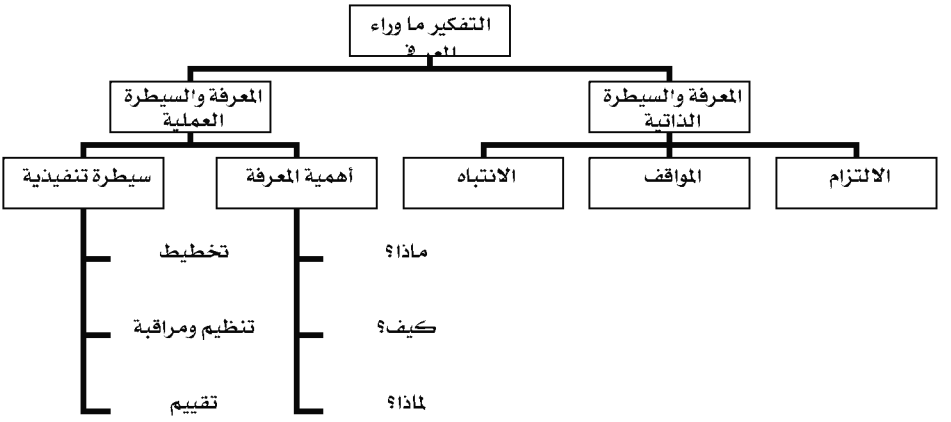
ويحدد زلن وفيليبس مكونين رئيسيين لما وراء المعرفة هما الوعي والسلوك ويتضمن الوعي وعي الفرد أثناء المهمة التعليمية بالغرض منها وبما يعرفه بالفعل عنها وبما هو في حاجة إلى معرفته وبالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر الفهم أما السلوك فهو قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة الصعوبات وممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه. (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٧١٥)

وأوضح جارنر أن للوعي بما وراء المعرفة أبعاد ثلاثة هي:
- مراقبة الذات: ويعني ضبط الذات وإدراك الفرد لنفسه بعد أداء المهمة.
- التخطيط: ويعني إدراك الفرد لأهمية الاستراتيجيات التي تساعده على إنجاز المهمة ثم تحديد الإستراتيجية المناسبة منها.
- التقييم: وهو قدرة الفرد على معرفة الإستراتيجية المناسبة ونقاط الضعف والقوة فيها. (Garner,1988, 17)

وتورد الأعسر (١٩٩٨) والسيد(٢٠٠٢) تقسيم لأبعاد التفكير ما وراء المعرفي كما بالشكل (١):

- **رابعا : مهارات التفكير ما وراء المعرفي:**

صنف ستيرنبرغ مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ثلاثة مهارات رئيسية هي التخطيط عالي المستوى والمراقبة والتحكم والتقييم وتضم كل مهارة من هذه المهارات عددا من المهارات الفرعية كالأتي:
- التخطيط ويشمل المهارات الآتية: الإحساس بالمشكلة، واختيار إستراتيجية التنفيذ، وترتيب تسلسل العمليات، تحديد العقبات،وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات، ثم التنبؤ بالنتائج المرغوبة.



شكل رقم (١) يبين أبعاد التفكير

- **المراقبة والتحكم ويتضمن: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام،والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق هدف فرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية،واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات أو الأخطاء، ثم معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.**
- **التقييم ويتضمن: تقييم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج،وتقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة، وتقييم كيفية تجاوز العقبات والأخطاء، ثم تقيم فاعلية الخطة وتنفيذها.**

ويتفق كوستا وبيتز على أن تنفيذ هذه المهارات يمكن أن يتم في ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل المهمة وتشمل مهارة التخطيط، تليها مرحلة أثناء القيام بالمهمة وتشمل مهارة المراقبة، وأخيرا مرحلة ما بعد القيام بالمهمة وتشمل مهارة التقويم. (الشريدة، ٢٠٠٣، ٢٩ـ٣٠). ووصفت خصائص عمليات التعلم ما وراء المعرفية بأنها فهم للمعرفة وتطبيق فعال لها أو أنها وعي ثم ضبط ثم ضبط ثم تنظيم ثم مقارنة أو أنها وعي الفرد لعملياته المعرفية أو تطوير إستراتيجية لحل المشكلة من تأمل وتقييم وسؤال أو أنها تنقسم إلى مجموعتين من العمليات الأولى تصنيف ثم تحقق ثم تقييم ثم تنبؤ والثانية عمليات تنظيم التنفيذ كذلك يفرق بين عمليات التعليم المعرفي والتعليم ماوراء المعرفي بأن إجراءاتهما متشابهة من حيث تقديم الحدث المتضمن المفهوم ثم نشاط علمي ثم تقديم موقف جديد ثم تطبيق المفهوم إلا أنه عندما تكون هذه الإجراءات لتعليم ما وراء معرفي فإنه يجب أن تتضمن عمليات ضبط أو تنظيم التنفيذ ومن أمثلة الاستراتيجيات ماوراء المعرفية إستراتجية رسم خريطة المفهوم والكشاف المعرفي والتي ترجع في أساسها إلى ثلاث نظريات هي نظرية أوزبل، ونظرية نوفاك، ونظرية جوين.(رواشدة، ١٩٩٣، ٤ـ٥). وتشير المختبرات التربوية لإقليم الوسط الشمالي North Central Regional إلى عدد من الأسئلة التي أن يسألها الطالب لنفسه قبل وأثناء وبعد تنفيذ أي مهمة على النحو التالي:

جدول رقم (١) : يبين الأسئلة التي يسألها المتعلم لنفسه

التخطيط (قبل أداء المهمة)	المراقبة (أثناء أداء المهمة)	التقويم (بعد أداء المهمة)
- ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعدني؟ - في أي اتجاه أفكر؟ - ماذا سأعمل أولا؟ - لماذا قرأت هذا الجزء؟ - كم من الوقت أحتاج لانجاز المهمة؟	- كيف أعمل؟ - هل أنا في المسار الصحيح؟ - ما هي المعلومات المهمة التي يجب أن أتذكرها؟ - هل تحركت في مسارات مختلفة؟ - ما الأشياء الواجب عملها إذا لم أفهم المطلوب؟	- هل مسار تفكيري زودني بأقل أو أكثر من توقعي؟ - ما الذي عملته مختلفا؟ - إلي أي درجة يخدمني هذا المسار في المشكلات الأخرى؟ - هل أنا بحاجة للرجوع لسد الثغرات في فهمي أو إضافة فهم جديد؟

(NCREL, 1995)

- **خامساً : علاقة ما وراء المعرفة بتعليم الرياضيات :**

وتبرز أهمية الجوانب ما وراء المعرفية في تعليم الرياضيات بإشارتها إلى أن تصورات الطلاب لأنفسهم بوصفهم متعلمين للرياضيات ومستخدمين لها تتشابك مع وعيهم النشط للتعلم ومن هنا يظهر دور المعلم كوسيط ومنظم مخطط للتدريس بحيث يوفر الفرص لطلابه حتى يستقلوا في تعلمهم بهدف إعداد الطالب ليكون متعلما مستقلا وقادرا على متابعة التعلم أثناء الدراسة وبعدها منشغل في التفكير لكي يفهم الرياضيات ويجعل تعلمها أكثر من مجرد حفظ آلي. والمتتبع للأدب التربوي يجد أن هناك اتجاهين وراء معرفيين في مجال توظيف الوعي ما وراء المعرفي في تدريس الرياضيات هما:

الاتجاه الأول: يتبنى التدريس عن كيفية حل المسائل الرياضية وهو معيار الخبرة لدى المدرسة ما وراء المعرفية التابعة للسلوكيين الجدد والمعروفة بمدرسة تنظير كيفية معالجة المعلومات إلا أنه ينتقد هذا الاتجاه بأنه قد يسمح بأن يصبح حل المسألة موضوعا مستقلا ومنفصلا عن الرياضيات.

الاتجاه الثاني: يتبنى التعليم من خلال حل المسائل وتتبناه المدرسة ما وراء المعرفية التابعة للبياجيين ويقاس فهم الطالب للمعلومات الجديدة لديهم من خلال قدرته على السيطرة على تعلمه وقدرته على ربط ما تعلمه مع ما لديه من بنى عقلية وقدرته على تطبيق هذه المعلومات واستخدامها في مواقف جديدة. (عبدربه ، ١٩٩٤، ٩٦)

ويعد الوعي بما وراء المعرفة وثيق الصلة بالفهم فهو يساعد الطالب على تصويب تصوراته الخطأ في البنية المعرفية كما يساعد على انتقال أثر التعلم بشكل جيد (إدريس والهواري، ٢٠٠٤، ٢).

ويبن كوستا ومارانو ردود الفعل الواجب على المعلم القيام بها تجاه إجابات الطلاب لتطوير عمليات ما وراء المعرفة والمثال التالي يبين ذلك: الطالب: الإجابة هي ٤٣ كيلو و١٠ جرام. المعلم: أذكر الخطوات التي قمت بها ؟ .. الطالب: لا أعرف الحل.. المعلم : ماذا تستطيع أن تفعل لكي تبدأ الحل؟ .. الطالب: أنا مستعد للبدء بالحل.. المعلم: أذكر خطتك التي تنوي تنفيذها؟.. الطالب: أنا أنهيت المطلوب.. المعلم: كيف تعرف أنك على صواب؟.. الطالب: نحن نراجع قوانين المساحة.. المعلم:ماذا تفعل حين

تراجع؟.. الطالب: أنا أحب هذه السيارة.. المعلم: ما هي المحكات التي تستخدمها للاختيار؟ (الجراح، ٢٠٠٣، ٢٢)

- **سادساً : ارتباط قراءة النصوص العلمية بالوعي ما وراء المعرفي:**

يرى بيرسون (pearson, 1993) أن القدرة على التفكير في التفكير أثناء القراءة عامل مهم للقارئ، فالقراء المبتدئون يجب أن يمتلكوا قدرات وعي الذات وتقييمها كي يتعلموا كيف يتعرفون على الكلمات ويكتسبوا الطلاقة في قراءتها. والقارئ النموذجي يبدأ عملية القراءة بتفحص معالم النص،كالعنوان الرئيسي، والعناوين الفرعية، والصور والرسوم، ويستعرض بعض الجمل، ويتعرف على المعلومات الجديدة، ويقارنها بالمخططات الموجودة في ذاكرته، وإن قيام القارئ بهذه العمليات يعني أنه يتسم بالوعي ما وراء المعرفي، لأنه يستخدم استراتيجيات مناسبة في القراءة، ويجب عليه مراقبة نجاحه وتوجيهه طوال عملية التعلم، وبشكل مشابه. ويرى ديفاين(Devine, 1993) أن امتلاك وعي ما وراء معرفي قوي نقطة ضرورية، وحاسمة للتعلم الناجح، فالمتعلم الجيد هو " الذي يمتلك معرفة ما وراء معرفية كافية حول نفسه متعلما، وحول طبيعة المهام المعرفية التي يمتلكها، والاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف المعرفية". ويعتقد أوزبورن (Osborne, 2000) أن الوعي بما وراء المعرفة يتضمن أثرا إيجابيا دالا على المعرفة التي تلزم لفهم النصوص العلمية، وأن المعرفة ما وراء المعرفية تعد عنصرا أساسيا فيما نعده سلوكا ذكيا يمتلكه القراء الجيدين. ويمكن أن ينظر إلى ما وراء المعرفة على أنها " التحكم والضبط المستمران لأفكار المتعلم المعرفية مثل توزيع الوقت المخصص للدراسة بشكل ذاتي، واختبار استراتيجيات الترميز في الذاكرة ومراقبتها، بالإضافة إلى الضبط ما وراء المعرفي في نهاية الاسترجاع (Leahey & Harris, 1997). وحدد كل من الكساندر وكوليكوفش (Alexander & Kulikowich, 1994) عشر قضايا مؤكدة عن التعلم ، والفهم من النصوص العلمية، وهذه القضايا هي:

- المعرفة السابقة للنص لها أثر سلبي أو إيجابي في فهم النص.
- المعرفة خارج المدرسة قد تكون معيقا للفهم.
- اهتمام الطالب بالمادة العلمية يرتبط بمعرفته بالقراءة.
- ثنائية اللغة (الرياضية والعلمية) يمكن أن تزيد من متطلبات المعالجة.
- الاهتمام بفكرة محددة في النص يشتت انتباه القارئ عن المحتوى العلمي المهم.
- وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب حول النص يثير الفهم والاستيعاب.
- التشابهات المتضمنة في النصوص العلمية لا يمكن أن تسهل عملية الفهم.
- الأهمية التدريسية قد تؤثر في معالجة الطلاب للنص أكثر من الأهمية البنائية.
- تفسيرات المعلم يمكن أن تساعد تعلم الطلاب أو تعيقه.
- التقدم في التكنولوجيا يمكن أن يقدم تعقيدا أكبر في عملية التعلم.

من خلال ما تقدم، يلاحظ أن عملية القراءة العلمية ترتبط بالمعرفة ماوراء المعرفية، من حيث كونها تعمل على استحضار المعرفة السابقة من

الذاكرة بعيدة المدى للقيام باستدلالات على المعنى الضمني للنص (الذي يكون غير واضح من بعض النواحي)، وتفسيره بطريقة تغير من المعرفة القبلية للقارئ، وتطبيقه على ظواهر جديدة، وتعديل معناه، وطرح أسئلة جديدة توجه القراءة التالية. ونتيجة لأهمية هذا المفهوم في التربية وعلم النفس، فقد زاد الاهتمام بها من حيث تعريفه، وتوفير الوسائل و التقنيات المناسبة لقياسه،على الرغم من أن إيجاد معاملي الصدق والثبات للمقاييس التي تعد لقياس هذا المفهوم عملية صعبة، ورغم هذه الصعوبات، إلا أن عدة مقاييس قد بنيت لقياس ما وراء المعرفة، لتكون دليلا وموجها لعملية التدريس بشكل خاص،والعملية التربوية بشكل عام . سواء ما يتعلق منها بالمعلمين، أو المرشدين النفسيين، أو المختصين في مجال التربية (الخزام، ٢٠٠٣، ٥- ٩).

- **الدراسات السابقة**:

يعرض الباحث فيما يلي لأهم الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت أثر الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات على عملية التعلم وقام الباحث بترتيبها زمنيا كالأتي:

أجرى رواشدة (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر النمط المعرفي (اعتمادي/ مستقل) عن المجال وأثر بعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية (رسم خريطة المفهوم، الكشاف المعرفي) في تعلم الطلاب المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثامن في المدارس الحكومية بمدينة أربد، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلاب من النمط المستقل في تفسير الظواهر وحل المشكلة على الطلاب من النمط المعتمد، وتكافؤهما في اكتساب المفاهيم كما وجدت الدراسة تفوق أثر إستراتيجية رسم خارطة المفهوم، والكشاف المعرفي، على الطريقة التقليدية في تفسير الظواهر وتفوق أثر إستراتيجية رسم خارطة المفهوم على الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم وحل المشكلة، فيما لا يوجد أثر للتفاعل بين الإستراتيجية والنمط المعرفي في اكتساب المفاهيم، وتفسير الظواهر وحل المشكلة.

وقام عبد ربه (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الواجبات البيتية الإكتشافية والمستوى التحصيلي في الرياضيات (عالي، متوسط، متدني) على التحصيل فوق المعرفي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع بالأردن تكونت عينة الدراسة من (٣٣٨) طالبا وطالبة تم توزيعهم عشوائيا لمجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للواجبات البيتية الإكتشافية على زيادة التحصيل فوق المعرفي في الرياضيات لدى الطلاب عموما ولدى الطلاب ذوي التحصيل المتوسط في الرياضيات.

وقام رضوان (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر استخدام استراتيجيات الإدراك الفوق المعرفي وطريقة العرض لأوزبل والمستوى التحصيلي في العلوم (مرتفع، متدني) في قدرة طلاب الصف السابع بالأردن على تعميم المفاهيم العلمية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين وتم ضبط متغير التحصيل السابق وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية لصالح الذين استخدموا استراتيجيات الإدراك الفوق المعرفي سواء كان ذلك للطلاب بشكل عام أو الطلاب مرتفعي التحصيل أو متدني التحصيل في العلوم.

وأجرى الخطيب (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للمعرفة الرياضية وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبة تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين وأظهرت الدراسة تفوق الطريقة المعرفية وفوق المعرفية على الطريقة التقليدية في تحصيل المعرفة الرياضية لدى الطالبات عموما وأيضا لدى الطالبات مرتفعات ومتدنيات التحصيل.

وأجرى الوهر وبطرس (١٩٩٩) دراسة من أهدافها تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية لأشكال المعرفة الثلاثة: التقريرية ،والإجرائية،والشرطية، في مجال المهارات الدراسية الصفية، وتعرف أثر كل من الكلية التي يدرس فيها الطالب، وجنسه ، ومعدله إلتراكمي في الجامعة على هذا المستوى. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبا وطالبة ، وقد ظهر أن العامل الوحيد الذي له أثر على مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة الثلاثة، هو المعدل التراكمي للطالب وأظهرت الدراسة أيضا أن مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة بأشكالها الثلاثة، المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية كان متوسطا.

وفي دراسة أجراها أبو عليا الوهر (٢٠٠١) حول درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية، المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها بأشكالها الثلاث: التقريرية، والإجرائية، والشرطية، وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي، ومعدلهم إلتراكمي، والكلية التي ينتمون إليها، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) طالبا وطالبة، وقد ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة وعي الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المختلفة بالمعارف ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها، وقد كان الفرق لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل.

وأجرى عليوه (٢٠٠٢) دراسة لمعرفة أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة إلصف الأول العلمي في مادة الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبا درسوا باستخدام الشبكات المفاهيمية، و(٢٢) طالبا درسوا بالطريقة التقليدية ، وقد ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين، لصالح المجموعة التي درست باستخدام الشبكات المفاهيمية.

وأجرى الخزام (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الوعي ما وراء المعرفي للطلبة في قراءة العلوم، وعلاقة ذلك بجنسهم وتحصيلهم، ومستواهم الدراسي، في محافظة المفرق بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من (١١٩٧) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف السابع و التاسع الأساسيين والأول الثانوي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون معرفة ما وراء معرفية بدرجة

متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة وعي الطلبة بأشكال المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة: التقريرية، الإجرائية و الشرطية تعزي لكل من الجنس، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي،وكانت هذه الفروق لصالح الإناث بالنسبة للذكور، ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي بالنسبة لطلبة الصفين السابع والتاسع الأساسيين،ولصالح طلبة الصف التاسع بالنسبة لطلبة الصف السابع. ولصالح ذوي التحصيل المرتفع بالنسبة لذوي التحصيل المنخفض. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلمين بمفهوم ما وراء المعرفة والتعرف عليه خلال برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم وضرورة تدريب الطلبة على الوعي بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم ، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول درجة الوعي ما وراء المعرفي القرائي في صفوف وموضوعات أخرى.

وقام فرحان (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدم الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من طلبة الصفين الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية كما هدفت إلى معرفة أثر متغيرات عدد خطوات الحل، ونوع العملية الحسابية، والجنس في حل المسائل لرياضية اللفظية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد تم ضبط متغير المستوى القرائي من خلال اختبارين أحدهما يمثل مستوى الصف الثالث والآخر مستوى الصف الرابع وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء الطلاب في حل المسائل اللفظية، كما أشارت إلى وجود أثر لعدد خطوات الحل ونوع العمليات فيما لا يوجد أثر للجنس على أداء لطلاب في حل المسائل اللفظية.

وقام خوالدة (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى وعي طلاب الصف الثامن بمهارات ما وراء المعرفة، وأثره على مستوى مهارات حل المشكلة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثامن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (٦٠) طالبا وطالبة في كل مجموعة، وطبق برنامج تدريبيا لتنمية قدرات الطلاب على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات الحياتية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين على مستوى مهارات الوعي ما وراء المعرفي ومهارات حل المشكلات، فيما وجد أن للبرنامج أثر واضح في رفع كفاءة الطلاب على مواجهة حل المشكلات.

وأجرى الشريدة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال بالأردن والكشف عن الفروق في التفكير الناقد تبعا لاختلاف متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبا وطالبة تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة وتم بناء برنامج تدريبي تضمن (١٣) موقفا تم التدريب فيها على مهارات ما وراء المعرفة وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في تطوير التفكير

الناقد لصالح المجموعة التجريبية فيما لم يظهر أثر يعزى للمتغير الجنس أو المستوى الدراسي أو الكلية.

قام إدريس والهواري (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض أبعاد الوعي بما وراء المعرفة (الوعي، المعرفة، التخطيط ، مراقبة الذات) وبعض مستويات الفهم القرائي (الحرفي، التفسيري، الناقد) والكشف عن إسهام كل بعد من أبعاد ما وراء المعرفة في التنبؤ بمستويات الفهم القرائي ودرجته الكلية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبا وطالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين بعض أبعاد الوعي بما وراء المعرفة ومستويات الفهم القرائي كما أظهرت النتائج أن بعد الوعي لدى البنين يعتبر أفضل بعد من أبعاد الوعي بما وراء المعرفة في التنبؤ بالمستوى الحرفي والناقد فيما يكون بعد المعرفة هو البعد الأفضل في التنبؤ بالمستوى التفسيري من مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الأزهري فيما يكون بعد الوعي هو البعد الأفضل في التنبؤ بالمستوى الحرفي والتفسيري لدى طلاب التعليم العام أما لدى البنات فأن بعد المعرفة يكون أفضل بعد في التنبؤ بمستويات الفهم القرائي الثلاثة الحرفي والتفسيري والناقد لدى طالبات الأزهري فيما يكون بعد الوعي هو البعد الأفضل في التنبؤ بالمستوى الحرفي والتفسيري والناقد لدى طالبات التعليم العام.

وقامت الأحمد والشبل (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي من خلال شبكة الانترنت على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية وتكونت العينة من (١٨) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين مجموعة تجريبية درسن المقرر باستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي من خلال شبكة الانترنت ومجموعة ضابطة درسن المقرر بالطريقة التقليدية وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات التفكير العليا عند مستويات التحليل والتركيب والتقويم ومجمل مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى يور وكريج (Yore&Craig, 1990) دراسة كان من أهدافها تقييم المعرفة ما وراء المعرفية لطلبة المرحلة المتوسطة عن نصوص العلوم وقراءة العلوم ، وطبقت الاختبارات الموضوعية على طلبة من الصف الخامس وأشارت النتائج التمهيدية للمقابلات إلى أن هؤلاء الطلبة يمتلكون أشكال المعرفة ما وراء المعرفية: الشرطية ، والإجرائية، والتقريرية عن نصوص العلوم وقراءة العلوم ، التي يحتاجونها ليصبحوا قارئي علوم ناجحين وفعالين. وهذه النتائج تحدد الأشكال ما وراء المعرفية التي تتعلق بنصوص العلوم وقراءة العلوم التي ستقوي من خلال التدريس الصريح المصمم لتحسين معرفة الطالب باستخدام نصوص العلوم.

كما اجرى يور وكريج (Yore & Craig, 1992, a) دراسة حول معرفة طلبة المرحلة الأساسية للأشكال ما وراء المعرفية الثلاثة:

التقريرية،والإجرائية، والشرطية، وفيما إذا كانت هناك فروق بين طبيعة هذه الأشكال، تكونت عينة الدراسة (٥٣٢) طالبا وطالبة من الصفوف (الرابع،الخامس، السادس، الثامن)، واختيرت من بينهم عينة عشوائية مكونة من ٥٢ طالبا وطالبة من كافة الصفوف أجريت عليهم مقابلات لتحديد درجة وعيهم ما وراء المعرفي القرائي في قراءة نصوص العلوم، وطبق عليهم اختبار موضوعي للأشكال ما وراء المعرفية الثلاثة، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون وعيا ما وراء المعرفي أعلى من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفتهم بهذه الأشكال،

وأجرى يور وكريج (Yore & Craig, 1992, b) دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على وعي طلبة المرحلة المتوسطة بالمعرفة ما وراء المعرفية ،بأشكالها الثلاثة: التقريرية و الإجرائية، و الشرطية المتعلقة بقراءة العلوم، وبالكتب المقررة في العلوم، وباستراتيجيات قراءة العلوم وقد استخدم في الدراسة اختبار يتكون من (٦٣) فقرة يقيس جوانب المعرفة الثلاثة المتعلقة بإحدى وعشرين صفة من الصفات التي يجب أن يتحلى بها القارئ الفعال في العلوم، وكانت عينة الدراسة(٥٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ، أن هناك ضعفا عاما في امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء المعرفية، بأشكالها الثلاث، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي القدرة القرائية المتدنية في مستوى امتلاكهم للمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بقراءة العلوم، وأن ارتفاع مستوى الصف لا يزيد من مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء المعرفية، المتعلقة بقراءة العلوم، ونصوص العلوم، وأن الإناث لديهن معرفة ما وراء معرفية تتعلق بقراءة العلوم ونصوص العلوم أكثر من الذكور، وأن الطلبة يختلفون في مستوى معرفتهم بأشكال المعرفة الثلاثة: التقريرية،والإجرائية، والشرطية بحيث أن متطلبات المعرفة الشرطية حول الأسئلة من نوع لماذا؟ ومتى؟ تكون أكثر من متطلبا المعرفة التقريرية والإجرائية.

وأجرى يور وزملاؤه (Yore et al. ,1993) دراسة حول وعي طلبة المرحلة المتوسطة بقراءة العلوم، وكتب العلوم، واستراتيجيات قراءة العلوم. وكانت عينة الدراسة (٥٣٢) طالبا وطالبة من الصفوف (الرابع،الخامس،السادس، السابع، الثامن)، وقد أظهرت الدراسة أن طلبة المرحلة المتوسطة يمتلكون معرفة متدنية حول كل من الجوانب الثلاث التي تناولتها الدراسة، كما أظهرت أن هناك فروقا في الأشكال ما وراء المعرفية بين الطلبة المتميزين في القراءة و الطلبة الضعيفين فيها، وأظهرت أيضا إلى عدم فاعلية تقدم الطالب في المستوى الدراسي في تحسين معرفة الطلبة بالأشكال ما وراء المعرفية التي تحكم أساليبهم في قراءة نصوص العلوم.

وأجرى يور وزملاؤه (Yore et al., 1997) دراسة هدفت إلى تطوير دليل الوعي بقراءة العلوم قائم على نموذج قارئ العلوم البنائي الفعال، وثلاثة أشكال مستقلة في الوعي ما وراء المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٢) طالبا وطالبة يمثلون الصفوف(من الرابع حتى الثامن الأساسي) في كندا وقد طور الباحثون دليلا للوعي بقراءة العلوم مكونا من (٢١) فقرة، وأشارت

النتائج على وجود ارتباط إحصائي قوي بين الأشكال الثلاثة، وكانت هذه الارتباطات ذات دلالة عند مستوى اقل من ٠,٠١ ، وأشار تحليل التباين الأحادي إلى وجود أثر للصف في قراءة العلوم ، واستراتيجيات قراءة العلوم ، والوعي العام . وقد كشفت المقارنات البعدية باستخدام اختبار "شافية" التي أجريت على المستويات الصفية أن طلبة الصف الثامن كانوا أقل معرفة من طلبةٍ الصفين السابع والسادس الأساسيين، أما فيما يتعلق بالجنس فأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، إذ إن طالبات المرحلة المتوسطة كانت لديهن معرفة أكبر عن قراءة العلوم، ونصوص العلوم، واستراتيجيات قراءة العلوم ، ولديهن وعي عام أفضل من طلاب هذه المرحلة.

وأجرى يور وزملاؤه (Yore et al., 1998) دراسة هدفت إلى تطوير دليل للوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم ، بالإضافة إلى التحقق من صدق هذا الدليل وثباته، وقد استند هذا الدليل على نموذج قارئ العلوم الثنائي وأشكال الوعي ما وراء المعرفي: التقريرية والإجرائية والشرطية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وطبق عليهم دليل الوعي ما وراء المعرفي.وقد استخدم تحليل التباين الأحادي لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة في الوعي ما وراء المعرفي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في الوعي ما وراء المعرفي، تعزى للقدرة على القراءة، والجنس. حيث دلت النتائج على تفوق الإناث على الذكور في الوعي ما وراء المعرفي في كل من قراءة العلوم، ونصوص العلوم، وفي استخدام استراتيجيات قراءة العلوم.

وأجرى كوليك فيهوفتش وباجسنسكي (Koiic-Vehovec & Bajsanski, 2001) دراسة هدفت إلى إيجاد علاقة بين معرفة الطلبة عن أهداف عملية القراءة، ومهاراتهم في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستيعاب القرائي. مثلت عينة الدراسة مجموعة من الطلبة في صفوف الثالث، والخامس، والثامن الأساسية، وتم استخدام استبانه معرفة القراءة ما وراء المعرفية، ومقياس مراقبة الفهم، والاستيعاب القرائي، حيث اظهر الطلاب في الصف الثامن معرفة ما وراء معرفية أفضل في القراءة من الطلاب في الصفين الثالث والخامس الأساسيين، كما إن مراقبة الذات ما وراء المعرفية أثناء القراءة من الطلاب في الصفين الثالث و الخامس الأساسيين، كما إن مراقبة الذات ما وراء المعرفية أثناء القراءة مثلت مؤشرا دالا للاستيعاب القرائي في جميع المستوياتٍ ولدى جميع الصفوف، كما بينت النتائج أن مراقبة الذات أدت دورا مهما في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن والخامس الأساسيين أكثر من طلبة الصف الثالث الأساسي.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

من العرض السابق لهذه الدراسات يتضح الأتي:

- توجد علاقة بين وعي الطلاب بما وراء المعرفة في القراءة العلمية والتحصيل الدراسي مثل دراسات رضوان (١٩٩٥) والخطيب (١٩٩٥) وإدريس والهواري (٢٠٠٤) ويور وكريج (Yore & Craig, 1990)، ويور وكريج (Yore & Craig, 1992, b)، ويور وزملائه (Yore et al.,1993)، ويور وزملائه (Yore et al.,1997)، ويور وزملائه (Yore et al.,1998).

- يوجد أثر للاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تحسين فهم الطلاب أثناء القراءة أو في تنمية بعض أنواع التفكير أو حل المشكلات مثل دراسات رواشدة (١٩٩٣) وفرحان (٢٠٠٢) وخوالدة (٢٠٠٣) والشريدة (٢٠٠٣) والأحمد والشبل (٢٠٠٦) وكوليك فيهوفتش وزملائه (Koiic-Vehovec & Bajsanski, 2001).
- توجد أثر لاستخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي مثل دراسات عبد ربه (١٩٩٤) وعليوه (٢٠٠٢)
- توجد أشكال مختلفة لما وراء المعرفة لدى الطلاب، مثل دراسات الوهر وبطرس (١٩٩٩)، وأبو عليا والوهر (٢٠٠١)، والخزام (٢٠٠٢)، ويور وكريج (Yore & Carig, 1992,a).

- **منهجية الدراسة**:

أتبع الباحث في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي الارتباطي حيث تم قياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لأفراد العينة ثم بحث العلاقة بين مستوى الوعي ما وراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات ومتغيرات التحصيل الدراسي العام، والخاص بمقررات الرياضيات.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٨هـ والبالغ عددهم (١٦٦) طالبا

- **عينة الدراسة**:

تتكون عينة الدراسة من الطلاب الذين حضروا مقياس الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات وبلغ عددهم (٣٧) يشكلون نسبة (٢٢,٣٪) من مجتمع الدراسة ويبين الجدول (٢) بعض المعلومات عن عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) : يبين توزيع عينة الدراسة حسب المعدل والمستوى

المتغير	فئات المتغير		التكرار	النسبة المئوية
المعدل العام	من ٤,٥- ٥	ممتاز	٤	١٠,٨٪
	من ٣,٧٥- أقل من ٤,٥	جيد جدا	٨	٢١,٦٪
	من ٢,٧٥- أقل من٣,٧٥	جيد	١٧	٤٥,٩٪
	من ٢,٠٠- أقل من٢,٧٥	مقبول	٦	١٦,٢٪
	أقل من ٢,٠٠	ضعيف	٢	٥,٤٪
معدل الرياضيات	من ٤,٥- ٥	ممتاز	٢	٥,٤٪
	من ٣,٧٥- أقل من ٤,٥	جيد جدا	٦	١٦,٢٪
	من ٢,٧٥- أقل من٣,٧٥	جيد	١١	٢٩,٧٪
	من ٢,٠٠- أقل من٢,٧٥	مقبول	٩	٢٤,٣٪
	أقل من ٢,٠٠	ضعيف	٩	٢٤,٣٪
المستوى الدراسي	المستوى الخامس		٢٤	٦٤,٩٪
	المستوى السادس		١٢	٣٢,٤٪
	المستوى الثامن		١	٢,٧٪
المجموع			٣٧	١٠٠٪

• **أدوات الدراسة:**

أ- مقياس الوعي ما وراء المعرفي:

طور الباحث مقياسا للوعي ما وراء المعرفي في قراءة الرياضيات مستفيدا من مقياس يور وكريج لوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم (Yore & Craig, 1992,b) والذي صمم لقياس الوعي ما وراء المعرفي بأبعادها الثلاثة التقريرية والإجرائية والشرطية معتمدا على الصورة المقبولة لقارئ العلوم الناجح الفعال. ويمكن أن تكون هذه المعرفة تقريرية بحيث تشير إلى ما هو معروف بأسلوب تقريري وتجيب عن سؤال ماذا؟ أو ماذا اعرف عن؟، أو إجرائية وتشير إلى الوعي بالعمليات المعرفية للتفكير وتجيب عن سؤال كيف؟ أي كيف أنفذ إستراتيجية معينة؟، أو شرطية بحيث تشير إلى الوعي بالظروف التي تؤثر في التعليم وتجيب عن سؤال لماذا؟ أو متى؟ أي لماذا اختارها؟. وتكون المقياس من (٦٣) فقرة تتناول (٢١) سمة أو مهارة حيث وضعت لكل سمة أو مهارة ثلاث فقرات.

أستخرج بور وكريج (Yore & Craig, 1992, b) الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على ثلاثة خبراء متخصصين في القراءة قبل إجراء الدراسة واستخدمت أرائهم لتعديل فقرات المقياس ولغته كما تم إيجاد الارتباط بين الفقرات الفردية وأسئلة المقابلة المرتبطة بها كما تم التحقق من الصدق الخارجي من خلال إجراء تحليلات التباين الأحادي المنفصلة لكل من المستوى الدراسي(الرابع حتى الثامن) والقدرة على القراءة (مرتفع،متوسط،منخفض) والجنس (ذكر، أنثى) وقد وجد تأثيرا دالا للجنس والقدرة على القراءة في حين أن المستوى الدراسي لم يجد له تأثيرا دالا وتدعم هذه النتائج الصدق الظاهري والخارجي.

وفي دراسة أخرى ليور وزملائه (Yore & alt, 1998) تم حساب الصدق التوكيدي باستخدام برمجية ليزرل للتحقق من البنية العاملية للمقياس (ثلاثة عوامل/ أشكال) وقد دلت النتائج على أن نموذج العوامل الثلاثة يطابق البيانات بشكل ملائم. أما الثبات فقد تم حسابه عن طريق حساب الاتساق الداخلي حيث تم حساب الارتباط بين كل فقرة والأخرى لكل عامل وإستراتيجية والارتباط بين الفقرات وأشكال ما وراء المعرفة والارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وبلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٨) كما وجد أن ٩٥.٨٪ من معاملات الارتباط بين الفقرات كانت إيجابية وذا دلالة إحصائية فيما بلغت معاملات الاتساق الداخلي لأشكال ما وراء المعرفة (التقريرية = ٠.٦٩)، و(الإجرائية = ٠.٧٠)، و(الشرطية = ٠.٧٥) كذلك وجد أن ٥٠ فقرة ترتبط ارتباطا دالا بالدرجة الكلية المقياس.

وقام الخزام (٢٠٠٢) بتعريب المقياس للغة العربية حيث تكون كل جزء من إحدى وعشرين فقرة لكل بعد. وتأكد من الصدق الظاهري عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين وقد تم تعديل بعض العبارات بناء على اقتراحات المحكمين ثم جرب المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٩١)

طالبا وذلك لمعرفة قدرة الطلاب على فهم الفقرات والزمن اللازم للإجابة، أما الثبات فتم حسابه باستخدام ألفا كرونباخ حيث بلغت للتقريرية (٠.٦٨) وللإجرائية (٠.٦٨) وللشرطية (٠.٧٠) كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوع حيث بلغ معامل الارتباط بين درجتي التطبيق (٠.٨٠).

وقام الباحث بتطوير المقياس ويشتمل في صورته النهائية على ثلاثة أبعاد هي التقريرية، والشرطية، والإجرائية، فيما الدرجة الكلية للمقياس تدل على وعي الفرد ما وراء المعرفي.

ويتكون المقياس (٣٤) عبارة في ثلاثة أبعاد هي:

- العامل الأول: التقريرية ويشمل العبارات: من ١ إلى ١٠ (عشرة عبارات)
- العامل الثاني: الشرطية ويشمل العبارات: من ١١ إلى ٢٦ (ستة عشرة عبارة)
- العامل الثالث: الإجرائية ويشمل العبارات: من ٢٧ إلى ٣٤ (ثمانية عبارات)
- ويتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الدرجات وفق التدرج الآتي:
- معرفة إستراتيجية شاملة=٢
- معرفة سطحية(غير شاملة)=١
- معرفة غير صحيحة=٠

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- **الصدق:** قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس كالآتي:

أ.**صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من محكمين المتخصصين في علم النفس التربوي وطرق تدريس الرياضيات وطلب منهم إبداء الرأي حول: مدى انتماء العبارات للأبعاد، ومدى مناسبة العبارات،وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا. وقد أخذ الباحث بعين لاعتبار ملاحظات المحكمين قبل إعداد المقياس في صورته النهائية.

ب.**الاتساق الداخلي:** كذلك قام الباحث بحساب درجة الاتساق الداخلي للعبارات المقياس وذلك في ارتباطها بالدرجة على كل بعد وأيضا بالدرجة الكلية للمقياس حيث يدل الارتباط العالي على مدى التجانس الداخلي للمقياس كما هو موضح بالجدول (٣):

ويتضح من جدول رقم (٤) أن أبعاد المقياس الأول والثاني والثالث ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا بالدرجة الكلية للمقياس.

٢- **الثبات:**

وقام الباحث في هذه الدراسة باستخراج معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما بالجدول (٥)

ويتضح من الجدول (٥) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (0.8697) للمقياس ككل وتراوح بين (٠.٦٤٦ - ٠.٨١٧) لأبعاد المقياس.

جدول رقم (٣) يبين معامل ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية

رقم المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	البعد
1	0.545	0.01	0.514	0.01	التقريرية
2	0.527	0.01	0.468	0.01	التقريرية
3	0.566	0.01	0.320	غير دال	التقريرية
٤	0.466	0.01	0.527	0.01	التقريرية
٥	0.621	0.01	0.387	0.05	التقريرية
6	0.523	0.01	0.500	0.01	التقريرية
7	0.390	0.05	0.313	غير دال	التقريرية
٨	0.512	0.01	0.508	0.01	التقريرية
٩	0.446	0.01	0.439	0.01	التقريرية
١٠	0.479	0.01	0.279	غير دال	التقريرية
١١	0.494	0.01	0.366	0.05	الشرطية
١٢	0.632	0.01	0.518	0.01	الشرطية
١٣	0.532	0.01	0.409	0.01	الشرطية
١٤	0.450	0.01	0.419	0.01	الشرطية
١٥	0.538	0.01	0.450	0.01	الشرطية
١٦	0.564	0.01	0.459	0.01	الشرطية
١٧	0.440	0.01	0.434	0.01	الشرطية
١٨	0.544	0.01	0.441	0.01	الشرطية
١٩	0.522	0.01	0.538	0.01	الشرطية
٢٠	0.494	0.01	0.488	0.01	الشرطية
٢١	0.505	0.01	0.371	0.05	الشرطية
٢٢	0.486	0.01	0.438	0.01	الشرطية
٢٣	0.530	0.01	0.552	0.01	الشرطية
٢٤	0.407	0.01	0.516	0.01	الشرطية
٢٥	0.643	0.01	0.630	0.01	الشرطية
٢٦	0.478	0.01	0.484	0.01	الشرطية
٢٧	0.360	0.05	0.323	0.05	الإجرائية
٢٨	0.699	0.01	0.495	0.01	الإجرائية
٢٩	0.519	0.01	0.470	0.01	الإجرائية
٣٠	0.627	0.01	0.443	0.01	الإجرائية
٣١	0.480	0.01	0.286	غير دال	الإجرائية
٣١	0.675	0.01	0.366	0.05	الإجرائية
٣٣	0.371	0.05	0.290	غير دال	الإجرائية
٣٤	0.553	0.01	0.320	0.05	الإجرائية

جدول رقم (٤) يبين معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التقريرية	0.837	0.01
2	الشرطية	0.915	0.01
3	الإجرائية	0.699	0.01

جدول رقم (٥) يبين قيمة الثبات لأبعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي باستخدام ألفا كرونباخ

المقياس	عدد المفردات	المتوسط	الانحراف	معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا بعد التصحيح
التقريرية	١٠	١٠.٨١٠٨	4.2087	0.6771	0.6801
الشرطية	١٦	18.8649	6.6255	0.8148	0.8169
الإجرائية	٨	8.2703	3.7760	0.6439	0.6464
المقياس ككل	34	37.9459	12.2246	0.8682	0.8697

والجدول رقم (٦) يبين التقدير للدرجات الناتجة عن مقياس الوعي ما وراء المعرفي وقد تم تحديدها بناء على تقسيم المدى على عدد الفئات (٢ ÷ ٣ = ٠.٦٦)

جدول رقم (٦) يبين تقدير الدرجات في مقياس الوعي ما وراء المعرفي

م	التقدير	الدرجة
١	معرفة إستراتيجية شاملة	من ١.٢٣ إلى ٢
٢	معرفة سطحية(غير شاملة)	من ٠.٦٦ إلى أقل من ١.٢٣
٣	معرفة غير صحيحة	من ٠ إلى أقل من ٠.٦٦

ب - مقياس التحصيل في الرياضيات:

أعتمد الباحث في تحديد التحصيل في الرياضيات لدى عينة الدراسة على المعدل التراكمي الخاص بمقررات الرياضيات والمحسوب من تقديرات الطالب لجميع مواد الرياضيات التي قام بدراستها.

ج - مقياس التحصيل الدراسي العام:

أعتمد الباحث في تحديد التحصيل الدراسي العام لدى عينة الدراسة على المعدل التراكمي العام والمحسوب من تقديرات الطالب لجميع المواد التي قام بدراستها.

- **النتائج** :

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على " ما هو مستوى الوعي ماوراء المعرفي في قراءة نصوص الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل ". تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس. والجدول (٧) يوضح ذلك:

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط لعبارات المقياس تراوحت مابين (0.6486 ـ 1.4595) حيث حازت العبارة رقم (٢١) وهي " الانتقال إلى الأمام والخلف أثناء القراءة تساعدني أن أنهي قراءتي بشكل أسرع، أو معرفة الكلمات الجديدة المهمة، أو مراجعة النص، وتذكر الأفكار السابقة، وربطها ببعضها " على أعلى متوسط (1.4595) وبانحراف معياري(0.6910) وبتقدير معرفة شاملة بينما حصلت العبارة رقم (١١) وهي " القراءة الناقدة لنص الرياضي (القائمة على فحص الأمور بدقة) تتمثل في: تمييز متى يكون النص حقيقة ؟ ومتى يكون رأيا ؟، أو معرفة الفرق بين الرأي والحقيقة، أو معرفة الفرق بين النص والتوضيحات." على أدنى متوسط حيث بلغ (٠.٦٤٨٦) وبانحراف معياري (0.7156) وتقدير معرفة غير صحيحة. وبالنسبة للأبعاد فيتضح من الجدول السابق أن بعد المعرفة الشرطية حصل على أعلى متوسط بلـــغ (1.16534)

جدول (٧) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتقدير لجميع عبارات وأبعاد المقياس

رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير	رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
١	1.2973	0.7403	شاملة	١٨	1.3243	0.8836	شاملة
٢	1.1622	0.8665	سطحية	١٩	1.2703	0.8383	شاملة
٣	0.8919	0.7373	سطحية	٢٠	1.3514	0.7534	شاملة
٤	0.7838	0.7865	سطحية	٢١	1.4595	0.6910	شاملة
٥	1.2703	0.9021	شاملة	٢٢	0.8649	0.7875	سطحية
٦	1.0000	0.7817	سطحية	٢٣	1.2162	0.8542	سطحية
٧	1.2162	0.7865	سطحية	٢٤	1.0811	0.8293	سطحية
٨	0.8919	0.9063	سطحية	٢٥	1.1622	0.8338	سطحية
٩	1.1351	0.8870	سطحية	٢٦	0.8108	0.9380	سطحية
١٠	1.1622	0.8979	سطحية	٢٧	0.9459	0.9703	سطحية
١١	0.6486	0.7156	غير صحيحة	٢٨	1.1892	0.9380	سطحية
١٢	1.2973	0.8454	شاملة	٢٩	1.0811	0.9243	سطحية
١٣	1.4324	0.7652	شاملة	٣٠	1.0541	0.7798	سطحية
١٤	1.1081	0.8427	سطحية	٣١	1.1892	0.8445	سطحية
١٥	1.4054	0.6855	شاملة	٣٢	0.8649	0.8870	سطحية
١٦	1.1622	0.7643	سطحية	٣٣	0.9459	0.7050	سطحية
١٧	1.2703	0.8045	شاملة	٣٤	1.0000	0.9718	سطحية
التقريرية	1.08108	0.42087	سطحية				
الشرطية	1.16534	0.4039	سطحية				
الإجرائية	1.0338	0.4720	سطحية				
ككل	1.1112	0.3549	سطحية				

وبانحراف معياري بلغ (0.4039) وتقدير معرفة شاملة تلاه بعد المعرفة التقريرية حيث حصل على متوسط بلغ (1.08108) وبانحراف معياري بلغ (0.42087) وتقدير معرفة سطحية وجاء بعد المعرفة الإجرائية أخيرا حيث حصل على متوسط بلغ (1.0338) وبانحراف معياري بلغ (0.4720) وتقدير معرفة سطحية فيما بلغ المتوسط الحسابي لعبارات المقياس ككل (1.1112) وبانحراف معياري بلغ (0.3549) وبتقدير معرفة سطحية، وهذا مؤشر على أن الوعي ما وراء المعرفي لقراءة نصوص الرياضيات لدى عينة الدراسة في المجموع الكلي وفي بعدي المعرفة التقريرية والإجرائية هو معرفة سطحية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه ترجع إلى الكيفية التي يكتسب بها الطلاب المعرفة الموجودة في نصوص الرياضيات وحيث أن الوعي ما وراء المعرفي هو مهارات يمتلكها الفرد تتطلب مراقبة مستمرة للإستراتيجيات التي يستخدمها في قراءة النصوص الرياضية، أيضا قصور طرق التدريس والأنشطة المقدمة عن تنمية متطلبات الوعي ما وراء المعرفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يور وكريج (Yore & Craig, 1992, B) ودراسة يور وآخرون (Yore& elt, 1993) ودراسة الخزام (الخزام، ٢٠٠٢).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة (التقريرية، والشرطية، والإجرائية) والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية

التربية بجامعة حائل" تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لاستجابات الطلاب على عبارات المقياس والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات. حيث يوضح الجدول (٨) العلاقة بين الدرجة الكلية للطلاب على مقياس الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة (التقريرية، والشرطية، والإجرائية) والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات.

جدول رقم (٨) يبين العلاقة بين درجة الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات

المعدل	المتوسط	الانحراف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعرفة التقريرية	10.8108	4.2087	-0.135	0.426
معدل الرياضيات	2.8454	1.0209		
المعرفة الشرطية	18.8649	6.6255	-0.312	0.060
معدل الرياضيات	2.8454	1.0209		
المعرفة الإجرائية	8.2703	3.7760	-0.033	0.847
معدل الرياضيات	2.8454	1.0209		
المقياس ككل	37.9459	12.2246	-0.225	0.180
معدل الرياضيات	2.8454	1.0209		

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للطلاب على مقياس الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات بلغ (0.225-) وهو معامل ارتباط عكسي وضعيف وغير دال إحصائيا وهذا يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بينهما أيضا يتضح بأن العلاقة ضعيفة وغير دالة إحصائيا بين جميع أبعاد المقياس الثلاثة والمعدل التراكمي لمقررات الرياضيات ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تعليم الرياضيات يتم بطرق إلقائية تلقينية لا تعتمد على إشغال التفكير والتقويم يعتمد على استرجاع المعلومات التي تم حفظها بعيدا عن قياس مهارات التفكير العليا.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة (التقريرية، والشرطية، والإجرائية) والمعدل التراكمي العام لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل؟" تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لاستجابات الطلاب على عبارات مقياس الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات والمعدل التراكمي العام . حيث يوضح الجدول (٩) العلاقة بين الدرجة الكلية للطلاب على مقياس الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات والمعدل التراكمي العام.

جدول رقم (٩) يبين العلاقة بين درجة الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة والمعدل التراكمي العام

المعدل	المتوسط	الانحراف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعرفة التقريرية	10.8108	4.2087	-0.213	0.206
المعدل التراكمي العام	3.3057	0.8213		
المعرفة الشرطية	18.8649	6.6255	-0.377	0.022
المعدل التراكمي العام	3.3057	0.8213		
المعرفة الإجرائية	8.2703	3.7760	-0.027	0.873
المعدل التراكمي العام	3.3057	0.8213		
المقياس ككل	37.9459	12.2246	-0.286	0.086
المعدل التراكمي العام	3.3057	0.8213		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي المتعلق بقراءة نصوص الرياضيات في أبعادها الثلاثة والمعدل التراكمي العام بلغ (0.286-) وهو معامل ارتباط عكسي وضعيف وغير دال إحصائيا أيضا يتضح بأن العلاقة ضعيفة وغير دالة إحصائيا بين أبعاد المقياس التقريرية والإجرائية والمعدل التراكمي العام فيما تكون دالة إحصائيا وعكسية في بعد الشرطية ويفسر الباحث هذه النتيجة بنفس التفسير للسؤال السابق.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

- تدريب المعلمين على مفهوم ما وراء المعرفة والتعرف عليه، عن طريق برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة.
- تدريب الطلاب على الوعي بما وراء المعرفة المتعلقة بقراءة الرياضيات، عن طريق غرس أساليب التفكير في التفكير واستخدام أساليب وطرق تدريس تعتمد على التفكير وعقد دورات تدريبية لتنمية الوعي بما وراء المعرفة المتعلقة بقراءة الرياضيات.
- إجراء دراسات أخرى تتناول مستوى الوعي ما وراء المعرفي مع المواد الأخرى وعلى عينات مختلفة من الطلاب وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل العمر ونوع السكن والدافعية نحو الانجاز وقدرات التفكير.

- **المراجع**:

- **أولا : المراجع العربية**:

١. إبراهيم. مجدي عزيز. (٢٠٠٤). موسوعة التدريس. الطبعة الأولى، الجزء الرابع، دار المسيرة،عمان.

٢. أبو عليا، محمد و محمود الوهر. (٢٠٠١). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ماوراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات و تقديهما وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. دراسات مجلد ٢٨، عدد ١، ص ١- ١٥.

٣. الأحمد. نضال شعبان ومنال يوسف الشبل. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية. دراسات في المناهج وطرق

التدريس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس،العدد(١١٦)،القاهرة.

٤. إدريس. عبد الفتاح وجمال الهواري. (٢٠٠٤). الوعي بما وراء المعرفة في علاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي " دراسة تنبؤية ". مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٣)، القاهرة.

٥. الأعسر. صفاء يوسف. (١٩٩٨). تعليم من أجل التفكير. دار قباء، القاهرة.

٦. الجراح. عبد الناصر ذياب. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقي على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية السلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، عمان.

٧. جروان. فتحي. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، العين.

٨. حسين. محمد عبدالهادي. (٢٠٠٥). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة. دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

٩. الخطيب. غدير عدنان. (١٩٩٥). أثر طريق التدريس المعرفية وفوق المعرفية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للمعرفة الرياضية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عمان.

١٠. خوالدة. مصطفى فنخور. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، عمان.

١١. رضوان. محمد إدريس. (١٩٩٥). المقارنة بين أثر استخدام استراتيجيات الإدراك الفوق المعرفي في المجموعات التعاونية واستخدام طريقة العرض لأوزبل في الصف التقليدي في قدرة الطلاب على تعميم المفاهيم العلمية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

١٢. رشادة. إبراهيم فيصل. (١٩٩٣). أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم الفوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الأساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة. رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان.

١٣. السيد. أحمد. (٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد(٧٧)، القاهرة.

١٤. الشريدة. محمد خليفة.(٢٠٠٣).أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية، عمان.

١٥. عبد ربه. سميح حسن. (١٩٩٤). أثر الواجبات البيتية الإكتشافية على تحصيل الطلبة فوق المعرفي في الرياضيات. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

١٦. عليوة. رائد. (٢٠٠٢). أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء على تنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلبة الصف الأول ثانوي العلمي. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

١٧. فرحان. داله موسى. (٢٠٠٢). أثر استخدم الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين أداء عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في حل المسائل الرياضية اللفظية. رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان.

١٨. نشواتي. عبد المجيد. (٢٠٠٢). علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٩. الوهر. محمود وثيودورة بطرس. (١٩٩٩). مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي. دراسات مجلد ٢٦، عدد ٢ ص ٣٢٦ . ٣٤١.

• **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

1. Alexander, P.A. and Kulikowich, J.M. 1994. A secondry analysis: Learning from phsics text. Journal of Research in Science Teaching, 31 (9): 895-911.
2. Devine, J, 1993. The Role of Metacognition in Second Language Reading and Writing. In: Carson, J. G. and Leki, I. (editors), Reading in the composition classroom: Second language perspectives. Heinle and Heinle, Boston.
3. Koiic-Vehovec, S. and Bajsanski, I. 2001. Children's Metacognition as Predictor of Reading Comprehension at different Developmental Levels. A Dialogue Search From ERIC Database.
4. Leahey, T. H. and Harris, R. J. 1997. Learning and Cognition. 4th. Edition. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
5. North Central Regional Education Laboratory (NCREL). (1995). Metacognition. Retrieved 14/9/2002 from http://www.ncrel.org
6. Osborne, R. J. 2000. Assessment of Metacognition. A Dialogue Search From ERIC Database.
7. Pearson, P. 1993. Teaching and learning Reading: A Research Perspective. Learning Arts, 70 (5): 502-511.
8. Yore, L. D. and Craig, M. T. 1990. A preliminary report: An Assessment of what Grade 5 Students Know about Science Text and Science Reading. A Dialogue Search from ERIC Database.
9. Yore,L.D.andCraig,M.T.1992,a. Middle School Student. Metacognitive Knowledge about Science reading and Science Text: Objective Assesment,Validation,and Results.ADialogue Search from ERIC Database.
10. Yore, L. D. and Craig, M. T. 1992, b . Middle School Student. Metacognitive Knowledge about Science reading and Science Text: An Interview Study. A Dialogue Search from ERIC Database.
11. Yore, L. D. Craig, M. T. and Maguire, T. O. 1993. Middle School Student. Metacognitive Awareness of Science Reading, Science Text and Science Reading Strategies: Model Verification Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching. A Dialogue Search from ERIC Database.
12. Yore, L. D. Craig, M. T. and Maguire, T. O. 1998. Index of Science Reading Awareness: An Interactive-Constructive Mode, Text Verification, and Grades 4-8 results. Journal of Research in Science Teaching, 35 (1): 27-51.
13. Yore, L. D. Shymansky, J. A. Henriques, L. Chidsey, J. L. and Lewis, J. O. 1997. Reading to – Learn and Writing – to Learn Science Activities for the Elementary School classroom. A Dialogue Search From ERIC Database.

****

البحث الخامس :

" بناء برنامج اثرائي قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة "

" بناء برنامج اثرائي قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارة الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة "

د / نجوى أحمد سليم خصاونه

• **المستخلص**:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج اثرائي لتحسين مهارة الاستماع قائم على استراتيجية التخيل البصري، مقارنة مع المستوى التقليدي الذين درسوا المقرر فقط دون إضافة . تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبة من مستوى الصف الثامن الاساسي في الاردن اختيروا بالطريقة القصدية، وقد وزعوا على مجموعتين: احداهما تجريبيه مكونة من (٢٥)طالبة، وثانيتهما ضابطة مكونة من (٢١) طالبة ، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة برنامجا اثرائيا في مهارة الاستماع قائما على التخيل البصري لمستوى الصف الثامن الأساسي في الأردن. و اعدت اختبارا لقياس مهارة الاستماع . تحققت الباحثة من صدق أدوات الدراسة ، وفق الأسس المعتمدة . طبق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبل بدء البرنامج و بعده ، إذ تعلمت المجموعتان: التجريبية المثراة، والضابطة الملتزمة بالمقرر في مدة زمنية مقدارها فصلا دراسيا كاملا ، وأظهرت النتائج بعد التحليلات الاحصائية اللازمة ما ياتي:

١- وجود اثر ذي دلالة احصائيه للبرنامج الاثرائي في في مهارة الاستماع في التحصيل لدى طالبات الصف الثامن الاساسي .

٢- وجود أثر ذي دلالة احصائيه في تحسين مهارة الاستماع في الاداة عامة، تعزى الى البرنامج الاثرائي القائم على استراتيجية التخيل ، و لمصلحة المجموعة التجريبية .

• **مقدمة الدراسة**:

قد يقضي الطلاب جل الساعات يومهم المدرسي مستمعين فللاستماع دور مهم في عملية التعليم و التعليمة ، ولا سيما تعلم اللغات ، فالاستماع اليها ياتي اولا ثم التحدث بها و بعدها ينتقلو المتحدث الى مرحلة القراء فالكتابة ولا بد للمعلمين ان يلاحظوا انفسهم أثناء وجودهم داخل الغرفه الصفيه فلابد أن يستمعوا لطلابهم وألا يقطعوهم حتى يشب المتعلمون على عدتين سليمه فى الاستماع .

والاستماع وسيلة المتعلم لبلوغ المعرفه ، فهوا يستمعوا لمعليميه و زملئه ولكل الذين يحطون بهي ، و قد يسعى جاهدأ للاستماع لوسائل الاعلام حوله وعلى عاتق معلم اللغة (المسمع) مسئوولية كبيرة ، فينبغي ايلاء حصة الاستماع اهميه كبيرة ، فيصمم التدريبات ولانشطة المعينة ليبلغ الطالب النص بلوغأ سليمأ وصحيحأ .

وترى الباحثة امكانية اكتساب الاستماع بالمران و اليقظة وانتباه المتعلم وجديته .

وقد ذكر الهاشمي(٢٠٠٥) استراتجيات تطوير مهارة الاستماع ومنها :

- إتاحة المعلم المجال لطلابه ليتعلموا الاصول العامة للاستماع .
- توضيح المعلم لطلابه الغرض من الاستماع .
- تدريب الطلبة على حسن الاصغاء والانتباه وتدوين أفكارهم وملاحظاتهم.

- عدم الانشغال عن النص المسموع وتعزيز عادات الاستماع الايجابية لدى الطلبة .
- استخدام المعلم لأسئلة مفتوحة ليطور الطلبة مهاراتهم في ربط الأفكار والاستنتاج والمقارنة وتقسيم الافكار.
- إعداد المعلم للتقويم جيد يحقق الهدف المرجو .
- تعويد الطلبة على الاستماع ذاتيا لما حولهم.

وفي الاستماع لايستطيع المتعلم العودة للوراء لأن النص يأخذه أماما بأحداثه وأفكاره وجل المتعلمين يحبذون الاستماع الى القصة ذلك لأنها لون ادبي ويستحوذ انتباه المتعلمين ويبدو شائقا جدا" لهم .(الهاشمي ٢٠٠٥) . فالمعلم الذي يرغب تطوير اتجاهات طلابه نحو الاستماع ،يبدأ من حيث يألفون ويتدرج معهم لبلوغ الهدف وهذا يتوقف على :

- المعلم ذي الغايات.
- النص المسموع.
- تركيز المتعلم وجديته.

فالمعلم الكفؤ يستطيع اثارة التفاعل بين المتعلم والنص المسموع،فيتلقاه سهلا خصبا مترابطا مفهوما. ولأن الاستماع قراءة بالأذن على العلم ان يركز نشاطه داخل الحجرة الصفية ليشارك العين في التقاط المعنى أو الفكرة من خلال الانشطة الكتابية أو الشفهية المصاحبة للنص المسموع وليبلغ المتعلم الاستيعاب النقدي الذي يؤهله للتحليل والحكم والتقييم ولكن ما أغراض قراءة الاستماع؟

وقد حظي الاستماع الآن باهتمام تربوي كبير وصاريدرس بطريقة مقصودة وله دروس محددة وحصص مخصوصة (عبد السلام جابر ٢٠٠٠) .

ينطلق بعض المعلمين من عدم جدوى وفائدة التدريب على الاستماع ومنهم من لايهتم بهذا الجانب أصلا ولا يعرف اثره في تحسين مهارات اللغة الأخرى، إضافة إلى بعض المعلمين الذين يجهلون فائدةهذه المها وقدرتها في التأثير على مهارات اللغة الاخرى، وما دام الواقع كذلك لابد من التوازن في رعاية جانبي اللغة :المكتوب والمسموع،فلا يركز على الجانب المكتوب لوحده،وهذا يستدعي أنينهض المعلمون جميعا ليتربى الطلبة على الاستماع،فالاستماع مهارة تكتشب بالمران والتدرب والتدرج ،فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي الذي يكسب المتعلم اللغة ،وهذا يتطلب أن يكون المعلم صبورا ومؤمنا بقدرة الاستماع على تطوير المتعلم لغويا،فحتى يبلغ المتعلم الاستماع لا بد له أن يستوعب كافة الاشارات القادمة من النص المسموع،فيفهمها ويدرك مدلولاتها ويتبأ بتمثيلاتها والعلاقات في بينها وهذا يتطلب متعلما راغبا في الاستماع وساعيا له ليفك رموزه ويعلن سيطرته الكاملة على النص الذي يسمعه .

وإن كان الاستماع مهما ،فيكاد ان يكون أهم عنصر ينبغي الحرص عليه في سني المتعلم الاول وذلك ليقرأ ما تقع عليه عينه ليصير قادرا على القراءة وذا علاقة واتباط بالمقروء ، ويشير السيد (١٩٨٩) إلى الوشائج القوية بين

الاستماع والقراءة ، فالقدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة ، فاذا كانت هذه القدرة عالية فان الناشئ سيتقدم في القراءة ، واذا كانت منخفضة أدى ذلك الى تخلفه،كما أن الدقة في الاستماع والقدرة على التمييز فيه يساعد صاحبه على تحصيل الفكر الاساسية والقدرة على تذكرها فيما بعد والتلاميذ في المراحل الاولى يتذكرون ما يستمعون اليه أكثر مما يتذكرون ما يقرؤون ومع نموهم الفكري يحدث العكس (جاد ، ٢٠٠١) .

وقام عويس (١٩٩٩) بدراسته لتحديد مهارات الاستماع لطلاب الصف الأول الثانوي في مناهج اللغة العربية . تناولت الدراسة مفهوم الاستماع وطبيعته وأهدافه ، ومتطلباته ، وأسباب ضعفه ، ومعوقاته ، وسمات المستمع الجيد ، وانواع الاستماع وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصق الأول الثانوي بإحدى مدارس محافظات الجيزة ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأداءين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الاستماع الناقد لصالح الاختبار البعدي ، وثبت وجود ارتباط دال إحصائيا بين الذكاء واكتساب مهارات الاستماع الناقد ٨٦' . وأيضا بين التحصيل الدراسي واكتساب مهارات الاستماع الناقد حيث بلغ معامل ارتباطه ٩٨،.

وتهدف دراسة هلالي (٢٠٠١) إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بأستخدام بعض المداخل التدريسية المقترحة (حل المشكلات ، وتمثيل الأدوار ، والمناقشة)، ومعرفة مدى فاعلية كل مدخل من المداخل التدريسية المقترحة على حدة .اختيرت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة .أثبتت نتائج الدراسة فاعلية المداخل المقترحة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.وأن هناك فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ؛ وهذا يؤكد أن مهارة الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس لا يمكن أن تنمو دون تعلم مقصود ، وبرامج مخططة ، و لا يمكن أن تترك للصدفة أو التعليم غير المباشر .

ويقترح الهواري (٢٠٠٢) برنامجا لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة ، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، و تحديد مدى فاعلية البرنامج الكمبيوترى متعدد الوسائل فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة ، و الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الكمبيوترى فى تعديل اتجاهات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى نحو تعلم اللغة العربية، والكشف عن أفضل أساليب تنظيم محتوى البرامج الكمبيوترية. ، وتحديد أفضل أنماط تقديم البرامج الكمبيوترية ، فى تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة.. تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بمدارس تابعة لإدارة عين شمس التعليمية، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى سبع مجموعات عشوائيا فى ضوء استراتيجيتى تنظيم محتوى البرنامج، ونمط تقديمه، وقد بلغ عدد أفراد العينة فى كل مجموعة من المجموعات السبعة (٣٠) تلميذا . أظهرت نتائج الدراسة فعالية تنوع استراتيجيات برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أما دراسة بدوي (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ،وبعض ما تستند إليه تلك المهارات من مهارات الاستماع العامة . تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي كمجموعة واحدة تجريبية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن البرنامج المقترح كان له أثر واضح في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ عينة الدراسة .لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الجنس في الأداء الكلي للاختبار بمهاراته العامة . توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البنات في أداء مهارات الاستماع الناقد . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذين استخدموا مرشد الاستماع وبين متوسطات درجات التلاميذ الذين لم يستخدموا المرشد في مهارات الاستماع .

وتقصت دراسة فرج (٢٠٠٢) مدى فعالية برنامج استماع مقترح في تنمية مهارات استماع اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدارس اللغة الفرنسية . تم تطبيق اختبار قبلي على تلاميذ العينة وعددهم ١٢ تلميذا وتلميذة ، وتم بعد ذلك تدريس البرنامج المقترح لمدة ١١أسبوعا ، وأتبع ذلك تطبيق الاختبار البعدي . أظهرت نتائج الدراسة أن : المعاملة الإحصائية للبيانات أن هناك تحسنا ملحوظا قد طرأ على مهارات استماع اللغة الإنجليزية الخاصة بأفراد العينة .أن معدل الكسب بلغ ٢٨٪ ؛ أي أن برنامج الاستماع المقترح كان فعالا في تطير مهارات الاستماع لتلاميذ أفراد العينة .

وتناولت دراسة حسين (٢٠٠٣) برنامجا تنمية مهارات الاستماع والتحدث باللغة الفرنسية لدى الطلاب غير المتخصصين، وتنمية المهارات الثقافية والمهارات اللغوية لديهم . اختيرت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة غير المتخصصين –شعبة اللغة الفرنسية – كلية التربية جامعة حلوان ، توصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم ، في حين لم يستطع البرنامج إيجاد علاقة بين السن والخبرة السابقة ،وتنمية مهارات الاستماع والتحدث ، كما لم يستطع إثبات وجود علاقة بين تنمية مهارات الاستماع وتنمية مهارات التحدث

وقام سليمان (٢٠٠٣) بتصميم بعض الأنشطة اللغوية القائمة على استخدام الأغنية والإملاء والحوار لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي . واختيرت العينة عشوائيا من مدرستين بمنطقة حلوان التعليمية ، تم تقسيمهما إلى مجموعتين متكافئتين ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ،تكونت كل مجموعة من ٣٤ تلميذا وتلميذة . توصل البحث إلى أن تقدم التدريب الملائم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي على مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية المناسبة لهم أفاد هذه المرحلة المبكرة في تنمية هذه المهارات لديهم بشكل واضح . ساهم اصطحاب المعينات البصرية المتنوعة للأنشطة اللغوية في تشجيع التلاميذ على المشاركة في الأنشطة المقدمة . إن استخدام الأغاني والحوارات والإملاء في تصميم الأنشطة اللغوية المقدمة، والجمع بينها لتحقيق عامل التنوع ، أدى إلى رفع مستوى الدافعية الداخلية لدى التلاميذ نحو المشاركة والاستماع .

وتناولت دراسة عميرة (٢٠٠٣) فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي .اختيرت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية باستخدام أسلوب التدريس المصغر وطريقة الحوار ألاكتشافي لمدة فصل دراسي كامل. أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهداف الدراسة التي تتمثل في : تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى هؤلاء الطلبة ، وتعرف مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها الواجب توافرها لدى هؤلاء الطلبة وتوضيح مكونات البرنامج المقترح .

وتهدف دراسة حواس (٢٠٠٤) إلى تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتقويم أداء المعلم لتنمية هذه المهارات من أجل تشخيص الوضع الحالي لتدريس مهارات الاستماع في مدارسنا ، وتقديم العلاج المناسب لذلك . اختيرت عينة البحث عشوائيا من مدراس بور سعيد ،بلغ قوامها ٤٠٠ تلميذ وتلميذة ، و ٢٠ معلما. توصل البحث إلى أن المستوى الحالي لتدريس مهارات الاستماع وتنميتها منخفض ولم يصل إلى مستوى جيد . أن تلاميذ عينة البحث تمكنوا من بعض مهارات الاستماع العامة ولم يتمكنوا من مهارات الاستماع الناقد .

واستخدم محمد (٢٠٠٤) برنامجا تعليميا للتعرف على فاعليته في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي . تكونت عينة البحث من ٣٣ طالبا من طلاب الصف الثاني الإعدادي والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٢م .٢٠٠٣م بمدرسة الفارابي الإعدادية للبنين . توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المقترح يتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافه المعرفية والوجدانية ، وذلك بالنسبة لاختبار الكفاءة اللغوية للبرنامج بشكل عام ولكل مهارة من مهارات الاستماع التي استهدفا البرنامج ، وبالنسبة لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج .

وحاولت دراسة السيد (٢٠٠٤) الكشف عن أثر استخدام المدخل المسرحي فى تدريس القراءة التلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. تم اختيار عينة البحث عشوائيا من بين تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة عقبة بن نافع الإعداديةٍ بالحريدة القبلية طهطا. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية فى سبع مهارات للقراءة الجهورية هي : سلامة النطق . الضبط النحوي الصحيح . النطق الإملائي الصحيح . عدم الحذف . عدم الإضافة عدم الإبدال . عدم التكرار. وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية فى ثلاث مهارات للاستماع الناقد هي استنتاج الأحكام الصحيحة التمييز بين الأفكار الخطأ استخلاص النتائج فى حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا فى مهارة اكتشاف مشاعر التحدث ومهارة الانتفاع بالمسموع والاستفادة منه .

وتهدف دراسة أحمد (٢٠٠٥) إلى معرفة أثر استخدام الطرائف اللغوية على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . أعدت استبانه مهارات الاستماع المناسبة. تكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة المنيا التجريبية بمدينة المنيا أثبتت النتائج فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

وتقصت دراسة (Arthur.s(2006 معرفة أثر برنامج تلفزيوني تربوي صمم لأطفال بعمر (٤ـ٨) سنوات وهو عبارة عن قصتين لمارك براون حول آرثر (آكل النمل)،.تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ طفل من أطفال رياض الأطفال الناطقين بالاسبانية في ست مدارس من منطقة حضرية كبيرة على الساحل الشرقي في انجلترا. أظهرت نتائج الدراسة تطور نتائج اللغة لدى المجموعة التجريبية بالإضافة على قدرتهم على تطوير لغتهم في المستقبل ـ أيضا ـ وتحسن واضح في فهم المسموع .

وتحرت دراسة Chang &Read(2006) تأثير أربعة من أنواع الدعم المسموع وهي : اختبار الاستماع ، وتكرار ما يساهم به ، والتزود بمعلومات عامة حول الموضوع ، وتدريس المفردات . تكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالبا درسوا في قاعة واحدة باللغة الانجليزية في كلية بتايوان ،أظهرت النتائج بأن النوع الأكثر فعالية كان التزود بمعلومات حول الموضوع ثم يليه تكرار ما يساهم به وكان تفاعل المتعلمين مع الأسئلة ايجابي . وكان النوع الرابع (تدريس المفردات) أقل الأشكال إفادة بغض النظر عن مستوى براعتهم .

وحاولت دراسة Graham(2006) معرفة تصور المتعلمين لفهم المسموع. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب الانجليز بعمر ١٦ـ١٨ سنة وذلك لفهم المسموع في اللغة الفرنسية ، وتقديم وجه نظرهم حول نجاحهم أو فشلهم في فهم المسموع. أظهرت الدراسة بأن الطلاب في المرحلة بعد الإلزامية يشعرون بأن فهم المسموع لديهم أقل من ذي قبل . المشكلة الرئيسة برزت عندما أرادوا التعامل بشكل كاف وبسرعة مع النصوص ، ونطق الكلمات الفرنسية المفردة ، وتكوين جمل بمفردهم ، علاوة على ذلك صعوبات الاستماع إلى ماامتلكوه ، وضعف القدرة في هذه المهارة وإلى صعوبات القدرة السماعية إلى مجموعة النصوص .

وقد يبادر أحد المعلمين أبناءه الطلبة بالجملة التالية: أراغب يا ولدي بتعلم مهارة الاستماع؟

يرغب الكثيرون بتعلم مهارة الاستماع رغبة منهم في تحسين مستواهم التحصيلي في اللغة، ولكن قد يتعثرون بخطاهم الاحادية وهنا على معلم اللغة أن يأخذ بأيديهم جميعا لاكتساب مهارات الاستماع التي تشمل:

والمهم في هذا الاتصال أن تصل المستمع رسالة المسمع والنص المسموع معا. ويتأكد المعلم من ذلك عند التقويم والاختبار . فهذا الاختبار الذي يخوضه (المستمع) هو ردة فعل على الرسالة التي حملها له (المسمع) والذي قد يعوق المستمع جملة من المعيقات يمكن تقسيمها الى :

- عوامل تتعلق بالمستمع نفسه .
- عوامل تتعلق بالمسمع (المرسل).
- عوامل تتعلق بالنص المسموع .
- عوامل خارجية (بيئية).أي ما يفرضه الزمان أو المكان في الموقف الاتصالي

وينبغي على المعلم أن يستعد كثيرا ويحضر نفسه استعدادا لتعليم حصة استماع ،فالامر يعدو أن يكونقراءة جهرية على أسماع الطلبة فالمعلم الذي يريد أنياخذ بيد طلبته ، عليه ان يعمل كثيرا قبل حلول موعد حصة الاستماع . ومن الاشياء التي يستعد بها لحصة الاستماع :

- قراءة النص المسموع مرات ومرات قراءة فاحصة لمحتواها ومؤدية لسبر غوره .
- وضع الاهداف التي يرجوها لطلبته من النص المسموع القدم له .
- وضع خطة ممكنة لتحقيق أهدافه .
- بناء دليل لتعليم مهارة الاستماع في مراحل التعليم العام.

وأن يسعى المعلم الى بناء واكساب المهارات الاستماعية تدريجيا ،على أن يتعامل معها تراكميا فلا يهمل المهارات الاولى بل يضمها الى اللاحقة، فعند ارادة اكساب مهارة التمييز الصوتي أولا،يسعى المعلم الى اكساب المتعلمين هذه المهارة ويلح عليهاحتى يتأكد من بلوغ طلبته جميعا كفايات هذه المهارة ثم ينتقل الى اكسابهم كفايات التركيب اللغوي وهكذا حتى يكتسب المتعلمون كفايات المهارات الاستماعية جميعها.

ويعتمد تحقيق ما تقدم على توافر جملة من الصفات في النص المسموع المقدم للطلبة (خاطر واخرون ١٩٨٩) و أبو غزلة (٢٠٠٢) و منها :

- الوضوح: أن تكون لغة النص واضحة بعيدة عن الاغراب أو التفاصح أو التقصير الذي يعيق الاستيعاب ويمنع الفهم .
- المناسبة :أن يكون النص مناسبا للمستوى العمري المعطى له . وأن يتناسب مع مستواهم اللغوي وجزهم البيئي الذي ينشأؤون فيه.
- الأهداف : أن يكون النص هادفا إلى تعليم مجموعة من القيم للمتعلمين فيكون النص معلما وبيد معلم .

ويشير الأدب التربوي في مجال البحث في مهارات الاستماع إلى قلة الدراسات الاجنبية و ندرة الدراسات العربية التي تبحث بعمق في مهارة الاستماع قياسا بعدد الدراسات التي اجريت بمهارات اللغة الأخرى ، و تمركز الدراسات الموجودة على الاستيعاب الاستماعي المؤثر لاحتلال هذه المهارة مكانة كبيرة و منها دراسة روبن (Rubin Richard 1983) و روت دراسة (Power 1986) تسع مهارات جاءت هنا إطار الاستيعاب الاستماعي و هي القدرة على تعيين الأفكار المرئية في المسموع ، و تحديد موضوع الاستماع و اكتشاف العلاقات و استرجاع معلومات مخزونه و معرفة معلومات و بيانات بارزه . وعمل استنتاجات و فهم دلالات الكلمات المفتاحية و تقديم الأدلة و البراهين . وشاموت (Chamot) مهارات الاستماع الداعي بالقدرة على التركيز والتقويم

الذاتي ، و اخذ الملحوظة ، و فهم المضامين من السياق و عمل استنتاجات وتعرف الكلمات و المتغيرات الجديدة و اكتشاف أخطاء لغويه وتركيبيه في المسموع (Chamot1987) وتمكن مدكور في دراسة سابقه من تحديد مهارات رئيسيه للاستماع في اللغة العربية كلغة أولى ، شملت مهارات التمييز السمعي والقدرة على التصنيف و استخلاص الفكرة الرئيسية والتفكير الاستنتاجي والحكم على صدق المستوى ، و تقديمه (مدكور ١٩٩٠)

أكد بعض الأعلام المتخصصين أن القدرة على التنبؤ احد أهم مهارات الاستماع الفعال (Lewkowice1992.Doff1989) و هناك من يضع التركيز concentrationعلى رأس قائمة المهارات الجزئية للاستماع ، ويرون ضرورة تنميتها و ترقيتها لدى الطلبة على الاستماع لأغراض محدده وتدريبهم على كيفية الإشارات اللغوية و توظيفها في مهم النصوص المسموعة (Cohen1990:Scovel1991:3-5) . و يدعم ذلك ما أوصت به بعض الأبحاث المعاصرة من أن تعريض الطلبة لمواد استماعية متنوعة من حيث مستوى الصعوبة و طبيعة الموضوعات و تدريبهم على الاستماع لأغراض متعددة تؤدي إلى تطوير مكونات الاستماع (Cho`En1990;Oxford1990) كما أشارت نتائج تطبيق بعض البرامج التدريبية الخاصة بالاستماع إلى أن الطلبة الذين تعلموا استعمال مواد استماعية متنوعة ، ومارسوا عمليات الاستماع وفق استراتيجيات عديدة، أدى كل ذلك إلى زيادة وعيهم بعمليات التعلم ، وطور لديهم في الوقت ذاته اتجاهات ايجابيه نحو الاستماع(Fujiwara1990:203) .

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن ٩٠٪ من الوقت المخصص لدراسة على مستوى المدارس الثانوية والجامعات يعتمد بشكل رئيسي على الاستماع، مقابل ٩٪ من الوقت يصرف في ممارسة نشاطات كتابيه مختلفة (Taxlor.1964) .هذا إلى جانب ما يعانيه تعلم الاستماع في العالم من واقع سيئ يصل في بعض الدول إلى حد الإهمال ، فهنالك ما يشير إلى أن المعلمين في أنحاء العالم نادرا ما يمارسون تعليم الاستماع الفعال في غرف التدريس و أن حدث ذلك فان استراتيجيات التعليم التي تقدم للطلبة لتمكنهم من تكوين أو تنمية قدرات استماعية فاعله ،علاوة على أن هناك شبة لا باس بها من العمال الاستماع قد يؤدي إلى الفشل في الدراسة الجامعية . يلحظ بوضوح تركيز معلمي اللغة على مهارتي القراءة و الكتابة ، و إهمالهم لمهارتي الاستماع و التحدث، وقد أدى عدم التوازن في تعليم مهارات اللغة إلى ضعف الكفاءة اللغوية لدى الطلبة.

أما في الأردن فهناك جهود حثيثة يبذلها القائمون على مناهج اللغة العربية و أساليب تدريبها في هذا الشأن ، وقد اخذ بالتوصيات التي أسفر عنها المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الذي عقد في عمان في أيلول عام (١٩٨٧) فقد صممت مناهج اللغة العربية و تم تأليف الكتب المدرسية ذات العلاقة و تم تدريب معلمي اللغة العربية على أساليب توظيف المحتويات التعليمية في مواقف التعليم اللغوي و نالت مهارة الاستماع بعض الرعاية و الاهتمام وشملت وثيقة مناهج اللغة العربية المطورة شيئا عن الاستماع فكانت له النصوص و أعدت لها التدريبات .

و هناك ما يشير إلى انه بالرغم من أهمية هذه المهارة و حاجة الفرد إليها أيا كان موقفه سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها ، و بالرغم من تأكيد الأدب التربوي على وجوب تعليم هذه المهارة عبر برامج متخصصة وتوظيف تكنولوجيا التعليم ذات الصلة ، كاستخدام مختبرات اللغة و أشرطة التسجيل إلا أن هذه المهارة لم تحظ بعد بما تستحقه من رعاية و اهتمام كبيرين . فما زالت دروس الاستماع تنفذ في المدارس بطرق عشوائية و محدودة وكلما يلتفت المعلمون إلى التخطيط الفعال لتعليم الاستماع كما هو الحال في تعليم القراءة و الكتابة ، الأمر الذي يؤدي إلى شكوى من عدم مقدرة معظم الطلبة على الاستماع الفعال أو الاستمرار في عمليات المتابعة، و التركيز وأعمال الذهن ، الذي يسمح للطلاب في مواقف التلقي الإحاطة بأهم الأفكار الواردة في الرسائل المتلقاة ، إضافة إلى ندرة الدراسات حول مهارة الاستماع .

أجرى ميلر(١٩٨٩)دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان تعليم الاستماع المنظم لطلبة الصف الثامن يزيد من قدرتهم على الاستيعاب القرائي .

ومن خلال مراجعة ما تم عرضه من دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية تبدي الباحثة الملحوظات الآتية:

- قلة عدد الدراسات في مهارة الاستماع بشكل عام ، و عدم العثور على أية دراسة تبحث في تحسين مهارة الاستماع من خلال برنامج إثرائي ، و من هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية.
- أظهرت أغلب الدراسات السابقة الحاجة الماسة إلى البحث في مهارة الاستماع و أسباب انخفاض كفاياتها لدى الطلبة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في: اقتراحها برنامجا اثرائيا لتحسين مهارة الاستماع لدى مستوى الصف الثامن الأساسي في الأردن إذ لم تجري دراسة مثيلة لها في هذا الموضوع في المملكة الأردنية الهاشمية بحسب علم الباحثة.

- **أسئلة الدراسة**:

- هل يوجد اثر للبرنامج الاثرائي في تحسين مهارة الاستماع في تحصيل الطالبات لمستوى الصف الثامن الأساسي ؟
- هل توجد فروق في التحصيل بين الطالبات لمستوى الصف الثامن الأساسي تعزى إلى اثر البرنامج الاثرائي؟

- **محددات الدراسة** :

تقتصر الدراسة على ما ياتي :

- اقتصرت الدراسة على مهارة الاستماع ،لأهميتها واعتبارها أهم نتاجات عملية التعليم
- تحسين مهارة الاستماع و اكسابها لطلبة الصف الثامن الاساسي من خلال البرنامج الاثرائي .
- عينة من متعلمي اللغة العربية من طلبة الصف الثامن الاساسي في المدرسة النموذجية / لجامعة اليرموك في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ و لمدة فصل دراسي كامل .

- اقتصر البرنامج على مجموعة من النصوص التي تحقق أهدافا خاصة بمهارات الاستماع.

استنادا إلى المؤشرات الدالة على انخفاض كفايات الطلبة في مهارات الاستماع ونقص اهتمام القائمين على تدريس اللغة العربية بأساليب تدريس مهارة الاستماع ونقص اهتمامهم في تنمية كفايات الطلبة في مختلف مراحل التعلم وتقديرا من الباحثة لخطورة الاثار الناتجة عن اهمال هذه المهارة على مستوى التدريس ، وتدني أداء الطلبة في مهارات الاستماع ، وعجزهم عن استخدامهم بشكل فاعل في موقف التعلم والحياة ،كما أنه لايوجدأي نوع من التدريب المقصود على فن الاستماع ومهاراته ،فان مشكلة هذه الدراسة تتحدد في التعرف على أثر برنامج علاجي للتغلب على القصور في تعليم مهارات الاستماع وتحسينها لدى طالبات الصف الثامن .

- **مشكلة الدراسة وأهميتها**:

تعرض الباحثة في هذه الدراسة الصعوبات و المعوقات التي يعاني الطلبة بشكل عام و طلبة الصف الثامن الاساسي بشكل خاص في تعلم مهارة الاستماع حيث المؤشرات الدالة على انخفاض كفاياتهم فيها و معوقات التقدم في تعلم هذه المهارة ، فقد لاحظت الباحثة ان الكتاب المدرسي المقرر لمستوى الصف الثامن (مهارة الاتصال) لا يدرب على مهارة الاستماع في كل وحدة دراسية مقررة، فبعضها يحتوي نص الاستماع و بعضها يخلو منه (انظر جدول : ١):

جدول (١) : وحدات الكتاب المقرر للصف الثامن

الوحدة	محتواها	يوجد نص استماع	لا يوجد نص استماع
التاسعة	أحاديث نبوية شريفة	يوجد	
العاشرة	فلسطين	يوجد	
الحادية عشر	المجالس الأدبية في بلاط الملك المؤسس عبد الله بن الحسين		لا يوجد
الثانية عشرة	مسكنهم في القلب	يوجد	
الثالثة عشرة	واعتصماه		لايوجد
الرابعة عشرة	القدس		لايوجد
الخامسة عشرة	تصوير أعماق البحار بقمر صناعي	يوجد	
السادسة عشرة	ياسيدي اسعفاني		لايوجد

لاحظت الباحثة عدم كفاية نصوص الاستماع المقررة ورأت في خلو بعض وحدات المقرر من نص الاستماع فرصة لبناء برنامج اثرئي لاصلاح الخلل و راب الصدع ، وذلك ليكون نص الاستماع في كل وحدة دراسية بدلا من بعضها ، فالمقرر يشتمل على ثمان وحدات ، أربعة منها تحتوي على نصوص استماع و اربعة لا ، فقامت الباحثة بانتخاب اربعة نصوص استماع اخرى وارفقتها باسئلة متعددة و متنوعة لتحاكي مستويات معرفية اعلى لدى الطالبات لمهارة الاستماع تعريضا مستمرا ، غير متقطع،حتى يؤتي الاستمرار والاثراء اكله في تعلم المهارة و تحسينها و تنميتها في ظل المؤشرات الدالة على انخفاض كفايات الطلبة في مهارة الاستماع ، و نقص اهتمام القائمين على تدريس اللغة العربية باساليب التدريب على مهارة الاستماع . (جبر ، يحيى ١٩٩٢)

ونقص الاهتمام في تنمية كفايات الطلبة في مختلف مراحل التعليم وتقديرا من الباحثة لاهمية مهارة الاستماع و ضرورة تحسينها وتنميتها ولاهمية الاستمرار و التتابع في اعطاء مهارة الاستماع ، فقد قامت الباحثة ببناء البرنامج الاثرائي المكون من اربعة نصوص واسئلتها رغبة منها بتحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الثامن الاساسي عموما .

- **أهمية الدراسة**:

تحتل مهارة الاستماع الصدارة من حيث الأهمية والترتيب الطبيعي لمهارات اللغة فهي المدخل الأول لكتساب اللغة والاتصال .

- تسهم هذه الدراسة في مواجهة مشكلة مهمة من مشكلات تعلم مهارات اللغة بتجريب برنامج اثرائي لتحسين مهارة الاستماع
- يؤمل ان تلفت هذه الدراسة انظار المسؤولين عن تعليم مهارة الاستماع لاعطائها ما تستحقه من الجهد و الوقت .
- هذه الدراسة تسعى الى رصد اثر استخدام البرنامج الاثرائي في تعلم مهارة الاستماع ، حيث اثارت معظم الدراسات الى انخفاض كفايات الطلبة في مهارة الاستماع .
- تقدم التجربة في بناء برنامج اثرائي يطمع الى تعميمه ، ليفيد منه اصحاب الاختصاص .
- تفتح هذه الدراسة المجال امام دراسات اخرى في مجال تعليم

واستنادا إلى ما سبق و إدراكاً لأهمية هذه المهارة بين مهارات اللغة ودورها في تنمية القدرات العقلية العليا ، فقد رأت الباحثة أهمية هذه المهارة من مدى نواتج التعليم المنتظرة ذات العلاقة بالاستماع ، وهي ما يحتاجه الطالب الجامعي فالطالب في مراحل تعلمه في مراحل تعلمه الجامعي يحتاج لكفاءته في الاستماع واستخلاص المعلومات و الأفكار و تبين من أهمها تدريس ملاحظاته ليتمكن من الإلمام بجوانب المعرفة المستهدفة ونتيجة لتدفق العلوم والمعارف المختلفة يحتاج إلى هذه المهارة التي تتطلب الإصغاء الواعي و الفهم الناقد .

وتتوقع الباحثة أن تفيد هذه الدراسة القائمين على اللغة العربية من مشرفين ، معلمين بغية التغلب على القصور الموجود في تعليم مهارة الاستماع . والذي ينعكس بدوره على الأداء اللغوي ومستوى تحصيل الطلبة

كما تأتي استجابة لبعض التوصيات عن الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت هذه المهارة التل ، مقدادي (١٩٩١) ودراسة موندا (١٩٨٩) ودراسة ميلر (١٩٨٩). كما يؤمل أن تكون هذه البداية جيده في مجال البحث التربوي بما يفيد الباحثين و طلبة الدراسات العليا في مجال التخصص إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال ، كما تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي يعاني فيه مجال البحث التربوي من نقص شديد و واضح في الدراسات المتعلقة بمهارة الاستماع . و تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يتوقع أن تسفر عن عملية بناء البرنامج و تحسين استخدام المهارات وإعادة النظر في مناهج اللغة العربية لكي يأخذ الاستماع مكانه في المنهاج.

- **التعريفات الإجرائية** :
- **البرنامج الإثرائي**:

مادة تعليمية انتخبتها الباحثة لمستوى الصف الثامن الأساسي، قامت الباحثة بانتخابها من عيون الكتب ، ثم معالجتها بالأسئلة ذات المستويات المعرفية المتعددة ، على أن يلائم كل نص مضمون الوحدة التي وضع فيها أو درس فيها .

- **مهارة الاستماع** :

مجموعة الكفايات التي يمتلكها طلبة الصف الثامن الأساسي عند تدريسهم البرنامج الإثرائي ، ليكونوا قادرين على ترجمة الرموز المسموعة باللغة العربية بصورة جهديه إلى ألفاظ و كلمات و جمل و فقرات لها علاقتها بالنص المسموع ، و يقاس ذلك بالاختبار البعدي الذي أعدته الباحثة.

- **الطريقة و الإجراءات** :
- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين : التجريبية والضابطة لاختبار أثر البرنامج الإثرائي لتحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن الأساسي و أثره في التحصيل.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن في المدرسة النموذجية / لجامعة اليرموك و عددهن (٤٦) . وزعن على مجموعتين : مجموعة تجريبية تدرس البرنامج الإثرائي مكونه من (٢٥) طالبة ، و مجموعة ضابطة تدرس المقرر فقط مكونه من (٢١) طالبة. وقد كان طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من مستوى واحد و هو مستوى الصف الثامن الأساسي في الأردن .

- **عينة الدراسة** :

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن ، و قد كانت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية مكونة من (٢٥) طالبة و ثانيتهما ضابطة مكونة من (٢١) طالبة . درست المجموعة التجريبية من خلال البرنامج الإثرائي الذي قامت الباحثة بإعداده و معالجته بالاسئله. في حين درست المجموعة الضابطة المقرر المدرسي فقط .

- **أدوات الدراسة**:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات ، لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في بناء برنامج اثرائي لتحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن في الأردن و اختبار أثره. و هذه الأدوات هي :

- البرنامج الإثرائي الذي قامت الباحثة بإعداده ثم معالجته بالأسئله.
- اختبار لقياس مهارة الاستماع لدى عينة الدراسة.

- **إعداد البرنامج الإثرائي** :

قامت الباحثة بانتخاب مادة البرنامج الإثرائي من عيون الكتب مراعية اسس بناء البرنامج فقد اعتمد البرنامج الإثرائي على الأسس التربوية والأسس النفسية و الأسس الاجتماعية و منها :

- اعتماد قواعد تعليم مهارة الاستماع .
- اعتماد مبدأ اتقان تعلم مهارة الاستماع .
- التدرج في تحسين مهارة الاستماع .
- التركيز على اكساب مهارة الاستماع .

• **اختبار قياس تحصيل طالبات الصف الثامن في مهارة الاستماع:**

• **هدف الاختبار:**

هدف الاختبار قياس مدى فاعلية البرنامج الإثرائي في تحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن في الأردن ، وكان الاختبار يهدف إلى :

- قياس فهم المتعلم لما يسمع .
- قياس مدى متابعة المتعلم لما يسمع .

ولهذه الغاية احتوى الاختبار أسئلة تقيس فهم المتعلم للنص المسموع وأخرى تقيس مدى متابعة لما يسمع .

• **محتوى الاختبار:**

احتوى اختبار الاستماع على :

- تعليمات الإجابة.
- النص المسموع و عنوانه شارع الموت
- أسئلة تقيس مدى فهم المتلعم للنص المسموع تجاب تحريريا و هي أسئلة انشائية . انظر الملحق رقم (١) .

• **تصحيح الاختبار :**

تكون الاختبار من تسعة أسئلة و قد وزعت العلاقة بالتساوي على الأسئلة الا السؤال الثامن الذي أعطي علامتين .

• **إجراءات الدراسة :**

لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تحديد مجتمع الدراسة .
- تحديد عينة الدراسة وطريقة اختيارها .
- اعداد البرنامج الإثرائي لمستوى الصف الثامن .
- تطبيق الدراسة بتنفيذ البرنامج الإثرائي على متعلمي الصف الثامن ،بينما تدرس المجموعة الضابطة المقرر الدراسي فقط.
- اجراء الاختبار البعدي لعينة استطلاعية لقياس مهارة الاستماع .

• **متغيرات الدراسة :**

تشتمل هذه الدراسة :

• **المتغير المستقل : البرنامج التعليمي ، و له مستويان :**

- البرنامج الإثرائي الذي أنتخبته الباحثة .
- المقرر الدراسي الاعتيادي .

• **المعالجة الإحصائية :**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاحصاءات الآتية : المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية بحسب المجموعة .

- **نتائج الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج اثرائي لتحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن في الأردن و أثره على التحصيل . و لتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة مجموعتين : تجريبية باستخدام البرنامج الإثرائي وضابطة تدرس المقرر الدراسي فقط . المجموعتان ؛ التجريبية و الضابطة كلتاهما من المدرسة النموذجية / لجامعة اليرموك . و للإجابة عن أسئلة الدراسة أجرت الباحثة قبل البدء بتطبيق البرنامج الإثرائي :

- **الاختبار القبلي** :

طبقت الباحثة الاختبار القبلي على أفراد عينة الدراسة من أجل ضبط معرفة الطلبة المسبقة للمادة التعليمية التي تضمنها البرنامج و يبين الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في المجموعتين التجريبية و الضابطة.

- **الاختبار القبلي لتكافؤ المجموعات**:

جدول (٢) : نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعات

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعيار	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	25	4.8	1.15			
الضابطة	21	4.2	1.28	44	-0.64	0.52

يتضح من دراسة الجدول أعلاه أن المجموعتين متقاربتان؛ التجريبية والضابطة .

- **نتائج الاختبار البعدي**:

بعد تطبيق البرنامج ، و تحليل البيانات توصلت الباحثة إلى النتائج الموضحة بالجول (٣) :

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للقياس البعدي

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	25	6.26	.81			
الضابطة	21	5.85	0.92	44	-2.27	0.026

يتبن من الجدول وجود فروق بين المجموعتين ، ووجود أثر للبرنامج ألإثرائي على مستوى $\alpha = 0.05$ لصالح المجموعة التجريبية.

- **مناقشة النتائج و التوصيات**:

- **مناقشة النتائج**:

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة . في ضوء أسئلة الدراسة التي هدفت إلى بناء برنامج اثرائي لتحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن في الأردن و أثره في التحصيل .

- **أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

ما مكونات البرنامج الإثرائي الذي يحسن مهارة الاستماع ، لمستوى الصف الثامن ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال التوصل إلى بناء برنامج مقترح (الملحق٢) يمكن من خلاله تحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن في الأردن ، إذ ركز البرنامج على مهارة الاستماع دون سواها ، فليس بمقدور المتعلم الإجابة الإ إذا استمع مركزا ومنتبها ، فاهم ما أعتنى به البرنامج اضافة السمع للسمع ، و التعود على العادات الصحيحة في تعلم هذه المهارة واكساب المتعلم المهارات الأساسية في التدرب و التدرج والإنتقال من فقرة إلى اخرى . وأكد البرنامج على أن اللغة كل لا يتجزا ، ووحدة متصلة ، ينبغي أن تترابط عناصرها بعضها ببعض لخدمة مهاراتها . وابتعد البرنامج عن لغة التفاصح أو التقصير ، فكانت لغة النصوص مناسبة لمستوى الصف الثامن وأمكن البرنامج متعلمي اللغة العربية من مستوى الصف الثامن من التحسن والتقدم في مهارة الاستماع تقدما ملحوظا لتكون انطلاقته صحيحة في الصفوف التالية .

وأثرى البرنامج حصيلة المتعلم اللغوية بمفردات اللغة العربية المتنوعة ووسع خياله في الأحداث تركها طواعية و حبا .

وترى الباحثة أن فاعلية البرنامج الإثرائي يمكن أن تاتي من جملة اعتبارات :

- اعطاء البرنامج الإثرائي فرصة جيدة و أفضل للتحسن في مهارة الاستماع من حصر الدراسة بالمقرر الدراسي فقط .
- ردف النص المسموع بأسئلة مركزة على الاستماع معروضة عرضا شاملا و متنوعا ، وهذا قد يعمل على ترسيخ المادة المتعلمة لدى الطالبات ، وهذا قد يزيد من تحصيلهم العلمي .
- تلبية نصوص البرنامج الإثرائي لحاجة المتعلمين ، الذين يتعلقون بالخيال أحيانا و الجدية أحيانا اخرى .
- تقديم البرنامج فرصة التعلم رغبة و حبا بعيدا عن قيد العلامة و صولجانها .

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** :

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية (التي استخدمت البرنامج الإثرائي في التعلم) . ومتوسط علامات المجموعة الضابطة التي استخدمت المقرر الدراسي فقط ولمصلحة المجموعة التجريبية . ممايدل على أن البرنامج الإثرائي قد أدى إلى تحسين مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن في الأردن (عينة الدراسة) ويمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية في الأداة عامة إلى اعتناء الباحثة بايراد النص السهل المالوف ذي القيمة الأخلاقية ، المحبب للمستوى ، وبحدة الأسئلة أحيانا التي تعالج النص المسموع ، فالأسئلة أحيانا تدعوإلى التفكير وتحض على التركيز و الانتباه بغير لسان .

- **مناقشة نتائج دراسة السؤال الثالث** :

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات صلة احصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الأثرائي في التعلم .

والمجموعة الضابطة التي استخدمت المقرر الدراسي فقط في التعلم و لمصلحة المجموعة التجريبية . وهذا يدل على ان البرنامج الإثرائي قد أدى إلى تحسين مهارة الاستماع و تنميتها لمستوى الصف الثامن الأساسي . و يمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج والى اعتناء البرنامج وتركيزه على الاستماع و اتقانه ، فالتميز بين الجمل و ملاحظتة الفصل والوصل بينها قد يؤدي إلى الإصاخة المنشودة . فقد سعت هذه الدراسة ببرنامجها الاثرائي إلى تدليل الصعوبات التي تفرض تعلم مهارة الاستماع و إلى رفع كفاية المتعلمين فيها .

- **التوصيات**:

توصي الباحثة بناء على نتائج الدراسة بما يأتي :

- دعوة وزارة التربية و التعليم في الأردن لإضافة مادة البرنامج الإثرائي على المقرر الدراسي لمستوى الصف الثامن الأساسي .
- الشروع بالإضافة على مستويات الصف التاسع و العاشر و الحادي عشر والثاني عشر لمهارة الاستماع خاصة .
- دعوة وزارة التربية و التعليم في الأردن إلى تدريب المعلمين (معلمي اللغة العربية) على كيفية تدريس الاستماع .
- اجراء دراسة لتعرف أثر برنامج اثرائي في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من مستوى الصف الثامن الأساسي .

- **المراجع** :

- **المراجع العربية**:

١. أحمد ،عزة صلاح محمد .(٢٠٠٥). أثر استخدام الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

٢. بدوي ، ياسر محمد علي.(٢٠٠٢) . فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الإسكندرية .

٣. حواس ، نجلاء يوسف أحمد . (٢٠٠٤). تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس.

٤. حسين ، علياء محمد فكري . (٢٠٠٣) . فعالية بعض إستراتيجية التعلم في تنمية مهارات الاستماع والتحدث اللازمة للطلاب غير المتخصصين شعبة اللغة الفرنسية في ضوء المدخل الاتصالي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٥. سليمان ،أسماء محمد سيف النصر .(٢٠٠٣) . فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٦. السيد ، أحمد محمد . (٢٠٠٤) . أثر استخدام المدخل المسرحي في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الاستماع الناقد اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي ، العدد العشرون ، يناير ٢٠٠٤ م .

٧. فرج، وجدي فرج غالي.(٢٠٠٢) . فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الخاصة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس اللغة الفرنسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

٨. العيسوي ، جمال مصطفى وآخرون. (٢٠٠٥) . طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي . العين : دار الكتاب الجامعي . عميرة ، محمد زين العابدين علي .

٩. فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١٠. عويس ، محمد أحمد محمد. (١٩٩٩). بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ومدى فعاليته في تحقيق أهدافه . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

١١. محمد، إبراهيم علي يوسف. (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين ، المجلد ٥ ، العدد ٣ سبتمبر ٢٠٠٤م . هلالي ،هدى محمد محمود .(٢٠٠١). فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

١٢. الهواري ،خالد فاروق . (٢٠٠٢). أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

١٣. أبو غزلة ، سامي سليمان محمود (٢٠٠٢) أثر برنامج علاجي فى تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الاساسي فى مدارس مديرية التربية و التعليم فى محافظة جرش . رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة اليرموك .

١٤. التل ، شادية ; مقدادي ، محمد . (١٩٩١) . أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص فى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن ، أبحاث اليرموك - لعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧(٤) ٥٨- ٨٤ .

١٥. جاد، محمد عبد المطلب (٢٠٠٣). صعوبات التعلم في اللغة العربية، ط١ عمان .الأردن.

١٦. جبر ،يحيى.(١٩٩٢) قراءة الاستماع ، مجلة التربية، مجلد ٢١ ، العدد ١٠٢ ، اللجنة الوطنية القطرية و الفنون و الثقافة ، قطر.

١٧. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠) طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس . ط٢عمان . الأردن.

١٨. خاطر. محمود رشدي ، الحمادي ، يوسف و عبد الموجود ،محمد عزت ، و طعيمة ، احمد رشدي ،(١٩٨٩) . طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

١٩. السيد،محمدو: احمد ، و ميخائيل أما طونيوس (١٩٨٩). نماذج من الاختبارات الموضوعة فى اللغة العربية للمرحلة الإعدادية (المتوسط)،تونس :المنظمة العربية للتربيةو الثقافة والعلوم ، ادارة البحوث التربوية

٢٠. الموسى . نهاد و عبده. داود و الشاعر . حسن و الخولي . محمد و سليم . غازي و فضل . عاطف .(٢٠٠٢) اوراق الحلقة النقاشية الثانية.

٢١. الهاشمي . عبد الرحمن و الغزاوي. فائزه(٢٠٠٥). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي،عمان دار المناهج

٢٢. يونس، فتحي علي و الناقة، محمود كامل و مدكور، علي احمد (١٩٨١).اساسيات تعليم اللغة العربية و التربية الدينية . القاهرة : دار الثقافة .

• المراجع الأجنبية:

1. Arthur.s (2006) Arthur.What Works Clearinghouse Educational Television Intervention Repot . ERIC
2. Chang, Anna Ching-Shyang; Read, John (2006)"The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners "Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect, v40 n2 p375-397 Jun 2006
3. Chamot ,A.LL(1987).The Learning Strategies of Es/ Students. In A. Wender& Rubin Learner:Strategies in Language Learning Engle Wood cliffs ,VJ: Prentice hall.
4. Cohen, A.D (1990). Language Learning Insight for Learner , Teachers, And Researchers. New York : New Bury House / Harper Colleens (Now Boston. Ma : Heinle & Heinle).
5. Fujiwara Barbara, (1990) . Learner Training In Listening Strategies. JAI Journal .Vol. 12,No.21.
6. Lewkowice. Joa. (1992). Testing Listening Comprehension Using Listening Summary Cloze. Tait Journal, Vol 14 , No.
7. Miller, Lolamay, (1989). "A Study Of The Effects Of teaching Listeningon Reading Comphersion Of Students In The First And Second Grades. Edd Central Missori State Univ . Mal .Vol 1(27) . P439
8. Monda, L. (1989). The Effect Of Oral, Silent, And Listening Repetitive Reading On The Fiuency And Comprehison Of Learining Disabled Student (Doctoral Dissertation Internation,95/21,319.
9. Oxford R. L (1990) ,Language Learning Servicees: What Every Teacher Should Know. New York : New Burghouse, Harper Collins (Now Boston , M A :Heinle&Heinle.

****

إعداد :

د / نجوى أحمد سليم خصاونه

جامعة اليرموك /الأردن

البحث السادس :

" برنامج مقترح للتدريب قائم على تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف "

إعداد :

" برنامج مقترح للتدريب قائم على تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف "

د/خديجة عبد الله بصفر د/سمية على عبد الوارث

- **المستخلص**:

هدف البحث الحالى إلى التعرف إلى :

- درجة وفاء الدورات التدريبية السابقة بحاجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية.
- الموضوعات التدريبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس للتمكن من أداء أدوارهم بفعالية.
- الفروق بين أعضاء هيئة التدريس من حيث بعض المتغيرات الديموجرافية (التخصص التربوي ، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، العمر).
- وضع تصور لبرنامج تدريبي مقترح على ضوء نتائج التحليل.

وتم تطبيق إستبانه الحاجات التدريبية على عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات التربية بجامعة الطائف الذين بلغ عددهم (٦٠) من النساء، وتم تحليل مضمون الإستجابات كميا باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS).

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- أن الدورات التدريبية التى تلقاها أعضاء هيئة التدريس وفقا لآرائهم تفى باحتياجاتهم بدرجة كبيرة بنسبة ٤٠٪، وبدرجة متوسطة بنسبة ٤٠٪، وبدرجة ضعيفة بنسبة ٢٠٪ من عدد أفراد العينة الذين تلقوا دورات تدريبية بجامعة الطائف.
- احتل مجال المهارات الفنية المرتبة الأولى للحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس،وجاء فى المرتبة الثانية مجال المهارات الإدارية ، وفى المرتبة الثالثة مجال المهارات الإنسانية، وفى المرتبة الأخيرة والرابعة جاء مجال المهارات البحثية، وذلك وفقا للمتوسطات الحسابية لكل مجال على حدة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير التخصص (رياض أطفال، مناهج وطرق تدريس،علم نفس).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة (من ١-٥، من ٦-١٠، من ١١-١٥، أكثر من ١٥ سنة) لكل من المهارات الإدارية والمهارات الإنسانية لصالح ذوى الخبرة التدريسية من (١-٥). بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لكل من المهارات الفنية والمهارات البحثية حيث جاءت قيم (ف) غير دالة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمى (استاذ،استاذ مشارك، استاذ مساعد،محاضر، معيدة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير العمر (أقل من ٣٠، من ٣٠-٤٠، من ٤٠-٥٠،أكبر من ٥٠).

وعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية تم وضع تصور للبرنامج المقترح فى الخطوات التالية:

- أسس بناء البرنامج التدريبى المقترح.
- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبى المقترح.
- تحديد الإطار العام للبرنامج التدريبى المقترح.

• **المقدمة ومشكلة الدراسة:**

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي والتي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل، وبروز التكتلات الاقتصادية وظاهرة العولمة ونمو صناعات جديدة أدت إلى توجيه الإستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي إضافة لإعتماد المنافسة الإقتصادية في الأسواق العالمية على مدى قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج، من هنا فقد أصبح التعليم العالي مطالبا أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الإستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة وذلك من خلال تطوير المهارات البشرية لكي تتناسب ومتطلبات العصر مع الحرص على تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستحدثات والمتغيرات التي يشهدها العصر (شاهين، ٢٠٠٤،٣).

وفى هذا الاطار أوصى وزراء التعليم العالى فى اجتماعهم الذى إنعقد فى الجزائر عام ١٩٨١م فى التوصية رقم (٢٤) بضرورة إعطاء الأولوية الكبرى للتكوين العلمى لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى، وتمكينهم من متابعة نموهم العلمى وتوفير وسائل البحث والإطلاع على المعارف الجديدة، وتضمنت التوصية رقم (٢٥) وضع الخطط وتنظيم البرامج القصيرة المناسبة للإعداد المهنى التربوى لأعضاء هيئات التدريس الجامعى، وفى الندوة التى نظمها إتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة الملك سعود حول عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية، والتى عقدت فى الفترة من ٢٧فبراير إلى ٢ مارس عام ١٩٨٣م أوصى المشاركون فى الندوة بضرورة أن تقوم كل جامعة بوضع برامج تأهيل خاصة بطرق التدريس لفئات أعضاء هيئة التدريس المبتدئين، وتشجيعهم فى القسم الواحد لعقد لقاءات دورية لتبادل الخبرات فى مجال التدريس. ووجوب إنشاء مراكز متخصصة لتدريب وتأهيل أعضاء هيئات التدريس (العريض،١٩٩٤).

وأصبح التدريب في المرحلة الحالية ضرورة من ضرورات الحياة لأي منظمة من المنظمات وخاصة في ظل التغيرات المتسارعة في العالم أجمع والتحديات المعاصرة والمستقبلية وتمشيا مع السياسة الحكيمة للمملكة العربية السعودية وقناعاتها أن التدريب يساند التعليم في إعداد وتكوين الكوادر الجيدة الفاعلة من القوى العاملة لذا فقد أولت المملكة أهمية قصوى للتدريب في النظام التعليمي بكل مراحله مع التركيز على التعليم العالي الذي يمثل حلقة الوصل بين المتعلم والحياة العملية.

لكون عضو هيئة التدريس يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية بالجامعة وخاصة كليات التربية المسئولة عن تربية الأجيال صغيرها وكبيرها، لذا وجب الإهتمام به وإعداده وتزويده بكل ما يحتاج إليه بما يساعده على تطوير ذاته وتنمية قدراته والإستفادة من التوجهات العالمية المعاصرة في الميدان التربوي ولن يتم ذلك إلا من خلال التدريب الذي أصبح الآن سمة العصر لكل مجتمع ينشد التطوير والتجديد بالإضافة الى أن

التدريب أثناء الخدمة يشكل خبرة متجددة ومستمرة لعضو هيئة التدريس فى مجال عمله حيث يمكنه من الإطلاع على بعض ما استجد بما يحمله على مسايرة تلك التغيرات بتطوير مهاراته ومعارفه واتجاهاته.

وحتى تؤتى عملية التدريب ثمارها المرجوة في إعداد كوادر بشرية قادرة على التواصل الحضاري ومع التغيرات المتلاحقة في شتى مجالات الحياة، كان لابد أن تبنى البرامج التدريبية على أسس علمية من تحديد الحاجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس لأنها بمثابة الموجه لأي برنامج تدريبي ومكوناته لذا فهو يمثل عنصرا أساسيا عند التخطيط للبرامج التدريبية وما لم يؤخذ ذلك بعين الاعتبار فقد يكون البرنامج التدريبي إهدارا للإمكانات البشرية والمادية، حيث تقوم عمليات جمع المعلومات المتعلقة باحتياجات المتدربين إلى التوصل إلى معلومات حقيقية عن تلك الاحتياجات،والتي لم تكن متوافرة من قبل، كما يساعد توافر المعلومات في صنع قرارات صحيحة، ولهذا تتم عملية جمع المعلومات عن احتياجات المتدربين قبل عملية تخطيط برامج التدريب، وأي برامج تدريبية لم تبن على معلومات صادقة عن الحاجات الفعلية للمتدربين، لابد وأن يكون مصيرها الفشل في تحقيق أغراضها، وعادة يتم التوصل إلى معرفة إحتياجات المتدربين بإتباع ما يعرف بعملية تقدير الإحتياجات Needs assessment وهي عملية منظمة تقضي إلى معرفة الفجوة بين ما يعرفه المتدرب فعلا وما يجب أن يعرفه (عبد العاطي، ٢٠٠١).

لذلك فقد تم الإقرار بالتدريب بإعتباره وسيلة وليس غاية، وذلك لرفع كفايات العاملين في مؤسسات التعليم العالي خصوصا تلك التي تبنت العمل جودة النوعية ، على اعتبار أن التدريب يمثل أحد مدخلات العاملين وعلى رأسهم أعضاء الهيئة التدريسية ، فعملية تأمين النوعية لا يمكن القيام بها بشكل مهني دون وجود تطوير ملحوظ ومستمر لأعضاء هيئة التدريس لاسيما أولئك الذين يقومون على عمليات الضبط والتقويم ، ولعل مستوى التدريب الذي يكسبونه وجودته وفعاليته لا تدعم فقط عمليات تقويم النوعية ولكنها تؤثر في توجيهات أفضل نحو تطوير الهيئات التدريسية.(Partington.et.al,opicit,1997,212)

وبالنظر إلى واقع التدريب بجامعة الطائف نجد أن هناك جهوداً تبذل في هذا المجال فقد قدمت الجامعة العديد من الدورات التدريبية للتربويين وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس في مجالات عدة ولكن هذه البرامج التدريبية المنفذة لم تقم على أسس من دراسات علمية حول الإحتياجات التدريبية الحقيقية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وإن كان هذا قصورا فإن جامعة الطائف على قناعة بأن عضو هيئة التدريس يقع عليه العبء الأكبر في العملية التعليمية ويتمثل ذلك في الأدوار التي يقوم بها من حيث كونه قائدا ومنفذا للعملية التعليمية والتربوية، وعلى قناعة أيضا بمسئولية الإهتمام به وبتنمية أدائه أثناء الخدمة وتزويده بالاتجاهات الحديثة في مجالي التربية والتعليم . وقد لمست الباحثتان خلال عملهما بالجامعة وتفاعلهما مع عضوات هيئة التدريس أثناء الدورات التدريبية حاجة أعضاء

هيئة التدريس إلى دورات تدريبية نوعية أخرى تشتمل على موضوعات لم يتم إدراجها في خطة وكالة التطوير بالجامعة، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية التي تقوم على عمل برنامج تدريبي قائم على تحديد الحاجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة الطائف . وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

١- ما درجة وفاء الدورات التدريبية السابقة التي قدمت لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف بالاحتياجات التدريبية الفعلية لهم؟
٢- ما الموضوعات التدريبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للتمكن من أداء مهامهم بفاعلية ؟
٣- هل هناك فروق بين التخصصات التربوية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس من حيث الإحتياجات التدريبية؟
٤- هل هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في الإحتياجات التدريبية وفقاً لعدد سنوات الخبرة بالجامعة ؟
٥- هل هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في الاحتياجات التدريبية وفقاً للمؤهل العلمي؟
٦- هل هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في الاحتياجات التدريبية وفقاً للعمر؟
٧- ما التصور المقترح لبرنامج الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟

- **مبررات الدراسة** :

تتجلى مبررات الدراسة الحالية فيما يلي :

١- كون عضو هيئة التدريس في الجامعة عنصراً فعالاً ومؤثراً في تحقيق الأهداف المجتمعية وحجر الزاوية في إصلاح وتطوير منظومة التعليم وخاصة كليات التربية حيث يقع عليها عبء تربية وتعليم الأجيال في مراحل التعليم المختلفة من خلال إعداد المعلم الجيد الكفء القادر على التغيير والتطوير.
٢- مواكبة تطورات العلوم والتكنولوجيا للعاملين في المؤسسات التربوية بأيسر الطرق وأسرعها لتبقى تلك المؤسسات متجاوبة مع التطورات من جهة ومع حاجات الفرد والمجتمع من جهة أخرى ،واكتشاف مدى ملائمة ما يدرس نظريا للواقع العملي ومدى قدرته على إحداث التغير والتطور في المؤسسات التربوية في الأشخاص وأساليب عملهم (إلياس ،١٩٨٦، ٢٥)
٣- إن الطريقة التي يدار بها العنصر البشري أو التي يتم من خلالها تدريبه أو تطوير أدائه تعد من العوامل الرئيسة لتحقيق الربح والعائد على الإستثمار في المؤسسات الإنتاجية، كما تعد عاملا رئيسا في تحقيق الكفاءة والفعالية في المؤسسات الخدمية.
٤- كون تدريب المعلم أثناء الخدمة يعد أمراً بالغ الأهمية لأنه بمثابة إستمرار للتعليم والنمو المطرد معرفيا ومهنيا في هذا العصر الذي يتسم

بالتغير السريع والتقدم التقني إلى جانب سيل البحوث والدراسات المتتابع في مختلف ميادين المعرفة (عبد الموجود،١٩٧٧).

٥- قد تكشف هذه الدراسة عن جوانب القصور في البرنامج الحالي لتدريب أعضاء هيئة التدريس المقدم بجامعة الطائف.

٦- تبصير المسئولين في وكالة التطوير بالجامعة بوضع البرامج التدريبية على ضوء الإحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

٧- تعد الأولى من نوعها – في حدود علم الباحثتين – والتي تجري بجامعة الطائف وعلى هذا فهي بمثابة المفتاح الذي يفتح المجال أمام دراسات متنوعة تتناول جوانب العملية التدريسية.

٨- قد تسهم في بيان الحاجة إلى وجود برامج تدريبية مخططة وقائمة على دراسات علمية .

٩- أهمية تحديد الحاجات التدريبية من حيث كونها تساعد على :

- تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة علمية وموضوعية .
- تستخدم كقاعدة لتخطيط أنشطة البرنامج التدريبي .
- تستخدم كمعايير لتقويم الآثار النهائية للبرنامج التدريبي .
- تستخدم لتحسين كفاءة النظام التربوي .
- تستخدم لتبرير الإنفاق على البرنامج التربوي (موسى،٤٢،١٤١٨).
- ويؤيد كل من شريف، وسلطان (٢٩٢،١٤٠٣) أهمية تحديد الحاجات التدريبية من حيث أنها : (Algabbaini,1989,45).
- تعد الأساس الذي يقوم عليه النشاط التدريبي .
- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح المناسب .
- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة إلى الاتجاه السليم .
- تقدير الحاجات التدريبية تشكل أساسا لنجاح الجهد التدريبي بكامله

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

✓ التعرف على درجة وفاء الدورات التدريبية السابقة التي قدمت لأعضاء هيئة التدريس بكليات – جامعة الطائف بالإحتياجات التدريبية الفعلية لهم .

✓ التعرف على الموضوعات التدريبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للتمكن من أداء مهامهم الفعلية .

✓ التعرف على ما إذا كان هناك فروق في الاحتياجات التدريبية وفقاً للتخصص التربوي، وعدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمى، العمر لدى عينة الدراسة .

✓ وضع تصور لبرنامج تدريبي قائم على الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على ضوء نتائج الدراسة.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي :

✓ تناول الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية والتي تشكل الأساس لأية برامج تدريبية .

- ✓ تشخيص الواقع الفعلي للدورات التدريبية التى تقدم لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف مقارنة بما هو متطلب من أعضاء هيئة التدريس للدورات التدريبية التى تسهم فى نموهم المهني.
- ✓ وضع برنامج تدريبي مقترح قائم على الحاجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
- ✓ كما يتوقع أن تسهم هذه الدراسة فى توفير البيانات والمعلومات المرتبطة باحتياجات أعضاء هيئة التدريس التى يبنى عليها خبراء التدريب برامجهم وخططهم العلاجية والاثرائية.
- ✓ يمكن أن تسهم فى فتح المجال أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا بشكل خاص فى إجراء مزيد من البحوث حول طبيعة برامج التدريب المهنى المناسبة لأعضاء هيئات التدريس فى كليات التربية.

- **الإطار النظري**:

- **أولا : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس**:

شعرت الدول المتقدمة بأهمية التطوير المهنى لأعضاء هيئة التدريس،فأخذت به الجامعات البريطانية والأمريكية وبعض الدول الأوربية الأخرى فى منتصف القرن الماضى، كما شعرت مختلف الدول النامية بالحاجة إليه ولا سيما فى وطننا العربى فى مرحلة ما بعد السبعينات،فأخذت به جامعات عربية فى كل من مصر وسوريا والأردن ودول الخليج والعراق والجزائر، ومن هنا فإن التطوير المهنى لأعضاء هيئة التدريس لم يكن فقط استجابة لنيات شخصية بقدر ما كان نابعا من جملة عوامل، أهمها المتطلبات التى تفرضها الألفية الثالثة على الجامعات والتى تتمحور حول النمو المهنى لعضو هيئة التدريس كونه إحدى الركائز التى يعتمدها تطوير التعليم الجامعى، وانتشار مراكز التعليم الفعال فى الكثير من الجامعات العريقة مثل جامعة أكسفورد، وغيرها من الجامعات المنتشرة فى دول العالم الأخرى،حتى أصبح موضوع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ذا أهمية بالغة، وأخذ بالانتشار فى كثير من الجامعات، وشهدت تطورا فى المفهوم حتى أصبحت تقوم على إحداث التطوير الإيجابى فى مهارات المدرس واكتساب الكفايات الضرورية للتدريس حتى يكون قادرا على أداء عمله، ومع التوجه نحو جودة التعليم العالى أصبحت هذه الجامعات تعمل على إنشاء مراكز للتطوير المهنى تضطلع بأدوار أكثر جدية خصوصا من أجل تحقيق الجودة التعليمية، مع أن ما كتب عن التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية - نادرا - ما يجمع ما بين النظرية والتطبيق (الحداد،٢٠٠٤).

- **ثانيا : أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات** :

يوجد العديد من الأسباب التى تدعو إلى الإهتمام بموضوع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس منها على سبيل المثال:

١- كون التدريس الجامعى علما له أصوله وقواعده، ومهنة تتوفر فيها السمات الخاصة بالمهن (عبد الجواد، ١٩٩٠) وذلك لأنه:
- يتطلب مهارات قائمة على المعرفة النظرية.

- يتطلب تدريبا وتعليما عاليا.
- إن المدرس يبرز كفاءته العلمية ويلتزم بتقاليد خاصة بمهامه.

٢- التطور التكنولوجى وانعكاساته على العملية التعليمية، من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات وتقنيات التعلم والتعليم، فقد أثرت تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلى على نحو جذرى فى نظم التعليم وأساليبه ما تطلب مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتى، والتعلم التعاونى، والتعلم من بعد، إضافة إلى زيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بغية تحسين فعالية المخرجات التعليمية، وسرعة التغيير العالمى والإستعداد لتحديات القرن الحادى والعشرين (مدنى،٢٠٠٢).

٣- ضرورة إعادة الثقة بمؤسسات التعليم الجامعى لدى المجتمع حيث شهد عقد الثمانيات فى القرن العشرين تدهور مستوى الثقة بهذه المؤسسات وأطلق على هذا العقد (حقبة الأزمة)، ويرجع ذلك إلى عدم التوازن بين الإنفاق على هذا التعليم ومخرجاته النوعية من القوى العاملة والذى تمثل فى مشكلة تزايد العاطلين من المتخرجين فى العديد من الأقطار وكذلك فإن الفجوات مستمرة بين المستويات التعليمية والمشاركة فى تنمية المناطق الحضرية والريفية (التل،١٩٩٨).

٤- قناعة أساتذة الجامعات بأهمية تحقيق النمو المهنى حتى يتمكنوا من أداء أدوارهم بفاعلية وتنوع مهامهم إذ يناط به تحقيق أكبر قدر من هذه الوظائف والتي تتمثل فى:
- رعاية الطلاب فكريا وتربويا.
- المشاركة فى المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية المحاضرات.
- إجراء البحوث الهادفة.
- الإرشاد الأكاديمى للطلاب.
- الإستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- أداء الواجبات الإدارية المكلف بها.

ثالثا : تطور مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

ولقد شهد الأدب فى ميدان تدريب القوى العاملة تعريفات عديدة، وربما إختلفت وجهات النظر فى تحديد هذا المفهوم بين باحث وآخر، إلا أن هناك اتفاقا فى جوهر هذا المفهوم وأبعاده النظرية والعملية، ويحاول بعض الباحثين فى التدريب التفريق بين تدريب القوى البشرية فى المؤسسات والتنظيمات الإداري، وبين تنمية تلك القوى فيها. فقد حدد فريق منهم التدريب على أنه نقل مهارات معينة يغلب عليها أن تكون يدوية حركية إلى المتدربين وتوجيههم لإتقان تلك المهارات إلى مستوى أداء مقبول. أما التنمية فهى تطوير المهارات العامة للعاملين فى مؤسسة ما ليكونوا أكثر تهيؤا لقبول تحديات هامة أو وظائف جديدة أوكلت إليهم. ولقد شهد التدريب نقاط تحول جذرية فى رحلته عبر السنين انتقل خلالها بمراحل مشابهة لتلك التى إجتازها الإقتصاد العالمى وفيما يلى عرضا لهذه المراحل :

- المرحلة الأولى:

كان التدريب مرتكزا على التدريب القياسى Standard training القاضى بتدريب الأعداد الكبيرة تدريبا آليا لا يعتمد على إتباع الأساليب الحديثة فى تحديد الاحتياجات التدريبية حيث كان الشعار لهذه المرحلة (أن الكم يغطى كل العيوب، ولا داعى للترشيد طالما أن هناك مواد كافية حيث كان نمو التدريب مرتبطا بمزيد من الإستهلاك.

- المرحلة الثانية:

تأثر التدريب بثورة الجودة التى أطلق شرارتها ديمنج Deming وظهر ما يعرف بالتدريب القائم على الجودة Quality training إعتمادا على معايير أو مقاييس عالمية حيث نشطت المؤسسات المتخصصة فى نقل أو شراء أو اقتباس المعايير العالمية وكذلك الأدوات المهنية المتخصصة للقياس.

- المرحلة الثالثة:

تمثل مرحلة التدريب بالمعرفة Training by knowledge الذى يعتمد على فكرة أو رؤية أو قيمة أو فلسفة أو اضافة إبداعية، حيث التركيز ليس على المادة التدريبية التى تدرس، بل فى إطار المعرفة والقيم التى تتحول بموجبها المؤسسة من منظمة منتجة إلى مؤسسة تعليمية أو تعليم منظم Organizing learning أو بمعنى أدق من المفهوم التقليدى للتدريب إلى مفهوم الإرتقاء بالأداء البشرى (روتويل،١٩٩٧).

- المرحلة الرابعة:

كان التركيز على المفهوم المعاصر للتدريب وهو مجال النشاط الذى يركز على تحديد وتأكيد الكفاءات الرئيسة التى تمكن العاملين من أداء وظائفهم الحالية أو الاحتياجات المستقبلية ومساعدتهم على إكتسابها من خلال التخطيط المنظم. وهو موجه نحو تحسين أداء العاملين وتوفير مايحتاجون إليه من المعارف وبما يزيد من كفاءاتهم الإنتاجية (الخطيب،١٩٨٨)، (اللقانى، ١٩٧٦).

ويلخص الخطيب (١٩٩٧،٤٩) خطوات التدريب في النموذج التقليدي بالمراحل التالية:

- تحديد الحاجات .
- تحديد الأهداف .
- وضع التصميم المناسب .
- التطبيق .
- التقويم .

ويضيف أن هناك نظرة أخرى للتدريب كعملية متداخلة ومعتمدة على بعضها البعض بحيث يتم إعتبار المراحل الخمس السابقة كعمليات ثانوية ومتصلة ببعضها واعتبارها عملية متكاملة وكلية أيضا . وتتضمن العملية التدريبية ثلاث مراحل أساسية هي:

١- التخطيط : والذي يتضمن ثلاث فعاليات أساسية هي:

- تحديد الحاجات التدريبية .

- تحديد الحاجات إلى أهداف .
- تحديد الأولويات والأسبقيات .

٢- **التنفيذ : ويتضمن فعاليته أساسيتين هما:**
- تصميم البرنامج التدريبي .
- تنفيذ البرنامج التدريبي .

٣- **التقويم :**

هو تسليط الأضواء على ما يجري في أحد الميادين على أكثر من الحالات من أجل تحديد مدى أنجاز الأهداف المقررة بصفه مفيدة. وبما أن التقويم يعطي وزنا أو يقدر كما ونوعا للحكم على ناحية أو أكثر من النواحي الهامة لمشكلة أو موضوع ما، وأن هدفه هو التطوير والتحسين لذا يجب أن تسير عملية التقويم وفق المخطط المرسوم لها والنتائج فيها تطابق الأهداف من حيث الكم والنوع (الربيعي، ٢٠٠٠).

رابعا: أهمية التدريب :

يذكر الحامد وآخرون (٢٠٠٢، ١١) أن الأهمية البالغة للتربية والتعليم في هذا العصر وما يناط به من غايات وأهداف عديدة جعله وقضاياه ومشكلاته محط الإهتمام وبؤرة التركيز من المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ويأتي هذا الاهتمام من كون التعليم هو أداة تحقيق الكفاءة الاجتماعية ومقصد الساسة والمفكرين في ترجمة أرؤاهم وتجسيدها من خلال تطوير كفايات المواطنين، وشحذ قدراتهم، وإستثارة جوانب الإبداع لديهم ....، حدث هذا في التاريخ البعيد والوسيط، وما يزال عالمنا اليوم يشهد وعيا متناميا بأهمية التعليم في إحراز السبق ، وفي مجال التنافس على كافة المستويات. ولأهمية التدريب المتزايدة فقد حظي التدريب في المملكة العربية السعودية بمختلف أشكاله وأنواعه باهتمام كبير من الحكومة الرشيدة حيث أكدت أهداف واستراتيجيات الخطة الخمسية الثامنة ١٤٢٥ - ١٤٣٠هـ، اهتمام وحرص الدولة على الإستمرار في تحقيق التنمية الشاملة في جميع القطاعات والأجهزة لمواكبة مستجدات العصر والتحديات المستقبلية، حيث نص الأساس الإستراتيجي الخامس على "تطوير منظومة التعليم والتدريب بجميع عناصرها، والإهتمام بمخرجاتها ، مما يلبي إحتياجات المجتمع المتغيرة وسوق العمل، ومتطلبات التنمية، ويواكب المعارف والتقنيات الحديثة من الاهتمام بالثقافة ونشرها "(وزارة الاقتصاد والتخطيط ، ١٤٢٦هـ ، ٧٦٦).

وكما يشير مصطفى (٢٠٠٥، ٤٧) إلى أن العصر الذي نعيشه فرض تغيرا مستمرا في أنظمة العمل وأساليبه، ما أستدعى ضرورة إعداد القوى البشرية وتنميتها لمواجهة هذه التغيرات، وإستيعابها والتكيف معها بل وإستثمارها بالشكل الأمثل للوصول إلى نتائج جيدة وذلك من خلال التدريب،والذي تحركه أسباب رئيسة تجعله مهما وضروريا في ظل سمات العصر آنفة الذكر وهذه الأسباب هي :
- إنخفاض مستوى القدرة على أداء العمل أو أنه لا يتقنه بالصورة المطلوبة.
- أداء الموظف للعمل بصورة غير صحيحة .

- تغير في تكنولوجيا العمل، وأساليبه، أو في السلوك الذي تتطلبه جودة الأداء.
- وأورد عثمان (١٤٢٢، ٣. ١٠) أن التدريب يمثل :
- محور أساسي في تطوير وتنمية القوى والمجتمع، وتحقيق النمو الإقتصادي والإجتماعي .
- ضرورة لبناء قوى بشرية منتجة ، تسهم في تنمية قابلية المتدرب واستعداده للدخول في مجال المهنة والعمل .
- مواكبة تطور مجالات العمل، وملاحقة التغيرات السريعة في عالم اليوم وحاجات المجتمع.
- يبعث الثقة في النفس الإنسانية عند شعورها بكفاءتها .
- تقوية دوافع العاملين نتيجة لتنمية خلفياتهم وخبراتهم .
- تدريب الأشخاص على التأقلم مع التغيرات الوظيفية .

خامسا : **أهداف التدريب أثناء الخدمة** :

يرى موسى (١٤١٨هـ ، ٣٢.٣١) أن من أهداف التدريب أنه :

- يسعى إلى تهيئة الفرص أمام المتدرب لإكتساب معارف جديدة في مجال عمله .
- يساعد المتدرب على إكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنته.
- يؤدي إلى تغيير الإتجاهات وإكتساب إتجاهات إيجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب بما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجيته بالعمل .
- يؤدى إلى إكتساب المتدرب آفاقاً جديدة في مجال مهنته وذلك من خلال تبحره بمشكلات مهنته ،وتحدياتها وأسبابها، وكيفية التخلص منها أو التقليل من آثارها على أداء العمل، ومن خلال إطلاعه على أساليب وطرق حديثه لممارسة مهنته بهدف تطويرها، وزيادة إنتاجيتها .
- يسعى إلى غرس وإكساب أساليب التعليم المستمر في المتدرب من خلال إيجاده اتجاهات إيجابية نحو الاستمرار للإلتحاق بالبرامج التدريبية، لتطوير قدراته وإمكاناته .
- يوجد فرصا للإنتاج على الآخرين من زملاء المهنة بهدف إنتقال الخبرات من شخص إلى في مناخ يسوده روح التعاون والتكامل .
- يساعد على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من الدراسات بما يؤدي إلى رتق الفجوة بين المنظرين (الباحثين) والممارسين، وزيادة كفاءة المؤسسات التربوية بصفه عامة.

سادسا : **أساليب التدريب**:

تتنوع أساليب التدريب وفقاً لتصنيفها، ويقسم السامرائي (١٩٨٣) الأساليب التدريبية إلى ما يلي:

- أساليب نظرية : وهي التي يغلب عليها الجانب النظري ومن أنواعها المحاضرة والمناقشة والندوات واللجان والمطبوعات والقراءات والأنشطة والأشرطة المصورة والنشرات الإشرافية.
- أساليب تدريب عملية : تتضمن نشاطاً عملياً يقوم به المتدرب ومن أنواعها دراسة الحالة وتمثيل الأدوار والتدريب الميداني والحدث أو الواقعية والزيارات

الميدانية والرحلات الداخلية والخارجية والمقابلة وإستخدام المختبر والمعرض والآلات التعليمية وقوافل. التدريب المتنقلة إضافة إلى الدروس النموذجية وهي الأكثر شيوعا في دول الخليج العربية

- أساليب تدريب ذاتية والتي بموجبها بتزويد المتدرب بالمادة التي تساعده على التطوير المهني بإستخدام أدلة المعلمين والتسجيلات الصوتية والتعليم المبرمج والمسابقات الإدارية والتعليمية

سابعا : الحاجات التدريبية :

يقسم موافق فواز الرويلي (١٩٩٢) الحاجات التدريبية إلى:

- حاجات المؤسسة : وهي كل ما يتعلق بما تريد المؤسسة إحداثه من تغيرات في البرامج التعليمية أو سلوكيات بعض العاملين وهذا يتطلب تدريب العاملين أو تنمية مهاراتهم بما يتلاءم مع التغيير المطلوب إحداثه .
- حاجات الفرد: وهي كل ما يتعلق بحاجة المعلم نفسه للتدريب نتيجة الممارسة الفعلية للتدريس وشعور المعلم بالحاجة للتدريب في بعض الجوانب. وتحديد الحاجات التدريبية فهي بحسب ما يذكر Algabbani نقلا عن STeadham&Clay1985 العملية التي يتم من خلالها تحديد وتحليل وتقويم حاجات مجموعة محددة أو منظمة لغرض التخطيط لتدخل بناء فهي أذن عملية تشخيص يكتشف من خلال ما يحتاج للعلاج، وهي من جانب آخر أكثر تركيزا على الحاجات المتعلقة بالتدريب.

ثامنا : أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب التي يتم من خلالها جمع البيانات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية حيث تم حصر ما يقارب (٦٠)طريقة أو أسلوب لجمع البيانات (الطعاني،٢٠٠٧)، ويأتي هذا التنوع والتباين ليتناسب مع درجة تعقد الاحتياجات أو بساطتها أو المرحلة التي تمر بها المنظمة أو حجمها وعددِ الموظفين فيها (توفيق ، ٢٦٢،٢٠٠٥) ومن هذه الأساليب والتي تعد أكثر شيوعا واستخداما لجمع البيانات ما يلي : الإستبانه Questionnaire ـ المقابلة Interview . الملاحظة Observation . اللجان الاستشارية.

- **مفاهيم الدراسة :**

١- التدريب :

يعرفه الطعاني (١٤،٢٠٠٢) بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة ويستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة فى خبراتهم، واتجاهاتهم ، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم.

يعرفه عبد الفتاح (١٣،١٤٢٢)بأنه عملية training تعتمد على تقديم فن الخبرة والمهارة والعلم بهدف تقديم الخدمة التدريبية للأفراد والجماعات داخل المؤسسات الإجتماعية والخدمية، وذلك لتحقيق أعلى قدر من الأداء في مواجهة المعوقات والعقبات التي تواجه وظائفهم ومهنتهم في ضوء إستراتيجة تلك المؤسسات .

ويعرفه موسى (٨،١٤١٨) بأنه نشاط هادف ومخطط تبلورت أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية الواقعية، والتي تحددت في

ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم وإمكانياتهم الفعلية في الواقع الممارس، ويسعى هذا النشاط إلى تنمية المتدربين معرفيا ومهاريا ووجدانيا في جو تسوده روح التعاون، والمساعدة والثقة بالنفس وبالآخرين، ويساعد على النمو المهني والذاتي والفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل وافر.

ويتمثل التدريب فى الدراسة الحالية فى نوعية الدورات التدريبية التى تقدم لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة بجامعة الطائف والتي من شأنها مقابلة إحتياجاتهم الفعلية بهدف إحداث تغييرات كمية ونوعية فى اتجاهاتهم ومهاراتهم التدريسية ، كل ما من شأنه أن يرتقى بمستوى أعضاء هيئة التدريس.

٢- **التدريب التربوي أثناء الخدمة In-service educational training:**

عرفته وزارة المعارف السعودية (١٤٠،١٤١٩) بأنه " كل برنامج منظم ومخطط يمكن التربويين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية، ويزيد من طاقة الموظف الإنتاجية . ويعرفه كل من اللقاني و جمل (٥١٢،١٤١٦) بأنه تدريب بنى عادة وفق خطة معينة بعد الإلتحاق بالمهنة ويأتي نتيجة تطور المعارف والمهارات بشكل مستمر ويهدف إلى رفع كفاءة المعلم العلمية والتعليمية الحادثة وتستمر هذه العملية طالما أن المعلم ممارسا لمهنته".

٣- **الحاجات التدريبية Needs assessment**

- **التعريف اللغوي:**

يعرفها إبن منظور (٢٤٣ــ ٢٤٢،١٤١٤) بأنها جمع حاجة وهي المأربة،وتحوج الشئ أي احتاج إليه ، والحوج هو الطلب .

- **التعريف الاصطلاحي :**

يعرفها موسى (٤١،١٤١٨) بأنها وجود نقص أو تناقض بين وضعين، وفي إطار تنمية القوى البشرية تعني الحاجة، وجود فجوة بين أدائين في وظيفة : أداء واقعي وأداء مرغوب فيه وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد، فالحاجة التدريبية إذن تعني أن التدريب المنظم المخطط له يستطيع أن يعالج ذلك النقص أو التناقض. ويعرف الدرة (١٩٨٥) الحاجة التدريبية بأنها القصور القائم فى الكفايات الأساسية لدى العاملين والتى تحتاج إلى تدريب منظم ومقصود بقصد الإرتقاء بمستوى الأداء الخاص بتلك الكفايات. وهناك فرق بين الحاجة القائمة ومفهوم التدريب كعملية منظمة تستهدف سد النقص أو الإرتقاء بالأداء. ويقصد بالحاجات التدريبية إجرائيا فى الدراسة الحالية النقص الحاصل فى الكفاية المهنية لعضو هيئة التدريس فى كليات التربية ويقدر بالدرجة المتحققة على أداة الدراسة الخاصة بمسح الإحتياجات التدريبية لهيئة التدريس موضع البحث والتى تتمثل فى المهارات (الفنية، الإدارية، الإنسانية، البحثية).

٤- البرنامج التدريبى:

ويعرف الحيالى (١٩٩٧،١٦) بأنه مجموعة من النشاطات المخططة والمنظمة والتى تتضمن بناء أو تطوير موقف تعليمى أو تدريبى فى ضوء أهدافه ومعطياته ومحدداته، وترمى إلى تطوير أداء المتدربين، واكسابهم مجموعة كفايات قيادية مختلفة، ومطلوبة للإدارات العليا فى الجامعة لمن يشغلوا وظيفة عميد كلية أو رئيس قسم علمى، بحيث يضمن الأهداف والمحتوى والأساليب التدريبية، والمستلزمات المادية، وأساليب المتابعة، والتقويم التى تضمن تنفيذه، ويحقق أهدافه بكفاءة وفاعلية. ويعرف البرنامج إجرائيا فى الدراسة الحالية بأنه: مجموعة الأنشطة والمهارات والمعارف التى تقدم لأعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة الطائف لتطوير أدائهم وخبراتهم فى مجال العمل وفق أسلوب علمى مدروس ومنظم.

- **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة كل من زكرى وغنايم (١٩٩١) إلى تعرف حاجات أعضاء الهيئة التدريسية للتأهيل التربوى فى مجال عقد الدورات التدريبية، وأهم المجالات التربيبة التى يحتاجون إليها ومدى إختلافها باختلاف المؤهل العلمى، والجنس، وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (٩٦) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة الملك فيصل، وأظهرت النتائج ما يلى:

- أن أفراد العينة بحاجة إلى دورات تدريبية فى التأهيل التربوى فى مواضيع: طرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب القياس والتقويم.
- تختلف حاجات أعضاء الهيئة التدريسية للتأهيل التربوى بإختلاف المؤهل العلمى، ولا تختلف بإختلاف الجنس.

أجرى كل من طايع وخلف (٢٠٠٠) دراستهما بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة عدن فى مجال التأهيل التربوى بمجالاته المختلفة، بالإضافة إلى الكشف عن دلالة الفروق فى الإحتياجات التدريبية وفقا للجنس، الخبرة أو الرتبة العلمية، وبيان المواضيع التى يحتاج إليها أعضاء الهيئة التدريسية للتدرب عليها. وتكونت العينة من (٥٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد إحتياجات بدرجة كبيرة لأعضاء هيئة التدريس فى مجالات : التخطيط للبحث العلمي ، ووسائل تكنولوجيا التعليم.
- توجد إحتياجات بدرجة متوسطة فى مجالات : تقويم الطلاب، وطرائق التدريس، وموضوعات فى علم النفس، والإشراف على التدريب العملي.
- لم توجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس فى إحتياجاتهم للتأهيل التربوى وفقا لمتغيرات : الجنس، الخبرة ، الرتبة الأكاديمية أو فى الحصول على التدريب السابق.

وأسفرت دراسة العكر (٢٠٠١) التى أجريت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإنسانية فى الجامعات الفلسطينية بلغ عددها (١٩٣) عضو هيئة تدريس عن:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى أداء أعضاء هيئة التدريس يعزى إلى المؤهل العلمى.
- وجود فروق دالة إحصائيا فى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس فى مجالات: إقامة الندوات العلمية، إجراء البحوث، والتقويم الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة.
- وأوصت ورشة العمل التى قام بها المكتب الإقليمى للاسيسكو(المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم) عام (٢٠٠٢) بما يلي :
- الاهتمام بالتدريب العملي على التدريس لأعضاء الهيئة التدريسية.
- إيجاد برامج خاصة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات.
- إنشاء مراكز أو وحدة فى كل جامعة أو مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي لتطوير أداء الهيئة التدريسية بالجامعات.

قام الدحيات (٢٠٠٣) فى الأردن بدراسة هدفت إلى بيان أهمية عقد دورات تدريبية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس فى جامعة مؤتة وتوصلت الدراسة إلى أهمية تضمين برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس ما يلي:

- تنظيم الدورات والحلقات الدراسية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى مجالات التخطيط، والإدارة الصفية ، وأساليب التقويم وبناء الاختبارات، واستخدام الحاسوب والانترنيت وإنتاج التقنيات الحديثة وإستخدامها فى التعليم الجامعي.
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم فى ميدان طرائق وأساليب التدريس الجامعي.
- إعداد البرامج والمواد التعليمية المتطورة من أجل إستخدامها فى التعليم الجامعي.
- رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس فى مجال إستخدام الحاسوب.

وفى دراسة العاصي (٢٠٠٤) التى هدفت إلى تصميم برنامج مقترح لتدريب المعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التربية فى جامعة الإسكندرية بمصر على بعض إستخدامات شبكة الانترنيت وفقا للاحتياجات التدريبية الفعلية لديهم ، وتكونت العينة من (٤٥) فردا، وأشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج التدريبي الذي تلقاه أفراد العينة المبنى على احتياجاتهم الفعلية، ولهذا أوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية أخرى لكليات الجامعة الأخرى وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

قام باعوين (٢٠٠٥) بدراسة تحت عنوان "تحديد الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى الكليات التقنية فى سلطنة عمان فى مهارات التدريس" وتكونت العينة من (٢٥٤) عضو هيئة تدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- جاء مجال التكنولوجيا وتوظيفها فى المرتبة الأولى، وجاء مجال الأسئلة فى المرتبة الأخيرة، وكانت جميع المجالات ضمن المدى المتوسط.
- وجود علاقة دالة إحصائيا فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى الكليات المعنية تعزى إلى متغير الكلية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى درجة الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، الخبرة، والتخصص.

وتوصلت إسماعيل (٢٠٠٦) فى دراستها للكفايات المهنية المتوافرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية فى الجامعات اليمنية من وجهة نظرهم، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى إلى الجامعة، الجنس، الرتبة المهنية، والمؤهل العلمى.

وهدفت دراسة رفيقة إبراهيم أحمد (٢٠٠٦) إلى تعرف إتجاهات هيئة التدريس بجامعة عدن نحو تصور لبرنامج أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن، وذلك من خلال إستطلاع آراء عينه من أعضاء هيئة التدريس حول محاور البرنامج التدريبي المقترح والتي شملت أسباب ومبررات الإهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة، وأهدافها، وأساليب التدريب، وجهة الإشراف الإداري الأكاديمي على البرنامج ومواعيده ومدته والمستهدفون، وإستمراريته، وأساليب تقييم المشاركين في البرنامج والحوافز والإمتيازات المقترحة للمشاركة في برامج التدريب، وأخيرا محتوى البرنامج المقترح للتدريب أثناء الخدمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة أراء عينة مكونه من (١٢٣)عضو هيئة تدريس من بين أربع كلياتٍ (التربيةٍ، الآداب، الهندسة، الطب) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك إتجاها إيجابيا لدى عينة الدراسة نحو موضوع التدريب أثناء الخدمة بوصفه وسيلة مهمة من وسائل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

وتوصل عليمات (٢٠٠٦) فى دراسته عن الكفايات التعليمية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة اليرموك إلى أن :

- أهم كفاية لأداء الهيئة التدريسية هي كفاية الممارسات التعليمية.
- لم توجد فروق دالة احصائيا بين أعضاء الهيئة التدريسية فى الكليات العلمية والكليات الإنسانية، والجنس، والرتبة الأكاديمية بخصوص الكفايات التعليمية الأدائية المشتركة.

كما توصلت محمد (٢٠٠٧) في دراستها عن تحديد الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا باليمن إلى التالي:

- كافة المستهدفين بحاجة إلى تدريب في مجال التطوير الذاتي كأولوية.
- كافة المجالات حصلت على درجة حاجة متوسطة، وهذا يدل على أن الجامعة تبذل جهدا في عملية التدريب .
- ترتيب الأولويات في التدريب من حيث المجالات (المهني، الإداري) قد أختلف بإختلاف الجنس.
- يتوافق المتغيران (الجنس، الموقع الوظيفي) في درجة الحاجة الكبيرة للتدريب لدى الإناث .
- لا تتأثر درجة الحاجة للتدريب بمتغير سنوات الخدمة .

وقام الشهري (٢٠٠٩) بدراسة وصفيه لتحديد الإحتياجات التدريبية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بوزارة البرق والبريد والهاتف في المملكة العربية السعودية، وحددت مشكلة البحث في سؤال رئيسي وهو: ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية بوزارة البرق والبريد والهاتف في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟ ويتفرع من هذا السؤال سبعة أسئلة فرعية، وللإجابة على هذه الأسئلة قام الباحث بتطبيق استبانه على عدد (١٩٣) عضو هيئة تدريس وبعد التحليل الإحصائي لنتائج الإستبيانات أبرزت الدراسة الحاجة الملحة للتدريب.

هدفت دراسة الغامدي (١٤٢٤) إلى تحديد الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. ومعرفة أثر كل من الجنسية، المؤهل العلمي، الرتبة الأكاديمية، القسم الدراسي، الخبرة في مجال التعليم الجامعي، حصول المتدرب على تدريب سابق أم لا فيما يتعلق بتحديدهم لأهمية إحتياجاتهم التدريبية، ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس الذى بلغ عددهم (٦١٧) عضو، وتم جمع البيانات باستخدام استبانه قام الباحث بتصميمها، وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع المهارات التدريبية الواردة بالاستبانة أعتبرت إحتياجات تدريبية مهمةٍ لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين، كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من حيث الجنسية أو حصول عضو هيئة التدريس على تدريب سابق أم لا، ووجدت فروق دالة إحصائيا تعود إلى المؤهل العلمي، الرتبة الأكاديمية، التخصص الدراسي، الخبرة العلمية في التدريس الجامعي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

باستقراء الدراسات السابقة نلاحظ أنه بالرغم أنها تدور حول موضوع واحد رئيس وهو الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس التى آثرت الباحثتان التركيز عليها فى البيئة العربية وخاصة البيئة السعودية موضع الدراسة الحالية، إلا أن موضوعاتها جاءت متنوعة (طرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب القياس والتقويم، التخطيط للبحث العلمي، وموضوعات فى علم النفس، والإشراف على التدريب العملي، التخطيط، والإدارة الصفية ،وأساليب التقويم وبناء الاختبارات، واستخدام الحاسوب والانترنيت وإنتاج التقنيات الحديثة وإستخدامها فى التعليم الجامعي، المجال المهنى، والمجال الإدارى). كما تنوعت المتغيرات الديموجرافية التى تم تناولها (الجنس، المؤهل العلمى، الرتبة العلمية ، الكلية، التخصص، الخبرة، العمر)، تشابهت فى بعضها وأختلفت فى بعضها الآخر فى الدراسات السابقة.

ويمكن القول أن الدراسة الحالية تعد إمتدادا للدراسات السابقة التى أجريت فى مجال تحديد الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، إلا أنها تتميز عن سابقتها فى تحديد مجالات الإحتياجات التدريبية والتى تتمثل فى المهارات الإدارية، و الفنية، والإنسانية، والبحثية. كما أن الدراسة الحالية تناولت أعضاء هيئة التدريس لما لها من خصوصية فى بناء الأجيال.

- **حدود الدراسة**:

تم إجراء الدراسة الحالية وفقا للمحددات التالية:

- إقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية من حملة الدكتوراة والماجستير من السعوديات وغير السعوديات.
- تناولت الدراسة أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية خلال العام الأكاديمى ١٤٣٢/١٤٣١هـ.
- إقتصرت الحاجات التدريبية على الحاجات التدريبية الخاصة بالمهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات البحثية.
- أداة الدراسة التى أعتمدت فى جمع البيانات وتحديد الإحتياجات هى إستبانة مسح من إعداد الباحثتان وتم التحقق من شروطها السيكومترية بالطرق المعتمدة علميا.

- **تصميم الدراسة**:

١- منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن وهذا المنهج يعنى بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف تشخيص جوانب القصور وتقديم الحلول عن طريق النتائج التي تم التوصل لها .

٢- عينة الدراسة :

تتمثل العينة في: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالطائف، وكلية التربية بتربة- جامعة الطائف، وبلغت العينة من (٦٠) عضو هيئة التدريس من النساء،والجدول (١) يوضح وصفا لأفراد العينة وفقا للمتغيرات الديموجرافية المدروسة (التخصص، الدرجة العلمية، الفئة العمرية، عدد سنوات الخبرة التدريسية).

جدول (١): يوضح توصيف أفراد العينة وفقا للمتغيرات الديموجرلفية

التخصص	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة المئوية	الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية	الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
رياض أطفال	٢٥	٤١.٧٪	استاذ مشارك	١٧	٢٨.٣٪	أقل من ٣٠سنة	١١	٤١.٧٪	من ١ - ٥سنوات	٢٧	٤٥.٠٪
مناهج وطرق تدريس	١٥	٢٥.٠٪	استاذ مساعد	١٨	٣٠.٠٪	من٣٠ - ٤٠سنة	٢٣	٤١.٧٪	من ٦ - ١٠سنوات	١٢	٢٠.٠٪
علم نفس	١٨	٣٠.٠٪	محاضر	١٧	٢٨.٣٪	من٤٠ - ٥٠سنة	١٩	٤١.٧٪	من ١١- ١٥	١٤	٢٣.٣٪
علوم تربوية	٢	٣.٣٪	معيد	٨	١٣.٣٪	أكبر من ٥٠سنة	٧	٤١.٧٪	أكثر من ١٥سنة	٧	١١.٧٪

٣- أداة الدراسة :

استخدمت الباحثتان الإستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات والمعلومات،حيث بنيت وفق الخطوات التالية:

- مراجعة الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.
- مراجعة الأدوات التى تم بناؤها فى الدراسات السابقة، ومن ثم تم تحديد المحاور وفقراتها بصورتها الأولية.
- صممت الإستبانة لتقيس درجة وفاء الدورات التدريبية التى قدمت لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة فى العامين ١٤٢٩/١٤٣٠هـ ١٤٣٠/١٤٣١هـ للاحتياجات التدريبية الفعلية لهم. إلى جانب قياس الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس (أفراد العينة).

مكونات أداة الدراسة:

الحاجات التدريبية، وتم تقسيمها الى أربعة محاور هي:
- الحاجات التدريبية الخاصة بالمهارات الإدارية. وتتكون من (٩) بنود.
- الحاجات التدريبية الخاصة بالمهارات الفنية. وتتكون من (١٢) بند.
- الحاجات التدريبية الخاصة بالمهارات الإنسانية. وتتكون من (٧) بنود.
- الحاجات التدريبية الخاصة بالمهارات البحثية. وتتكون من (٦) بنود.

وللإجابة على بنود الإستبانة والتي تتمثل فى درجة الحاجة للتدرب يتم الاختيار بين أربعة بدائل وهى: (كبيرة جدا ، كبيرة ، متوسطة، ضعيفة) .

حساب الشروط السيكومترية للأداة:

أولا : حساب الصدق:

تم حساب الصدق بالطريقتين التاليتين:

١- صدق المحكمين:

تم التحكيم على مفردات الإستبانه بعرضها على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الطائف، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لمحاور الإستبانه بهدف إبداء الرأي حول مفردات الإستبانه من حيث:

- إنتماء كل مفردة لمحورها وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.
- سلامة صياغة المفردات علميا ولغويا.
- تحديد المفردات التى يرون تعديلها.
- تحديد المفردات التى يرون حذفها.
- إضافة المفردات التى يرون إضافتها.
- إبداء أى ملاحظات أخرى يرونها.

وأسفر ذلك عن بعض التعديلات وتم إجراؤها.

٢- صدق التجانس الداخلي:

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات الإستبيان وذلك بحساب معامل الإرتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تمثله والجدول (٢) يوضح نتائج التجانس الداخلي.

جدول (٢) : معاملات الإرتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل محور على حده

المحاور	المفردات	قيم معاملات الإرتباط	المفردات	قيم معاملات الإرتباط
المهارات الإدارية	١	٠,١١٦	٦	٠,٧٥٢ ❖❖
	٢	٠,٧٤٠ ❖❖	٧	٠,٧٠١ ❖❖
	٣	٠,٨٨٨ ❖❖	٨	٠,٥٩٥ ❖❖
	٤	٠,٨٣٥ ❖❖	٩	٠,٦٧٠ ❖❖
المهارات الفنية	١	٠,٨٧٢ ❖❖	٨	٠,٧٨٦ ❖❖
	٢	٠,٨٩٠ ❖❖	٩	٠,٨٨٣ ❖❖
	٣	٠,٨٥٩ ❖❖	١٠	٠,٧٨٣ ❖❖
	٤	٠,٨٤٦ ❖❖	١١	٠,٢٧١ ❖
	٥	٠,٧٢٩ ❖❖	١٢	٠,٦٨٨ ❖❖
المهارات الإنسانية	١	٠,٨٤٦ ❖❖	٥	٠,٦٩١ ❖❖
	٢	٠,٨٤٥ ❖❖	٦	٠,٨٤١ ❖❖
	٣	٠,٨٥١ ❖❖	٧	٠,٧٩٥ ❖❖
	٤	٠,٨٦٢ ❖❖		
المهارات البحثية	١	٠,٨٧٥ ❖❖	٥	٠,٨٩٣ ❖❖
	٢	٠,٧٥٠ ❖❖	٦	٠,٧٦٠ ❖❖
	٣	٠,٨٩٥ ❖❖		
	٤	٠,٦٧٨ ❖❖		

❖ دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات إرتباط المفردات بالدرجة الكلية لكل محور تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) وهذا يشير إلى تمتع مفردات الإستبيان بدرجة عالية من الإتساق الداخلي في قياس الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية،باستثناء المفردة رقم (١) في المهارات الإدارية، حيث جاءت قيمة معامل الإرتباط غير دالة. وعليه فقد تم حذف هذه المفردة من الإستبانه فأصبح بذلك عدد مفرداتها (٣٤) مفردة بدلا من (٣٥) مفردة.

كما تم حساب معاملات إرتباط المحاور الفرعية لمجال التدريس بعضها ببعض والدرجة الكلية، وجاءت قيم معاملات الإرتباط كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣): يوضح التجانس الداخلي بالنسبة للمحاور الفرعية للحاجات التدريبية

م	المحاور الفرعية	المهارات الإدارية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	المهارات البحثية	الدرجة الكلية
١	المهارات الإدارية	١	٠,٥٣٩ ❖❖	٠,٥٤١ ❖❖	٠,٥٧٨ ❖❖	٠,٧٣٧ ❖❖
٢	المهارات الفنية		١	٠,٧٧٨ ❖❖	٠,٧٥٢ ❖❖	٠,٩٢٤ ❖❖
٣	المهارات الإنسانية			١	٠,٨٢٧ ❖❖	٠,٨٩٩ ❖❖
٤	المهارات البحثية				١	٠,٨٩٤ ❖❖
٦	الدرجة الكلية					١

❖ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين المحاور الفرعية بعضها ببعض ومع الدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثانيا :حساب الثبات

تم التحقق من ثبات الإستبانه بحساب كل من معامل ألفا كرونباخ،التجزئة النصفية، ومعادلة جتمان وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤): قيم معاملات ثبات استبانه الحاجات التدريبية

م	محاور الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل جتمان
١	المهارات الإدارية	٠.٨٤٦	٠.٨٤٠	٠.٨٢٦
٢	المهارات الفنية	٠.٩٤٧	٠.٩٣٠	٠.٩٢١
٣	المهارات الإنسانية	٠.٩١٩	٠.٨٥٥	٠.٨٢١
٤	المهارات البحثية	٠.٨٩٦	٠.٩١٩	٠.٩١٧

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة لذا فهى مقبولة من الناحية السيكومترية وعليه يمكن القول بأن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المعالجة الإحصائية :

تم استخدام التحليل الكمي للبيانات الذى تمثل فى إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين الأحادى الإتجاه لدلالة الفروق وفقا للمتغيرات الديموجرافية المدروسة. كما أستخدم إختبار توكى للمقارنات البعدية لتعرف إتجاهات الفروق.

- **نتائج الدراسة**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثتان المعالجات الإحصائية التي تمثلت في حساب الوسط الحسابي، التكرارات، والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادى وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على : " ما درجة وفاء الدورات التدريبية السابقة التي قدمت لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بالإحتياجات التدريبية الفعلية لهم ؟ ".. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابى والتكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة على هذا السؤال (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة،بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥) : التكرارات والنسب المئوية لدرجة وفاء الدورات التدريبية بالحاجات التدريبية

درجة وفاء الدورات التدريبية بالحاجات التدريبية	التكرارات	النسب المئوية
بدرجة كبيرة جدا	٠	٠
بدرجة كبيرة	١٤	٤٠٪
بدرجة متوسطة	١٤	٤٠٪
بدرجة ضعيفة	٧	٢٠٪
المجموع	٣٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن عدد الحضور من أعضاء هيئة التدريس للدورات التدريبية التى أقامتها جامعة الطائف (٣٥) عضو هيئة تدريس من أفراد العينة. وتشير التكرارات والنسب المئوية إلى أن الدورات التدريبية التى

تلقاها أعضاء هيئة التدريس وفقا لآرائهم تفى باحتياجاتهم بدرجة كبيرة بنسبة ٤٠٪ من عدد أفراد العينة، وبدرجة متوسطة بنسبة ٤٠٪ من عدد أفراد العينة، وبدرجة متوسطة بنسبة ٢٠٪ من عدد أفراد العينة الذين تلقوا دورات تدريبية.

ويمكن القول أن كافة المجالات حصلت على درجة حاجة أعلى من المتوسط، وهذا يدل على أن الجامعة تبذل جهدا في عملية التدريب .

الإجابة عن السؤال الثانى: وينص السؤال الثانى على " ما الموضوعات التدريبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس للتمكن من أداء مهامهم بفاعلية ؟".. للإجابة على السؤال الثانى تم حساب المتوسط الحسابى والتكرار والنسبة المئوية لكل موضوع من موضوعات التدريب كل على حدة ولكل محور على حدة، ويوضح الجدول (٦) نتائج السؤال الثانى.

جدول (٦) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في الحاجات التدريبية المقترحة

الحاجات التدريبية	المتوسط الحسابى	درجة التدرب عليها								الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
أولا: المهارات الإدارية										
توظيف التقنيات الحديثة فى الشئون الإدارية	٣,٢٨٣	٣٣	٥٥,٠٪	١٣	٢١,٧٪	١٢	٢٠,٠٪	٢	٣,٣٪	٥
مهارات إدارة الوقت	٣,٢٦٧	٢٨	٤٦,٧٪	٢٢	٣٦,٧٪	٨	١٣,٣٪	٢	٣,٣٪	٦
إعداد الجداول الدراسية	٣,١٥٠	٢٩	٤٨,٣٪	١٧	٣,٠٪	٨	١٣,٣٪	٦	١٠,٠٪	٨
الإرشاد الأكاديمي	٣,٢٥٠	٣٢	٥٣,٣٪	١٥	٢٥,٠٪	٩	١٥,٠٪	٤	٦,٧٪	٧
الأنظمة واللوائح الخاصة بالجامعة والكلية والقسم.	٣,٤١٧	٣٧	٦١,٧٪	١٥	٢٥,٠٪	٤	٦,٧٪	٤	٦,٧٪	٢
إجراءات قبول الطلاب	٢,٩٥٠	٢٤	٤٠,٠٪	١٥	٢٥,٠٪	١٥	٢٥,٠٪	٦	١٠,٠٪	٩
وضع الخطط قصيرة وطويلة الأمد	٣,٤١٧	٣٦	٦٠,٠٪	١٥	٢٥,٠٪	٧	١١,٧٪	٢	٣,٣٪	٣
تقويم الخطط وتقديم التغذية الراجعة	٣,٦٥٠	٤١	٦٨,٣٪	١٧	٢٨,٣٪	٢	٣,٣٪	٠	٠	١
مهارات الاتصال الفعالة	٣,٣١٧	٣٤	٥٦,٧٪	١٥	٢٥,٠٪	٤	٦,٧٪	٤	٦,٧٪	٤
المتوسط الحسابى	٢٩,٧٠٠٠									

ثانيا: المهارات الفنية	المتوسط الحسابى	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
أساليب تعلم الطلاب	٣,٠١٧	٢٥	٤١,٧٪	١٧	٢٨,٣٪	١٢	٢٠,٠٪	٦	١٠,٠٪	٧
استراتيجيات تعلم الطلاب	٣,٠١٧	٢٥	٤١,٧٪	١٩	٣١,٧٪	٨	١٣,٣٪	١	٨,٠٪	٧
استراتيجيات استثارة دافعية الطلاب.	٣,٢٦٧	٣٣	٥٥,٠٪	١٦	٢٦,٧٪	٥	٨,٣٪	٦	١٠,٠٪	٣
الاتجاهات الحديثة فى طرق التدريس	٣,٢٥٠	٣١	٥١,٧٪	١٩	٣١,٧٪	٤	٦,٧٪	٦	١٠,٠٪	٤
إعداد الوسائل التعليمية	٢,٩١٧	٢٣	٣٨,٣٪	١٧	٢٨,٣٪	١٢	٢٠,٠٪	٨	١٣,٣٪	٨
إعداد الأنشطة التعليمية	٢,٩١٧	٢٨	٤٦,٧٪	١٢	٢٠,٠٪	٨	١٣,٣٪	١٢	٢٠,٠٪	٨
إدارة الصف	٢,٧١٧	٢٢	٣٦,٧٪	١١	١٨,٣٪	١٥	٢٥,٠٪	١٢	٢٠,٠٪	٩
الاتجاهات الحديثة فى تقويم الطلاب	٣,٢١٧	٣١	٥١,٧٪	١٧	٢٨,٣٪	٦	١٠,٠٪	٦	١٠,٠٪	٥
بناء وتصميم أدوات التقويم الحديثة	٣,٠٦٧	٢٦	٤٣,٣٪	١٨	٣٠,٠٪	١٠	١٦,٧٪	٦	١٠,٠٪	٦
مهارات الاتصال الفعالة	٢,٩١٧	٢٤	٤٠,٠٪	١٧	٢٨,٣٪	٩	١٥,٠٪	١٠	١٦,٧٪	٧
تصميم الكتاب الألكترونى	٣,٧٣٣	٤٨	٨٠,٠٪	٨	١٣,٣٪	٤	٦,٧٪	٠	٠	١
توظيف الحاسب الآلي فى العملية التعليمية	٣,٣٨٣	٣٩	٦٥,٠٪	٩	١٥,٠٪	٨	١٣,٣٪	٤	٦,٧٪	٢
المتوسط الحسابى	٣٧,٤٣٣									
ثالثا: المهارات الإنسانية الذكاء الانفعالى (الوجدانى)	٣,٢٦٧	٣٤	٥٦,٧٪	١٤	٢٣,٣٪	٦	١٠,٠٪	٦	١٠,٠٪	٣
حل المشكلات بطرية إبداعية	٣,٢١٦	٣٠	٥٠,٠٪	١٩	٣١,٧٪	٥	٨,٣٪	٦	١٠,٠٪	٥
مهارات اتخاذ القرار	٣,٢١٧	٣٣	٥٥,٠٪	١٦	٢٦,٧٪	٥	٨,٣٪	٦	١٠,٠٪	٤
الأبعاد الايجابية للشخصية الإنسانية	٣,١٣٣	٢٥	٤١,٧٪	٢٢	٣٦,٧٪	٩	١٥,٠٪	٤	٦,٧٪	٧
تكوين فرق العمل (تنمية العمل الجماعى	٣,٤٣٣	٣٥	٥٨,٣٪	١٨	٣٠,٠٪	٥	٨,٣٪	٢	٣,٣٪	١
لغة الجسد (مهارات الاتصال غير اللفظية)	٣,١٣٣	٣٠	٥٠,٠٪	١٤	٢٣,٣٪	١٠	١٦,٧٪	٦	١٠,٠٪	٦
أساليب الحوار القويم	٣,٣٨٣	٣٧	٦١,٧٪	١٣	٢١,٧٪	٦	١٠,٠٪	٤	٦و٧٪	٢

المتوسط الحسابى	٢٢,٨٣٣									
رابعا: المهارات البحثية اللغة العربية والكتابة بها بدقة	٢,٩٣٣	٢٤	٤٠,٠٪	١٨	٣٠,٠٪	٨	١٣,٣٪	١٠	١٦,٧٪	٦
اللغة الانجليزية والكتابة بها بدقة	٣,٥١٧	٤٣	٧٠,٠٪	١١	١٨,٣٪	٣	٥,٠٪	٤	٦,٧٪	١
مناهج البحث فى التربية وعلم النفس	٣,٠٨٣	٢٨	٤٦,٧٪	١٩	٣١,٧٪	٣	٥,٠٪	١٠	١٦,٧٪	٥
البرنامج الاحصائى SPSS	٣,٢١٧	٣١	٥١,٧٪	١٧	٢٨,٣٪	٦	١٠,٠٪	٦	١٠,٠٪	٣
استخدام الانترنيت فى البحث عن المعلومات والمواقع ذات الأهمية فى البحوث التربوية	٣,١١٧	٣٠	٥٠,٠٪	١٤	٢٣,٣٪	٩	١٥,٠٪	٧	١١,٧٪	٤
بناء موقع على الانترنت خاص بعضو هيئة التدريس	٣,٤١٧	٤١	٦٨,٣٪	٩	١٥,٠٪	٤	٦,٧٪	٦	١٠,٠٪	٢
المتوسط الحسابى	١٩,٣٣٣									

يشير الترتيب التنازلى للإحتياجات التدريبية كما يوضحها الجدول (٦) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك عددا من الإحتياجات التدريبية برزت بصورة واضحة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الإحتياجات بالنسبة للمهارات الإدارية بين (٣,٦٥٠، ٢,٩٣٣)، بإجمالى متوسط حسابى للدرجة الكلية (٢٩,٧٠٠٠)، وبالنسبة للمهارات الفنية بين (٣,٧٣٣، ٢,٧١٧)، بإجمالى متوسط حسابى للدرجة الكلية (٣٧,٤٣٣)، وبالنسبة للمهارات الإنسانية بين (٣,٤٣٣، ٣,١٣٣)، بإجمالى متوسط حسابى للدرجة الكلية (٢٢,٨٣٣)، وبالنسبة للمهارات البحثية بين (٣,٥١٧، ٢,٩٣٣)، بإجمالى متوسط حسابى للدرجة الكلية (١٩,٣٣٣).

وفيما يلى إستعراض ترتيب أولويات الحاجات التدريبية بالنسبة لكل مجال من مجالات الإستبانة كل على حدة وفقا للنسب المئوية لدرجة الحاجة للتدريب عليها من قبل أفراد العينة وقد جاءت النتائج جميعها مؤيدة للتدرب بدرجة كبيرة جدا على الموضوعات المطروحة فى الإستبانة.

أولا: النتائج الخاصة بالمهارات الإدارية:

جاء موضوع تقويم الخطط وتقديم التغذية الراجعة فى المرتبة الأولى لأولويات الحاجات التدريبية حيث بلغ متوسطها الحسابى (٣,٦٥٠)، وجاء فى المرتبة الثانية موضوعى وضع الخطط قصيرة وطويلة الأمد، والأنظمة

واللوائح الخاصة بالجامعة والكلية والقسم، حيث جاء متوسطهما الحسابى مساويا (٣,٤١٧)، يليهما فى المرتبة موضوع مهارات الإتصال الفعالة حيث بلغ المتوسط الحسابى (٣,٣١٧)، ثم فى المرتبة الرابعة موضوع توظيف التقنيات الحديثة فى الشئون الإدارية وبلغ متوسطها الحسابى (٣,٢٨٣)، وفى المرتبة الخامسة جاء موضوع الإرشاد الأكاديمى بمتوسط حسابى قدره (٣,٢٥٠)،وجاء إعداد الجداول الدراسية فى المرتبة السادسة بمتوسط حسابى (٣,١٥٠)، وأخيرا جاء موضوع مهارات إدارة الوقت فى المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابى قدره (٣,٢٦٧).

ثانيا: النتائج الخاصة بالمهارات الفنية:

جاء موضوع تصميم الكتاب الألكترونى فى المرتبة الأول لأولويات الحاجات التدريبية حيث بلغ متوسطها الحسابى (٣,٧٣٣)، وجاء فى المرتبة الثانية موضوع توظيف الحاسب الآلى فى العملية التعليمية، حيث جاء متوسطه الحسابى مساويا (٣,٧٣٣)، يليه فى المرتبة موضوع إستراتيجيات إستثارة دافعية الطلاب حيث بلغ المتوسط الحسابى (٣,٢٦٧)، ثم فى المرتبة الرابعة موضوع الإتجاهات الحديثة فى طرق التدريس وبلغ متوسطه الحسابى (٣,٢٥٠)، وفى المرتبة الخامسة جاء موضوع الإتجاهات الحديثة فى تقويم الطلاب بمتوسط حسابى قدره (٣,٢١٧)، وجاء بناء وتصميم أدوات التقويم الحديثة فى المرتبة السادسة بمتوسط حسابى (٣,٠٦٧)، ثم جاءت موضوعات: مهارات الإتصال الفعالة؛ أساليب تعلم الطلاب؛ إستراتيجيات تعلم الطلاب فى المرتبة السابعة بمتوسط حسابى قدره (٣,٠١٧)، ثم فى المرتبة الثامنة موضوعى إعداد الوسائل التعليمية، وإعداد الأنشطة التعليمية حيث جاء متوسطهما الحسابى مساويا (٢,٩١٧)، وفى المرتبة التاسعة جاء موضوع إدارة الصف بمتوسط قدره (٢,٧١٧).

ثالثا: النتائج الخاصة بالمهارات الإنسانية:

جاء موضوع تكوين فرق العمل فى المرتبة الأول لأولويات الحاجات التدريبية حيث بلغ متوسطه الحسابى (٣,٤٣٣)، وجاء فى المرتبة الثانية موضوع أساليب الحوار القويم، حيث جاء متوسطه الحسابى مساويا (٣,٣٨٣)،يليه فى المرتبة موضوع الذكاء الإنفعالى (الوجدانى) حيث بلغ المتوسطالحسابى (٣,٢٦٧)، ثم فى المرتبة الرابعة موضوع مهارات إتخاذ القرار وبلغ متوسطه الحسابى (٣,٢١٧)، وفى المرتبة الخامسة جاء موضوع حل المشكلات بطريقة إبداعية بمتوسط حسابى قدره (٣,٢١٦)، وجاء موضوعى لغة الجسد (مهارات الإتصال غير اللفظى)، والأبعاد الإيجابية للشخصية الإنسانية فى المرتبة السادسة بمتوسط حسابى (٣,١٣٣) فى المرتبة الأخيرة.

رابعا: النتائج الخاصة بالمهارات البحثية:

جاء موضوع تعلم اللغة الإنجليزية والكتابة بها بدقة فى المرتبة الأولى لأولويات الحاجات التدريبية حيث بلغ متوسطه الحسابى (٣,٥١٧)، وجاء فى المرتبة الثانية موضوع بناء موقع على الإنترنيت خاص بعضو هيئة التدريس،حيث جاء متوسطه الحسابى مساويا (٣,٤١٧)، يليه فى المرتبة موضوع البرنامج الإحصائى SPSS حيث بلغ المتوسط الحسابى (٣,٢١٧)، ثم فى

المرتبة الرابعة موضوع إستخدام الإنترنيت فى البحث عن المعلومات، والمواقع ذات الأهمية فى البحوث التربوية، وبلغ متوسطه الحسابى (٣.١١٧)، وفى المرتبة الخامسة جاء مناهج البحث فى التربية وعلم النفس بمتوسط حسابى قدره (٣.٠٨٣)، وجاء موضوع تعلم اللغة العربية والكتابة بها بدقة فى المرتبة السادسة بمتوسط حسابى (٢.٩٣٣) فى المرتبة الأخيرة. ويمكن ترتيب الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث وفقا للمتوسطات الحسابية الكلية الممثلة لكل مجال على حدة من مجالات الاستبانة كالتالى: احتل مجال المهارات الفنية المرتبة الأولى للحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس حيث بلغ هذا المتوسط(٣٧.٤٣٣)، وجاء فى المرتبة الثانية مجال المهارات الإدارية حيث بلغ متوسطه الحسابى (٢٩.٧٠٠)، وفى المرتبة الثالثة جاء مجال المهارات الإنسانية بمتوسط حسابى قدره (٢٢.٨٣٣)، وفى المرتبة الأخيرة والرابعة جاء مجال المهارات البحثية بمتوسط حسابى قدره (١٩.٣٣٣). وهذا الترتيب يعد ترتيبا منطقيا إلى حد كبير حيث يهتم عضو هيئة التدريس بالمهارات التى تنمى لديه إتقان المهارات التى تتعلق بالمادة التعليمية وإستخدام التقنية الحديثة التى تعينه على تقديم المادة التعليمية بأفضل صورة ممكنة بما يؤدى إلى بقاء أثر التعلم لدى الطالب، والتعرف على كل ما يهم نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها إلى أقصى حد ممكن من خلال تنميته مهنيا فى مجال تقويم الطلاب والوقوف على كل ما هو جديد فى طرق التدريس واستراتيجياته إلى جانب مهارات الإتصال الفعال الذى يضمن العلاقة السوية بين عضو هيئة التدريس والطالب. ثم تأتى الأعباء الإدارية التى يكلف بها عضو هيئة التدريس لذا وجب عليه تعلم المهارات الإدارية التى تؤهله فيما بعد لتقلد المناصب الإدارية ليكون على وعى بدقائق الأمور ومجريات الأحداث. يلى ذلك المهارات الإنسانية التى تعين عضو هيئة التدريس على التواصل مع الآخرين فى محيط العمل سواء كانوا طلابا أو إداريين أو زملاء العمل وذلك من خلال التدرب على مهارات مثل التعاون، وحل المشكلات، وإتخاذ القرارات، والتعرف على بعض جوانب الشخصية الإنسانية حتى تصبح العلاقات سوية مبنية على أسس علمية سليمة. وأخيرا جاءت المهارات الخاصة بالبحث العلمى وربما يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم الوعى الكافى والمعارف اللازمة بهذه المهارات وخاصة بالنسبة لمن لديهم خبرة طويلة فى مجال البحث العلمى ولكن هذا لا يمنع من حاجة البعض الملحة لمثل هذه الدورات. وإذا أمعنا النظر فى النتائج السابقة نجد أن المتوسطات الحسابية للحاجات التدريبية متقاربة جدا وهذا إن دل على شئ فإنما يدل على التقارب فى درجة أهمية الموضوعات المطروحة فى الإستبانة وعليه يمكن القول بأن جميع المهارات الواردة بالدراسة الحالية تعد إحتياجات تدريبية مهمة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على الرغم من أن كثير من هذه الموضوعات مطروحة بشكل أو بآخر ضمن تخصصات أفراد العينة.

نتائج السؤال الثالث : وينص السؤال الثالث على" هل هناك فروق بين التخصصات التربوية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس من حيث الإحتياجات التدريبية ؟".. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادى الإتجاه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧) : يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الحاجات التدريبية وفقا لمتغير التخصص التربوى

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات الإدارية	بين المجموعات	٧٩,٦٥٠	٣	٢٦,٤٨٧	,٩٢٢	,٤٣٦
	داخل المجموعات	١٦٠٩,١٤٠	٥٦	٢٨,٧٣٥		
	الكلى	١٦٨٨,٦٠٠	٥٩			
المهارات الفنية	بين المجموعات	٤٢٢,٣١٦	٣	١٤٠,٧٧٢	١,٥٣١	,٢١٧
	داخل المجموعات	٥١٥٠,٤١٨	٥٦	٩١,٩٧٢		
	الكلى	٥٥٧٢,٧٣٣	٥٩			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	٧٢,٢٦٠	٣	٢٤,٠٨٧	,٨٠٣	,٢١٧
	داخل المجموعات	١٦٨٠,٠٧٣	٥٦	٣٠,٠٠١		
	الكلى	١٧٥٢,٣٣٣	٥٩			
المهارات البحثية	بين المجموعات	١٢٥,٥٢٩	٣	٤١,٨٤٣	١,٧١٦	,١٧٤
	داخل المجموعات	١٣٦٥,٨٠٤	٥٦	٢٤,٣٨٩		
	الكلى	١٤٩١,٣٣٣	٥٩			

يظهر الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير التخصص (رياض أطفال، مناهج وطرق تدريس، علم نفس)، حيث جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائيا. وقد يرجع ذلك إلى تشابه وتكامل التخصصات التربوية لأعضاء هيئة التدريس أفراد العينة إلى جانب التكامل الطبيعى بين أدوارهم فى العملية التعليمية بكلية التربية وما تسلزمه هذه العملية من مهارات إدارية، وفنية، وإنسانية، وبحثية لإتمامها على أكمل وجه نحو بلوغها نحو تحقيق الأهداف المنشودة منها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باعوين (٢٠٠٥)، بينما تختلف عن نتيجة دراسة الغامدى (١٤٢٤) حيث وجدت فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التخصص.

نتائج السؤال الرابع: وينص على "هل هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس فى الاحتياجات التدريبية وفقا لعدد سنوات الخبرة بالجامعة ؟".. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادى الإتجاه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الحاجات التدريبية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات الإدارية	بين المجموعات	٦٧٤,٢٠١	٣	٢٢٤,٧٣٤	١٢,٤٠٦	,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠١٤,٣٩٩	٥٦	١٨,١١٤		
	الكلى	١٦٨٨,٦٠٠	٥٩			
المهارات الفنية	بين المجموعات	٣٤٢,٥٠٧	٣	١١٤,١٦٩	١,٢٢٢	,٣١٠
	داخل المجموعات	٥٢٣٠,٢٢٦	٥٦	٩٣,٣٩٧		
	الكلى	٥٥٧٢,٧٣٣	٥٩			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	٢٦٠,٢٢٠	٣	٨٦,٧٤٠	٣,٢٥٥	,٠٢٨
	داخل المجموعات	١٤٩٢,١١١	٥٦	٢٦,٦٤٥		
	الكلى	١٧٥٢,٣٣٣	٥٩			
المهارات البحثية	بين المجموعات	١٢٧,٨٠٣	٣	٤٢,٦٠١	١,٧٥٠	,١٦٧
	داخل المجموعات	١٣٦٣,٥٣٠	٥٦	٢٤,٣٤٩		
	الكلى	١٤٩١,٣٣٣	٥٩			

يظهر الجدول (٨)وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير عدد

سنوات الخبرة (من ١- ٥، من ٦- ١٠، من ١١- ١٥، أكثر من ١٥ سنة) لكل من المهارات الإدارية والمهارات الإنسانية حيث جاءت قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠٠٠،، ٠٢٨، على التوالى؛ بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لكل من المهارات الفنية والمهارات البحثية حيث جاءت قيم (ف) غير دالة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: العكر (٢٠٠١)، الغامدى (١٤٢٤). بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من: طايع وخلف (٢٠٠٠)، وباعوين (٢٠٠٥)، محمد (٢٠٠٧)، حيث لم توجد فروق تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وللتعرف على إتجاهات الفروق بين أفراد العينة فى المهارات الإدارية والمهارات الإنسانية تم استخدام إختبار شافيه Scheffe للمقارنات المتعددة أو البعدية والجدول (٩) يوضح نتائجه. كما تم حساب المتوسطات الحسابية للمستويات الأربع لسنوات الخبرة التدريسية لدى أفراد العينة يوضحها الجدول(٩).

جدول (٩): يوضح نتائج إختبار شيفيه وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	متغير المقارنة	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
المهارات الإدارية	١❖٢	٦,٢٥٩٦❖	٠٠١،
	١❖٣	١,٠٤٤٩٧	٩٠٦،
	١❖٤	٩,١١٦٤٠❖	٠٠٠،
المهارات الإنسانية	٢❖١	٣,٧٤٠٧٤	٢٣٧،
	٢❖٣	٥,٨٣٣٣❖	٠٥١،
	٢❖٤	١,٠٤٧٦٢	٢٧٢،

- يعنى ١ عدد سنوات الخبرة من (١- ٥).
- يعنى ٢ عدد سنوات الخبرة من (٦- ١٠).
- يعنى ٣ عدد سنوات الخبرة من (١١- ١٥).
- يعنى ٤ عدد سنوات الخبرة من (أكثر من ١٥).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمجالى امهارات الإدارية والإنسانية وفقا لمتغير الخبرة التدريسية

المجال	عدد سنوات الخبرة من (١- ٥)	عدد سنوات الخبرة من (٦- ١٠)	عدد سنوات الخبرة من (١١- ١٥)	عدد سنوات الخبرة أكثر من ١٥
المهارات الإدارية	٣٢,٢٥٩	٢٦,٠٠٠	٣١,٢١٤٣	٢٣,١٤٢٩
المهارات الإنسانية	٢٣,٤٠٧	١٩,٦٦٧	٢٥,٥٠٠٠	٢٠,٧١٤٣

يتضح من خلال الجدولين (٩،١٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة فى المهارات الإدارية عند مستوى ٠٠١، لصالح ذوى الخبرة التدريسية من (١- ٥) سنوات حيث يبلغ متوسطه الحسابى (٣٢,٢٥٩)، كما وجدت فروق دالة احصائيا فى المهارات الإنسانية عند مستوى ٠٥١، لصالح ذوى الخبرة التدريسية من (١١- ١٥) حيث يبلغ متوسطه الحسابى (٢٥,٥٠٠٠).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من باعوين (٢٠٠٥)، ودراسة العمرى (٢٠٠٦).

نتائج السؤال الخامس: وينص على" هل هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في الإحتياجات التدريبية وفقا للمؤهل العلمي؟".. للإجابة عن هذا السؤال تم إستخدام تحليل التباين أحادى الإتجاه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١).

جدول (١١): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الحاجات التدريبية وفقا لمتغير للمؤهل العلمى

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات الإدارية	بين المجموعات	١٨٤,٢٤١	٣	٦١,٤١٤	٢,٢٨٦	,٠٨٩
	داخل المجموعات	١٥٠٤,٣٥٩	٥٦	٢٦,٨٦٤		
	الكلى	١٥٨٨,٦٠٠	٥٩			
المهارات الفنية	بين المجموعات	٦٣,٥٠٥	٣	٢١,١٦٨	,٢١٥	,٨٨٥
	داخل المجموعات	٥٥٠٩,٢٢٨	٥٦	٩٨,٣٧٩		
	الكلى	٥٥٧٢,٧٣٣	٥٩			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	٧٧,٩٢٩	٣	٢٥,٩٧٦	,٨٦٩	,٤٦٣
	داخل المجموعات	١٦٧٤,٤٠٤	٥٦	٢٩,٩٠٠		
	الكلى	١٧٥٢,٣٣٣	٥٩			
المهارات البحثية	بين المجموعات	١٤٥,٩١٨	٣	٤٨,٦٣٩	٢,٠٢٥	,١٢١
	داخل المجموعات	١٣٤٥,٤١٥	٥٦	٢٤,٠٢٥		
	الكلى	١٤٩١,٣٣٣	٥٩			

يظهر الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمى (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيدة) حيث جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائيا. وقد يشير ذلك إلى أن جميع أفراد العينة قد مروا بخبرات متشابهة فى برامج الإعداد قبل الخدمة فى مرحلتى الماجستير والدكتوراة بغض النظر عن المؤهل العلمى، بالاضافة إلى كون هذه الإحتياجات المطروحة فى الإستبانة أساسية لأنها تتعلق بمهارات لازمة لا غنى عنها لتكوين عضو هيئة التدريس أثناء الخدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: باعوين (٢٠٠٥)،واسماعيل (٢٠٠٦)، وعليمات (٢٠٠٦). بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: زكرى وغنايم (١٩٩١)، والغامدى (١٤٢٤).

نتائج السؤال السادس: وينص على "هل هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في الإحتياجات التدريبية وفقا للعمر؟ .. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادى الإتجاه وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢).

جدول (١٢): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الحاجات التدريبية وفقا لمتغيرالعمر

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المهارات الإدارية	بين المجموعات	١٢٦,١٣١	٣	٤٢,٠٤٤	١,٥٧٠	,٢٢٣
	داخل المجموعات	١٥٦٢,٤٦٩	٥٦	٢٧,٩٠١		
	الكلى	١٦٨٨,٦٠٠	٥٩			
المهارات الفنية	بين المجموعات	٤٧,٥٧٨	٣	١٥,٨٥٩	,١٦١	,٩٢٢
	داخل المجموعات	٥٥٢٥,١٥٦	٥٦	٩٨,٦٦٣		
	الكلى	٥٥٧٢,٧٣٣	٥٩			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	٩١,٥٣٩	٣	٣٠,٥١٣	١,٠٢٩	,٣٨٧
	داخل المجموعات	١٦٦٠,٧٩٤	٥٦	٢٩,٦٥٧		
	الكلى	١٧٥٢,٣٣٣	٥٩			
المهارات البحثية	بين المجموعات	٩٢,٣٧٦	٣	٣٠,٧٩٢	١,٢٣٣	,٣٠٦
	داخل المجموعات	١٣٩٨,٩٥٧	٥٦	٢٤,٩٨١		
	الكلى	١٤٩١,٣٣٣	٥٩			

يظهر الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات التربية تعزى إلى متغير العمر (أقل من ٣٠، من ٣٠-٤٠، من ٤٠ -٥٠، أكبر من ٥٠) حيث جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائيا.

إجابة السؤال السادس: والذى ينص على:" ما التصور المقترح لبرنامج الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟.. وعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن وضع التصور التالى للبرنامج المقترح فى الخطوات التالية:

- أسس بناء البرنامج التدريبى المقترح.
- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبى المقترح.
- تحديد الإطار العام للبرنامج التدريبى المقترح.

ويمكن عرض الخطوات السابقة تفصيلا كما يلى:

أولا: أسس البرنامج التدريبى المقترح:

يقوم البرنامج التدريبى المقترح على عدد من الأسس وهى:

١- الإستفادة من الأدبيات التربوية والسيكولوجية التي تناولت وضع تصورات مقترحة.
٢- النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية من خلال تطبيق الإستبانة على عينة البحث.
٣- أهمية تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من حيث كونها تساعد على :
- تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة علمية وموضوعية .
- تستخدم كقاعدة لتخطيط أنشطة البرنامج التدريبي .
- تستخدم كمعايير لتقويم الآثار النهائية للبرنامج التدريبي .

- تستخدم لتحسين كفاءة النظام التربوي .
- تستخدم لتبرير الإنفاق على برامج التدريب.
- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الإتجاه الصحيح المناسب .
- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة إلى الاتجاه السليم .
- تقدير الحاجات التدريبية تشكل أساسا لنجاح الجهد التدريبي بكامله.

٤- نظرا لأهمية عضو هيئة التدريس كعنصر فاعل ومؤثر في تحقيق الأهداف المجتمعية وحجر الزاوية في أي مشروع لإصلاح أو تطوير منظومة التعليم فإن رفع مستوى التدريس الجامعى يستدعى بالضرورة إختيار أفضل الكوادر البشرية علميا والعمل على تدريبها المستمر على كل جديد فى مجال العمل.

٥- الشعور بالحاجة الملحة وخاصة فى ظل التطورات المعاصرة من التدفق العلمى والتقنى إلى إطلاق مفهوم التعلم مدى الحياة المهنية للأستاذ الجامعى.

٦- تأكيد نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية لحاجة أعضاء هيئة التدريس لمثل هذه الدورات فى مجالاتها المختلفة والتى درست فى الدراسة الحالية (المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات البحثية) التى تسهم فى التنمية المهنية لديهم. وذلك لذوى التخصصات، والدرجات العلمية، والخبرات التدريسية، والفئات العمرية المتباينة.

ثانيا: تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبى المقترح:

لأن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأساسية والجوهرية فى أى برنامج تدريبى، فالأهداف تمثل خارطة الطريق بالنسبة للقائمين على تنفيذه ومتابعته، ويتم إشتقاق هذه الأهداف فى الدراسة الحالية من خلال الحاجات التدريبية المدروسة، وعليه سوف يكون الهدف الأساسى للبرنامج هو: "تدريب أعضاء هيئة التدريس على أهم الحاجات التدريبية التى أظهرت نتائج الدراسة أنهم بحاجة ملحة للتدرب عليها بما يؤدى إلى تنمية هذه المهارات لديهم". ويمكن تقسيم هذا الهدف إلى أربعة أهداف فرعية هى:

- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على المهارات المتعلقة بالجانب الإدارى، والتى أظهرت نتائج الدراسة أنهم بحاجة للتدرب عليها.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على المهارات المتعلقة بالجانب الفنى، والتى أظهرت نتائج الدراسة أنهم بحاجة للتدرب عليها.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على المهارات المتعلقة بالجانب الإنسانى، والتى أظهرت نتائج الدراسة أنهم بحاجة للتدرب عليها.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية على المهارات المتعلقة بالبحث العلمى، والتى أظهرت نتائج الدراسة أنهم بحاجة للتدرب عليها.

ويندرج تحت هذه الأهداف الفرعية أهداف خاصة تتمثل فى التدرب على أهم المهارات التى ينبغى أن يتدرب عليها عضو هيئة التدريس بكليات التربية فى كل مجال من مجالات المهارات المدروسة وفقا لترتيبها، والتى أظهرت نتائج الدراسة أهميتها لأعضاء هيئة التدريس وحاجتهم الملحة لها.

ثالثا: الإطار العام للبرنامج التدريبى المقترح:

يشتمل الإطار العام للبرنامج التدريبى على ما يلى:

- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج.
- تحديد الأساليب التدريبية المناسبة لتنفيذ البرنامج.
- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية التى يمكن استخدامها فى البرنامج.
- تحديد أساليب التقويم التى يمكن استخدامها فى البرنامج.
- تحديد الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ البرنامج.

ويمكن عرض ذلك تفصيلا فيما يلى:

١- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبى:

يساعد تحديد الأهداف بصورة إجرائية بدقة ووضوح، فى تنظيم المحتوى وتحديد الأساليب التدريبة المناسبة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم الملائمة، وعليه يتم تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بكل مهارة من المهارات التى تضمنها البرنامج بحيث تكون:

- واقعية وممكنة التحقيق.
- تراعى طبيعة المادة التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.
- واضحة الصياغة ومحددة.
- قابلة للقياس.

٢- تحديد محتوى البرنامج:

يتكون البرنامج المقترح من جزأين رئيسين هما:

- الجزء النظرى (المعرفى) عن التدريب .....، مفهومه، أهميته، أساليبه الإحتياجات التدريبية..... مفهومها،وأهميتها، والتعريف بالمهارات التى سيتم التدرب عليها من خلال البرنامج التدريبى المقترح.
- الجزء التطبيقى ويتمثل فى التدريب على الموضوعات المطروحة للتدرب عليها: المهارات الإدارية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية،المهارات البحثية. ويتضمن الجزء التطبيقى تدريبات ونشاطات تطبيقية على المهارة المطلوب التدرب عليها بترتيب ورودها فيما يلى، وذلك من خلال حقائب تدريبية معدة لهذا الغرض.

أ- مجال المهارات الفنية:

وتتمثل هذه المهارات فى:

- تصميم الكتاب الألكترونى.
- توظيف الحاسب الآلي فى العملية التعليمية.
- إستراتيجيات استثارة دافعية الطلاب.
- الإتجاهات الحديثة فى طرق التدريس.
- الإتجاهات الحديثة فى تقويم الطلاب.
- بناء وتصميم أدوات التقويم الحديثة.
- مهارات الاتصال الفعالة.
- أساليب تعلم الطلاب.

- إستراتيجيات تعلم الطلاب.
- إعداد الوسائل التعليمية.
- إعداد الأنشطة التعليمية.
- إدارة الصف.

ب- مجال المهارات الإدارية:

وتتمثل هذه المهارات فى:

- تقويم الخطط وتقديم التغذية الراجعة.
- الأنظمة واللوائح الخاصة بالجامعة والكلية والقسم.
- وضع الخطط قصيرة وطويلة الأمد.
- مهارات الاتصال الفعالة.
- توظيف التقنيات الحديثة فى الشئون الإدارية.
- مهارات إدارة الوقت.
- الإرشاد الأكاديمي .
- إعداد الجداول الدراسية.
- إجراءات قبول الطلاب .

ت- مجال المهارات الإنسانية:

وتتمثل هذه المهارات فى:

- تكوين فرق العمل (تنمية العمل الجماعي).
- أساليب الحوار القويم.
- الذكاء الانفعالى (الوجداني).
- مهارات اتخاذ القرار.
- حل المشكلات بطرية إبداعية.
- لغة الجسد (مهارات الاتصال غير اللفظية).
- الأبعاد الايجابية للشخصية الإنسانية.

ث- مجال المهارات البحثية:

وتتمثل هذه المهارات فى:

- اللغة الانجليزية والكتابة بها بدقة.
- بناء موقع على الانترنيت خاص بعضو هيئة التدريس.
- البرنامج الاحصائى SPSS.
- استخدام الانترنيت فى البحث عن المعلومات ، والمواقع ذات الأهمية فى البحوث التربوية.
- مناهج البحث فى التربية وعلم النفس.
- اللغة العربية والكتابة بها بدقة.

٣- تحديد الأساليب التدريبية المناسبة لتنفيذ البرنامج:

لتحقيق أهداف البرنامج المقترح ينبغى استخدام الاستراتيجيات (نماذج التدريس) التى تستند على نماذج ونظريات التعلم الحديثة مثل النظرية البنائية وغيرها من نظريات التعلم المعرفى التى تجعل من المتعلم محورا للتعلم، ويقترح استخدام الإستراتيجيات التالية:

- استراتيجية التعلم التعاونى.
- استراتيجية العصف الذهنى.
- استراتيجية العرض.
- استراتيجية المناقشة والحوار.
- استراتيجية المحاكاة أو النموذج.

٤- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية التى يمكن استخدامها فى البرنامج:

- تحدد الأنشطة التدريبية وفقا لمتوى المهارة التى سيتم التدرب عليها.
- بالنسبة للوسائل التعليمية تتمثل فى: جهاز العرض فوق الرأس Projector ، جهاز الحاسب الآلى، عروض بور بوينت، الحقيبة التدريبية،أوراق العمل.

٥- تحديد أساليب التقويم التى يمكن استخدامها فى البرنامج:

- التقويم القبلى: ويتم قبل بداية البرنامج عن طريق تطبيق اختبار يقيس المعارف والمعلومات التى تتعلق بالموضوعات المزمع التدرب عليها.
- التقويم البنائى (التكوينى): ويجرى أثناء تنفيذ البرنامج التدريبى (مع الأخذ فى الإعتبار أن كل مهارة تمثل دورة تدريبية قائمة بذاته) من خلال تقويم أنشطة التعلم المستخدمة، للوقوف على مدى تحقق الأهداف المحددة لكل تدريب، وكذلك تقييم أوراق العمل المقدمة من المتدربين.
- التقويم النهائى (الختامى):ويجرى من خلال إعادة تطبيق الإختبار القبلى ومن ثم مقارنة النتائج مع نتائج التطبيق القبلى للوقوف على مدى فائدة البرنامج التدريبى للمتدربين.

٦- تحديد الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ البرنامج:

يتم توزيع البرنامج على (٣٤) دورة تدريبية، متوسط عدد أيام الدورة الواحدة (٣) أيام بمعدل جلستين فى اليوم الواحد يفصلهما استراحة مقدارها (نصف ساعة)، وزمن الجلسة الواحدة (ساعتان)، وبذلك يتوقع أن يستغرق البرنامج (١٠٢) يوم بمعدل (٢٠٤) جلسة.

- **التوصيات** :

- محاولة تنفيذ التصور المقترح لبرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وصولا لتحقيق الجودة في مخرجات الجامعة.
- وضع خطة استراتيجية لبرنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
- إجراء مسح على فترات زمنية متقاربة للحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية وذلك فى إطار المستجدات العلمية.
- العمل على عدم استثناء أى شريحة من القائمين على التدريس بالجامعة.
- أن يهتم واضعوا البرامج التدريبية بالجامعة بتلبية الإحتياجات التى كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية.
- العمل على إنشاء مركز للتدريب لأعضاء هيئة التدريس تابع للجامعة على غرار الجامعات السعودية الأخرى.

• **المراجع**:

١. إبراهيم، يوسف (١٩٩٩) . الاشراف التربوي ، الامارات : دار الكتاب الجامعي.

٢. ابن منظور ، محمد، جمال الدين (١٤١٤هـ) . لسان العرب ، بيروت ، دار صادر ، الطبعة الثالثة.

٣. أحمد، رفقيه إبراهيم (٢٠٠٦) . التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية . دراسة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برنامج مقترح للتدريس اثناء الخدمة بجامعة عدن ، رسالة دكتوراة ، جامعة عدن ، المركز الوطني للمعلومات.

٤. التل، أحمد (١٩٩٨). التعليم العالى فى الأردن، منشورات تاريخ الأردن رقم ٥٧، مؤسسة آل البيت، عمان، الأردن، ص ص ١٥- ١٨.

٥. الدرة، محمد محمد (١٩٨٨). دور الجامعات فى التنمية، الندوة العلمية الأولى، ص٣٥.

٦. الدحيات، عيد (٢٠٠٣) . تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة مؤتة ، الدستور الأردنية ، العدد (١٢٩٤٨) ، عمان ، ص ٤١.

٧. الجهني، أحمد عطا الله (٢٠٠٨). التدريب الاداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية (دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري وإكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ن جامعة أم القرى ن المملكة العربية السعودية .

٨. الحداد، محمد (٢٠٠٤). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعى فى مصر،القاهرة،عالم الكتب.

٩. الحيالى، سعون رشيد (١٩٨٨). نظام إدارة الجودةالشاملة وإمكانية تطبيقه فى مجال العمل التربوى فى دول الخليج العربي، مؤتمر الجودة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب بالكويت، فى الفترة من ١٠- ١٣ مارس، الكويت.

١٠. الخطيب، أحمد (١٩٩٧) . الحقيبة التدريبية ، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .

١١. الخطيب، رداح(١٩٨٨). تطوير التدريس الجامعى فى مركز الدراسات الجامعية للبنات،المجلة العربية لبحوث التعليم العالى، العدد(٧)، المركز العربى لبحوث التعليم العالى،دمشق.

١٢. العكر، عمرو جميل (٢٠٠١). تطوير الكليات الإنسانية فى الجامعات الفلسطينية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النجاح، الضفة الغربية.

١٣. الطعاني، أحمد حسن (٢٠٠٢) . التدريب ، مفهومه وفعالياته ، دار الشرق للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

١٤. الطعاني، أحمد حسن (٢٠٠٧) . التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها ن عمان ن دار الشرق .

١٥. العاصي، حسن الباتع (٢٠٠١) . برنامج مقترح لتدريب المعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التربية ، 41w.htm/tlt. Net

١٦. الغامدي، حمدان احمد (١٤٢٤هـ) . الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد (٢٠) حسن ،الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

١٧. الشهري، محمد حنس (٢٠٠٩) . دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بوزارة البرق والهاتف في المملكة العربية السعودية .

١٨. النجار، حسن عبد الله (٢٠٠٩) . برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، مجلة

الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، ص ص ٧٠٩ . ٧٥١ . يناير

١٩. العريض، جليل إبراهيم (١٩٩٤). عضو هيئة التدريس بجامعة دول الخليج العربية تأهيله وتقويمه، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج العربية.

٢٠. اللقانى، أحمد حسين (١٩٧٦). أهمية مفهوم الأداء فى إعداد المعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ببغداد، العدد الأول.

٢١. السامرائي، مهدي (١٩٨٣) . تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي : دراسة تحليلية مقارنة، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٢. المكتب الاقليمى للاسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٢) . ورشة إقليمية لتحسين أداء أعضاء الهيئة التدريسية ، الشارقة ، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر ، ص ص ٢٥٠- ٢٥٩.

٢٣. اليأس (١٩٨٦) . تطوير المؤسسات التربوية مفهومة وأهدافه واساليبة ، عمان : المركز الإقليمي لتدريب القيادات التربوية في البلاد العربية.

٢٤. إسماعيل، فائزة (٢٠٠٦). الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات اليمنية: دراسة مقارنة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.

٢٥. الرويلي، موافق فواز (١٩٩٢) . برنامج مقترح لتدريب المدرسين أثناء الخدمة مبني على أساس حاجاتهم التدريبية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد السادس عشر.

٢٦. الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٢) . التعلم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراق المستقبل ، الرياض ، مكتبة الرشد.

٢٧. الربيعي، محمود داود (٢٠٠١) . الإشراف والتقويم في التربية الرياضية ، دار المناهج للطباعة والنشر ،الأردن .

٢٨. باعوين، أحمد (٢٠٠٥) . تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى كليات التقنية فى سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن.

٢٩. توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٥) . التدريب المباشر لقيادة أكثر سمواً (ط٢) ، القاهرة مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٣٠. رِتويل، ويليام ج (١٩٩٧). ما وراء التدريب: أحدث إستراتيجيات الإرتقاء بالأداء البشرى،مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، ترجمة أحمد، ص٥٥.

٣١. زكرى، عمر، وغنايم، محمد (١٩٩١). التأهيل التربوى للمدرس الجامعى: دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(٢٦)، ص ص ٩٧- ١١١.

٣٢. سعيد، غانم، عيسى، حنان (١٤٠٣هـ) الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة الطبعة الاولى ، الرياض ، دار العلوم.

٣٣. شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) . التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي ، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، جامعة القدس المفتوحة في الفترة من ٣- ٢٠٠٤/٥٧ .

٣٤. طايع، أنيس، خلف، ياسين (١٩٩٩) . الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عدن فى مجال التأهيل التربوى ، مجلة الفكر التربوى العربي ، العدد (٤) اتحاد التربويون العرب ، الأمانة العامة ببغداد.

٣٥. عبد الجواد، نور الدين محمد (١٩٩٠). معايير تمهين التعليم، مجلة رسالة الخليج العربى: مكتب التربية العربى لدول الخليج، الرياض، العدد (٣٩).

٣٦. عبد العاطي، حسن محمد (٢٠٠٩) . تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح ، مجلة ثقافة إدارية ، العدد ١٥٤ ، c:\Documents and Seting \ Administrator\.

٣٧. عبد الفتاح، رأفت (١٤٢٢هـ) . سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية ، الطبعة الاولى ،القاهرة ، دار الفكر.

٣٨. عبد الموجود، محمد عزت (١٩٧٧) . تدريب المعلمين اثناء الخدمة " دراسة في المفهوم والوظيفة " ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٣٩. عثمان، محمد الصائم (١٤٢٢هـ) . تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، بعض التجارب المعاصرة ،مكتبة الخبتي ، الطبعة الاولى .

٤٠. علي، احمد حسين (١٤١٦هـ) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ،القاهرة ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى.

٤١. عليمات، صالح (٢٠٠٦). الكفايات التعليمية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية فى جامعة اليرموك، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

٤٢. مبارك، عبد الحكيم موسى (١٤١٠هـ) دراسة وصفية لتحديد حاجات مديري المدارس المتوسطة والثانوية التدريبية بالمملكة ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى.

٤٣. مدنى، غازى عبيد (٢٠٠٢). تطوير التعليم العالى كأحد روافد التنمية البشرية فى المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للإقتصاد السعودى حتى عام ٢٠٢٠ المنعقدة بالرياض خلال الفترة من ١٩- ٢٣ أكتوبر، الرياض، وزارة التخطيط.

٤٤. محمد، سوزان فاروق (٢٠٠٧) . تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وموظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا ، رسالة ماجستير ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ،الجمهورية اليمنية ، المركز الوطني للمعلومات.

٤٥. مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٥) . بناء برنامج تدريب لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، عمان ، دار جرير للنشر.

٤٦. موسى، عبد الحكيم (١٤١٨هـ) . التدريب أثناء الخدمة ، مكة المكرمة ، بدون ناشر.

٤٧. وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٢٦) . خطة التنمية الثامنة ، الرياض.

٤٨. وزارة المعارف (١٤١٩هـ) . دليل المشرف التربوي ، الرياض ، الادارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب.

49. ALgabbani , faisal, M., (1989) . In – service Training Needs Assessment in Saudi Arabia: Present and Future, Unpublished doctoral dissertation, Florida state University.

50. ParTington and Brown George (1997): Quality assurance. Staff Development and Cultural Change . Journal of Quality Assurance in Education . vol . s,No.4 , pp.208-217.

د/خديجة عبد الله بصفر د/سمية على عبد الوارث
كلية التربية جامعة الطائف

البحث السابع :

" أثر تدريس مقرر التربية البيئية على تنمية الأخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك خالد "

إعداد :

" أثر تدريس مقرر التربية البيئية على تنمية الأخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك خالد "

د/ لبنى حسين العجمي

• **المقدمة** :

يُعد العلم وحده هو السمة المميزة للعصر الحديث ، فقد نجح الإنسان في السيطرة على الطبيعة بالعلم وسخرها لخدمة أغراضه واعتقد أن العلم وحده يكفيه لتحقيق سعادته في الحياة ، ولكن سرعان ما اكتشف انه بحاجة إلى قواعد تنظم سلوكه ، والى أن العلم لا يمكن أن يقوم إلا على دعامة من الأخلاق (سعاد عبد السميع ، ٢٠٠٠ : ٢) .

كما أن العلم وحقائقه وان كانت في حد ذاتها محايدة، إلا أن معرفتنا بهذه الحقائق العلمية وبالآثار التي تترتب على تطبيقاتها في الحياة يجعل هذا الاستخدام مشبعا بدرجة كبيرة بالقيم والأخلاق (يوسف قطب، ١٩٩٠: ٥).

وبما أن قضية الأخلاق قضية قديمة وجديدة ومتجددة في آن واحد،فمنذ قديم الأزل ونحن نسعى دائما إلى أن يكون العلم فاضلا، فقد شغل الفلاسفة والمفكرون وعلماء النفس وعلماء التربية والاجتماع بالبحث عن أفضل السبل لترشيد النمو الأخلاقي للأجيال.

فنحن نؤمن بالخالق وبكل ما هو خير لنا ولمجتمعنا وعالمنا ، ولكن ما نعنيه اليوم من تطبيقات العلم المعاصرة القادمة من الغرب وهي نتاج الحضارة الغربية التي تتسم رغم الانجاز العلمي الهائل بالمعاناة من القصور الأخلاقي ،والظروف التي تمر بنا سواء اقتصادية ، سياسية ، اجتماعية فضلا عن موجة العولمة العارمة ، كل ذلك أدى إلى اهتزاز المثل والقيم والأخلاق ليس من الإيمان بها وإنما في تطبيقاتها . ولهذا فقد أصبح العلم متلهفا للبحث عن ضوابط وقوانين وأحكام دينية وقيميه وأخلاقية تحكم استخدام التقنية المختلفة وتوجهها في المسار الصحيح الذي يخدم البشرية ويحفظ لها تطورها الطبيعي الذي فيه صلاحها وتقدمها (ناهد البقصمي ، ١٩٩٣ : ٧) .

ولذا انشغلت المؤسسات المجتمعية والدينية والعلمية والسياسية بهذا الأمر، و وجدت التربية نفسها أمام تحد خطير يجب أن يكون لها فيه رأي ، لكي تستطيع أن تساعد في إعداد جيل من العلماء يلتزمون بأخلاق العلم بصفة عامة والأخلاق البيئية بصفة خاصة ، من اجل حياة أفضل لكافة البشر .

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى ليتعرف الناس عامة على معطيات العلم والتقنية ويمكنهم التعامل بفهم مع الجزء الايجابي منه ويتحاشون السلبي ؛ فالبيئة وما تشهده في العصر الحالي من تغييرات عميقة و واسعة إنما يُعزي في المقام الأول إلى السلوك البيئي للإنسان ، فقد بلغ الإنسان في تأثيره على البيئة ، وقدرته على تغييرها ، مراحل تنذر بالخطر ، إذ تجاوز في بعض الأحوال قدرة النظم البيئية الطبيعية على الاستيعاب وعلى الاحتمال وإحداث اختلالات بيئية تكاد تهدد حياة الإنسان نفسه ، ومدى قدرته على البقاء على سطح الأرض .

وما يهدد الأجيال القادمة بالأمراض وينقص الموارد وفسادها ، وقد تعاظم تأثير الإنسان في القرن العشرين والحادي والعشرين بما استحدثه من تكنولوجيا وبما سخره من طاقات ، لم يكن للبيئة الطبيعية عهد بها من قبل فقد أدى ظهور كثير من المشكلات البيئية في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى زيادة التحذيرات في مختلف أنحاء العالم من المستقبل المحفوف بالمخاطر والذي يهدد البشرية ، وشهدت السنوات الأخيرة وعيا متزايدا بان مستقبل التنمية بل وبقاء الجنس البشري أصبح محاطا بأخطار متزايدة بسبب التفاعل الخاطئ والسلوك غير السوي للإنسان مع البيئة ،كما بدأ يدرك الإنسان أن التقدم الحقيقي يكمن في فهمه للبيئة وإدراكه للعلاقات المتشابكة بين عناصرها ، بعد أن كان يعتقد أن التقدم يأتي من سيطرته عليها (غادة شمه،٣:٢٠٠٠)

وأمام الأخطار البيئية القادمة ، عُقدت كثير من الندوات والمؤتمرات على المستويين الإقليمي والعالمي ، والتي أصدرت بعض القوانين والتشريعات لحماية البيئة فضلا عن تأكيدها على أهمية البيئة والمحافظة عليها مثل مؤتمر البيئة الإنسانية (استكهولم) عام ١٩٧٢م ، ومؤتمر بلجراد (١٩٧٥م) ومؤتمر تبليسي (١٩٩٧م) ، ومؤتمر القاهرة (١٩٧٢م) ، ومؤتمر الخرطوم (١٩٧٢م) وغيرها ، ولكن وجد أن القوانين والتشريعات والإجراءات التكنولوجية وحدها لا يمكن أن تؤدي إلى ضمان السلوك البيئي السليم للأفراد والمحافظة على البيئة (ثابت كامل حكيم،١٤١:١٩٩٠) .

وبعد أن تزايد خلال الآونة الأخيرة الاقتناع بدور التربية في مواجهة مشكلات البيئة ، واعترف العالم في مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية والذي عقد في استكهولم (١٩٧٢م) بدور التربية البيئية في حماية البيئة وصيانتها.

ونتيجة لذلك فقد ظهرت موجة اهتمام عالمية بالتربية البيئية وخصوصا بالمدارس والجامعات تلك المؤسسات التربوية المقصودة ، والتي تقوم بدور هام في تربية الإنسان تربية بيئية وبنائه عقليا و وجدانيا وسلوكيا في هذا الاتجاه مما ينعكس بدوره على البيئة بمختلف مظاهر الحياة فيها ، وهذه مسئولية كبيرة تقع على عاتق مؤسسات التعليم والإعلام وغيرها من مؤسسات الدولة .

ويتضح مما سبق أن العالم كله يهتم بقضيتين ، قضية البيئة وقضية الأخلاق البيئية ، ومن هنا ظهرت أخلاق العلم بصفة عامة والأخلاق البيئية بصفة خاصة كاتجاه جديد في السنوات القلائل الماضية ليعرض نفسه كمتغير جديد على المناهج في مختلف المجالات وكافة التخصصات بصفة عامة ، ومناهج العلوم وبرامجها بصفة خاصة .

- **الاطار النظري والدراسات السابقة** :

- **مفهوم التربية البيئية** :

ان التصور الذي يرى أن التربية البيئية ماهي الا مجموعة من المعارف يجب تضمينها في المناهج التعليمية للتعريف بالبيئة ، يُعتبر بعيدا كل البعد

عما ينطوي عليه مفهوم التربية البيئية من معان ، فالتربية البيئية فلسفة ونمط من التفكير هدفه الاساسي توجيه العلاقات البشرية توجيها يتلاءم وسلامة البيئة ، بمعنى أنها تستهدف اعادة نظام القيم والاخلاق البيئية الذي بنت عليه المجتمعات نمط تنميتها وإنتاجها واستهلاكها وعيشها . فالتربية البيئية ليست مجرد وسيلة أو مخرجا يكون هدفها وضع حد للتلوث أو لتدهور الطبيعة أو استنزاف مواردها ، انها ليست كذلك فالتربية البيئية تستلهم نهجا من أربعة عناصر وهي :

- ✓ البيئة بمفهومها الشامل .
- ✓ المبادئ البيئية (الأيكولوجية) ، والعلاقات والمفاهيم .
- ✓ النظام التعليمي بأكمله .
- ✓ جميع المقررات الدراسية .

ويرى صابر سليم (١٩٩٩) أن التربية البيئية عملية منظمة لتكوين القيم والاخلاق والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الانسان وحضارته بالبيئة ولاتخاذ القرارات المناسبة المتصلة بنوعية وحل المشكلات القائمة والعمل على منع ظهور مشكلات جديدة . وعرفها أحمد الحطاب (١٩٩٩) بأنها سياق يسعى الى ادراك العلاقات المعقدة القائمة بين الانسان وبيئته بأبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيولوجية والمادية حيث يمكنه هذا الادراك من الوعي بمشكلات البيئة والمساهمة في حلها عن طريق اتخاذ القرارات وذلك من اجل تحسين جودة حياته ومجتمعه والبشرية وعليه يمكن استنتاج خصائص للتربية البيئية وهي أنها :

- ✓ سياق تربوي وليست مادة .
- ✓ تنمي قيما واخلاق واتجاهات بيئية بالاضافة الى المعارف .
- ✓ تسعى الى ادراك العلاقات الكاملة بين الانسان والبيئة الطبيعية والمشيدة .
- ✓ تساعد على تنمية الاستعدادات والمواقف .
- ✓ تقتضي ممارسة اسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات .
- ✓ تسعى الى تحسين اطار جودة الحياة .

فالتربية البيئية تسعى الى مساعدة الافراد على بناء مجموعة من القيم والاخلاق البيئية تجعلهم قادرين على اعادة النظر في نوعية علاقاتهم مع البيئة لتصبح مستقبلا متناسقة مع التفاعلات القائمة بين مكونات البيئة.

ومن الدراسات التي اهتمت بأبعاد التربية البيئية :

دراسة هدى عبدالحميد (٢٠٠٤) والتي استهدفت التعرف على دور برنامج اعداد معلم العلوم في كليات التربية بمصر في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة في مادة العلوم ، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن برنامج اعداد معلم العلوم لا يتضمن القضايا البيئية المعاصرة وأن البرنامج لا ينمي وعي الطلاب المعلمين حيث انخفض متوسط درجات الطلاب في مقياس الوعي بالقضايا البيئية لكافة الفرق وقد أوصت الباحثة بضرورة تخصيص مقرر دراسي يتضمن بعض القضايا البيئية المعاصرة .

دراسة سعيد رفاع (٢٠٠٣) والتي استهدفت معرفة أثر برنامج كلية التقنية بأبها في تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة وقد قام الباحث باعداد قائمة بالمفاهيم البيئية وبعض القضايا البيئية ، كما اعد اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه نحو البيئة وقد طبقت تلك الادوات على السنوات الثلاث الاولى ، ومن النتائج التي توصل اليها الباحث انخفاض متوسط التحصيل لدى طلاب المستويات الثلاث ، بينما كانت اتجاهات الطلاب نحو البيئة مقبولة ويعزي الباحث تلك النتائج الى أن البرنامج الذي تقدمه الكلية لا يتعرض للقضايا والمفاهيم البيئية .

دراسة مهيوب هادي وجميل الحكيمي (٢٠٠٤) استهدفت الوقوف على مستوى اتخاذ القرارات البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز بالجمهورية اليمنية ، وقد استخدمت الدراسة اختبار اتخاذ القرارات البيئية شمل مجالات (التلوث البيئي – استنزاف الموارد – حياته وحماية البيئة) وتم تطبيقة على مجموعتين ضابطة وتجريبية ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن مستوى اتخاذ القرارات لِدى المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة وبفارق دال احصائيا بالاضافة الى وجود علاقة ارتباط بين درجات الطلاب في اختبار اتخاذ القرارات وتحصيلهم في مقرر التربية البيئية .

دراسة (٢٠٠٣) Harris استهدفت بناء برنامج لتطوير التعليم البيئي لمعلم المرحلة الاعدادية يرتبط بمعايير ميتشجن للمحتوى ويقوم البرنامج باعداد المعلمين بالمعلومات والمصادر اللازمة لايجاد بيئة تعلم مثيرة ومشوقة من خلال انشطة متعددة وباسلوب تكاملي مع مناهج الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة الانجليزية ، ويتكون البرنامج من ورش عمل ومجموعة من المصادر العلمية والادوات المتطلبة لتنفيذ المهام وبرامج رحلات سفر لتعليم الطلاب طبيعة العالم الذي يعيشونه .

دراسة كابيلا (٢٠٠٠) Kapyla والتي استهدفت تطوير برنامج في التربية البيئية لتدريب المعلمين في فنلندا ، وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية أوضحت أن مستوى أداء معظم المعلمين لم يكن عند المستوى المطلوب لتحقيق أهداف التربية البيئية ، وأن ٢٨٪ من المعلمين فقط من أفراد العينة كان أدائهم في التربية البيئية محققا لاهدافها ، وعليه طور الباحث برنامج في التربية البيئية لتدريب المعلمين اشتمل على المفاهيم البيئية وكيفية تضمينها في المناهج وعلى الاساليب الحديثة في تعلمها ، وقد تم تطبيق البرنامج على المعلمين وكان من بينهم بعض معلمي التعليم عن بعد ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن أداء المعلمين تقدم وتحسن في الاختبار البعدي وأوصى الباحث وزارة التربية الفنلندية أن يقدم البرنامج للمعلمين أثناء الخدمة .

دراسة كامل محمد فريد (١٩٩٨) والتي استهدفت التعرف على مدى تأثير برنامج مقترح في التربية البيئية على الاتجاهات البيئية لطلاب كلية التربية الرياضية وقد قام الباحث باعداد قائمة بالمفاهيم البيئية بالاضافة الى تحليل محتوى بعض مقررات كليات التربية الرياضية وقد طبق الباحث

اختبار تحصيل المفاهيم البيئية ومقياس الاتجاهات البيئية وفي ضوء النتائج التي توصل اليها قام الباحث ببناء برنامج للتربية البيئية وقام بتجريب وحدة من وحداته ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن برامج معلمي التربية الرياضية لا يتوفر بها مقومات التربية البيئية ، وجود فروقات ذات دلالة احصائية بعد تجريب الوحدة ولصالح القياس البعدي في كل من التحصيل المعرفي للمعلومات البيئية وتنمية الاتجاه نحو البيئة .

أما دراسة عفت الطناوي وفوزي عبدالسلام (١٩٩٨) استهدفت التعرف على دور برامج اعداد المعلم بكليات التربية في تحقيق أهداف التربية البيئية بهدف وضع برنامج في التربية البيئية والتأكد من فعاليته وقد استخدم الباحثان اختبار المفاهيم البيئية ، ومقياس الوعي والاتجاهات البيئية والذي تم تطبيقهم على ٧٧١ طالب من طلاب الفرقة الاولى والرابعة (علمي ، أدبي) بكليات التربية بالمنصورة ودمياط والفيوم وبني سويف ، واعيد تطبيقها على ٨٨٦ طالبا ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة انخفاض مستوى المام الطلاب المعلمين بالمفاهيم البيئية ببرنامج اعدادهم الحالي ، كما أن البرنامج لم ينمي لديهم الوعي البيئي والاتجاهات البيئية ، ثم اعد الباحثان البرنامج المقترح باستخدام التعليم الذاتي وقد تم تطبيق البرنامج على ٩٠ طالبا من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية بدمياط وتم استخدام الادوات السابقة ومن النتائج التي تم التوصل اليها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كل من الوعي البيئي والاتجاهات البيئية .

بينما استهدفت دراسة عبدالله الخطايبه وابراهيم القاعود (٢٠٠٠) قياس مستوى المعلومات البيئية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها باتجاهاتهم نحو البيئة وقد استخدم الباحثان مقياس الاتجاهات البيئية واختبار تحصيل المفاهيم البيئية ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة تدني المعلومات البيئية لدى طلبة الجامعة وأن اتجاهات الطلبه جاءت اقل من المحك .

دراسة أحمد عبدالرحمن النجدي (١٩٩٠) والتي استهدفت دراسة أثر مقرر علوم البيئة أحد مقررات برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي على تنمية اتجاهات المعلمين نحو قضايا البيئة وكذلك تحصيل المفاهيم البيئية ، وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاهات البيئية واختبار تحصيل المفاهيم البيئية ، وقد تم تطبيق الأدوات قبليا وبعديا ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة ، ارتفاع مستوى تحصيل المفاهيم البيئية لدى الدارسين ، فيما وجد أنه لا توجد فروق في الاتجاهات البيئية بين الطلاب اللذين درسوا المقرر ومن لم يدرسوا المقرر ، كما اتضح عدم وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين نحو القضايا البيئية وتحصيلهم للمفاهيم البيئية .

وبعرض هذه الدراسات يتضح أنها اهتمت في معظمها ببناء برنامج في التربية البيئية وهو ما يختلف عن البحث الحالي في هذا البعد كما أن جميع الدراسات اهتمت بالجانب المعرفي على اعتبار أن الجانب المعرفي يكفي لانماء الاتجاهات والقيم أو بمعنى آخر أن الاتجاهات نتاج للمعرفة ، في حين ان

البحث الحالي يهتم بأحد المفاهيم الكبرى للتربية البيئية الا وهو الأخلاق البيئية والتي يجب الالمام والالتزام بها .

وقد عرفت سهير الجيار من خلال الدراسة التي قامت بها (١٩٨٩) الأخلاق البيئة بأنها الالتزام القائم على الإحساس والمعرفة الواعية بالمشكلات والعلاقات البيئية ، وانتهاج أنماط من السلوك تنم عن الإحساس بالمسئولية تجاه البيئة من أجل حمايتها والمحافظة عليها ويتضح من هذا التعريف مايلي:

- ✓ الأخلاق البيئية تتضمن الالتزام بالقواعد الأخلاقية السائدة في المجتمع تجاه البيئة.
- ✓ تلازم الجانبان المعرفي والوجداني فيما يتعلق بالبيئة ، ثم تكوين الاتجاهات البيئية التي تحكم سلوك الفرد .
- ✓ تتضمن الأخلاق البيئية سلوكاً ايجابياً نحو البيئة .

كما أوضحت الدراسة أن الأخلاق البيئية تمثل أحد المفاهيم الكبرى للتربية البيئية والذي يتضمن مبادئ وأسس متعددة تتناسب مع مستويات الأعمار المختلفة وبالتالي المراحل التعليمية المختلفة .

على حين عرف Reimmsn R.Yohn (1991) الأخلاق البيئية بأنها الحقوق والواجبات تجاه البيئة ، وان الأخلاق البيئية تعد من المفاهيم الأساسية لعلم البيئة ، والتي يجب الإلمام والالتزام بها.

وقد نادت العديد من الدارسات مثل دراسة زهران وخميس (١٩٩١/) ودراسة ليلى معوض (١٩٩٤) ، ودراسة عبد الله الحصين (١٩٩٥) ودراسة Schatz,Curt,Parker (1995) ، بأهمية وضع برامج للتربية الأخلاقية البيئية بهدف تحقيق أهداف التربية البيئية .

مما سبق يتضح أن الأخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة أصبح محل اهتمام عدد كبير من المهتمين والمتخصصين في مجالات العلم المختلفة ولاسيما تدريس العلوم والذين أكدوا جميعا على تناولها من خلال المناهج والبرامج الدراسية المختلفة . كما أجريت عدد من الدراسات للبحث في التربية البيئية والأخلاقية ومنها دراسة TROY D. SADLER, DANA L. ZEIDLER(2002) والتي هدفت إلى استكشاف إلى أي مدى يمكن لطلاب الهندسة الوراثية قبولهم للقضايا الأخلاقية مثل العلاج الجيني وسيناريوهات الاستنساخ وكشفت النتائج أن القضايا الأخلاقية لها تأثير كبيرة على عملية صنع القرار ، مما يدل على ميل للطلاب لتفسير القضايا الهندسة الوراثية والمشاكل الأخلاقية بصورة تتناسب مع معتقداتهم في المجتمع وبالإضافة لمساعدتهم على صنع واتخاذ القرار .

ودراسة Ozgul Yilmaz et al, (2004) والتي هدفت إلى استقصاء آراء طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة التركية نحو القضايا البيئية الواردة في المناهج الدراسية الوطنية وتم وضع مقياس يحتوي على ٣٠ قضية بيئية مميزة على عينة تشمل ٤٥٨ طالبا في الصفوف من الرابع إلى الثامن وقد أوضحت

النتائج ارتفاع اهتمام الطالبات البنات أكثر من البنين نحو القضايا البيئية كذلك أن المستوى الاقتصادي له تأثير ايجابي نحو مفاهيم التربية البيئية.

ودراسة SIRMO MICHAIL et al (2006) والتي هدفت إلى استكشاف فهم معلمي المدارس الابتدائية للقضايا البيئية الراهنة في اليونان وتم تحديد ثلاثة قضايا بيئية هي (الأمطار الحمضية ، وثقب طبقة الأوزون ،وظاهرة الاحتباس الحراري) وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود نوع من نقص الثقافة لدى هؤلاء المعلمين نحو القضايا البيئية الثلاثة وأوصت بضرورة استخدام وسائل الإعلام وتدريب المعلمين للتعرف على القضايا البيئية ، كما أجريت دراسة Michael Littledyke(2008) والتي هدفت إلى بحث نموذج مدمج للمجالات المعرفية والوجدانية في تطوير فهم المفاهيم التي ترتكز عليها القضايا البيئية في العلوم مما يؤدي إلى تعديل السلوكيات المنحرفة والغير سوية مع البيئة ، كما أنها عملت على مناقشة ملامح التعليم العام وبالذات مناهج العلوم من اجل بناء نماذج حديثة في تعليم العلوم تتضمن التعلم البيئي ، والبحث في استراتيجيات التي تساعد على إجراء التواصل المعرفي والمجالات الوجدانية وقد اقترحت الدراسة لابد من تضمين المجالات الوجدانية وممارسة التعلم النشط من خلال تدريس البنائية وتسييس العلم لمعالجة القضايا الاجتماعية البيئية والعمل على أن تؤكد المناهج العلمية التكامل المفاهيمي للآثار البيئية المترتبة على سلوك الإنسان ، مما قد يؤدي إلى تعديله.

- **مشكلة البحث**:

بالنظر إلى الأضرار المتزايدة التي يسببها الإنسان للبيئة أصبحت المعايير التي يستخدمها المجتمع في تدمير موارده الطبيعية الثقافية موضع دراسة وتتوقف طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة أساسا على الطريقة التي يعي بها الأفراد والجماعات البيئية ، ويتم ذلك عن طريق التربية البيئية التي يتم من خلالها توعية الأفراد والجماعات ببيئتهم وتفاعل عناصرها البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية والثقافية فضلا عن تزويدهم بالمعارف والقيم والكفايات والخبرة ، بل وبالإرادة التي تيسر لهم سبل العمل فرادى ومجتمعين ، لحل مشكلات البيئة في الحاضر والمستقبل وينبغي أن تكون هذه التربية هادفة وهادية لا لسلوك العامة من الناس وإنما أيضا لسلوك المسئولين ممن يمكن أن تتأثر البيئة بقراراتهم . وباستعراض أدب المجال والدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال ،أكدت معظم الدراسات على أهمية التربية الأخلاقية والتعرف على الاتجاهات نحو البيئة أو التربية البيئية لدى طالبات كليات التربية ، حيث أن المعلم / المعلمة الذي يوجد لديه الاتجاهات البيئية الايجابية والأخلاق البيئية يكون أكثر قدرة من غيره على إكساب هذه الأبعاد لدى تلاميذه . وعليه فالبحث الحالي يتصدى لمعرفة دور التربية البيئية بما يتضمنه من بعض القضايا البيئية العالمية في تنمية الاخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة . وبصورة أكثر تحديدا يحاول البحث الحالي الاجابة عن الاسئلة التالية :

- ✓ ما دور مقرر التربية البيئية في تنمية الاخلاق البيئية لدى طالبات كلية التربية .

- ما دور مقرر التربية البيئية في تنمية اتجاهات طالبات كلية التربية نحو التربية البيئية .
- ما مدى الاختلاف بين طالبات الكلية العلمية والأدبية في الاخلاق البيئية .
- ما مدى الاختلاف بين طالبات الكلية العلمية والأدبية في الاتجاه نحو التربية البيئية .

- **مسلمات البحث**:

ينطلق البحث الحالي من عدة مسلمات :

- يمكن لمقرر التربية البيئية أن يسهم بدور فعال في تكوين الأخلاق البيئية وتكوين اتجاهات ايجابية نحو البيئة .
- يُعد اكتساب الطالبة للجوانب الوجدانية هدفاً من الأهداف التي يسعى إليها تدريس العلوم والتربية العلمية شأنها في ذلك شأن الجوانب المعرفية.
- تُعد الأخلاق البيئية موجهاً للممارسات وسلوكيات الطالبات في مختلف مواقفها لاسيما تعاملها مع البيئة ويمكن التعرف عليها من خلال سلوكها اللفظي أو الأدائي.

- **فروض البحث** :

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات كلية التربية (القسم العلمي) في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي وبين المتوسط الاعتباري لاختبار الأخلاق البيئية ، ومقياس الاتجاه نحو البيئة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات كلية التربية (القسم الأدبي) في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي وبين المتوسط الاعتباري لاختبار الأخلاق البيئية ، ومقياس الاتجاه نحو البيئة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي ومتوسط درجات طالبات القسم الأدبي في التطبيق البعدي والمتوسط الاعتباري لاختبار الأخلاق البيئية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي ومتوسط درجات طالبات القسم الأدبي في التطبيق البعدي والمتوسط الاعتباري لمقياس الاتجاه نحو البيئة .

- **أهمية البحث** :

يُعد تقييم مخرجات برنامج إعداد المعلمة أحد الوسائل الهامة للتعرف على كيفية ونجاح هذا البرنامج بكل عناصره ، لاسيما مقرر التربية البيئية والقاء الضوء على ايجابياته وسلبياته في تنمية الجوانب الوجدانية لدى الطالبة . ولذلك يمكن القول بأن البحث الحالي يستمد أهميته من كونه :

- تلبية الدعوة المتزايدة لتقييم برامج الإعداد بكليات التربية كخطوة تمهيدية على طريق الإصلاح والتطوير .
- تتضح أهمية هذا البحث في أنه يمس جانباً هاماً وحيوياً في عملية إعداد الطالبة المعلمة ألا وهو الجانب الوجداني .

- ✓ استكشاف / معرفة جوانب الضعف لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية بأبها فيما يتعلق باتجاهاتها نحو البيئة ومستوى الأخلاق البيئية لديهم .
- ✓ قد يسهم البحث الحالي في تقديم اختبار الأخلاق البيئية يمكن أن يستفيد به جميع المتخصصين في قطاع التعليم لمعرفة مستوى الأخلاق البيئية.
- ✓ قد يسهم البحث الحالي في تقديم مقياس لقياس اتجاه الطالبات نحو البيئة.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على:

- ✓ طالبات كلية التربية بأبها (الأقسام العلمية – الأدبية).
- ✓ طالبات المستوى السابع (الفرقة الرابعة) باعتبارها آخر الفرق الدراسية وبعدها تصبح الطالبة المعلمة مسئولة مسئولية كاملة عن تعديل وتنمية اتجاهات طالباتها.
- ✓ تقتصر الباحثة في استخدامها للأدوات على إعداد وضبط الأدوات التالية :
  - اختبار الأخلاق البيئية.
  - مقياس الاتجاه نحو البيئة .

- **منهج البحث**:

يعتمد البحث الحالالبحث:لمنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على مجموعة من الأدوات (اختبار الأخلاق البيئية . مقياس الاتجاه نحو البيئة) التي تعين على وصف الظاهرة محل الدراسة دون تدخل ذاتي والوقوف على مابها من استنتاجات ذات دلالة فيما يتصل بمشكلة البحث .

- **إعداد وضبط أدوات البحث** :

أولاً: إعداد وضبط مقياس (اختبار) الأخلاق البيئية:

- تحديد الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس الأخلاق البيئية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها (العلمية – الأدبية).

- تحديد أبعاد المقياس:

باستقراء الدراسات التي أجريت في هذا المجال والإطلاع على أدب المجال قامت الباحثة بتحديد الأبعاد التالية لمقياس الأخلاق البيئية على النحو التالي:

- ✓ تنمية البيئة ويتضمن (٩) عبارات .
- ✓ ترشيد البيئة ويتضمن (٨) عبارات .
- ✓ حماية البيئة ويتضمن (١١) عبارة .

وبذلك بلغ العدد الكلي لعبارات المقياس (٢٨) عبارة في صورته المبدئية.

- صياغة عبارات المقياس:

أعدت الباحثة مجموعة من العبارات أو المشكلات البيئية التي تنم عن خلق بيئي معين ويلي كل عبارة أو مشكلة مجموعة من المثيرات التي تعكس مستوى الأخلاق البيئية لدى مجتمع البحث.

وقد اعتمدت الباحثة في تحديد المشكلات والقضايا البيئية على مقياس جيمس رست Yems Rest فضلا عن المعايير التي حددها ادواردز Edwards لصياغة عبارات المقياس ومنها :

- ✓ صياغة العبارات بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة.
- ✓ أن تتماشى المشكلات البيئية مع خبرات الطالبات.
- ✓ أن تكون المشكلة أو الموقف البيئي منقول أو مختصر من مواقف حدثت فعلا.
- ✓ أن تكون المشكلات متنوعة من حيث صياغتها ومحتواها، مع ملاحظة أنه يمكن أن تحتوي المشكلة على أكثر من بعد.
- ✓ إلا تستخدم عبارات المقياس أسلوب نفي النفي.
- ✓ أن تصاغ المشكلة بطريقة واضحة وبسيطة.

وقد رأت الباحثة عند صياغة الإجابات أو الاختيارات المحتملة ما يلي:

- ✓ أن ترتبط الإجابات ارتباطا مباشرا بالمشكلة (الموقف البيئي).
- ✓ أن تكون الاختيارات قاطعة بحيث تكون الاستجابة لها لا تحتمل التأويل.
- ✓ ليس هناك اختيار خطأ أو اختيار صحيح ولكن كل الاختيارات محتملة وتعبر عن رأي الطالبات. ويتم حساب الدرجة بإعطاء أوزان تقديرية لكل اختيار من الاختيارات الأربع والتي تبدأ من (صفر – ٣) حسب المستوى الدال على الأخلاق البيئية.
- ✓ أن تكون الاختيارات واضحة ومحددة من حيث معناها وألفاظها.

- تقدير الاستجابات المحتملة:

أشتمل المقياس على عدد من المشكلات البيئية التي تتناول كل منها خلقاً يمثل الأبعاد الثلاث (تنمية البيئة – ترشيد البيئة – حماية البيئة) ويعقب كل مشكلة أربعة استجابات تمثل ثلاث مستويات (المستوى السطحي – المتوسط – العميق) ويتم حساب درجة كل طالبة بإعطاء وزنا تقديريا لكل اختيار (المستوى العميق (٣) درجات ، المستوى المتوسط (٢) درجتين ، المستوى السطحي (١) درجة واحدة ، وعدم التحلي بالخلق البيئي صفر .

- صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس في الصفحة الأولى مع مراعاة الإيجاز والوضوح وتهدف إلى شرح فكرة المقياس والهدف منه وطريقة الإجابة عليه مع ذكر مثال يوضح كيفية الإجابة ، وكيفية استخدام ورقة الإجابة المخصصة لذلك ، مع التنبيه على الطالبات بأن ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ولكن لكل طالبة رأيها والمطلوب هو التعبير عنه بصراحة .

- التجريب الاستطلاعي للمقياس :

لمعرفة الخواص والبيانات الإحصائية للمقياس تم تطبيقه على عينة من طالبات الفرقة الرابعة (المستوى السابع) مكونة من (٣٠) طالبة في العام الدراسي (١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ) الفصل الدراسي الأول وذلك بهدف الحصول على البيانات التي تتعلق بالخصائص التالية:

- ✓ تحديد معامل ثبات المقياس.
- ✓ تحديد زمن المقياس.

وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم تصحيح الاختبار، ثم تم رصد الدرجات وذلك تمهيدا لإجراء العمليات التالية:

- تحديد معامل ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة تحليل التباين لكيودر ريتشارد سون Kuder Richardson وذلك لسهبيانات.دامها كما أنها تعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات في حين أن الطرق الأخرى تعطي الحد الأعلى وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٧) مما يدل على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات ومن ثم يمكن الثقة فيما يمدنا به من بيانات.

- تحديد زمن المقياس:

لحساب متوسط زمن أداء المقياس ، تم :

- ✓ ترتيب أوراق الإجابة لأفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً حسب الزمن الذي استغرقته الطالبة بالدقائق .
- ✓ فصل الأرباع الأعلى والأدنى لهذه الأزمنة.
- ✓ حساب متوسط زمن الأداء لكل من الارباعين الأعلى والأدنى .
- ✓ حساب متوسط متوسطي زمن الأداء لكل من الأرباعين فيكون الناتج هو متوسط زمن الأداء ، وعليه يمكن تحديد زمن الإجابة عن هذا المقياس (٤٠) دقيقة .

- الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات حيث تم حذف ثمان عبارات التي أشار إليها المحكمون والخاصة بحساب صدق المقياس من :

- ✓ كراسة الأسئلة للاستخدام عدة مرات وتتكون من (٢٠) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة.
- ✓ ورقة الإجابة وبها أرقام العبارات (المشكلات) يقابله حروف الاستجابات وبأعلاها مكان خارجي لكتابة بيانات الطالبة وبهذا يكون المقياس معدا للاستخدام كأداة للقياس.

ثانياً : إعداد مقياس الاتجاه نحو البيئة :

قامت الباحثة بإعداد وضبط مقياس الاتجاه نحو البيئة وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها:

- تحديد الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى الحصول على بيانات تتعلق باتجاهات طالبات كلية التربية بأبها الأقسام العلمية والأدبية المستوى السابع نحو البيئة الإنسانية .

- تحديد أبعاد المقياس:

باستقراء أدب المجال فضلاً عن الأبحاث والدراسات السابقة حددت الباحثة الاتجاه نحو البيئة في المحاور التالية:

- ✓ الاهتمام بالمحافظة على البيئة .
- ✓ الاهتمام بصحة البيئة والإنسان .
- ✓ الاهتمام بالموارد الطبيعية للبيئة .

- صياغة المقياس – بناؤه و وضع تعليماته:

تم إعداد هذا المقياس وفقا لمجموعة المعايير التي اقترحها ليكرت لإعداد مقاييس الاتجاهات ، حيث يتكون المقياس من عدد من العبارات بلغ عددها ( ) عبارة موزعة على الأبعاد سالفة الذكر وأمام كل عبارة يوجد عدد من البدائل (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) ، ويشمل المقياس على نوعين من العبارات موجبة (وهي العبارات التي تحتوي على تفضيل وموافقة لموضوع الاتجاه) وعبارات سالبة (وهي التي تحتوي على رفض لموضوع الاتجاه) ، ويتم تحويل استجابة الطالبة المعلمة على كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية في حالة العبارة الموجبة تتراوح ما بين (٥ إلى ١) وفي حالة العبارة السالبة تتراوح من (١ـ ٥) وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس ما يلي :

- أن يتم صياغة عبارات المقياس بحيث تمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه حتى يمكن توفير صدق المحتوى للمقياس.
- أن تحتوي عبارة الاتجاه على موضوع الاتجاه بصورة صريحة أو ضمنية.
- أن تتفق عبارات المقياس بالمعايير التي حددها (Edwards) ومنها:
  - ✓ أن تصاغ العبارة بحيث التي يتوقع أن يوافق أو يرفضها الجميع.
  - ✓ أن تستبعد العبارة التي يتوقع أن يوافق أو يرفضها الجميع.
  - ✓ أن تكون العبارات قصيرة قدر الإمكان .
  - ✓ أن لاتحتوي العبارة على أكثر من فكرة واحدة .
  - ✓ أن لاتحتوي العبارة على الألفاظ الإيحائية .
  - ✓ أن تكون العبارة خالية من الغموض.

بناءا على الخصائص السابق ذكرها التي ينبغي أن تتوفر في العبارات الخاصة بالمقياس ، قامت الباحثة بصياغة عبارات مقياس الاتجاه نحو البيئة بعد أن قامت بالرجوع إلى المقاييس الخاصة بالاتجاه نحو البيئة سواء العربية أو الأجنبية وبعد فحصها وتحليلها تم اختيار عددا من العبارات وثيقة الصلة بالأبعاد التي تم التي تم تحديدها وقد بلغ عدد العبارات (٥٠) عبارة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وعلم النفس والتربية البيئية وذلك لتحديد مدى مناسبة العبارة للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى دقة وسلامة الصياغة ، وقد تم تعديل وحذف بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين ،وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة موزعة على الجوانب التالية :

- ✓ (١٠) عبارة تتعلق بالمحور الخاص بالاهتمام والمحافظة على البيئة.
- ✓ (١٢) عبارة تتعلق بالمحور الخاص بالاهتمام بصحة البيئة والإنسان.
- ✓ (١٨) عبارة تتعلق بالمحور الخاص بالاهتمام بالموارد الطبيعية للبيئة.

- صياغة تعليمات المقياس:

قد تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى تضمنت:

- ✓ تحديد الهدف من المقياس .
- ✓ وصفا مختصرا للمقياس وطريقة الإجابة عليه.
- ✓ مثالا يوضح كيفية الإجابة عن المقياس.

✓ ضرورة التعبير عن الرأي بصدق وموضوعية لأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ ولكن لكل طالبة رأيها الخاص.

- التجريب الاستطلاعي للمقياس :

قامت الباحثة بتطبيق المقياس في صورته المبدئية على عدد من الطالبات بلغ عددهن ٣٠ طالبة وذلك لتحديد الخصائص التالية:

✓ تحديد درجة واقعية العبارات.
✓ تحديد معاملات صدق العبارات .
✓ تحديد معاملات تمييز العبارات.
✓ تحديد معامل صدق المقياس .

وفيما يلي وصفاً مختصراً لكل منها :

- تحديد درجة واقعية العبارات:

تهدف هذه الخطوة إلى التأكد أن كل عبارة من عبارات المقياس تتضمن موقفا واقعيا بالنسبة للطالبة المعلمة ، حتى يمكنهم من اختيار الاستجابة التي تعبر عن اتجاههم بصدق ، ولتحديد درجة واقعية العبارة استخدمت الباحثة معادلة هوفستاتر (Hophstastter) وقد حدد هوفستاتر درجة الواقعية كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (١): يوضح حدود مدى درجة الواقعية لعبارات المقياس

منخفضة	اصغر من ١
متوسطة	١ – ٢,٤٩
فوق المتوسطة	٢,٥ – ٤,٩٩
مرتفعة	٥ – ١٠
مرتفعة جدا	اكبر من ١٠

وبعد معالجة البيانات إحصائيا وجد أن معظم العبارات تراوحت درجةٍ الواقعية ما بين (فوق المتوسط – المرتفعة جدا) وتم حذف عدد ( ) عبارة نظرا لانخفاض واقعيتها.

- تحديد معامل صدق العبارات consistency :

قامت الباحثة بحساب معامل صدق العبارات بطريقة Internal وذلك عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط التوافق من اختبار χ^2 للدلالة الإحصائية حيث أن هذه الطريقة يمكن استخدامها في حالة زيادة عدد الاختيارات عن اختيارين . وقد توصلت الباحثة إلى أن قيم معاملاتٍ ارتباط التوافق $\leq$ ٠,٣ مما يشير إلى أن جميع عبارات المقياس متجانسة داخليا ولذلك لم تحذف أي عبارة بسبب الصدق.

- تحديد معاملات تمييز العبارات:

لتعيين معامل تمييز كل عبارة من عبارات المقياس تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد الارباعي الأعلى من العينة في الدرجة الكلية للمقياس ومتوسط درجات أفراد الارباعي الأدنى عن طريق استخدام T.test ويطلق على القيمة المحسوبة بهذه المعادلة بمعامل تمييز العبارة ، وبعد معاملة الدرجات إحصائيا وجد أن معظم عبارات المقياس بلغت قيمة $t \leq$ ٢,١٤ عند

مستوى ٠,٠٥ وقد تم حذف عدد من العبارات بلغ عددها ( ) عبارة لم تتجاوز قيمة t ٢,١٤ .

- تحديد معامل ثبات المقياس:

تم تحديد حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة α كرونبنتائج.أنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات المقياس في حين أن الطرق الأخرى تعطي الحد الأعلى ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا وجد أن معامل ثبات المقياس بلغ ٠,٨ وهي قيمة معقولة وبالتالي يمكن الوثوق فيما يمدنا به من نتائج.

- **إجراءات البحث** :

التطبيق القبلي لأدوات البحث :

✓ تم تطبيق أدوات البحث على مجموعتي الدراسة قبلياً للتأكد من تجانس المجموعتين والتحقق من مدى التكافؤ بينهما. والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث:

جدول رقم (٢) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين (العلمي والأدبي) في التطبيق القبلي لأدوات البحث

الأداة	المجموعة الأولى (القسم العلمي) ن = ٤٥		المجموعة الثانية (القسم الأدبي) ن = ٤٧		درجات الحرية	قيم (ت)	دلالة (ت)
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			
اختبار الأخلاق البيئية	١١,٣	٢,٦	٩,٢	٣,١	٩٠	٠,٨٥	غير دالة
مقياس الاتجاه نحو البيئة	٦٢,٣١	٥,٥٠	٥٨,٧٨	٣,٩٧	٩٠	١,٧٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كل من القسم العلمي والأدبي في اختبار الأخلاق البيئية ومقياس الاتجاه نحو البيئة، مما يعني أن المجموعتين متكافئتين قبل القيام بعملية التدريس.

✓ التدريس للمجموعتين :

✓ قامت الباحثة بالاستعانة بإحدى الزميلات للتدريس لطالبات القسم العلمي حيث تم عقد عدد من اللقاءات والمناقشات حول كيفية تفعيل مقرر التربية البيئية باستخدام مواقف تدريسية متعددة (حيث يحتاج كل موضوع إلى موقف تدريسي وطريقة معالجة مختلفة تتنوع ما بين التدريس التعاوني والاستقصاء ، وحل المشكلات ، والتصورات المستقبلية ، مع التركيز على أهمية وضع الطالبات (القسم العلمي – الأدبي) في مواقف تعليمية متواصلة وإثارة تفكيرهم وحثهم على إيجاد حلول بسيطة للمشكلات البيئية المطروحة ، وإبداء رأيهم في طريقة علاج المشكلات البيئية التي تواجههم أثناء تطبيق الأنشطة التي يتم الاتفاق عليها .

- ✓ وقد استغرق تدريس مادة التربية البيئية فصل دراسي كامل (الفصل الأول من العام ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ) بواقع ساعتين أسبوعيا.
- ✓ وبعد الانتهاء من تدريس مادة التربية البيئية ، كان لابد من التعرف على مدى اكتساب الطالبات عينة البحث للأخلاق البيئية بالإضافة لمعرفة اتجاهاتهم نحو البيئة ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق كل من (اختبار الأخلاق البيئية – مقياس الاتجاه نحو البيئة) على عينة البحث التي تم تحديدها ، وبعد ذلك تم رصد البيانات في جداول تمهيدا لتحليلها ومعالجتها إحصائيا .

- **عرض النتائج** :
- **أولاً : عرض لفروض البحث ومناقشتها** :

١- لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات كلية التربية (القسم العلمي) في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي وبين المتوسط الاعتباري لاختبار الأخلاق البيئية ، ومقياس الاتجاه نحو البيئة " . وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتطبيق (القبلي . البعدي) والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بهدف التعرف على الفروق ودلالتها إحصائيا. والنتائج التفصيلية يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين درجات القسم العلمي في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث

الأداة	الاختبار القبلي (القسم العلمي) ن = ٤٥		الاختبار البعدي (القسم العلمي) ن = ٤٥		قيم (ت)	دلالة (ت)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
اختبار الأخلاق البيئية	١١,٣	٢,٦	٢٨,٤	٦,٥	١٧,١	دالة
مقياس الاتجاه نحو البيئة	٦٢,٣١	٥,٥٠	١٣٦,٢	١٢,٠٢	٣٨,٩	دالة

يتضح من الجدول السابق :

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأخلاق البيئية حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي ١٧,١ وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ، ودرجات حرية (٤٣) .
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي (٣٨,٩) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ، ودرجات حرية (٤٣) .
- ✓ وبالتالي تم التحقق من عدم صحة الفرض الأول حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طالبات القسم

العلمي في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي وبين المتوسط الاعتباري الذي تم حديده في هذه الدراسة بـ (٥٥٪) (درجة) لاختبار الأخلاق البيئية ومقياس الاتجاه نحو البيئة .

٢- **لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على :** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات كلية التربية (القسم الأدبي) في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي وبين المتوسط الاعتباري لاختبار الأخلاق البيئية ، ومقياس الاتجاه نحو البيئة. وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للتطبيق (القبلي. البعدي) والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بهدف التعرف على الفروق ودلالتها إحصائيا .

والنتائج التفصيلية يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٤) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين درجات القسم الأدبي في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث

الأداة	الاختبار القبلي (القسم الأدبي) ن = ٤٧		الاختبار البعدي (القسم الأدبي) ن = ٤٧		قيم (ت)	دلالة (ت)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
اختبار الأخلاق البيئية	٩,٢	٣,١	١٥,٧	٥,٣	١٠,٣	دالة
مقياس الاتجاه نحو البيئة	٥٨,٧٨	٣,٩٧	٦٨,٤	٤,٦	١٥,٣	دالة

يتضح من الجدول السابق :

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات القسم الأدبي في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الأخلاق البيئية حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي ١٠,٣ وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ، ودرجات حرية (٤٥) .
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات القسم الأدبي في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي (١٥,٣) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ، ودرجات حرية (٤٥) .
- ✓ وبالتالي تم التحقق من عدم صحة الفرض الثاني حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طالبات القسم الأدبي في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي وبين المتوسط الاعتباري الذي تم حديده في هذه الدراسة بـ (٥٥٪) (درجة) لاختبار الأخلاق البيئية ومقياس الاتجاه نحو البيئة .

٣- **لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على :** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي ومتوسط درجات طالبات القسم الأدبي في التطبيق البعدي والمتوسط الاعتباري لاختبار الأخلاق البيئية ". وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لطالبات القسم (العلمي .

الأدبي) في التطبيق البعدي لاختبار الأخلاق البيئية ، وحساب الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بهدف التعرف على الفروق ودلالتها إحصائيا .

والنتائج التفصيلية يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات القسم العلمي . الأدبي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأخلاق البيئية

الأداة	الاختبار البعدي (القسم العلمي) ن = ٤٥		الاختبار البعدي (القسم الأدبي) ن = ٤٧		قيم (ت)	دلالة (ت)
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
اختبار الأخلاق البيئية	٢٨,٤	٦,٥	١٥,٧	٥,٣	١٠,٦	دالة

يتضح من الجدول السابق :

- ✓ أن قيمة (ت) المحسوبة في التطبيق البعدي لكل من طالبات القسم العلمي والأدبي بلغت (١٠,٦) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية .
- ✓ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات القسم العلمي والقسم الأدبي في التطبيق البعدي وذلك لصالح طالبات القسم العلمي في اختبار الأخلاق البيئية.
- ✓ تم التحقق من عدم صحة الفرض الصفري الثالث حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي في التطبيق البعدي ومتوسط درجات طالبات القسم الأدبي وذلك لصالح طالبات القسم العلمي في اختبار الأخلاق البيئية .

٤- **للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على :** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي ومتوسط درجات طالبات القسم الأدبي في التطبيق البعدي والمتوسط الاعتباري لمقياس الاتجاه نحو البيئة " . **والنتائج التفصيلية يوضحها الجدول التالي :**

جدول رقم (٦) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات القسم العلمي . الأدبي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو البيئة

الأداة	الاختبار البعدي (القسم العلمي) ن = ٤٥		الاختبار البعدي (القسم الأدبي) ن = ٤٧		قيم (ت)	دلالة (ت)
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
مقياس الاتجاه نحو البيئة	١٣٦,٢	١٢,٠٢	٦٨,٤	٤,٦	٣٧,٧	دالة

يتضح من الجدول السابق :

- ✓ أن قيمة (ت) المحسوبة في التطبيق البعدي لكل من طالبات القسم العلمي والأدبي بلغت (٣٧,٧) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية .
- ✓ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات القسم العلمي (١٣٦,٢) والقسم الأدبي (٦٨,٤) في التطبيق البعدي وذلك لصالح طالبات القسم العلمي لمقياس الاتجاه نحو البيئة .

- ✓ تم التحقق من عدم صحة الفرض الصفري الرابع حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي في التطبيق البعدي ومتوسط درجات طالبات القسم الأدبي وذلك لصالح طالبات القسم العلمي لمقياس الاتجاه نحو البيئة .

- **ثانياً : تفسير النتائج :**

يتضح من الجداول رقم (٣)،(٤)،(٥)،(٦) ما يلي :

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التطبيق القبلي والبصري لطالبات القسم (العلمي – الأدبي) ولصالح التطبيق البعدي لاختبار الأخلاق البيئية ومقياس الاتجاه نحو البيئة .
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي في التطبيق البعدي لاختبار الأخلاق البيئية ومقياس الاتجاه نحو البيئة ولصالح طالبات القسم العلمي .

وقد يُعزي هذا إلى أن:

- ✓ مقرر التربية البيئية تناول موضوعات تتعلق بالبيئة والمجتمع علاوة على إبراز موقف الإسلام من البيئة ساهم في تكوين الجوانب الوجدانية من خلال فهم دور الطالبات في كيفية التعامل مع البيئة ، وذلك عن طريق معرفتهم للحقوق والواجبات تجاه البيئة والتي يمكن لمقرر التربية البيئية أن يساهم في توضيحها .
- ✓ كما ساعد مقرر التربية البيئية في فهم كيفية التعامل والتفاعل مع بعض المواقف والمشكلات والقضايا البيئية بطريقة وتفكير سليم وبسيط وتنمية الوعي بدورهم في التقليل من بعض المشكلات البيئية في المجتمع مهما كان هذا الدور صغيرا وبسيطا ، إلا انه يؤثر بشكل كبير في توازن المجتمع.
- ✓ أن طرائق التدريس المتبعة في تفعيل مقرر التربية البيئية أتاح للطالبات فرصة إبداء الآراء واقتراح لحل بعض المشكلات البيئية وتنمية توجهاتهم واهتماماتهم بالبيئة المحيطة بهم وكيفية تعاملهم مع بعض مشكلاتها ، كما نمى لديهم روح التعاون والمشاركة الجماعية لحل بعض من هذه المشكلات .
- ✓ وقد يُعزى وجود فروق لصالح الطالبات في كل من القسمين العلمي والأدبي إلى قيام الطالبات أثناء دراسة المقرر ببعض الأنشطة مثل جمع بيانات عن بعض أنواع التلوث البيئي وآثاره على البيئة والإنسان ،وإجراء بعض الأبحاث القصيرة مما أدى إلى زيادة وعيهم بالبيئة وإحساسهم بأهمية دورهم بالبيئة ، مما أدى إلى تكوين اتجاهات ايجابية نحو البيئة ونحو مناهضة تلوث البيئة وحمايتها والمحافظة عليها .
- ✓ بالإضافة إلى زيادة الرغبة لديهم في اكتشاف المزيد من المعلومات من خلال البرامج العلمية و وسائل الإعلام المختلفة والجرائد والمجلات ،كما أدركوا أهمية متابعتها والاستفادة منها وعمل زيارات للمكتبات والقيام بعمل مجلات بيئية للحائط وبعض اللوحات الإرشادية ، كل هذا أدى إلى تنمية الأخلاق البيئية والاتجاه البيئي .

- ✓ ويمكن أن يُعود تفوق طالبات القسم العلمي بالإضافة إلى جميع ما سبق إلى طبيعة الدراسة الأكاديمية للطالبات بالتعرف على بعض المشكلات وكيفية إيجاد حلول مناسبة لها .

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج فان الباحثة توصي بما يلي:

- ✓ تعاون وتكامل القائمين بالعملية التعليمية والمؤسسات البيئية و وسائل الإعلام لإعداد خطة متكاملة تخدم أهداف التربية البيئية ويتم تنفيذها من قبل هذه الجهات، مما يمكن أن يسهم في تكوين والارتقاء بمستوى الأخلاق البيئية لدى الطالبات.
- ✓ ضرورة تضمين أنشطة اثرائية لجميع المقررات الدراسية المختلفة كنوع من إثراء المنهج ولتنمية الأخلاق بصفة عامة والأخلاق البيئية بصفة خاصة .
- ✓ الاهتمام بالمواقف البيئية والأنشطة الإثرائية داخل وخارج المؤسسة التعليمية (الجامعة) في البيئة المحلية .
- ✓ توعية الطالبات بالالتزام الشخصي أولا من خلال المعرفة ثم السلوك الايجابي للمحافظة على البيئة ، ويمكن ذلك من خلال تطبيق برامج ومناهج تربوية منظمة عن البيئة والتربية البيئية ومتطلباتها .
- ✓ تطوير برامج إعداد المعلم / المعلمة من خلال تضمينها لبرامج التربية البيئية وإعداد دورات تدريبية مكثفة للتدريب على استخدام الاستراتيجيات والأساليب المختلفة لتنميتها .
- ✓ جعل المشكلات البيئية المحلية والعربية والدولية عماد برامج ومقررات التربية البيئية ذلك أن محور اهتمام العالم وتبنيه للتربية البيئية كان نتاج وجود مشكلات وقضايا بيئية .
- ✓ زيادة عدد الساعات المعتمدة لتدريس مقرر التربية البيئية .

- **البحوث المقترحة**:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، تقترح الباحثة :

- ✓ إجراء أبحاث مماثلة لمراحل دراسية أخرى
- ✓ إجراء مزيد من البحوث حول تنمية الأخلاق البيئية من خلال تدريس مناهج دراسية أخرى.
- ✓ إجراء أبحاث تتناول العلاقة بين طرق و وسائل التدريس المختلفة على اكتساب الأخلاق البيئية.

- **المراجع العربية والأجنبية**:

١. أحمد الحطاب (١٩٩٩) : نحو إدماج منهي للتربية البيئية في التعليم النظامي العربي ،القاهر ، جامعة الدول العربية .

٢. أحمد عبدالرحمن النجدي (١٩٩٠) : أثر مقرر علوم البيئة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة وتحصيل بعض المفاهيم لدى المعلمين أثناء الخدمة ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج : اعداد المعلم التراكمات والتحديات ، الاسكندرية ١٥- ١٨ يوليو .

٣. ثابت كامل حكيم (١٩٩٠) : دور التعليم الأساسي في تنمية الوعي البيئي للتلاميذ في جمهورية مصر العربية ، دراسة تحليلية ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، التراكمات والتحديات ، المجلد الثاني .

٤. سعاد عبد السميع حسين فرغلي (٢٠٠٠) : فعالية إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية الأحكام الخلقية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الإسكندرية .

٥. سعيد محمد رفاع (٢٠٠٣) : أثر برنامج كلية التقنيات بأبها في تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة وقضاياها لدى الطلاب ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، (٨٦) يونيو ١١١- ١٣٢ .

٦. سهير علي الجيار (١٩٨٩) : دور المعلم في تربية الأخلاق البيئية لدى تلاميذه ، المؤتمر الثاني التربية في مصر ، المعلم ، تربية الإسماعيلية – جامعة السويس ٢٠- ٢٤ديسمبر .

٧. عبدالله العبدالله خطايبه وابراهيم القاعود (٢٠٠٠) : مستوى المعلومات البيئية لدى طلبه جامعة اليرموك وعلاقتها باتجاهاتهم نحو البيئة ، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية ، ١٢(١) ، ٧٧- ٩٦ .

٨. عبد الله بن علي الحصين (١٩٩٥) : البعد المعرفي والوجداني للتربية البيئية لدى طالبات كليات إعداد المعلمات بالمملكة العربية السعودية ، دراسة تقويمية ، مجلة كلية التربية ، بنها – جامعة الزقازيق .

٩. غادة محمد شمه (٢٠٠٠): تطوير مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في الجمهورية السورية في ضوء متطلبات التربية البيئية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

١٠. كامل محمد فريد حسن (١٩٩٨) : تأثير برنامج مقترح في التربية البيئية على تنمية الاتجاهات البيئية لطلاب كلية التربية الرياضية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس : معهد الدراسات والبحوث البيئية ، القاهرة .

١١. ليلى إبراهيم احمد معوض (١٩٩٤) : اثر دراسة مقرر العلوم البيئية على تنمية الأخلاق البيئية على طلاب الصف الثالث الثانوي العام ، المؤتمر السادس ، مناهج التعليم بين الايجابيات والسلبيات ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٨- ١١ أغسطس.

١٢. محمد صابر سليم ، بيتر جام ، علي عبدالمنعم ، يسري عفيفي (١٩٩٩) : التربية البيئية : مرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي ، المجلد (١) ، جهاز شئون البية : مشروع التدريب والوعي البيئي ، دانيدا ، القاهرة .

١٣. مهيوب هادي علي خليل ، جميل منصور الحكيمي (٢٠٠٤) : مستوى اتخاذ القرارات البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز ، مجلة التربية العلمية ، ٧ (١) مارس ، ١٠- ١٤ .

١٤. ناهد البقصمي (١٩٩٣) : الهندسة الوراثية والأخلاق ، الكويت ، مطابع السياسة ، الطبعة السادسة .

١٥. هدى عبدالحميد عبدالفتاح (٢٠٠٤) : دور برنامج اعداد معلم العلوم في كليات التربية في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة في ضوء المستويات المعيارية لمادة العلوم ، مجلة التربية العلمية ، ٧ (١) مارس ١١١- ١٧٤ .

١٦. يوسف صلاح الدين قطب (١٩٩٠): القيم الأخلاقية والاجتماعية في تدريس العلوم، مجلة العلوم الحديثة، العدد(٢)، السنة ٣٤، ٣ – سبتمبر.

17. Harris , Gasey (2003) : K-12 Educator program ,Academic Program , Pierce Creek Institute For Ecological . Education. http//www.cedar creek institute org/index.htm.

18. Kapyla, Markku(2000) : An Environmental education program for teacher in FinLand , Journal of Environment Education . 32(2) p 31.

19. Reimman, R. John, JR. (1991); toward an ecological Ethic values, Vanderbilt University, UN published ph D.

20. Schatz , Curt & Parker , Tehri (1995) ; Common Ground Education , Recreation and the Environment Taproot , V9, Ni ,pp2-5 , journal availability ; coalition for Education in the outdoor .

21. TROY D. SADLER, DANA L. ZEIDLER (2004) ; The Morality of Socioscientific Issues: Construal and Resolution of Genetic Engineering Dilemmas , Inc. Sic Ed 88:4 – 27, Published online in Wiley Inter Science (www.interscience.wiley.com) University of South Florida .

22. Ozgul Yilmaz , William J. Boone & Hans O. Andersen (2004) ;Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues , INT. J. SCI. EDUC., 8 OCTOBER 2004,VOL. 26, NO. 12, 1527–1546, .

23. Michael Littledyke, (2008); Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains, Environmental Education Research, Vol. 14, No. 1, February 2008, 1–17

24. SIRMO MICHAIL, ANASTASIA G. STAMOU & GEORGE P. STAMOU (2006) ; Greek Primary School Teachers' Understanding of Current Environmental Issues: An Exploration of Their Environmental Knowledge and Images of Nature Published online 12 October 2006 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).

د / لـــبنى حسيـــن العجمـــــــي
كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها

البحث الثامن :

" أثر الشعور بالظلم والاضطهاد في القدرة على الإنجاز لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال والراشدين "

إعداد :

د . سماح خالد عبد القوي زهران
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل

" أثر الشعور بالظلم والاضطهاد في القدرة على الإنجاز لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال والراشدين "

د . سماح خالد عبد القوي زهران

- **ملخص البحث** :

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على أثر الشعور بالظلم و الاضطهاد بين الأفراد العاديين في مواقف الحياة اليومية، وذلك من خلال تأثيرها في قدرة الفرد على العمل والإنجاز تحت وطأه هذا الشعور من جهة، وأثرها في علاقته بمن ظلمه من جهةآخرى . وقد قامت الباحثة بإعداد مقياسين للشعور بالظلم أحدهما على الأطفال (عمر ٥-٩ سنوات) والآخر على الراشدين (عمر ١٨. ٢٥ عاماً). وتكونت عينة البحث من (٧٥) فرد (٣٠ بالعينة الاستطلاعية، و٤٥ بالعينة الأساسية للدراسة بعد تعديل أدوات البحث). وقامت الباحثة بحساب صدق وثبات كلا المقياسين. وباستخدام تحليل التباين المتعدد تم الحصول على:

- أظهرت النتائج تأثيراً دالاً للشعور بالظلم على كلا المتغيرين التابعين (القدرة على الإنجاز والعلاقات الاجتماعية) في حالة تفاعلهما معاً، وذلك في جميع العينات الأربعة بالدراسة (الذكور والإناث ، الأطفال والراشدين).
- لم يظهر هذا الأثر الدال للشعور بالظلم لأي من المتغيرين كل على حدة في جميع العينات السابقة على حد سواء، كما كان سابقاً في حال تفاعلهما معاً، إذ ظهر في بعض هذه العينات.
- توجد بعض الفروق الكمية الدالة راجعة لمتغيري العمر والنوع.
- قامت الباحثة بعمل تحليل كيفي لإجابات أفراد العينة للتعرف على طبيعة المواقف المثيرة للشعور بالظلم وكيفية مواجهتها . ومن ضمن ما تضمنته نتائجها تبين أن : ليس كل شعور بالظلم يؤدي للإحباط ، ومن ثم العدوان، لكن هناك فئة ولو قليلة نسبيا لحفزها هذا الشعور للمزيد من العمل . وبمراجعة إجابات العينات تبين أن هؤلاء الأفراد يغلب التسامح على ردود أفعالهم ، أو يواجهون بالطرق المشروعة ، أو لديهم جرعة إيمانية من التوكل وتفويض الأمر لله . وهذا نمط مطلوب من التربية أن تنميه ، للعمل على زيادة نسبة أفراد هذه الفئة . وقد تمت مناقشة النتائج وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة.

The Affect of Feeling Oppress and Persecution on Achievement among Children and Adults.

Abstract:

The Study aimed to examine the affect of feeling: Oppress and Persecution in daily life communication. (75) Object (male and female, children and adults) was asked to answer measurement on oppress and persecution. Data was analyzed by MANOVA. It was concluded that feeling oppress and persecution affect both achievement and social relationships in their interacting together, which was a significant result on all samples. The researcher also analyze the answers qualitatively; to examine the type of oppress and persecution situations. The results were discussed in the light of literature and previous studies.

• **أولا : مقدمة البحث :**

إن تاريخ التقدم والنمو البشري في مختلف نواحي الحياة يتماشى مع مستوى التطور في اتجاه توزيع السلطة بين أفراد الجماعة بدلا من تركيزها في يد فرد أو فئة قليلة من الأفراد ، لقد كانت السلطة أو القوة الأساسية بمعانيها المختلفة في المجتمع القبلي تتركز في يد زعيم القبيلة، وفي المجتمع العبودي في طبقة الأشراف، وفي المجتمع الإقطاعي في أمراء الإقطاع ، وفي المجتمع الرأسمالي في الطبقة الرأسمالية. ومعنى هذا أن تاريخ التقدم البشري يبنى في حقيقة الأمر على تعديل تطوري في توزيع السلطات ومراكز القوى من العبودية إلى الديموقراطية. (عماد، ١٩٧٤م : ص ٢٣٢. ٢٣٤).

وهذه العلاقات التي تتسم بالسلطوية والعبودية تميزها أنماط من التفاعل تقوم على الظلم والاضطهاد وربما عدم المساواة والتحيز والتمييز أيضا. ولا يعني انتقال المجتمع البشري من القبلية إلى الرأسمالية، انتفاء هذه الأنماط السابقة من التفاعلات الاجتماعية، إنها لاتزال موجودة ولكن بدرجات مختلفة.

ولما كانت لمرحلة الطفولة من أهمية كبرى في تشكيل الشخصية الإنسانية حيث إن الطفل هو أبو الرجل، أي أن خبرات السنين الأولى لها أبلغ الأثر في الحياة اللاحقة. (فهمي ، ١٩٩٨ : ٧). ولما كان الطفل من صغره يتعرض لكل أشكال التفاعلات الاجتماعية العادلة وغير العادلة على حد سواء. كان من الأهمية بمكان دراسة مثل هذا النوع من التفاعل الإنساني وتسليط الضوء عليه أكثر، لاسيما في مرحلة الطفولة مقارنة إياها بمرحلة الرشد ، ولاسيما أيضا في الحياة الاجتماعية اليومية لدى الأفراد العاديين، عندما يشوب تفاعلاتهم الاجتماعية الظلم والتمييز.

• **ثانيا : مشكلة البحث :**

من التقديم السابق يتضح أن مشكلة الدراسة تنصب في أنماط التفاعلات والعلاقات الاجتماعية التي يشوبها الظلم وربما الاضطهاد وعدم الشعور بالمساواة والتمييز وعدم العدالة – كيف ينظر إليها الفرد ثم كيف يتفاعل مع الآخرين . المسببين لهذا الشعور . في إطارها، وأخيرا كيف ينجز أعماله تحت وطأة شعوره بها.

والبحث في هذا يتناول مقارنة بين عينتين أولهما من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (٥-٦ سنوات) والطفولة المبكرة (٧-٩)، وثانيهما . أو في مقابل . الراشدين (منذ نهاية مرحلة الطفولة ١٨ وحتى بدايات الشباب المبكر ٢٥عاما) من طلبة وطالبات الجامعة وخريجيها . وهو في هذا يقارن بين الشعور بالظلم والاضطهاد عند أطفال اليوم وكيف ينظرون للظلم ومتى يشعرون به ، أو ما هي المواقف التي تثير هذا الشعور بداخلهم. وتأثير ذلك في علاقاتهم بمن ظلموهم وأعمالهم عامة ونشاطهم، ثم يقارن هذا بكل من : المواقف التي يشعر فيها شباب اليوم وشاباته بالظلم والاضطهاد وعلاقة ذلك بقدرتهم على العمل والإنجاز وعلاقاتهم، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى المواقف التي كان يشعر فيها شباب اليوم في طفولتهم بالظلم والاضطهاد وكيف أثرت في قدرتهم على العمل آن ذاك وعلاقاتهم بمن ظلموهم ، ومقارنة هذا بعينة أطفال اليوم.

فما هي المواقف التي تُشعر أطفال اليوم بالظلم، و الاضطهاد، وكيف يكون أثرها فيهم؟

وما هي المواقف التي تشعر شباب وشابات اليوم بالظلم، و الاضطهاد، وكيف يكون أثرها فيهم؟

وإلى أي مدى توجد فروق بين هذين الجيلين اليوم في مثل هذه المواقف التي تشعرهم بالظلم، وفي رؤيتهم لها؟

وكيف يكون تأثير هذا الشعور في القدرة على العمل والإنجاز لدى كل من الجيلين؟

وكيف يكون تأثير هذا الشعور في العلاقات الاجتماعية بين الظالم والمظلوم عند كل من الجيلين؟

وإلى أي مدى تختلف هذه العلاقة – من حيث الشعور بالظلم وأثره في القدرة على العمل، وكذا في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد – باختلاف النوع، بين الذكور والإناث؟

- **ثالثا : أهمية البحث وأهدافه :**

- تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع ؛ لما للشعور بالظلم من أثر سلبي قد يتركه على الفرد مؤثرا في قدرته على العمل والإنتاج. الأمر الذي قد يؤثر ولو بشكل غير مباشر في قدرة المجتمع على العمل والإنتاج عامة. كذلك قد يكون له مردوده السلبي في العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة، مما ينعكس على توافق الفرد مع المجتمع.
- ثم تنبثق الأهمية أيضا من أهمية المرحلة العمرية ؛ إذ لما كان معروفاً أن طبيعة مرحلة الطفولة تقوم على أساس اللعب وميل الطفل لتحطيم الأشياء بغرض اكتشافها (فهمي ، ١٩٩٨ م : ص ٨ ، ٩) الأمر الذي قد يترتب عليه معاقبة الطفل ممن في يدهم سلطة تأديبه مما يترتب عليه من جهة الطفل شعوره بالظلم ، ربما نتيجة عدم فهمه، الأمر الذي قد يترك أثرا بالغا في شخصيته وفي علاقته بمن حوله؛ لذا كان من الأهمية إلقاء الضوء عليها ؛ لتنقية العلاقة التربوية بين الأطفال والراشدين – خاصة المنوط بتطبيعهم للطفل – من هذه الشوائب النفسية الضارة، والتي قد تنعكس على علاقاته بأقرانه .
- كذلك فإن مقارنة مواقف الظلم بين الراشدين والأطفال تلقي الضوء أكثر على نقاط التشابه والاختلاف، الأمر الذي قد يؤدي أكثر لتمييز وبلورة هذا الشعور النفسي.
- وأخيرا فإن الدراسات التي ركزت على الظلم والاضطهاد تناولته أكثر من مدخل سياسي وكذا عرقي ثقافي، على أساس التمييز ضد الأقليات أو الأطراف الأضعف في الجماعة – كما سيأتي ذكره لاحقا – الأمر الذي يضفي المزيد من الأهمية على الدراسة الحالية في تناولها للظلم من بعد اجتماعي أكثر، لاسيما في إدراك الفرد لنفسه على أنه مظلوم، فهي تدرس

أثر الشعور لدى الفرد من وجهة نظره وتقييمه للموقف وكيف يؤثر هذا الإدراك ومن ثم الشعور في علاقاته وإنجازه.

ومما سبق يمكن تركيز أهداف الدراسة فيما يلي :

- التعرف على أشكال المواقف التي تثير الشعور بالظلم وربما الاضطهاد عند الصغار، والشباب، ومقارنة هذا بذاك.
- المقارنة بين أشكال المواقف التي تثير الشعور بالظلم وربما الاضطهاد عند أطفال اليوم والأمس من جهة، وبين الذكور والإناث من جهة أخرى.
- بيان أثر الشعور بالظلم والاضطهاد بين العينات السابقة ، في علاقاتهم بمن حولهم، وفي قدرتهم على العمل والإنجاز.

- **رابعا : الإطار النظري والدراسات السابقة :**
- **رابعا – أ – مفاهيم الدراسة الأساسية :**
- **الاضطهاد** : Persecution

هو استخدام السلطة أو القوة لتدعيم عمل مجموعة على حساب تضعيف وتهميش مجموعة أخرى. ويمكن أيضا أن يكون القهر على مستوى فردي من شخص لآخر. والاضطهاد يظهر بوضوح في القوميات والتمييز بينها بصورة اضطهادية كتغليب فرقة على أخرى. (ويكيبيديا، ٢٠١١ م : ص١).

- **أنواع الاضطهاد ومستوياته :**

هناك اضطهاد نظامي ويكون بقوة القانون مثل الاضطهاد ضد جماعات تبعا للونها مثلا . وهناك اضطهاد غير مباشر يتأتى من الهجوم النفسي كاحتكار السلطة وفرض القيود بالقوة. وهناك اضطهاد داخلي يكون بين أعضاء مجموعة معينة، بحيث يمارس أعضاء المجموعة الاضطهاد بين بعضهم . كما أن للاضطهاد مستويات تختلف في قوتها وعنفها عند توجيهها لأشخاص معينين. (ويكيبيديا ، ٢٠١١ م : ص ١ ، ٢).

وهناك مفاهيم مرتبطة بالاضطهاد من تعريفاته السابقة، مثل :

- التسلط : وهو يعني السيطرة على شخص والتحكم فيه. (العايد ، ١٩٨٩ : ٦٣٥).
- الظلم : ظلم شخص أي جار عليه، وهو عكس العدل، فيقال ظلم فلان حقه (العايد ، ١٩٨٩ : ٨١٠).
- التمييز : يقال ميز أي فضل على بعضه البعض، والتمييز أو التفرقة بين الناس في حقوقهم وواجباتهم. (أحمد العايد، ١٩٨٩ : ١١٦٣). كما أن التمييز يشير لقدرة معرفية وحسية على رؤية الفروق وإدراك الاختلافات بين الأشياء والأشخاص والمفاهيم والنماذج والعمليات . وبتعريفه الاجتماعي يحمل معنى المعاملة بتحامل تجاه الأشخاص اعتمادا على عضويتهم بجماعة معينة أو انتسابهم لتصنيف معين (Wikipedia, 2011 : 1- 9).
- التحامل : يشير إلى شعور مضاد تجاه شيء ما أو شخص ما بما قد يؤدي لإيذائه. (Reber, 1995: 590). ومن المفاهيم المرتبطة أيضا بالتحامل:

التحيز، وهو يشير إلى انضمام الشخص إلى موقف ما أو موضوع أو شخص ما دون آخر موافقا له. (العايد، ١٩٨٩ م :ص ٣٧١).

مما سبق يمكن استخلاص تعريف للاضطهاد على أنه : شعور بالظلم نتيجة استخدام القوة أو السلطة دون وجه حق ضد شخص أو مجموعة من الأشخاص بحيث يميزها في المعاملة عن غيرها ، بمعنى أن يسلبها حقها المشروع.

- **الإنجاز** Achievement

وهو يشير إلى التقدم نحو الهدف المرغوبٍ . ويستخدم المصطلح عامةٍ بمعنى الوصول لهدف سواء كان هذا الوصول مقيدا أو غير مقيد. وهناك أيضا مستوى الاقتدار (Level of Achievement) وهو المستوى الذي يستطيع الفرد الوصول إليه. وشعور الفرد بالتباعد بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره يصيبه بالتأزم والإحباط. (زكي ، ١٩٧٨م : ص٧).

- **العلاقات بين الأفراد أو العلاقات الاجتماعية** : Social Relationships

تعد العلاقات الاجتماعية شكلاً من أشكال العلاقات الإنسانية، وتعَرف العلاقات الإنسانية عامة على أنها " كل علاقة تقوم بين شخصين أو أكثر لتلبية حاجة عاطفية أو اجتماعية، أو تحقيق هدف اقتصادي أو تربوي أو ثقافي أو عسكري... الخ ، سواء كان هذا الهدف نبيلاً أو دنيئا. (النظريات الاجتماعية ٢٠١١م :ص ١). أما العلاقات الاجتماعية فتعرف على أنها علاقات تجري بين إنسان وآخر بحيث يوجد بينهما تفاعل واستجابة وهذه العلاقات هي الأساس الأول لجميع العمليات الاجتماعية. ويمكن اعتبار الاتصال والعزلة قطبي المسافة الاجتماعية ولو أن كل منهما يختلف في درجة شدته.(زكي ، ١٩٧٨م : ص ٣٩٤).

- **رابعا – ب – التحليل النظري والنظريات المفسرة** :

هناك تصورات نظرية عديدة لعلماء النفس الاجتماعي تم وضعها في محاولة لتحديد الأسس النفسية المسئولة عن التحيز الذي يقود للظلم والاضطهاد ، لعل من أبرزها :

١- نظريات المعرفة الاجتماعية :Social Cognitive Theory مثل نظرية الهوية الاجتماعية : والتي تفترض أن الهوية الاجتماعية للأفراد تستمد من عضويتهم في مختلف الجماعات، وتضع في حسابها كل من العمليات المعرفية والدافعية عند تفسير إدراكات الجماعات الداخلية وأشكال سلوكها نحو أعضاء الجماعة الخارجية. وكما عبر عنها تافل وفورجاز تتحدد من خلال الصياغة التالية ، على أنها : " تستلزم التصنيف إلى فئات اجتماعية أكثر من مجرد التصنيف المعرفي للأحداث والأشخاص والأشياء". إذ أنها تتمثل في عملية social representation وأكثر تتأثر بالقيم والثقافة والتصورات الاجتماعية من هذا أهمية دور كل من عضوية الفئة الاجتماعية والمقارنة الاجتماعية التي تتم بين الفئات باستمرار لشكيل الهوية الاجتماعية الإيجابية للشخص. وهو الدور الذي يقوم به الأفراد للبحث عن أوجه التمييز بين جماعاتهم التي ينتمون إليها والجماعات الأخرى، وخصوصا على أساس الأبعاد ذات القيمة الإيجابية . وتوحيد (unification) الأفراد بين العضوية والهوية يؤدي بهم بدوره إلى أن يتبنوا استراتيجيات خاصة في تعاملهم مع الآخرين. وهو ما يزيد لاحتمالية

التمييز بين الفئات الاجتماعية لطرائق تؤيد جماعتهم الخاصة وتدعم سيادتها . وذلك يعني أن هناك عمليات مرتبطة بصورة وثيقة بتمثل الأفكار الخاصة بالجماعة التي ينتمي إليها الشخص والجماعات الأخرى. الأول يهتم بعملية تعلم التفضيلات. والثاني يهتم بالتفاعل الدقيق الذي يحدث مبكرا في الحياة بين توحد الطفل مع الجماعة التي ينتمي إليها، وأفكاره عن الجماعات الأخرى بما يعد مقبولاً بوجه عام في المجتمع. ويمكن بهذه الطريقة القول بأن عملية التصنيف إلى فئات هي التي تعطي الشكل للاتجهات بين الجماعات الإيجابية والسلبية أو القوالب النمطية بينما يساعد تمثل القيم الاجتماعية والمعايير السائدة على إعطائها المضمون . (عبد الله ، ١٩٧٩ م: ص ١٣٤ – ١٣٦).

٢. نظريات التعلم : وتعالج التحيز أو التعصب على أساس أنه اتجاه يتم تعلمه واكتسابه بنفس الطريقة التي تكتسب بها سائر الاتجاهات والقيم النفسية الاجتماعية. ومن أبرز أمثلتها نظرية التعلم الاجتماعي "Social Learning" ويرى باحثوها مثل باندورا ووالترز أن للوالدين الدور الأكبر في تعلم الأطفال التحيز أو التعصب، حيث يوجد ارتباط متسق بين اتجاهات الآباء العنصرية والعرقية ومثيلاتها التي توجد لدى الأطفال. فالوالدان ينقلان هذه الاتجاهات دون توجيه مباشر من خلال عدة ميكانيزمات مثل النموذج الاجتماعي : Social Model والمحاكاة. والأطفال الذين يتوحدون بالراشدين يكونون عرضة لاستدماج Internalize أشكال التحيز أو التعصب التي توجد لدى الراشدين وبوجه خاص الوالدين والمدرسين، لأن ذلك يمثل بالنسبة لهم دعما للأشكال المرغوبة من السلوك. ويميل الأطفال دون تدعيم خارجي لاكتساب أشكال التحيز أو التعصب السائدة حولهم في بيئتهم الاجتماعية من خلال النماذج ذات التأثير الفعال.

ومع تقدم العمر بالأطفال تزداد أهمية جماعات الأقران Group Peers وفي أغلب الأحيان تدعم جماعات الأقران وجهات نظر الوالدين لأن هناك تشابها بينهم في الخلفية الاجتماعية والثقافية وما يسودها من قيم . (عبد الله، ١٩٧٩ م : ص١٤١ – ١٤٣) .

التفكير التصنيفي وعلاقته بالتحيز، المؤدي للظلم أو للسلوك الجائر على الآخرين :

إن جوردن ألبورت (١٩٥٤) كان أول من اقترح هذه العلاقة بين التفكير التصنيفي والتحيز، في كتابه التحيز. وعلى الرغم من أن ألبورت قد أدرك الأبعاد الانفعالية والاجتماعية والتاريخية للتحيز، إلا أنه قد اقترح أيضا أن التحيز هو جزئيا عبارة عن ناتج نمائي للوظائف البشرية الطبيعية، حيث كتب كتابه (التحيز) يقول : " إن العقل البشري يجب أن يفكر مع مساعدة التصنيفات، وعندما يتم تشكيلها فإنها لن تكون أساس الأحكام المسبقة الطبيعية. ونحن لا نستطيع بأي طريقة تجنب هذه العملية؛ فالعيش المنتظم يعتمد عليها. (Plous, S., 2010, 4) . وبالتالي فهذا التفكير التصنيفي هو مكون مركزي للتحيز وكنتيجة مهمة للتفكير التصنيفي الميل لتشويه الإدراكات بشكل نمطي يأخذ شكل تقليص الفروق في تمثيل صفات المجموعة الداخلية التي ينتمي إليها الفرد، وتهويل الفروق بين الأصناف في التضاد مع

صفات المجموعة الخارجية التي لا ينتمي إليها الفرد. فيما يعرف أيضاً بالعزو السببي. وما يحدث له من تشويه في الإدراك حيث يقوم الناس بعزو غير متسامح لسلوكيات أعضاء المجموعة الخارجية، وعكس ذلك عند تفسير سلوكيات أفراد المجموعة الداخلية فيما يعرف بخطأ العزو الأساسي . (Plous, S., 2010, 5). وخطأ العزو الأساسي Fundamental Attribution Error هو ميل الأفراد لملاحظة سلوك الغير وتفسيره بناء على خصائص الآخر وصفاته الذاتية، فإذا رسب أحدهم في الامتحان فإن ذلك راجع لخصائصه الشخصية دون النظر لعوامل البيئة . (زهران، ٢٠٠٦م : ص ١٢) . كما يعرف أيضا هذا بوقاية تقدير الذات ، وفيها ينزع الناس لتحسين تقديرهم لذواتهم عن طريق تحمل المسئولية عن النجاح وليس عن الفشل. وكذلك عن طريق نسبة النجاح إلى أسباب أكثر ثباتاً مما ينسبون إليها الفشل، مما يجعل النجاح يبدو أكثر ترجيحا في المستقبل. (مليكة، ١٩٨٩ م : ص ٨٤). ويتدخل هذا التحيز أيضا في طريقة تنشئة الأبناء كما يحدث في التحيز الجنسوي ، حيث أمهات الأطفال الذكور يشجعن السلوكيات ذات الطابع الخطر، لديهم دون الإناث. (Plous, S., 2010, 17).

علاقة المظلوم بالجماعة وطبيعة العلاقة بين المظلوم المضطهد والظالم المستبد :

إن علاقة القهر والرضوخ والعنف الكامن فيها ليس مثل علاقة أنا – أنتِ، التي تتضمن المساواة والاعتراف المتبادل بإنسانية الآخر وحقه في الوجود . وبدلاً منها تقوم علاقة أنا – ذاك . حيث ذاك هو الشيء الكائن الذي لا اعتراف به وبإنسانيته وبقيمتها أو بحياته وقدسيتها. وباعتباره شيئا فيصبح كل ما يتعلق به أو يمت إليه مباحا (الاعتداء والتسلط والاستغلال والقتل..... الخ)، وهذا هو الإنسان المقهور. وعلى العكس تتضخم شخصية المتسلط بشكل مفرط يحتوي الآخر الشيء ويجعله تابعا له وأداة لخدمته في حالة من طغيان الأنوية. وفي هذه العلاقة تكون كل سلطة مرتبية كانت أم طبيعية تصطبغ لا محالة بهذه الصبغة. كعلاقة الرئيس بالمرؤوس، التي تتسم بهذا النمط التسلطي الرضوخي، وعلاقة الرجل بالمرأة، والكبير بالصغير، والقوي بالضعيف، والمعلم بالتلميذ، والموظف ورجل الشرطة بالمواطن. وعلاقة القهر والرضوخ هذه تترك أثرها بما تحمله من عنف في نسيج الحياة النفسية بجوانبها الانفعالية والعاطفية والذهنية. حتى الحب في هذه العلاقة يعاش تحت شعار التسلط والرضوخ، تسلط المحبوب ورضوخ الحبيب. وتؤدي طول معاناة الإنسان المضطهد المظلوم إلى تضخم آلام الماضي وتأزم الحاضر وانسداد المستقبل، الأمر الذي يؤدي به للتمرد على الطرف الآخر ، حيث تبلغ حالته النفسية درجة عالية من التوتر الانفعالي والوجودي العام، حيث الفشل في تحقيق الذات والوصول لقيمة ذاتية مما يولد أشد مشاعر الذنب إيلاما للنفس وأقلها قابلية للكبت والإنكار. وهذه المشاعر تفجر بدورها عدوانية شديدة تزداد وطأتها تدريجيا بمقدار تراكمها الداخلي، وعندما تصل العدوانية لهذا الحد لا بد لها من تصريف يتجاوز الارتداد بالذات وتحطيمها، كي يصل حد الإسقاط على الآخرين. ومع ترسخ اليأس من الحوار السلمي أو الرضوخ يترسخ الإحساس بضرورة العنف. ويسمي علماء الأحياء هذه الظاهرة (برد الفعل الحرج) فعندها نقطة التحول في الخيار بين الفناء أو المجابهة. (حجازي ، ٢٠٠٧ م :ص ٤٠ – ٥٥) .

ويستعيض الإنسان المضطهد المقهور عن عجزه الفردي بالاحتماء بالجماعة - الجماعة الداخلية التي ينتمي إليها . وتشتد الأواصر ضمن الجماعة المغلقة بقدر حاجتها لإنكار الصراعات والتناقضات الداخلية وما يرافقها من مشاعر عدوانية. ويذهب الدفاع عن هذه المتناقضات لحد الذوبان الكلي في الجماعة لدرجة يفقد معها الفرد هويته واستقلاليته. وترتفع درجة الذوبان في الجماعة عادة على المستوى الفردي بما يتناسب مع مستوى الإحساس بالضعف والعجز وإنعدام القيمة، وأكثر الأفراد ذوبانا في الجماعة وتعصبا لها هم في معظم الأحوال أشدهم عجزا عن الاستقلال والوصول لمكانة فردية تنبع من شخصيتهم. وهذه العلاقة بالجماعة نكوصية في أساسها، بمعنى أن الفرد من هؤلاء يبحث بشكل لاواعي عن العودة للعلاقات الدمجية بالأم مصدر الحب وعامل إبعاد المنغصات الحياتية. إذ أن مثل هذا الانتماء يرسخ عند هؤلاء الأفراد المضطهدين نمطهم النكوصي الطفلي في مجابهة الواقع، من خلال الاتكال المتزايد على القوى الخارجية التي تعوض له واقعيا أو خياليا بعض ضعفه. (حجازي، ٢٠٠٧ : ص ١١٣ - ١٢٠).

وعلى الجانب الآخر من العلاقة يكون المستبد أو الظالم، وعلى المستوى الشخصي اليومي ، فالمستبد هو من يمارس على محيطيه تسلطا مفرطا . والاستبداد لغة هو غرور المرء برأيه والأنفة من قبول النصيحة أو الاستقلال في الرأي وفي الحقوق المشتركة. وللظالم المستبد سيكولوجية خاصة تتجلى في العلاقة مع الذات وصورة الذات والعلاقة مع الآخر (أفرادا وجماعات). وتتمثل هذه السيكولجية في ثلاثية : نزوة السطوة، والنرجسية، والأنا المثالي. ونزوة السطوة تعرف بأنها لا تدخل الآخر في الحسبان، فلا تعترف بإنسانيته وكيانه. أما النرجسية فتتمثل في تركيز طاقة الحب (الليبيدو) في الأنا، حيث تتوزع هذه الطاقة في الحالات العادية ما بين الذات والموضوعات الأخرى كالآخرين في رعايتهم والاهتمام بهم، وكذلك في موضوعات وقضايا والنضال من أجلها. أما في النرجسية فتسحب هذه العاطفة وتتركز في الذات وحدها حيث يقع النرجسي في حالة علاقة مرآوية مع الذات بحيث تنفي وجود الآخر . وعلى المستوى الداخلي الذاتي تتحول النرجسية إلى أنا مثالي، حيث تتحد الأنا مع الهو ويصبح الظالم أو المستبد في صورة ذاته كيان كلي العظمة والجبروت والقيمة، بحيث يلغي الآخر بقدر ما تتضخم صورة ذاته. وهذا الأنا المثالي المنفلت من كل قانون ومن كل حاجة لاعتراف الآخرين به يفتح باب إمكانية هدر كيانهم بشكل آلي، حيث لا شيء عنده يتكافأ مع عظمته وقيمته المطلقة، ولاشيء يقف في سبيلها. وعلى العكس فلا قيمة للناس والأشياء إلا بمقدار خدمة هذه الذات ورسوخ سطوتها. وعليه ، فإلغاء الآخرين يكاد يصبح إمكانية بديهية لاتردد إزاءها بقدر ما تهددت صورة الذات وسطوتها. (حجازي، ٢٠٠٦ : ص ٧٦ ، ٨٠ — ٨٥).

القدرة على العمل والإنتاج في ظل علاقات الظلم والاضطهاد :

إن علاقات الظلم والتسلط والعنف التي تميز المجتمعات والجماعات التي تشيع فيها مثل هذه العلاقات ، تكون مكونة من شبكة اجتماعية من مستويات مرتبية. حيث هناك دائما سيطرة من طرف ورضوخ وتبعية من طرف آخر.

سيطرة تفرض من خلال لغة العنف أساساً. ونجد هذا النمط من العلاقة من أعلى قمة الهرم لأدناها من الرئيس إلى مرؤوسيه ومن المرؤوسين إلى غالبية السكان. والإنتاج في ظل هذه الشبكة الاجتماعية يتميز بأنه هزيل وضعيف فالاقتصاد هزيل المردود، وهناك تبديد للثروات وسوء استغلال لها، وسوء استغلال للطاقة العاملة المتوفرة، واختلال في البنية الاقتصادية، وتصنيع محدود وغير كامل، وتضخم وطفيلية القطاع الثالث، ووضعية التبعية الاقتصادية. ويرى (لاكوست) أن السكان يتسمون بعدة خصائص ، في ظل هذه الجماعات، من أهمها على الإطلاق الانفجار السكاني، الذي لا تواكبه زيادة في الموارد الاقتصادية بنفس القدر، الأمر الذي يزيد من الاختلال نظرا لقلة الإنتاج النابعة من الأمية وسوء التغذية وقلة العناية بالصحة، الأمر الذي يؤدي لتفشي الأمراض واستنزاف القوى العاملة. وعلى مستوى البنية الاجتماعية هناك خمسة محكات لمثل هذا المجتمع . كما تذكرها دائرة المعارف العالمية في مجلدها الخامس : مادة علم اجتماع التنمية . هي : انتقال العلوم من جيل لآخر بشكل جامد إجمالاً، تحكم العادة والتقليد في السلوك بدلاً من القانون، نظام اجتماعي تحكمه مرتبية جامدة ، تحديد المكانة الاجتماعية للفرد ولاديا أكثر مما تتحدد من خلال كفاءته، وإنتاجية منخفضة جدا. وأهم من ذلك هناك مقاومة للتغيير تنبع من تضافر نظرة رضوخية إلى العالم مع بنية اجتماعية ذات نمط تسلطي، مما يخلق ويعمم نظاما من العلاقات يتصف بالسيطرة = الرضوخ . والامتثال يعرقل عملية التغيير من خلال سد السبيل أمام ظهور قوى الرفض.(حجازي، ٢٠٠٧: ص ٢٨، ٣٣).

- **رابعا - ج – الدراسات السابقة** :

تركز الدراسات الأجنبية عند دراسة الظلم والاضطهاد على الأقليات والاختلافات العرقية، أما فيما يتعلق بالدراسة على مجموعات عادية فتنصب على التمييز في المعاملة بين الذكور والإناث مثلا – بينما تركز الدراسات العربية في هذا الصدد على صورة السلطة لدى الأبناء أو الطلاب في عملية التنشئة الاجتماعية. وبيان ذلك كما يلي :

١- الشعور بالذنب وعدم العدالة المدرك وسلوك الإيثار :

اختبرت هذه الدراسة نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity (Theory) لكل من " Tajefel & Tumer 1979 " لدراسة العلاقة بين الهوية الاجتماعية عند الأقليات والقدرة على العيش في رفاهية وسعادة، وافترضت وجود علاقة بين القدرة على الإنجاز والإنتاج وهذه الهوية الاجتماعية ودرست ذلك على ثلاث مجموعات : طلاب المدارس الثانوية، والجامعيين والخريجين. ورجحت نتائج الدراسة بقوة وجود مثل هذه العلاقة، حيث أشارت للدور المهم الذي تلعبه الهوية الاجتماعية لدى الأقليات في التأثير في القدرة على العيش برفاهية وسعادة والقدرة على الإنجاز والإنتاج. (Regan, J. W., 2011, 79-88).

٢- السلوك الإنتاجي والوقاية من المشاكل السلوكية :

تختبر هذه الدراسة العلاقة بين المشاكل السلوكية الناتجة عن المعاملة الوالدية والنشاط الإنتاجي، وما إذا كانت القدرة على ضبط الذات تقف

كمتغير وسيط في هذه العلاقة أم لا. وذلك عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بالصف الأول الدراسي. واستمدت بياناتها من تقارير من الأمهاتٍ والمعلمين. ودلت النتائج على أن القدرة على ضبط الذات تعتبر متغيرا وسيطا في العلاقة بين المشكلات السلوكية الناتجة عن معاملة الأم والنشاط الإنتاجي للطفل. (Bradley, R.H. & Corwyn, R.F., 2005, 89-98)

٣- دراسة طولية تفحص السلوكيات الوالدية والتمييز المدرك المتنبأ به لدى عينة من المراهقين ذوي الهوية العرقية اللاتينية :

فحصت هذه الدراسة اختلاف إدراك كل من الذكور والإناث المراهقين للمعاملة الوالدية بالنسبة لهم، وشكلت العينة ٣٢٣ فردا ، ٤٩,٥٪ منهم من الإناث. وأشارت النتائج إلى أن إدراك التمييز بشكل دال مرتبط بالذكور المراهقين وليس الإناث . وأشارت هذه الدراسة لأهمية إجراء المزيد من الدراسات حول وجود فروق بين الجنسين في إدراك التمييز. (Umana, A.T. &Guimond, A.B., 2010, 636-650)

٤- تأثيرات التمييز المدرك على ضغط الدم المتغير والاستجابات العاطفية ونماذج العلاقات الضاغطة بين الأفراد على مدار ٢٤ ساعة :

هدفت هذه الدراسة لفحص أثر التمييز المدرك على ضغط الدم المتغير (ABP) وعلاقة ذلك بالتفاعلات الاجتماعية اليومية على مدار الساعة. وتم تطبيق ذلك على عينة من البيض والسود ومراقبتهم على مدار اليوم باستخدام أدوات فسيولوجية نفسية مختلفة. وأظهرت النتائج أنه كلما زاد إدراك التمييز كلما زادت حدة الاستجابات العاطفية إيجابية كانت أم سلبية وذلك في المواقف الاجتماعية الضاغطة، ولا فرق في هذا بين السود والبيض، حيث أن التمييز المدرك مرتبط بأمراض الأوعية الدموية والاستجابات العاطفية التي من الممكن أن تزيد من القابلية للمرض. (Smart, R.L. & et al, 2010, 403-411).

٥- التمييز الوالدي المدرك كعامل خطورة في مرحلة ما بعد التبني عند الأطفال والمراهقين على مستوى العالم:

هدفت هذه الدراسة لفحص أثر التمييز في المعاملة الوالدية بين الأبناء والأبناء بالتبني ، وإدراك الأبناء بالتبني لهذه المعاملة، وذلك على عينة قوامها ١٥٧٩ طفلا متبنى في عمر ٥- ١٨ عام في الولايات المتحدة – من أصول مختلفة وسجلت هذه الدراسة ارتباطا إيجابيا بين التمييز المدرك عند هؤلاء الأطفال ووجود مشاكل سلوكية عندهم. كذلك وجدت فروق في هذه العلاقة باختلاف العمر وباختلاف أصول هؤلاء الأطفال، ككونهم أمريكان من أصل آسيوي، أو شرقي، أو أوروبي، أو أمريكان أصليون. وأوصت هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بدراسة هذه العلاقة عند الأقليات عبر العالم. (Lee, R. M., 2010, 493-500).

٦- صورة السلطة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية :

هدفت هذه الدراسة للتعرف على صورة السلطة الوالدية عند عينة قوامها ٤٠٠ طالب وطالبة جامعي من الفرقة الأولى للرابعة، ومدى اختلافها بين الذكور والإناث، أو بين طلبة الريف والحضر أو بين طلاب الكليات النظرية والعملية أو بين طلاب الفرقة الأولى والنهائية. ووجدت الدراسة فروقا دالة

لصالح الذكور على بعد التمرد على هذه السلطة ، ولصالح الإناث على بعد الخضوع . كذلك وجود فروق بين الريف والحضر لصالح الخضوع عند الريف . كذلك بين طلاب الكليات النظرية والعملية، بينما لم تجد فروقا راجعة للعمر. (أحمد، ١٩٩٣م : ص ٩٤ – ٩٦).

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من العرض السابق نلاحظ أن الظلم أو الاضطهاد في الثقافة الغربية مقترن بالأقليات وكذلك بالتفرقة العرقية أو العنصرية أو في بعض الحالات الخاصة كما في التمييز بين الأبناء على أساس النوع واختلاف الثقافة الفرعية بالمجتمع أو العمر أو التبني، وأشارت الدراسات لبعد مهم متمثل في كيفية إدراك الأطفال أنفسهم للتفرقة أو التمييز في المعاملة الوالدية. أما فيما يتعلق بالدراسات العربية فركزت معظمها على إدراك السلطة في عملية التنشئة الاجتماعية، لا سيما السلطة الوالدية. وقد حاولت الباحثة في هذا الصدد التركيز على أكثر الدراسات عربية كانت أم أجنبية ارتباطا بمتغيرات الدراسة، وانتقت الدراسات الأكثر ارتباطا وفقا لمتغيرات كلا الثقافتين العربية والأجنبية . مع الأخذ في الاعتبار أن الدراسة العربية المذكورة تجمع العديد من المتغيرات مثل النوع والعمر وغيرها ارتباطا بمتغيرات الدراسة الحالية. يضاف إلى هذا أن الدراسات العربية عند تناولها للظلم في العلاقات الاجتماعية ركزت على مفهوم العنف أكثر كالعنف ضد الأطفال وهو ليس من نفس منظور الدراسة الحالية. ولعل الجديد بالدراسة الحالية تركيزها على علاقة الظلم في إطار الحياة اليومية مقارنة إياه بين عينتين من الذكور والإناث وكذا الصغار في مرحلتي الطفولة المبكرة والوسطى من جهة، والكبار الراشدين في مقتبل الشباب من جهة أخرى، لمعرفة شكل العلاقة ودرجة اختلافها، باختلاف العمر ومن ثم الثقافة المؤثرة على كلا الجيلين، وأثر ذلك في العلاقة بالظالم أو المسيطر أو المستبد، وكذا في القدرة (قدرة المظلوم) على العمل والإنتاج تحت وطأة هذا الموقف الاجتماعي في إطار إدراكه له وشعوره به .

- **خامسا : فروض البحث :**

١- يوجد أثر دال للشعور بالظلم و الاضطهاد في القدرة على العمل والإنجاز عند الأطفال.

٢- يوجد أثر دال للشعور بالظلم و الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم عند الأطفال.

٣- يوجد أثر دال للتفاعل بين الشعور بالظلم والاضطهاد من جهة، والقدرة على العمل والإنجاز والعلاقة الاجتماعية بالظالم من جهة أخرى في عينة الأطفال.

٤ - يوجد أثر دال للشعور بالظلم و الاضطهاد في القدرة على العمل والإنجاز عند الراشدين.

٥- يوجد أثر دال للشعور بالظلم وربما الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم عند الراشدين.

٦- يوجد أثر دال للتفاعل بين الشعور بالظلم والاضطهاد من جهة، والقدرة على العمل والإنجاز والعلاقة الاجتماعية بالظالم من جهة أخرى في عينة الراشدين.

٧- يوجد أثر دال للشعور بالظلم و الاضطهاد في القدرة على العمل والإنجاز وفي العلاقة الاجتماعية بالظالم وذلك على عينة الذكور.

٨- يوجد أثر دال للتفاعل بين الشعور بالظلم والاضطهاد من جهة، والقدرة على العمل والإنجاز والعلاقة الاجتماعية بالظالم من جهة أخرى في عينة الذكور.

٩ - يوجد أثر دال للشعور بالظلم و الاضطهاد في القدرة على العمل والإنجاز وفي العلاقة الاجتماعية بالظالم وذلك على عينة الإناث.

١٠- يوجد أثر دال للتفاعل بين الشعور بالظلم والاضطهاد من جهة، والقدرة على العمل والإنجاز والعلاقة الاجتماعية بالظالم من جهة أخرى في عينة الإناث.

- **سادسا : إجراءات البحث :**
- **سادسا - أ – عينة الدراسة :**

تم اختيار عينة الدراسة بشكل عمدي (قصدي) من عدد من الأفراد الذين شعروا بالظلم – في تقديرهم – وربما مع زيادة حدته وطول مدته أدى ذلك لشعورهم بالاضطهاد. وعليه فقد قامت الباحثة بالتطبيق على (١٠٠) فرد، ثم استثنت منهم الأفراد ذوي الاستجابات السلبية، أي الذين لم يخبروا ظلماً قطٍ . على حد شعورهم . ليصبح العدد الإجمالي للعينة الفعلية للدراسة (٧٥) فردا على النحو التالي :

- (٣٠) فرداً بالعينة الاستطلاعية : ١٥ من الذكور ، ومثلهم من الإناث ، ١٥ من الأطفال (٥ عمر ٥ـ٦ سنوات، ١٠ عمر ٧ ـ ٩ سنوات) ومثلهم من الراشدين (١٨ . ٢٥ عام).
- (٤٥) فرد بالعينة الأساسية : ٣٠ من الإناث ، ١٥ من الذكور ، ٢٠ من الأطفال (٥ عمر ٦.٥ سنوات، ١٥ عمر ٧ . ٩ سنوات) و٢٥ من البالغين.

- **سادسا - ب – أدوات البحث :**

بملحق الدراسة بنهاية البحث.

- **سابعا : النتائج ومناقشة صحة الفروض وتفسيرها :**

أصبح عدد أفراد العينة النهائية – كما تم ذكره سابقاً – (٤٥) فرداً وذلك بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية حيث المقياس في صورته الأولية وكذلك الأفراد الذين حصلوا على درجات = صفر وهم الذين لم يخبروا الظلم قط. وعليه يمكن وصف أفراد العينة كما بالجدولين التاليين:

جدول (١): وصف العينة من حيث النوع .

العينة من حيث النوع	ذكور	إناث
إجمالي (٤٥)	١٥	٣٠

جدول (٢) : وصف العينة من حيث العمر.

العينة من حيث العمر	أطفال	متوسط عمر	راشدون	متوسط عمر
إجمالي (٤٥)	٢٠	٧,٥ عام	٢٥	٢٣ عام

- كما يمكن بيان الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الأساسية كما يلي :

جدول (٣) : وصف متغيرات الدراسة لعينة الذكور.

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى
الشعور بالظلم (متغير مستقل - راشدون)	١٢	٤,٨
أثره في العمل والإنتاج (متغير تابع - راشدون)	١٠,٣	٣,٦
أثره في علاقة المظلوم بالظالم (متغير تابع - راشدون)	٨,٤	٢,٢
الشعور بالظلم (متغير مستقل - أطفال)	١١	٤,٥
أثره في العمل والإنتاج (متغير تابع - أطفال)	١٢,٧	٥,٢
أثره في علاقة المظلوم بالظالم (متغير تابع - أطفال)	٩,٢	٣,١

جدول (٤) : وصف متغيرات الدراسة لعينة الإناث.

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى
الشعور بالظلم (متغير مستقل - راشدات)	١٤	٦,٤
أثره في العمل والإنتاج (متغير تابع - راشدات)	١١	٤,٨
أثره في علاقة المظلوم بالظالم (متغير تابع - راشدات)	٩	٢,٥
الشعور بالظلم (متغير مستقل - أطفال)	١٢	٥,٣
أثره في العمل والإنتاج (متغير تابع - أطفال)	١٣	٥,٢
أثره في علاقة المظلوم بالظالم (متغير تابع - أطفال)	١٠	٣,٥

- وللتأكد من صحة فروض الدراسة تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Multivariate Analysis Of Variance) MAN OVA) ؛ حيث يستخدم لبيان أثر متغير مستقل أو أكثر في أكثر من متغير تابع (العلاقة الاجتماعية بالظالم ١ ، والقدرة على العمل والإنجاز٢ – تحت وطأة هذا الشعور). والجدول (٥) يوضح نتائج تحليل متغيرات الدراسة :

جدول (٥) : تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة.

الدرجة / المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الشعور بالظلم (عند الأطفال)					
بين الجموعات ١.	١,٧	٤	٠,٤٣	١,٧٩	٠,١٥
بين المجموعات ٢.	٤,٣	٤	١,٠٧	١,٠٦	٠,٣٨
داخل المجموعات.	٧٧,٠٤	١	٧٧,٠٤	٣٢٤,٣٦	٠,٠٠٠ ◆
المجموع.	٩,٥	٤٠	٠,٢٣٨	- - - -	- - - -
الشعور بالظلم (عند الراشدين)					
بين الجموعات ١.	١	٣	٠,٣٣٣	١,٣٤٠	٠,٢٧٥
بين المجموعات ٢.	٢٠,٥	٣	٦,٨٣	١١,٦	٠,٠٠٠ ◆
داخل المجموعات.	٥٨,٥١٤	١	٥٨,٥١٤	٢٣٥,٢٠٤	٠,٠٠٠ ◆
المجموع.	١٠,٢٠	٤١	٠,٢٥	- - - -	- - - -
الشعور بالظلم (عند الذكور)					
بين الجموعات ١.	١,٠٣٣	٣	٠,٣٤٤	١,٣٨٩	٠,٢٦٠
بين المجموعات ٢.	٤,٦٣	٣	١,٥٤	١,٥٧	٠,٢١٠
داخل المجموعات .	٦٠,٨٠٥	١	٦٠,٨٠٥	٢٤٥,٢٣١	٠,٠٠٠ ◆
المجموع.	١٠,١٧	٤١	٠,٢٥	- - - -	- - - -
الشعور بالظلم (عند الإناث)					
بين الجموعات ١.	١,٧٠	٣	٠,٥٧	٢,٤٥	٠,٠٧٨
بين المجموعات ٢.	١٤,٦٣	٣	٤,٨٨	٦,٦٣	٠,٠٠١ ◆
داخل المجموعات.	٦٥,١٧	١	٦٥,١٩	٢٨١,٣٣	٠,٠٠٠ ◆
المجموع.	٩,٥٠	٤١	٠,٢٣٢	- - - -	- - - -

- **مناقشة صحة الفرض الأول** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر للشعور بالظلم و الاضطهاد في القدرة على العمل والإنجاز عند الأطفال. من جدول (٥) السابق نلاحظ أن تأثير الشعور بالظلم والاضطهاد جاء غير دال (٠.١٥) وهو أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ ، وهذا ما عبر عنه معظم أفراد العينة من الأطفال إذ لم يؤثر شعورهم بالظلم في قدرتهم على العمل والتحصيل ، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الأول . وبمراجعة إجابات الأطفال في العينة تبين أن مصدر الشعور بالظلم لم يرتبط كثيرا بالعمل والإنجاز،والمتمثل عندهم تحديدا في الدراسة . إذ جاء تكرار الشعور بالظلم من المعلمين أقل من تكرار الشعور بالظلم من الأسرة أو الأنداد . يضاف لهذا ما توليه الأسرة من أهمية لتحصيل الطفل الدراسي، والذي قد يجعله تأثره بالظلم ينعكس على تحصيله الدراسي أم لا .وهذا ما أيده التراث النظري في تأثيرمدلول الشيء بالنسبة للشخص، أي في إدراكه الاجتماعي للموقف وللأشخاص .

- **مناقشة صحة الفرض الثاني** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر للشعور بالظلم و الاضطهاد في علاقة الطفل المظلوم بظالمه (من ظلمه)، ومن جدول (٥) السابق نلاحظ أن تأثير الشعور بالظلم والاضطهاد جاء غير دال (٠.٣٨) وهو أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ ، وهذا ما عبر عنه معظم أفراد العينة من الأطفال إذ لم يؤثر شعورهم بالظلم في علاقتهم بمن ظلمهم، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثاني.

- **مناقشة صحة الفرض الثالث** :

وهو يبحث في أثر التفاعل الدال بين المتغيرات السابقة على عينة الأطفال ومن جدول (٥) السابق نلاحظ أن هذا التفاعل جاء دالا (٠.٠٠٠) وهو أقل من مستوى الدلالة عند ٠.٠١ ، وبالرجوع للدراسات السابقة في الجزء النظري بالدراسة نجد أن دراسة Regan, 2011 كانت قد أظهرت علاقة دالة بين الهوية الاجتماعية والقدرة على العمل والإنجاز . وبالتأمل في هذه النتيجة ومقارنتها مع ما جاء بهذه الدراسة يمكننا أن نستنتج أن الشعور بالظلم عندما يقترن مع العلاقة بشخص معين يمكنه أن يؤثر في القدرة على العمل والإنجاز؛ لذلك جاءت العلاقة دالة في إطار هذا التفاعل فقط . الأمر الذي يشير لخطورة إدراكنا الاجتماعي وكيفية تفكيرنا في المسألة والتي تؤثر بشكل ذو دلالة ومعنى قوي في قدرتنا على التفاعل مع الغير والإنتاج . أي أن الموقف الاجتماعي كبنية وتركيب هو الذي يؤثر في استجابتنا نحو هذين المتغيرين . وهذا لا يتعارض مع طبيعة الإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية التي جاء ذكرها بالإطار النظري بهذه الدراسة، وبذلك تحققت صحة هذا الفرض.

- **مناقشة صحة الفرض الرابع** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر للشعور بالظلم وربما الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم عند الراشدين، ومن جدول (٥) السابق نلاحظ أن تأثير الشعور بالظلم والاضطهاد جاء غير دال (٠.٢٧٥) وهو أعلى من مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ ، وهذا ما عبر عنه معظم أفراد العينة من الراشدين إذ لم يؤثر شعورهم بالظلم في علاقتهم بمن ظلمهم، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الرابع.

- **مناقشة صحة الفرض الخامس** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر للشعور بالظلم وربما الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم عند الراشدين، ومن جدول (٥) السابق نلاحظ أن تأثير الشعور بالظلم والاضطهاد جاء دالا (٠,٠٠٠) وهو أقل من مستوى الدلالة عند ٠,٠١ ، وهذا ما عبر عنه معظم أفراد العينة من الراشدين، عندما أظهرت استجاباتهم في معظمها الشعور بالظلم من رؤسائهم في العمل ، ومظهر ذلك التمييز في المعاملة وعدم التقدير، وبذلك تحققت صحة هذا الفرض.

- **مناقشة صحة الفرض السادس** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر للشعور بالظلم وربما الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم عند الراشدين ، ومن جدول (٥) السابق نلاحظ أن تأثير الشعور بالظلم والاضطهاد جاء دالا (٠,٠٠٠) وهو أقل من مستوى الدلالة عند ٠,٠١ ، وهذا يتفق أيضا مع ما جاء ذكره بعينة الأطفال ، حيث أهمية الموقف الاجتماعي ودلالته أيضا بالنسبة للراشدين وبذلك تحققت صحة هذا الفرض. ولعل الاختلاف الراجع لمتغير العمر بين عينتي الأطفال والراشدين يظهر في أثر الشعور بالظلم عند الراشدين في القدرة على العمل. وقد يرجع السبب في هذا لأهمية العمل بالنسبة للراشد حيث هو مصدر دخله ورزقه وتحقيقه لذاته أيضا ؛ لذلك فشعور المرؤوس بالظلم من رئيسه يؤثر سلبا في اتقانه لعمله وإنجازه له، أما الطفل خاصة في مرحلة الدراسة العمرية المبكرة هذه، لا يعد العمل متمثلا في الإنجاز والتحصيل مصدره الوحيد في تحقيق ذاته وإثبات هويته الشخصية - والتي لا تزال في مرحلة تشكل بعد . كما أنه ليس مصدر دخله أو شعوره بالأمن ؛ حيث أن عينة الأطفال موضع الدراسة من الأطفال غير العاملين ومدرجين بالمدارس.

- **مناقشة صحة الفرض السابع** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر دال للشعور بالظلم وربما الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم وفي القدرة على العمل والإنجاز وذلك على عينة الذكور، وبالرجوع لجدول (٥) السابق نجد أن هذا الشعور غير دال في تأثيره على كل من المتغيرين التابعين، حيث جاءت قيمته أعلى من مستوى ٠,٠٥ (٠,٢٦٠ ، ٠,٢١٠) تباعا، وبالرجوع لإجابات المفحوصين نجد أنها في معظمها تشير لعدم وجود هذا التأثير، وبذلك لم تتحقق صحة هذا الفرض .

- **مناقشة صحة الفرض الثامن** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر دال للتفاعل بين الشعور بالظلم والاضطهاد من جهة، والقدرة على العمل والإنجاز والعلاقة الاجتماعية بالظالم من جهة أخرى وذلك على عينة الذكور، وبالرجوع لجدول (٥) السابق نجد أن هذا الشعور جاء دالا في إطار هذا التفاعل الثنائي بين كل من المتغيرين التابعين حيث جاءت قيمته أقل من مستوى ٠,٠١ (٠,٠٠٠)، الأمر الذي يدل أيضا كما سبق ذكره على أهمية المعرفة الاجتماعية والإدراك الاجتماعي في شعورنا بالظلم وكونه صادر من أشخاص ذوي دلالة نفسية بالنسبة لنا، لما لإدراك هذا المعنى من شعور ذي أثر مرتبط بالقدرة على العمل والإنجاز في هذا الإطار، وبذلك تحققت صحة هذا الفرض.

- **مناقشة صحة الفرض التاسع** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر دال للشعور بالظلم وربما الاضطهاد في العلاقة الاجتماعية بالظالم وفي القدرة على العمل والإنجاز وذلك على عينة الإناث، وبالرجوع لجدول (٥) السابق نجد أن هذا الشعور غير دال في تأثيره في العلاقة الاجتماعية ، حيث جاءت قيمته أعلى من مستوى ٠,٠٥ (٠,٠٧٨) وبالرجوع لإجابات المفحوصين نجد أنها في معظمها تشير لعدم وجود هذا التأثير. أما فيما يتعلق بأثره في العمل والإنجاز فقد جاء دالا فقد جاء عند مستوى أقل من ٠,٠١ (٠,٠٠١)، وبذلك تحققت صحة هذا الفرض جزئيا. وقد يرجع هذا الاختلاف الراجع لمتغير النوع – في هذا الأثر الدال المذكور سابقا – لزيادة حجم عينة الإناث على عينة الذكور من جهة ، كما قد يرجع أيضا لاختلاف طبيعة التنشئة الاجتماعية بين الذكور والإناث، الأمر الذي قد أشارت إليه الدراسات السابقة بالإطار النظري لهذه الدراسة.

- **مناقشة صحة الفرض العاشر** :

وهو يبحث في إمكانية وجود أثر دال للتفاعل بين الشعور بالظلم والاضطهاد من جهة، والقدرة على العمل والإنجاز والعلاقة الاجتماعية بالظالم من جهة أخرى وذلك على عينة الإناث، وبالرجوع لجدول (٥) السابق نجد أن هذا الشعور جاء دالا في إطار هذا التفاعل الثنائي بين كل من المتغيرين التابعين حيث جاءت قيمته أقل من مستوى ٠,٠١ (٠,٠٠٠)، الأمر الذي يتفق مع ما جاء بالعينات السابقة من أهمية للمعرفة الاجتماعية والإدراك الاجتماعي في شعورنا بالظلم وكونه صادر من أشخاص ذوي دلالة نفسية بالنسبة لنا ، لما لإدراك هذا المعنى من شعور ذي أثر مرتبط بالقدرة على العمل والإنجاز في هذا الإطار، وبذلك تحققت صحة هذا الفرض. وللكشف عن مصدر دلالة الفروق للتفاعلات بين متغيرات الدراسة في العينات السابقة ، تم عمل المقارنات البعدية بينهم (Post Hoc) بطريقة Bonferroni وقد جاءت جميعها دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ عند كل مستويات الشعور بالظلم (البسيطة، والمتوسطة، والمرتفعة). ولمعرفة طبيعة الاختلافات بين العينات الأربعة من حيث المواقف التي يشعر فيها الفرد بالظلم، والأشخاص الذين تسببوا في شعوره بالظلم، تم إعداد الجدول (٦)

جدول (٦): مواقف الشعور بالظلم في عينة الراشدين، عندما كانوا صغاراً عندما أصبحوا راشدين

مواقف الشعور بالظلم في عينة الراشدين عندما كانوا صغارا	النسب٪	مواقف الشعور بالظلم في عينة الراشدين الآن	النسب٪
١- التفرقة في المعاملة.	٦٦,٧	١- التمييز في المعاملة.	٤٤,٤
٢- الامتثال لأوامر غير مفهومة.	٨,٣	٢- سلب الحقوق في العمل.	٢٧,٨٥
٣- الوحدة أو الشعور بالوحدة.	٤,٢	٣- الفهم الخاطىء للشخص.	٥,٥٥
٤- القسوة.	٤,٢	٤- التجاهل.	٥,٥٥
٥- التجاهل.	٤,٢	٥- التدخل في الحرية الشخصية	٥,٥٥
٦- التخويف.	٤,٢	٦- سوء المعاملة.	٥,٥٥
٧- الحرمان.	٤,٢	٧- عدم تقدير رئيس العمل.	٥,٥٥
٨- عدم القدرة على رد العدوان.	٤,٠	- - - - - - - - - - - - - - -	- - -
الإجمالي	٪١٠٠	الإجمالي	٪١٠٠

أما بالنسبة لعينة الأطفال اليوم ، فقد جاءت النتائج كما بالجدول (٧) :

جدول (٧): مواقف الشعور بالظلم لدى عينة أطفال اليوم.

مواقف الشعور بالظلم في عينة أطفال اليوم	النسب ٪
١- الحرمان (وعدم أخذ حقوقهم بشكل مناسب سواء من الأنداد أو البالغين).	٣٢,٢
٢- التمييز في المعاملة.	١٩,٣٥
٣- الشعور بالدونية عند مقارنة أنفسهم بالغير.	٩,٧
٤- تكليف الطفل بما يفوق قدراته (كما في عمل الواجبات المدرسية، والاختبارات المستمرة).	٩,٧
٥- اختلاف معاملة الطفل داخل الأسرة وخارجها (كما في التدليل) بما يؤدي لشعوره بالظلم نتيجة عدم الفهم.	٩,٧
٦- العدوان وعدم القدرة على رده.	٦,٤٥
٧- كبت حرية الأطفال.	٦,٤٥
٨- إشعار الأطفال بأنهم عبء على الأسرة.	٦,٤٥
الإجمالي	٪١٠٠

من الجدولين السابقين نلاحظ وجود مواقف مشتركة بين الجيلين للشعور بالظلم مثل الحرمان والتجاهل والتمييز في المعاملة حيث جاءوا في مراكز متقدمة عند جميع العينات. كما نلاحظ تميز الراشدين بالشعور بالظلم في مواقف العمل والنابعة من عدم تفهم رئيس العمل وسوء تقديره للمرؤوس. وأظهرت عينة أطفال اليوم مواقف جديدة مثل الشعور بالظلم نتيجة الشعور بالدونية ، وتكليف الطفل بما يفوق طاقته، وإشعاره بأنه عبء على الأسرة، الأمر الذي يظهر طبيعة الاختلافات الثقافية بين الجيلين. بينما تظهر مواقف التشابه ما يؤكد على طبيعة الظلم في سياق الحياة الاجتماعية المتمثل بالأساس في التمييز في المعاملة والذي يشعر الفرد بالدونية أو العدوان أو الحرمان أو التجاهل نتيجة عدم حصوله على حقوقه، كما يحب، أو كبت حريته في التعبير عن نفسه. الأمر الذي يشعره بوقوع عدوان عليه وفي نفس الوقت يصعب عليه درئه عن نفسه، وذلك دون أن يفهم أو يقتنع بسبب معقول لهذا الظلم بأي شكل من أشكاله، أو موقف من مواقفه.

ولم تختلف النتائج السابقة كيفاً بين الذكور والإناث، على الرغم من اختلافها كما في بعض العينات؛ ولعل السبب في هذا يرجع إلى اختلاف شدة ودرجة (بمعنى كم) التعرض للظلم، وذلك باختلاف المواقف الاجتماعية ونمط الثقافة ، بمعنى اختلاف التطبيع بين الذكور والإناث، وكذلك اختلاف مواقف الخبرات العمرية. كذلك لم تختلف العينات كيفا، فيما يتعلق بالعلاقة بمن ظلمونا أو في تأثير الظلم في ممارسة الأعمال. والتالي، وإن عبر الراشدون عنه صراحة كما كتب بالجدول التالي، عبر عنه الأطفال من خلال مواقف خبراتهم، وهو في مدلوله يشير لهذه المضامين أيضا. وتوضيح ذلك بالجدول (٨) : ومن الجدول (٨) نلاحظ آليات مواجهة الظلم ، ومن الملفت للنظر أن أعلى نسبة فيها جاءت للسلوك العدواني، بينما أقل نسبة فيها تقريبا كانت للسلوك المتسامح، فيما يتعلق بالعلاقة بمن ظلمونا . الأمر الذي يدق ناقوس الخطر في آليات التربية على العنف ومقابلة الإساءة بالإساءة، مما يعني أن الكل هنا . عدا القليل . قد يقع في دائرة الظالم والمظلوم معا، وهذا بلا شك له مردود نفسي سلبي على درجة الألفة والود في العلاقات الاجتماعية عامة، وفي التنشئة الاجتماعية للأطفال خاصة ، وهذا هوالمهم بهذه الدراسة .

جدول (٨) : يوضح استجابات أفراد العينات (صغارا وكبارا ، ذكورا وإناثا ، على حد سواء) تجاه الشعور بالظلم .

العلاقة بمن ظلمونا	النسبة ٪	تأثير الظلم في ممارسة الأعمال	النسبة ٪
١- العدوان.	٤٠٪	١- الإحباط .	٤٧,١٪
٢- الابتعاد والتجنب.	٢٤٪	٢- الرغبة في المزيد من العمل.	٢٩,٢٪
٣- الكراهية.	١٢٪	٣- عدم التأثر .	١١,٧٦٪
٤- عدم الاكتراث .	١٠٪	٤- تفويض الأمر لله .	١١,٩٤٪
٥- التسامح .	٨ ٪	- - - - - - - - - - - -	- - -
٦- المواجهة بالطرق المشروعة.	٦٪	- - - - - - - - - - - - - -	- - -
الإجمالي	١٠٠٪	الإجمالي	١٠٠٪

أما فيما يتعلق بالتأثير في ممارسة الأعمال فقد جاء الإحباط في المرتبة الأولى وهو بهذا يتفق مع رد الفعل العدواني، حيث الشعور بالإحباط أحد مسببات العدوان، وهكذا ندور نحن وأولادنا في هذه الحلقة المفرغة. وكذلك يشير لأهمية دراسة أثر الظلم في القدرة على الإنجاز والعمل ؛ الأمر الذي يكون له مردود سلبي في إنتاجية الجماعة ومن ثم المجتمع ككل . وفي المرتبة الثانية تأتي الرغبة في العمل، إلا أنها جاءت بنسبة الثلث تقريبا أو أقل، وهي تقابل المواجهة بالطرق المشروعة والتي جاءت في المرتبة السادسة. ثم يأتي عدم الاكتراث مقابلا لعدم التأثر في أقل نسبة. وتفويض الأمر لله الذي يتسق مع التسامح بنسب متقاربة . ولو كان لهذا دلالة، فربما يدل على أنه ليس كل شعور بالظلم يؤدي للإحباط، ومن ثم العدوان، لكن هناك فئة ولو قليلة نسبيا لحفزها هذا الشعور للمزيد من العمل. وبمراجعة إجابات العينات تبين أن هؤلاء الأفراد يغلب التسامح على ردود أفعالهم، أو يواجهون بالطرق المشروعة، أو لديهم جرعة إيمانية من التوكل وتفويض الأمر لله. وهذا نمط مطلوب من التربية أن تنميه، للعمل على زيادة نسبة أفراد هذه الفئة.

- **ثامنا : التوصيات :**

بناء على ما تقدم من نتائج يتركز فكرتوصيات البحث في عنصرين رئيسيين هما :

- علينا أن نهتم في تربية النشء بضرورة الفهم الاجتماعي الصحيح للآخر؛ لأن الشعور بالظلم يؤثر في ردود أفعالنا مقترنا بموقف اجتماعي معين ومدلوله ومدلول الأشخاص محور التفاعل فيه علينا. ولا يقل عن هذا أهمية فهم الفرد لذاته ودرجة ثقته فيها؛ لأن هذا يؤثر في رد فعله تجاه الغير.
- علينا أن ندرب الأطفال منذ نعومة أظافرهم على سلوك التسامح ومردوده الإيجابي في حياتنا الاجتماعية؛ لتخرج الجماعة من هذه الحلقة المفرغة ودائرة ردود الأفعال العكسية، التي يمثل فيها الكثير من الأفراد الظالم والمظلوم معا.

- إن الكثير من مشكلات العالم تنبع من مثل هذا التفكير التصنيفي الذي يقوم به العقل البشري آليا، والكثير من الشرور راجع إلى تصنيف الأفراد في إطار نحن مقابل هم ،ولو افترضنا أن علاقة الاستبداد أو الظلم والاضطهاد تكون عند مستوى أنا مقابل ذاك، وعلاقة المساواة تكون عند مستوى أنا مقابل أنت. فإننا نسمح بهذا أيضا – ربما - للتفكير في أن من ينتمي للمجموعة الداخلية مميز في المعاملة، ومن لا ينتمي لها يمكن أن يتعرض للظلم وربما الاضطهاد. وعليه فالمرجو أن تنشده التربية ، وتقترحه الباحثة بناء على نتائج الدراسة الحالية ، هو علاقة نحن كل واحد، عند المستوى الأعلى على الإطلاق.

- وبينما يعد التفكير التصنيفي من آليات العقل البشري، إلا أن التحيز ليس متأصلا في البنية الطبيعية للفرد ، فالطفل الصغير لديه الاستعداد للتحيز ومن ثم التمييز في المعاملة بآلية التفكير التصنيفي هذه . ولكن البيئة الاجتماعية هي التي تكسبه هذا السلوك الاضطهادي بعدة طرق : كالنمذجة ، مثلا ، والتعلم الاجتماعي من الراشدين والأنداد، وكذلك عندما لا تتفهم البيئة الاجتماعية طبيعة مرحلة نموه وتعاقبه على الحركة والنشاط، أو تحرمه من الحب والرعاية، أو تفرض عليه ما لايستطيع وما لا يفهم . كل هذا يؤدي به إلى الإحباط، والإحباط يؤدي إلى العدوان ، والعدوان يقود إلى الظلم . وأخيرا عندما تربيه على رد العنف بالعنف. ليكون الطفل ـ كجزء من ثقافة مجتمع الراشدين الأكبر ـ ظالما ومظلوما في آن واحد، ولو حتى لند مثله. وهنا تبرز أهمية دور التربية وعلى حد تعبير بلوس : في إعداد برامج للتدريب على التسامح والتعاطف. (Plous, S., 2010, 24). وعدم التصنيف على أساس مجموعات داخلية وخارجية ، بل التربية في إطار أن مصلحة الجميع واحدة ومشتركة؛ فإيذاء الغير وظلمه يترتب عليه إيذاء الفرد نفسه، ولو بصورة غير مباشرة . ولتحويل هذا لصورة إجرائية للقائمين على التنشئة والتربية يمكن القول، أننا لو أردنا تفادي الوقوع في دائرة الظالم والمظلوم معا علينا :

- ✓ إعداد الأفراد القائمين على العملية التربوية أكاديميا بإعداد المعلمين وتثقيفيا بإعداد وتثقيف الآباء والأمهات ؛ لفهم طبيعة شخصية الطفل وتطبيق ذلك مثلا في : عدم تكليف الطفل بما لا يطيق أو لا يستطيع ، الأمر الذي يشعره بالإحباط ومن ثم العدوان ، عدم التمييز في المعاملة بينه وبين أخوته أو بينه وبين الآخرين- قدر الإمكان ، عدم إشعاره بأنه عبء على الأسرة ، مراعاة خصائصه العمرية وحاجلتها ومتطلباتها.
- ✓ الاهتمام بمؤسسات التربية ،وأعني بها التربوية متمثلة في المدرسة ، والوقائية في النوادي ووسائل الإعلام ، والأسرة كمؤسسة تربوية مستقلة، بإعداد الآباء والأمهات وكذا المقبلين على الزواج ؛ في محاولة ما أمكن لتحسين إدراكهم الاجتماعي لأنفسهم ولذويهم ولأطفالهم لما أظهرته النتائج السابقة من أثر فعال للشعور بالظلم والقدرة على التعامل معه في إطار مدلول الموقف الاجتماعي.

- ✓ الاهتمام بمحتوى المادة التربوية المقدمة وكذا طريقة تقديمها، وهو أمر معني به أخصائيوا علم النفس والمناهج وطرق التدريس ، وذلك في إعداد معلمي الأطفال ، ومن ثم في التعامل مع الأطفال أنفسهم.

ومحور هذا جميعه عند الراشد أو الصغير :

- أن يكون مناخ العمل قائم على الديمقراطية والمشاركة والتي من شأنها أن تكسب الفرد صغيرا أم كبيرا الثقة في ذاته، وبالتالي القدرة على تحقيق ذاته ، ومن ثم تجعله أكثر قدرة على مواجهة صدمة الشعور بالظلم، وامتصاص مشاعره المؤلمة وربما التوافق معها ما أمكن.
- التنشئة على أساس فكر التسامح وعدم رد الإساءة بمثلها وعدم التمييز في المعاملة.
- تمنية الذكاء الوجداني ما أمكن، للتعاطف مع الغير شعورا وفعلا ، وإن اختلف الغير عنا، وكان لا ينمتي لمجموعتنا.
- تنمية إدراك اجتماعي سليم للذات وللغير ؛ إذ قد أظهرت نتائج الدراسة أن الظلم وحده قد يكون غير مؤلم لو لم ندركه على أنه ظلم ، ومن ثم فالشعور بالظلم أشد وطأة على الفرد صغيرا كان أم كبيرا من الظلم نفسه. فالموقف يصبح موقفا مؤثرا في إطار مدلوله الاجتماعي النفسي بالنسبة لنا .

• . المراجـــــع :

١- أحمد ، عصام هاشم (١٩٩٣م) صورة السلطة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية- ملخص رسالة ماجستير- مجلة علم النفس. العدد السادس : ابريل- مايو- يونيه. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢- العايد، أحمد وآخرون(١٩٨٩ م) المعجم العربي الأساسي . القاهرة . المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم (لاروس) : جامعة الدول العربية.

٣- النظريات الاجتماعية (٢٠١٠م). موقع منتديات اجتماعية – منتدى النظريات الاجتماعية- مفهوم العلاقات الإنسانية ، Online, bulletin: v3.6.10.

٤- حجازي، مصطفى (٢٠٠٦ م) . الإنسان المهدور – دراسة تحليلية نفسية اجتماعية الطبعة الثانية، المغرب : المركز الثقافي العربي .

٥- حجازي ، مصطفى (٢٠٠٧ م). التخلف الاجتماعي- مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، الطبعة العاشرة، المغرب : المركز الثقافي العربي.

٦- زكي ، أحمد بدوي (١٩٧٨م) . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية . بيروت : مكتبة لبنان.

٧- زهران، سماح خالد (٢٠٠٦ م). العلم من أجل مجتمع إنساني أفضل. القاهرة : دار الفكر العربي.

٨- عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٣م). القياس النفسي النظرية والتطبيق . القاهرة : دار الفكر العربي.

٩- عبد الله، معتز سيد (١٩٩٧م). التعصب – دراسة نفسية اجتماعية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

١٠- عماد، محمد الدين اسماعيل، نجيب اسكندر ابراهيم ، رشدي فام منصور(١٩٧٤م) . كيف نربي أطفالنا – التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية ، الطبعة الثانية، القاهرة : دار النهضة العربية.

١١- فهمي، مصطفى (١٩٩٨ م). سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة : مكتبة مصر .

١٣- مليكة، لويس كامل (١٩٨٩م). سيكولوجية الجماعات والقيادات – الجزء الأول، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٤- ويكيبيديا (٢٠١١م) : الاضطهاد – الموسوعة الحرة على شبكة المعلومات الدولية.

15- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2005): Productive activity and the prevention of behavior problems, Developmental Psychology, Vol. 41(1), Jan. P. 89-98.

16- Plous, Scott (2010): The Psychology of Prejudice, an overview.E-book.

17- Reber, A.S. (1995): Dictionary of Psychology. England:

Penguin books

18- Regan, J. W. (2011): Guilt, perceived injustice, and altruistic behavior, Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, Vol. 17(1), Jan. P. 79-88.

19- Smart, R. L. & Pek, J. & Pascoe, E. & Bauer, D. J. (2010): The effects of perceived discrimination on ambulatory blood pressure and affective responses to interpersonal stress modeled over 24 hours, Health Psychology, Vol. 29(4), Jul., P.403-411.

20- Umana-Tylor, A. J. & Guimond, A. B. (2010): A longitudinal examination of parenting behaviors and perceived discrimination predicting Latino adolescents' ethnic identity, Developmental Psychology, Vol. (46) 3, May, P. 636-650.

21- Wikipedia (2011): Discrimination- the free encyclopedia. En.wikipedia.org/wiki/Discrimination.□

****

كلية البنات جامعة عين شمس

البحث التاسع :

" تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية "

إعداد :

د / إيناس الشافعي محمد

" تصور مقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية "

د / إيناس الشافعي محمد

• **مستخلص** :

يظهر كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد وأساليب ومهارات وآليات جديدة للتعامل معها، أي أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ومبتكر، بصيرته نافذة قادرة على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة،وليس التكيف معها فقط ، ولا يتحقق هذا بدون تربية تواكب متطلبات العصر،وتستشرف أفاقه المستقبلية.

لقد كان التعليم قبل عصر المعلومات قاصراً على الشكل المدرسي التقليدي أساساً،وفي المقابل تنتج تربية عصر المعلومات أشكالاً متعددة للتعليم والتعلم في المدرسة والمنزل، وأماكن العمل، وقد تنوعت مصادر تقديم الخدمات التعليمية من فصول افتراضية ومراكز تدريب داخل مؤسسات الأعمال، ومواقع تعليم وتعلم عن بعد من خلال الانترنت وما شابه؛ لقد أضاف هذا أبعاداً عديدة للمنظومة التربوية فيما يخص أطوار التعليم والتعلم، وأماكن تلقيه عبر مراحل العمر المختلفة، ويتطلب كل ذلك تقديم رؤية تعليمية شاملة تغطي أنواع التعليم في مراحله المختلفة(نبيل على،٢٠٠٣، ص ١٣١).

وإذا كان المنهج المدرسي ظاهرة اجتماعية ومحصلة لما يعتري المجتمع من تغيرات،فإن جودته أو معيار صلاحيته رهن بقدرته على الاستجابة لتلك التغيرات، الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي، وهو يصبح قادراً على إنجاز ذلك إذا كان محتواه من المادة الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية ومختلف الأنشطة أدوات فعالة في المواقف التعليمية(اللقاني وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٢١).

إن ما يسمى بمنظومة المنهج المطبقة حالياً لا يوجد بها ترابط أو تكامل أو تفاعل سواءً داخل كل مكون من مكوناتها على حدة، أو بين كل مكون وبقية المكونات الأخرى بما يجعلها منظومة بالمعنى الحقيقي والعلمي للمصطلح مما أدى إلى :

- بروز العديد من المشاكل والصعوبات التي تعوق سير عملية التعليم والتعلم.
- تخريج نوعية من المتعلمين تشعر في الغالب الأعم أن مجرد النجاح في الامتحان هو الهدف الأسمى للعملية التعليمية.
- عدم قدرة التلاميذ على القيام بمعالجة أي أمر من الأمور إلا إذا أخذوا عنه تعليمات مفصلة.
- يخطئ معظم التلاميذ في الحكم على الكثير من الظواهر في مجتمعهم، ويهابون الكثير من مواقفه ومشكلاته.(الخطابي وآخرون،١٤٢٥هـ، ص ج).

ويمكن إرجاع أزمتنا التربوية إلى عدة أسباب رئيسة أهمها:

- غياب فلسفة اجتماعية واضحة المعالم نبني عليها فلسفة تربوية واقعية ومتماسكة.
- الأسلوب المتبع في ملء الفراغ التربوي بالاستعارة، نأخذ الفكرة ونقيضها دون أن يكون لخصوصيتنا دور كبير، ولم نقف منها موقفاً نقدياً.
- ندرة جهود التنظير التربوي.
- الخلط بين الغايات والمقاصد والإجراءات والوقوف عند حدود العموميات والمبادئ العامة التي لا خلاف عليها.(نبيل على ، ٢٠٠٣، ص ١٢٦).

وطبيعة المتعلمين وخصائص نموهم في كل مرحلة عمرية هي التي تحدد مايدرسونه ليتفاعلوا مع بيئتهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، لذا فإن إشباع حاجات

واهتمامات وميول وقدرات المتعلم يساعد على نموه نمواً شاملاً متكاملاً، ولذلك يجب دراسة خصائص نمو المتعلمين ومتطلباتهم في جميع مراحل النمو وتحليلها ووضعها في الاعتبار حين تحدد الأهداف ، إلا أن تحديد خصائص نمو المتعلمين لا يعد كافيا بل لا بد أن تتبعه دراسة وتحديد لكيفية إسهام المنهج في مراعاة تلك الخصائص وترجمتها إلى أهداف تربوية يستطيع القائمون على بناء وتنفيذ المناهج إدراكها وتلمس أبعادها (جيهان كمال، ٢٠٠٧، ص ١٧).

وأكثر من أي وقت مضى صار للتعليم الابتدائي أهمية كبيرة لا لأنه يتناول الأطفال في سن مبكرة وعمر لين فحسب، ولكن لأنه الركيزة التي يبنى عليها التقدم والتنوع في التعليم فيما يلي هذه المرحلة.

وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن هناك أدلة على أن الدراسات الاجتماعية لم تكن عنصراً قوياً من المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية، ويرجع ذلك في جانب كبير منه إلى التركيز على الشكل التقليدي، وكذلك إلى الاستراتيجيات التعليمية التي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا حدوث التعلم ذي المعنى لدى كل متعلم، ومن ثم انصب الاهتمام في السنوات الأخيرة على البحث عن أي شكل من أشكال التعليم للدراسات الاجتماعية على مستوى المرحلة الابتدائية سواء في المناهج أو طرق التدريس من الأشكال غير التقليدية والتي من أبرزها ما يعتمد على النظرية البنائية(Sunal &Sunal, 2008, p29-48).

وكشفت دراسة أليمان وجيري بروي(٢٠٠٣) أنه في حين كانت الدراسات الاجتماعية في الماضي محور اليوم الدراسي، فإنها في الوقت الحالي تقتصر على وقت محدد للتدريس في الصف ويقوم المعلمون بإلقاء دروس غير مترابطة لأداء المطلوب والتدرب على التقويم، ولعل أهم ما كشفت عنه الدراسة هو الوقائع غير الترابطية والكثير من الاتساع،والافتقار للعمق الكافي (جون د. مكنيل، ٢٠٠٨، ص ٦٣٨).

وتعد النظرية البنائية من أهم النظريات التي تهتم بطبيعة المعرفة، وتقوم على الاعتقاد بأن المعرفة تتولد من الأشخاص وتتأثر بمعتقداتهم وثقافتهم، ومن ثم فهي من أهم المنطقات الفكرية والتعليمية، لعلاج جوانب الخلل في مناهج وعلميات التعليم بالمرحلة الابتدائية بشكل عام، ومناهج الدراسات الاجتماعية بتلك المرحلة بشكل خاص، ولعل ذلك يتضح من خلال تعرف أهم ملامح النظرية البنائية ، كما حددتها (Meril &Jones, 1996) في النقاط التالية:

- التعلم عملية بنائية من داخل الفرد، ومن ثم فهو إيجابي وليس استجابي.
- التعلم يتم نتيجة الخبرة الشخصية للمتعلم، ومن ثم فهو محور العملية التعليمية وليس المعرفة.
- التعلم عملية نشطة يتفاعل فيها المتعلم مع كل عناصر ومكونات الموقف التعليمي.
- التعلم عملية تعاونية تشاركيه بين كل أطراف العملية التعليمة.
- يحدث التعلم في بيئة واقعية، ومن ثم فإن المتعلم ليس معزولاً عما حول داخل المدرسة وخارجها.
- الاختبارات متكاملة مع نشاطات التعلم وليس مهمة قائمة بذاتها.

ومن ثم فان النظرية البنائية تقدم رؤية متكاملة الأبعاد لتطوير منظومة التعليم في المرحلة الابتدائية تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما(النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٣٦٧).

• **مشكلة البحث** :

من المتعارف عليه أن أي تطوير حقيقي للمنهج لا بد وأن يستند على فكر محدد يتسم بالشمول والوحدة وعدم التناقض، ولعل فشل كثير من مشروعات التطوير يرجع إلى عدم وجود فلسفة محددة ورائها، أو اعتمادها على التوفيقية بين الأفكار المتباينة كما يحدث عن وعي أو غير وعي في اللجان التي تشكل لإعداد أو لتطوير المناهج، ومن هنا فإن توفير قدر من وحدة الفكر أمر ضروري ومهم في التطوير (لبيب، ومينا، ١٩٩٣، ص ٦١).

ورغم ذلك فإن كثير من محاولات تطوير المناهج جاءت مجرد تصورات عفوية لإجراءات جزئية تفتقر إلى النظرة الكلية والخطة الشاملة المدروسة لدواعي التطوير وإجراءاته ومجالاته، على أن الأمر المؤكد هنا أن المعنيين بتطوير المناهج لا يعوذهم الإيمان والرغبة في التطوير أو أنهم يعملون على قناعة بالأسلوب التقليدي، وإنما المشكلة هي أنهم يعملون في أطر تقليدية تشدهم إلى مفاهيم وفرضيات لم تعد صالحة في عصر سمته التجديد(اللقاني، ١٩٩٥، ص ٤٢٦). وفيما يتعلق بمنهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية فإن أهم ما يؤخذ عليه ما يلي:

- ما يزال منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لا يحظى إلا بالقليل من الاهتمام، إذ لا تعدوا أن تكون بمثابة فرصة إضافية لتعليم مهارات القراءة والكتابة.
- منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية منهج كتاب مدرسي، وهذا الكتاب يستخدم في تنظيم المقرر الدراسي، ومن ثم فمحتواه محور تركيز التلميذ.
- قلائل هم المعلمون الذين يربطون مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بشيء من حياة التلميذ، إما بأحداث لهم بها معرفة أو بدراسة عن مساهمات أسلاف التلاميذ.
- أن حركة العناية بالمهارات الأساسية قد أضعفت الجهود المبذولة لتنشيط البحث والاستقصاء، وتحليل القضايا(جون د. مكنيل، ٢٠٠٨،ص ٦٣٧).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن التعبير عنها في محاولة تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.

• **أسئلة البحث**:

- ما أهمية مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ؟
- ما أهم متطلبات خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية عند تطوير منهج الدراسات الاجتماعية ؟
- ما التصور المقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية ؟

• **أهداف البحث**:

- توضيح أهمية مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في إطار منظومة المناهج الدراسية والدور النوعي الذي تنفرد به في تحقيق صفة المواطنة لدى التلاميذ.

- تحديد متطلبات خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية عند تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بصورة تتيح إمكانية الاستفادة منها بشكل إجرائي ووظيفي.
- تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية بما يساعد في التغلب على كثير من المعوقات التي تحول دون تحقيق الدراسات الاجتماعية لأهدافها في تلك المرحلة المهمة.

- **منهج البحث**:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وذلك في دراسة وتحليل الدراسات السابقة، واستعراض الأبعاد الرئيسية للإطار النظري وكذلك في تقديم التصور المقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية .

- **حدود البحث**:

يقتصر هذا البحث على تقديم تصور مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية دون تطبيق هذا التصور.

- **مصطلحات البحث**:

- **التصور المقترح:** رؤية تحليلية مستندة لنظرية علمية ومنطلقات فكرية لما ينبغي أن يؤخذ به ويقوم عليه تطوير منهج الدراسات للمرحلة الابتدائية بكل عناصره ومكوناته.
- **تطوير المنهج:** تتبنى الباحثة تعريف الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم والتي تشير إلى أن تطوير المنهج يمثل عملية من أهم عملياته حيث تستهدف تنمية عناصر منظومة المنهج بما يزيد من جودتها وذلك بداية من الأهداف، ومرورا بالمحتوى، وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، والأنشطة ، وأساليب التقويم، وتطوير المنهج عملية هادفة مستمرة شاملة متكاملة ترتبط بعمليات المنهج الأخرى (ماهر صبري، ٢٠٠٢،ص ٢١٨).

- **خطوات البحث**:

للإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه يتم إتباع الخطوات التالية:

- استعراض وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بالنظرية البنائية في التعليم بشكل عام، والدراسات الاجتماعية بشكل خاص.
- توضيح أهمية مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في إطار منظومة المناهج الدراسية والدور النوعي الذي تنفرد به في تحقيق صفة المواطنة لدى التلاميذ.
- تحديد خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية، و المتطلبات اللازم مراعاتها عند تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بما تتيح إمكانية الاستفادة منها بشكل إجرائي ووظيفي.
- تقديم التصور المقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية والذي يتضمن:

- ✓ المنطلقات الفكرية للتصور المقترح.
- ✓ الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح.
- ✓ أهداف منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح.
- ✓ محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح.
- ✓ طرق تدريس منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح.
- ✓ الأنشطة التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح.
- ✓ مصادر التعلم لمنهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح.
- ✓ أساليب التقويم لمنهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء التصور المقترح.

- **الدراسات السابقة والإطار النظري:**

- **الدراسات السابقة:**

١) دراسة (Doolittle, Peter E; Hicks, david,2003): استهدفت الدراسة توضيح العلاقة بين البنائية والدراسات الاجتماعية فيما يتصل باستخدام التكنولوجيا في تدريس الدراسات الاجتماعية باعتبار أن البنائية تمثل الأساس النظري لإدماج التكنولوجيا في فصول تعليم الدراسات الاجتماعية، حيث دعا المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية صراحة لتحويل التعليم والتعلم التقليدي للدراسات الاجتماعية إلى نمط غير تقليدي من خلال استخدام وتوظيف التكنولوجيا في تعليم الدراسات الاجتماعية على أسس نظرية التعلم البنائية.

٢) دراسة (Ayas, Cemalettin,2006): استهدفت الدراسة بحث أثر الدمج بين التقنيات الحديثة في الدراسات الاجتماعية، واستراتيجيات التعليم البنائية، وأشارت الدراسة إلى أن تقنيات التعليم وعلى وجه التحديد الكمبيوتر وتكنولوجيا الانترنت، أصبحت أدوات قوية لأنها تغير طريقة التعليم والتعلم في هذه الأيام، ومن ثم تأتي أهمية البحث عن أطر ونماذج للتعليم تستند أساسا على النظرية البنائية للتعلم، حيث تتسق التكنولوجيا الحديثة والنظرية البنائية في بناء المعرفة ذات المعنى والتي تتطلب النشاط والإيجابية من المتعلم، ولذلك أكدت الدراسة على أهمية أن يصاحب تضمين التكنولوجيا في تدريس الدراسات الاجتماعية البحث عن أساليب تدريس واستراتيجيات تعليم بنائية.

٣) دراسة (Mc Cray, Kimeko,2007): استهدفت الدراسة إعداد برنامج لتعزيز تعلم المهارات والمعلومات في الدراسات الاجتماعية بكل فروعها الجغرافيا، والتاريخ، والاقتصاد، والقيم الديمقراطية الأساسية، وقد تم بناء

البرنامج بشكل أساسي على التطبيقات التعليمية للنظرية البنائية وأساليب التعلم البنائي لمساعدة الطلاب على تحقيق أعلى الانجازات الأكاديمية.

٤) **دراسة (Hermans, Ruben & Others,2008)**:استهدفت الدراسة تطوير مقياس لمعتقدات معلمي المدارس الابتدائية تجاه طبيعة التعليم الجيد، ومكونات منظومة التعليم في المدارس الابتدائية، وتضمنت مفردات المقياس(١٨) بندا، وتم تقسيم المقياس لبعدين هما: التوجه العام نحو التعليم الابتدائي، والاتجاه نحو مكونات منظومة التعليم في المدارس الابتدائية من أهداف ومحتوى، وطرق اكتساب المعرفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى التأكيد على أهمية التعليم البنائي في مقابل التعليم التقليدي وأثر ذلك على معتقدات المعلمين المشاركين في الدراسة.

٥) **دراسة (Yilmaz, Kaya, 2008)**: استهدفت الدراسة استطلاع أراء معلمي الدراسات الاجتماعية في التعليم المتمركز حول المتعلم، ونظريات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين في الدراسة يتبنون مواقف إيجابية تجاه التعليم المتمركز حول المتعلم لأنه يجعل المتعلم أكثر انخراطا في التعليم، ويكون كذلك أكثر متعة وذا صلة مباشرة بالمتعلم،وكذلك الحال بالنسبة لنظريات التعلم حيث أشارت استجاباتهم إلى أهمية وجدوى التعليم القائم على النظرية البنائية في مقابل التعليم القائم على النظرية السلوكية.

٦) **دراسة (Powell, Katherine C; Kalina, Cody G,2009)**: استهدفت الدراسة بحث العوامل والأساليب التي تجعل الفصول الدراسية فعالةٍ حيث تجري عملية الاتصال بين المعلمين والطلاب بشكل أمثل اعتمادا على الاستراتيجيات البنائية في الأساليب والتطبيقات، وأشارت نتائج الدراسة إلى نوعين من الاستراتيجياتٍ البنائية في هذا الشأن وهما:النمط الأول: ما يسمى البنائية المعرفية، استنادا لنظرية بياجيه وبناء المعرفة ذات المعنى ذاتيا من قبل المتعلم.النمط الثاني: ما يسمى البنائية الاجتماعية استنادا لنظرية فيجوتسكي والتعلم التعاوني بين أعضاء الموقف التعليمي. وتتشابه هذه الاستراتيجيات في أساليب التدريس والتعلم ذي المعنى،وقد يحدث اختلاف في ترتيب خطوات التفكير وبناء المعرفة، ومن ثم استراتيجيات التعلم؛ فبينما تركز الأولى على تطوير أساليب التعلم الفردية كالتعلم بالاكتشاف، تركز الثانية على التفاعل وتطوير التعاون بين المتعلمين.

٧) **دراسة (Wright, Steven; Grenier, Michelle, 2009)**: استهدفت الدراسة تطوير إعداد الطلاب المعلمين قبل الخدمة من خلال تطوير برنامج الإعداد وفق النظرية البنائية مما يتيح للطلاب المعلمين بناء تصوراتهم وفق بنيتهم المعرفية مما يحول دون حدوث تعارض في البنية المفاهيمية لديهم عن التدريس، الأمر الذي يمكن من الفهم الصحيح لطبيعة عملية التعليم والتدريس وفق هذا الفهم الصحيح.

٨) **دراسة (Bisland, Beverly Milner, 2009)**:استهدفت الدراسة تعرف تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية الذين يعملون

بالتدريس كمهنة ثانية عن تصوراتهم لمهنة التدريس، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من معلمي المناطق المنخفضة الدخل قرب مدينة نيويورك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريب المعلمين وإعدادهم لاستخدام الاستراتيجيات البنائية التكاملية يساعد في تفعيل تدريس الدراسات الاجتماعية في المدرسة الابتدائية.

٩) دراسة (Kaiser, Christopher,2010): استهدفت الدراسة تطبيق المدخل البنائي لعلاج لامبالاة التلاميذ وصعوبة تعلم مادة التاريخ في المرحلة الثانوية، وأشارت الدراسة إلى أن أهم ما يواجه المتعلمين في مادة التاريخ خاصة والدراسات الاجتماعية عامة هو الزيادة المضطردة في الموضوعات وبالتالي ضيق الوقت اللازم لتدريسها، مما جعل المعلمين يركزون على إستراتيجية " التعلم للاختبار" مما يؤدي إلى عدم انخراط التلاميذ في دراسة التاريخ وبالتالي عدم إدراك أهمية دراسة التاريخ في فهم الحاضر وتفسيره، ومن ثم قدمت الدراسة إستراتيجية قائمة على المدخل البنائي لزيادة مشاركة الطلاب وبناء مفاهيمهم التاريخية الخاصة وفق بنيتهم المعرفية الخاصة بهم.

١٠) دراسة (Doker, Carrie Anne, 2010): استهدفت الدراسة تعرف أثر تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على استخدام الأساليب والاستراتيجيات البنائية في تصورات المعلمين وأدائهم التدريسي لمحتوى الدراسات الاجتماعية للمتعلمين باللغة الانجليزية كلغة ثانية،وشملت الدراسة أحد عشر معلماً ، واستغرقت الدراسة ثمانية أسابيع ،وبعد مقارنة نتائج التقويم القبلي بنتائج التقويم البعدي أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح نتائج التقويم البعدي،وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام الاستراتيجيات البنائية في توفير إمكانية وصول المعلمين للدارسين، وجعل الأداء التدريسي أكثر مصداقية لدى المتعلمين.

١١) دراسة (Gundogdu, Kerim, 2010): استهدفت الدراسة تعرف أثر استخدام الأساليب والمواد البنائية على اتجاهات طلاب الإرشاد النفسي نحو حقوق الإنسان، واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، وتم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين، ثم تلقت المجموعة الضابطة تعليم تقليدي في حقوق الإنسان، والمجموعة التجريبية تعليم وفق الأساليب والمواد البنائية، ثم تم تطبيق مقياس الاتجاهات على المجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق الأساليب البنائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم وفق النظرية البنائية أكثر فعالية ويكون طويل الأمد ، لذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام أسس ومبادئ النظرية البنائية في التعليم على نطاق واسع وخاصة من أجل التنمية المعرفية والوجدانية للمتعلمين.

• الإطـــــار النظـــري:

أولاً : الدراسات الاجتماعية:

الدراسات الاجتماعية مصطلح واسع يشمل عدة موضوعات مستقاة من العلوم الاجتماعية، وهدف منهاج الدراسات الاجتماعية بناء شخصيات غنية متعددة الجوانب، أصحابها مزودون بالمعرفة العملية يستلهمون المثل ليتمكنوا من شق طريقهم وتحقيق رسالتهم في مجتمع متغير هو جزء من عالم معقد (جون د. مكنيل، ٢٠٠٨، ٦٣٥).

وأخذت الدراسات الاجتماعية مكانتها بين مختلف المواد الدراسية منذ وقت بعيد، ولقد استقرت تلك المواد بحيث تظهر بداياتها مع السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وتبدأ ملامحها في الظهور كلما تقدم المتعلم في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية، وهي تسمى أحيانا المواد الاجتماعية وأحيانا أخرى الدراسات الاجتماعية، والأمر المؤكد في هذا الشأن هو أن المواد الاجتماعية أو الدراسات الاجتماعية ليس من أهدافها إعداد باحثين متخصصين كأن يكونوا جغرافيين أو علماء تاريخ أو اجتماع أو فلاسفة أو غير ذلك، ولكن المقصود بإدخال تلك المواد ضمن البرامج المدرسية هو إدراك التربويين أن هذه المواد لها طبيعة خاصة وإمكانات ظاهرة يمكن توظيفها في بلوغ أهداف ربما يصعب بلوغها من مواد دراسية أخرى، وبالتالي فإن تلك المواد هي وسائل إلى جانب مواد أخرى لابد أن تتكاتف من أجل بناء مفاهيم وسلوكيات مناسبة(اللقاني وآخرون، ٢٠٠٧، ص ١٣).

فالدراسات الاجتماعية تهتم بدراسة الإنسان والأرض كموطن لهذا الإنسان، أو تدرس الإنسان والبيئة التي نشأ فيها وتتطور هذه الدراسة وتتسع مع نمو التلميذ وانتقاله من صف دراسي إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى،وترتبط بالمجتمع والإنسان، ودراسة أثر المجتمع على الإنسان وتفاعل الإنسان مع المجتمع وأثر هذا التفاعل وما يتبعه من ظاهرات، فالدراسات الاجتماعية عبارة عن مواد دراسية تشتمل موضوعاتها على المعرفة المستمدة من ميادين العلوم الاجتماعية والتي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام(جيهان كمال،١٤٢٣هـ، ص٩).

وعلى ذلك فالدراسات الاجتماعية هي جزء من البرنامج التربوي والتعليمي وتدخل ضمن المواد الدراسية الأخرى في جميع الصفوف الدراسية بمراحل التعليم العام بغرض تربية الأبناء تربية مقصودة، ووفق أهداف معينة،القصد منها مساعدة التلاميذ على النمو الشامل والمتكامل في جوانبه الثلاثة، النمو المعرفي والوجداني والمهاري، ذلك النمو الذي يؤدي إلى تغيير سلوك التلاميذ بما يساعدهم على التفاعل الناجح مع الحياة وينمى الانتماء الوطني السليم (أحمد شلبي وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢).

والدراسات الاجتماعية كمناهج دراسية تعمل بشكل أساسي على بناء الشخصية العالمية، وأيضا المساعدة في تكوين المواطنة وتدعيم المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد(McKinney& Others, 1994, p. 30- 32). وتدخل الدراسات الاجتماعية من الصف الأول الابتدائي للدراسة في مراحل التعليم

حيث تدخل ضمن منهج الأنشطة والدراسات البيئية والمشبع بدراسات عن البيئة المحلية للتلميذ من الصف الأول وحتى نهاية الصف الثالث الابتدائي وبجرعات كبيرة في هذا المنهج، كما تقدم كمنهج قائم بذاته من الصف الرابع حتى الصف السادس(أحمد شلبي وآخرون،١٩٩٧،ص ٢).

فالغرض من الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية تمكين التلاميذ من الفهم والمشاركة واتخاذ القرارات حول عالمهم من خلال شرح دور الأشخاص والعلاقات في المؤسسات والبيئة من حولهم، وتقديم المعرفة والفهم للماضي بما يوفر لهم حل مشكلات واتخاذ قرارات لتقييم ما تم، بحيث يؤدي ذلك لدمج الطلاب في إطار ما يسمى المشاركة أو المواطنة محليا ووطنيا وعالميا، وهذه أمور تتطلب تنظيم عمليات التعليم والتعلم لتطوير قدرات التلاميذ من خلال تحسين نوعية المناهج الدراسية(Social Studies& The young learner, v22, n1, p.31-33, 2009).

وتمثل الدراسات الاجتماعية محاولة إعداد للتلاميذ لأن يكونوا مشاركين فاعلين في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في المستقبل، وهي أيضا محاولة لجعل التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون في المستقبل التأثير على القرارات والخيارات التي تشكل مسارات حياة الناس من حولهم وتجعل عالمهم أفضل، لكن أهم ما يعوق تلك الغايات أو الأدوار ما يلي:

- نمط الامتحانات القسرية.
- انعدام الفرص في قضاء وقت ممتع أثناء تعلم الدراسات الاجتماعية.
- عدم وجود روابط أو حلقة وصل بين ما يدرسونه من أفكار وحقائق وعالمهم الواقعي.
- عدم قدرة المعلمين على التخطيط الجيد للدرس وفق إجراءات التعليم التي ينبغي أن تتم. (O'mahony,Carolyn, 2005, p. 29-32).

وعلى ذلك فمن الضروري أن يكون تدريس الدراسات الاجتماعية بطريقة إبداعية بما يعزز فهم التلاميذ للقضايا الاجتماعية وبقاء أثر التعلم لمراحل وعلميات تعلم لاحقة(Solomon, Warren, 1989, p.3-5).

ثانيـــاً: المرحلة الابتدائيـــة: طبيعتها، خصائص النمو فيها، متطلباتها:

١- طبيعة المرحلة الابتدائية:

تمتد المرحلة الابتدائية من السنة السادسة إلى الثانية عشرة، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة إتقان المهارات الحركية واللغوية التي اكتسبها الطفل في السنوات السابقة، وتمتاز هذه المرحلة بنمو جسمي بطيء إلي درجة أطلق عليها البعض مرحلة الطفولة الهادئة، وكأنها توطئة لحدوث تغيرات عنيفة في المرحلة اللاحقة وهي المراهقة، وتمتاز أيضا بأنها أنسب مراحل النمو للتطبيع الاجتماعي وغرس القيم الاجتماعية والأخلاقية ؛ وفي هذه المرحلة يتم تعلم المهارات اللازمة للقراءة والكتابة والحساب، وفي رأي بياجيه أنها مرحلة العمليات المحسوسة حيث يكتسب فيها الطفل بعض المهارات المعرفية، وفيها تتحقق الاستقلالية النسبية عن الوالدين وتتضح فردية الطفل وتنمو لديه مفاهيم جديدة عن الذات(محمود عقل،١٩٩٦م،١٦٣).

وتعتبر المرحلة الابتدائية حداً فاصلاً بين مرحلتين متمايزتين، إذ تسبقها مرحلة يُنظر فيها إلى الأطفال على أنهم صغار، وتليها مرحلة يشب فيها الأطفال عن الطوق ويصبحون كباراً ، ويشعر طفل المرحلة الابتدائية بأنه لا ينتمي إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، فهو أكبر من الأطفال وأصغر من الكبار، مما يؤدى إلى صعوبات يجدها الكبار في معاملته، وخاصة عند التذبذب في معاملته فتارة يطالب بأن يكون كبيرا ، وتارة يطالب بأن يذكر بأنه لا يزال صغيرا.

ويأخذ الأطفال في هذه السن الأمور بجدية تامة ويتوقعون الجدية من الكبار، وهذا يبين مدى حاجتهم إلى المعاملة الثابتة الخالية من التذبذب ويقسم العلماء هذه المرحلة إلى فترتين : فترة تمتد من السادسة إلى الثامنة وفترة تمتد من التاسعة حتى الثانية عشرة من العمر(سعد جلال، ١٩٩٧م ٢٠٥).

ويتميز الطفل في الفترة الأولى من المرحلة الابتدائية بالنشاط الجسماني الزائد والسيطرة العامة على عضلاته الكبيرة، ويبدأ بالتدريج في السيطرة على عضلاته الصغيرة وينمو عقليا وينصرف إلى محاولة اكتشاف البيئة حوله، وتبدأ فكرته عن نفسه في التبلور ، كما يبدأ في مراعاة حقوق الغير ويميل إلى اللعب العنيف مع الزملاء ويبدأ في الاستقلال عن المنزل(سعد جلال، ١٩٩٧م، ٢٢٨).

٢- خصائص النمو في المرحلة الابتدائية:

تسمى المرحلة الابتدائية بمرحلة العمليات العينية تبعاً لنظرية بياجيه، وفيها ينتقل الطفل من مرحلة التفكير الخيالي الخرافي إلى التفكير المنطقي في الأشياء العينية في العالم المحيط أي منطق المحسوسات، ولا تظهر العمليات العينية جميعا في نفس الوقت بل يكون نمو الطفل من هذه الناحية مختلفا من عملية إلى أخرى معتمدا في ذلك جزئياً على خبرته الشخصية ،أما العمليات ذاتها فهي تظهر في الاحتفاظ بالكم ثابتا بعد أن كان في المرحلة السابقة لا يستطيع ذلك، أي أن كمية المادة تبقى واحدة في إدراك الطفل بصرف النظر عن مظهرها المتغير بعد أن كان الطفل في السابق يركز على بعد واحد دون الأخر أصبح الآن في مقدوره أن يتحرر من التركيز، كذلك تظهر العمليات العينية في القابلية للمعكوسية أي أن الطفل يمكنه أن يستوعب الشيء وعكسه، كذلك يستطيع الطفل أن يقوم بعملية التصنيف في فئات وتقسيم الأنواع إلى فئات فرعية وتوزيع الأشياء في التسلسل ، ويقود هذا كله إلى مفهوم العدد كشيء ثابت بصرف النظر عن المظهر الخارجي(حامد زهران، ٢٠٠١م، ٥٨).

وعند سن السادسة أو السابعة يدخل الأطفال في المرحلة الثالثة من مراحل النمو الأربعة التي حددها بياجيه وهى مرحلة العمليات العينية الحسية، ويقصد بها القدرة على التفكير المنطقي في الأمور الحسية أو بعبارة أوضح في الأشياء التي تقع في خبرة الطفل المباشرة في حياته اليومية ويتضمن هذا التحديد للعمليات العينية خاصتين مهمتين هما:

- الخاصية الأولى: منطقية التفكير في هذه المرحلة بمعنى أن الطفل يكون قد تخلص من صفة التفكير الذاتي التي كان يتصف بها في المرحلة السابقة، وأصبح موضوعيا في تفكيره.
- الخاصية الثانية: محدودية التفكير فيما هو عيني أو محسوس مما يقع في خبرة الطفل اليومية المباشرة (المرجع السابق).

٣- النمو العقلي في المرحلة الابتدائية:

يعتبر النمو العقلي من مظاهر النمو البارزة في هذه المرحلة حيث تحدث تغيرات واضحة في العمليات العقلية المعرفية ومن وجهة نظر بياجيه أن النمو المعرفي يمر في هذه المرحلة بمرحلة العمليات العينية أو المحسوسة (المادية) حيث تنمو بعض المهارات المعرفية ومن ذلك قدرة الطفل على تصنيف الأشياء في أكثر من فئة ، قدرته على الترتيب والتسلسل للأشياء ونمو بعض المفاهيم المجردة ، ومن أهم مظاهر النمو العقلي ما يطرأ على العمليات المنتظمة للنشاط المعرفي من تغيرات ومنها تطور إدراك الطفل وزيادة قدرته على وصف الأشياء وإدراك العلاقات المكانية والحركات ونمو مفاهيم الطفل وتتدرج من البسيط إلى المعقد ومن الحسي إلى المجرد ومن الإبهام إلى الوضوح، والقدرة على تركيز الحواس والنشاط الذهني حول موضوع معين لمدة من الزمن ،ونمو الذاكرة نموا تدريجيا حيث يحل التذكر القائم على الفهم والإدراك محل التذكر الآلي، وينمو التفكير ويتدرج من التفكير المادي إلى التفكير المجرد(محمود عقل، ١٩٩٦م، ١٧١ ـ ١٧٤) .

ويظهر النمو العقلي في هذه المرحلة بصفة خاصة في التحصيل الدراسي؛ ويطرد نمو الذكاء حتى سن السادسة عشرة وفى منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه فى المستقبل وتبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة، وتنمو مهارة القراءة ، ويحب الطفل في هذه المرحلة القراءة بصفة عامة ويستطيع قراءة الجرائد ذات الخط الصغير ويستطيع أن يقرأ لنفسه ما يجذب اهتمامه للقراءة ويستثيره البحث عن الحقيقة والحاجة لفهم الظاهرات الطبيعية،ويستمر التفكير المجرد في النمو ويقوم على استخدام المفاهيم والمدركات الكلية ويستطيع التفسير أفضل من ذي قبل ، كذلك يستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية(حامد زهران، ٢٠٠١م، ٢٧٠، ٢٧١).

٤- متطلبات النمو في المرحلة الابتدائية:

ذكر (محمود عقل) أن هناك عددا من المطالب التي يجب أن يتعلمها أو يكتسبها الطفل إذا ما أراد التوافق مع البيئة توافقا سليما، ويمكن تلخيص هذه المطالب فيما يلي:

- تعلم المهارات الحركية اللازمة للألعاب وألوان النشاط العادية.
- بناء اتجاهات سليمة نحو الذات ككائن عضوي تام .
- تعلم إنشاء العلاقات مع الأقران وتحقيق انسجام معهم.
- تعلم الدور الذي يليق بالجنس الذي ينتمي إليه الفرد.

- تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.
- تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم.
- تعلم المهارات اللازمة للتعامل مع شئون الحياة اليومية(محمود عقل ١٩٩٦م، ص ١٦٤).

ويحدد (حامد زهران) متطلبات النمو في المرحلة الابتدائية بأنها:

- تعلم المهارات الأساسية في النواحي المعرفية والحركية والفنية.
- التعاون الاجتماعي مع الرفاق من نفس الجنس، والتعاون في اللعب واكتساب روح الفريق.
- تقدير الذات والقدرة على الحكم بنفسه على إنجازاته ما إذا كانت على المستوى المطلوب أم لا .
- الالتزام بما يلقى عليه من مسئوليات وما يكلف به من واجبات(حامد زهران، ٢٠٠١م، ٢٦٦- ٢٨٢).

ويعتبر (حامد زهران) أن مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ سنوات إلى ١٢سنة) وهي التي تقابل الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، هي ما يطلق عليها "قبيل المراهقة Preadolescence " أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي ومن ثم فهي تتطلب:

- توفير إمكانات التعليم الذي يضمن نمو قدرات الطفل إلى أقصى حد ممكن.
- العمل على تنمية مواهب وميول الطفل وتشجيعها بالإجابة عن كل أسئلة الأطفال .
- تدريب الأطفال على سلوك النقد والنقد الذاتي عن طريق تقديم نماذج سلوكية.
- تنمية الابتكار عند الأطفال من خلال تعلم الفنون المختلفة(حامد زهران ٢٠٠١م، ٢٦٤).

ثالثاً: النظرية البنائية:

من أهم التساؤلات الخاصة بعملية التعلم هي:

- كيف يتعلم الفرد ؟
- كيف يتذكر معارفه؟
- لما يختلف فرد عن آخر في تركيبه المعرفي بالرغم من أنهما خضعا لنفس الظروف المعرفية؟

ومثل هذه التساؤلات ضرورية إذ أن فهم الكيفية التي يتعلم بها الفرد من الأمور الأساسية للتدريس الفعال، لذا فقد اتجه القائمون على التعليم صوب نظريات ونماذج علم النفس المعرفي بحثاً عن توضيح وتفسير لتلك الكيفية التي يبني بها الفرد معارفه. وتعتبر البحوث التي أجراها عالم النفس " جان بياجيه" في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية، فقد وضع " جان بياجيه" نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال.ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان: أولهما: الحتمية المنطقية Logical determinism. وثانيهما: البنائية Constructivism.

ويختص الشق الأول الحتمية المنطقية Logical determinism بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية Logical operation وتصنيفه لمراحل النمو العقلي للطفل إلى أربع مراحل أساسية هي:

- مرحلة التفكير الحركي(من الميلاد إلى نهاية السنة الثانية).
- مرحلة ما قبل العمليات (من سن سنتين إلى نهاية السابعة).
- مرحلة العمليات العيانية(من السابعة إلى الحادية عشرة).
- مرحلة العمليات الشكلية (وتظهر في سن الحادية عشرة وتستمر في التعمق).

والشق الثاني من نظرية بياجيه يخص مسألة بنائية المعرفة Cognitive Constructivism وفيه أوضح بياجيه مبدأ " بنائية المعرفة " بمعنى أن الفرد يبني معرفته بنفسه وليس وعاءً فارغا تسكب فيه المعرفة،والتعلم المعرفي عند بياجيه هو عملية تنظيم ذاتية في البنية المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف مع معطيات العالم التجريبي(فهمي ؛عبد الصبور، ٢٠٠١،ص ١٠٠- ١٠٢).

ويرى بياجيه أن المعرفة تتكون عند الفرد (بناء المعرفة) من خلال ثلاث عمليات متسلسلة هي:

- التمثيل Assimilation: أي استجابة الفرد واستعمال الخبرة الموجودة لديه لمواجهة موقف جديد.
- المواءمة Accommodation: وتعني تكييف أو تعديل البنى المعرفية الموجودة أو الجديدة بحيث يصبح الفرد قادرا على استيعاب المواقف الجديدة والتفاعل معها.
- التنظيم Organization: بمعنى إعادة تنسيق البناء المعرفي مع كل خبرة جديدة يكتسبها الإنسان(المرجع السابق).

وتعود البنائية إلى مجموعة من النظريات التي تهتم بطبيعة المعرفة والصفة المشتركة بين هذه النظريات هو الاعتقاد بأن المعرفة تتولد من الأشخاص وتتأثر بمعتقداتهم وثقافتهم، عكس السلوكية التي تعتمد على أن المعرفة توجد خارج الفرد وغير معتمدة عليه، فالبنائية تعتبر أن المعرفة لايمكن أن توجد خارج الفرد ولكنها بناء للواقع وتحدث نتيجة البناء العقلي الإيجابي، وأن الإدراك ينتج من خلال التفاعل بين المعرفة المسبقة المتراكمة والمعرفة الجديدة، ويحدث لها ثبات عن طريق الممارسة، كما تفترض حدوث توازن وعلاقات بين الأفكار بدلاً من تكوين أفكار جديدة، أي أن نمو المفاهيم أفضل من تكوين المفاهيم(النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٥٦).

لقد تعددت وتنوعت تعريفات البنائية في الكتابات التربوية، ونظراً لأن البنائية نفسها تهتم بالمعرفة واكتسابها وتطورها عند الفرد، لذلك فإنه يمكن تقسيم تعريفات البنائية إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: ينظر للبنائية كنظرية في المعرفة (Epistemology) باعتبارها ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي، وهذا

البناء يوجد أفعال الفرد اللاحقة، وعليه فإن البنائية تؤكد على مبدأين أساسيين هما:

- أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية ولكن يتم بناؤها بصورة نشطة بواسطة الذات.
- أن وظيفة المعرفة تكيفيه حيث إنها تعمل على تنظيم العالم الخبراتي وليس اكتشاف الواقع الانطولوجي.

القسم الثاني: ينظر للبنائية كنظرية في التعلم على اعتبار أنها تؤكد أن حدوث التعلم يتطلب من الفرد بناء أو إعادة بناء مخططاته العقلية بواسطة عمليات عقلية معينة، ولذلك تسمى البنائية بالنظرية الإدراكية، فالعلم يحدث نتيجة لتولد شخصي للمعنى من خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم سواء كانت خبرات فردية أو خبرات جماعية أو شخصية(المرجع السابق، ص ٢٥٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد أهم مبادئ النظرية البنائية بشقيها المعرفي والتعليمي على النحو التالي:

- المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- يحضر المتعلم فهمه المسبق إلى مواقف التعلم ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة، بمعنى أن معلوماته وخبراته السابقة تلعب دورا مهما في تشكيل أسس التعلم اللاحق، وعندما يكون هذا الفهم المسبق غير صحيح ومتجذرا في عقله ويقاوم التغيير فإنه سيؤثر سلبا على تعلمه لكل المعرفة الجديدة.
- يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناءاً ذاتياً، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناءا على رؤية خاصة به، فالأفكار ليست ذات معان ثابتة لدى الأفراد.
- المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم فهي ابتكاره هو وتكمن في عقله، ومن ثم فهي تصبح أساس نظرته إلى العالم من حوله وعلى أساسها يفسر ظواهر وأحداث هذا العالم.
- يحدث التعلم على أفضل نحو ممكن عندما نواجه الفرد ونتحداه بمشكلة أو موقف حقيقي أو مهمة حقيقية أي ذات علاقة بواقعه الحياتي وتمثل معنى له.
- تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادل المعاني معهم يؤدي إلى نمو وتعديل في بنيته المعرفية(حسن زيتون، ٢٠٠٣، ص ٣٧٨).

وبوجهٍ عام فإن الانتقال من الاتجاه التقليدي في التدريس إلى التدريس وفقا للنظرية البنائية يتطلب إحداث تغيير في مكونات العملية التربوية وذلك على النحو التالي:

- المعرفة توجد داخل المتعلم نفسه.
- المواقف التعليمية محورها المتعلم وليس المعرفة.
- المتعلم إيجابي ونشط.
- الأنشطة التعليمية ينبغي أن تكون تفاعلية.

- التعلم ينبغي أن يكون تعاوني بين التلاميذ.
- الأخذ بمبدأ نمو المفاهيم أفضل من تكوين المفاهيم.
- الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة.
- يعتمد التقويم على بدائل مختلفة.

التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية:

تستند أساليب التطوير الشامل للمناهج المدرسية إلى المفهوم الحديث للمنهج الذي يهتم بمساعدة المتعلم على النمو الشامل عقليا ومهاريا ووجدانيا واجتماعيا، لذلك تحاول هذه الأساليب أن تتناول بالتطوير والتحديث كافة مكونات المنهج بمفهومها المنظومي الذي يجعلها متفاعلة يؤثر كل منها في الآخر.

واتخذت أساليب التطوير الحديثة اتجاهاً معاكساً لأساليب التطوير القديمة، فالأساليب الحديثة تتصف بالشمول وتنصب على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه، ومن ثم فهي تركز على الإطار العام أكثر من تركيزها على الجزئيات وذلك لأن تغيير الإطار العام يؤدي إلى تغيير الجزئيات.

وينبغي الإشارة هنا إلى عدد من الأمور وهي التي تحدد الإطار العام للتصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية، وينبغي الإشارة هنا إلى عدد من الأمور وهي:

- أن التصور المقترح رؤية فكرية أكثر منه صيغة إجرائية.
- أن التصور المقترح عملية متكاملة وليس حل جزئي.
- أن التصور المقترح يمثل إستراتيجية طولية المدى، وليس حل مؤقت.
- أن التصور المقترح يأخذ بمبدأ تكامل الخبرات فكل خبرة تقوم على ماقبلها وتؤثر بما بعدها.
- أن التصور المقترح يأتي استجابة حقيقة لمتطلبات النمو العقلي والمعرفي في المرحلة الابتدائية.

ويتضمن التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية الأبعاد التالية:

- أولاً: المنطلقات الفكرية لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.
- ثانيا: الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.
- ثالثا: الأهداف التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.
- رابعا: محتوى منهج الدراسات الاجتماعية وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.

- خامساً: طرق التدريس ودور المعلم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.
- سادساً: الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.
- سابعاً: عملية التقويم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.

وفيما يلي استعراض تلك الأبعاد بالتفصيل:

أولاً: المنطلقات الفكرية لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية:

المقصود بالمنطلقات الفكرية لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية تلك المبادئ والمبررات التي تؤسس لرؤية أو فلسفة تربوية وتعليمية تعمل كمعالم على الطريق فيما يتعلق بمنهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية تخطيطا وتنفيذا وتقويما. و المنطلقات الفكرية للتصور المقترح تتمثل في:

- أن المعرفة لا تنتقل بطريقة سلبية ولكنها تبنى بطريقة إيجابية عن طريق إدراك الأشياء، والأفكار، والمعتقدات، ولا يمكن أن تتواصل عن طريق تجميع المعاني في كلمات وإرسالها إلى الآخرين، بمعنى أننا لا نستطيع أن نضع الأفكار في عقول التلاميذ بل يجب أن يبنوا المعاني الخاصة بهم.
- أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي،وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة، ولذلك نحن لا نجد الحقيقة ولكن نبني تفسيرات قابلة للتطبيق.
- التعلم عملية نشطة بمعنى أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً في عملية التعلم للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، وتنطلق تلك العملية النشطة للتعلم من كونها مسؤولية المتعلم عن تعلمه وليس مسؤولية المعلم.
- أن الفرد لا يُكون بنيته المعرفية عن معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية فقط ولكن من خلال التفاعل الاجتماعي في بيئة تعاونية.

ثانياً: الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية:

المقصود بالأسس التي يقوم عليها التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية، تلك القواعد والموجهات التي لابد من وضعها في الاعتبار عند تطوير أي منهج أو مجموعة مناهج لصف أو لمرحلة تعليمية وهذه الأسس هي:

- أن هناك علاقة شبكية بين مناهج الصفوف المختلفة لكل مرحلة تعليمية، وبدرجة كبيرة بين مناهج الدراسات في صفوف المرحلة الابتدائية، وبالتالي فلابد من إعداد خريطة معرفية تبين المحتويات والبنية المفاهيمية في كل صف من الصفوف.

- أن علاقة التواصل بين ما يتعلمه الأبناء في صف ما ويدرسونه في الصفوف التالية لابد أن يكون تراكمياً.
- أن ما يقع لأحد عناصر المنهج دون بقية العناصر يؤدي إلى التخبط والارتجال في تطوير العناصر الأخرى، وينعكس ذلك على إجراءات تنفيذ المنهج.
- إن أي منهج لابد أن يكون له فكراً حاكماً، أو كما يسمى في بعض الأحيان "فلسفة المنهج" أو "نظرية المنهج" ، وهذا الفكر أو الفلسفة أو النظرية هو ما يحدد مسارات منظومة المنهج بكل ما تشمله من أهداف، ومضامين، وطرق، ووسائل، وأنشطة، وأساليب تقويم.

ثالثاً: الأهداف التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.

إذا كان الغرض من المنظومة التعليمية هو إحداث تغير في سلوك المتعلم، فإن تحديد الأهداف يعني وصف التغير المطلوب حدوثه كما يتمثل في السلوك النهائي للمتعلم، وهذا يساعد على تجسيد الغرض من المنظومة التعليمية، ولابد أن يكون الهدف محددا بوضوح، ويمكن ملاحظته، وأن يكون مناسبا لمستوى المتعلم، وانطلاقا من المبادئ والأسس التي تدعوا لها النظرية البنائية فإنه ينبغي التأكيد على ما يلي عند تحديد الأهداف التعليمية لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية:

- تبنى على التعلم وليس التعليم، وتشجع وتقبل استقلالية ومبادرة التلاميذ.
- تجعل التعلم كعملية، وتأخذ في الاعتبار كيف يتعلم التلاميذ.
- تؤكد الدور الفاعل للخبرة في التعلم، وتشجع على البحث والاستقصاء للمتعلمين.
- تؤسس على مبادئ النظرية البنائية في المعرفة وجوانب التعلم المختلفة.
- ترتكز على التعلم التعاوني، وتأخذ في الاعتبار المعتقدات والاتجاهات الخاصة بالمتعلمين.
- تنطلق من وضع المتعلم في مواقف حقيقية، وتزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة.

رابعاً: تنظيم محتوى منهج الدراسات الاجتماعية وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية:

يقصد بتنظيم المحتوى تلك الطرق التي تبحث في كيفية تجميع وتركيب أجزاء المحتوى وفق نسق معين، وبيان العلاقة الداخلية التي تربط بين أجزائه؛ والخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وجد من أجلها.

ولتنظيم محتوى منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية لابد من:

- تنظيم المحتوى التعليمي بطرق تتوافق مع عملية تخزين المعلومات وتنظيمها داخل الذاكرة.

- أن ينظم المحتوى وفق النظرية البنائية في صورة منظومية شاملة،تبرز العلاقات المتداخلة والمتكاملة بين المفاهيم والأفكار المختلفة التي يتكون منها محتوى المنهج بصفة عامة.
- أن تشتق من هذه المنظومة الشاملة مجموعة من المنظومات الفرعية لبيان الأجزاء المختلفة لكل موضوع من موضوعات محتوى المقررات على حده، مع التأكيد على توضيح العلاقات بين هذه المنظومات الفرعية.

إن توضيح العلاقات التي تحكم أجزاء المحتوى التعليمي تتجلى في مساعدة المتعلم على الرؤية الشاملة ورؤية الأفكار العامة والأمثلة الجزئية الخاصة وكيفية ارتباطها بعضها ببعض، ومن ثم مساعدة المتعلم على الفهم والوصول إلى المستويات العليا من التفكير، فحتى يشعر المتعلم بقيمة التعلم ومعناه وهدفه، لابد أن تضح له كيفية ارتباط الأفكار، وكيف تنظم بطريقة منظومية تتفق مع عملية تخزين المعلومات داخل الذاكرة، وبذلك يكون تعلمه قائما على الفهم بما يمكنه من استخدام وتوظيف المعارف المتعلمة في مواقف الحياة المختلفة.

خامساً: طرق التدريس ودور المعلم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية:

عملية التدريس وفق النظرية البنائية ليست نقل المعلومات إلى الطلاب، وإنما عملية تنظيم لمواقف التعلم في غرفة الصف وغيرها، بما يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه مع قليل من التوجيه والإرشاد من قبل المعلم.

ويوجد عدد من استراتيجيات أو نماذج التدريس التي تطبق مبادئ التعلم البنائي، وتتلخص أهم معالم إستراتيجية التعلم البنائي فيما يلي:

- مرحلة التنشيط Activity Stage: وبمقتضاها يتم استثارة دافعية الطلاب لتعلم موضوع الدرس، والتعرف على ما لديهم من أفكار أولية حول هذا الموضوع، وطرح مشكلة/ سؤال، مطلوب منهم البحث عن حل/إجابات له.
- مرحلة الاستكشاف Exploration Stage: وفيها يمارس التلاميذ في مجموعات تعاونية نشاطا يبحثون من خلاله عن حلول / إجابات لتلك المشكلة وذلك السؤال.
- مرحلة المشاركة Shares Stage: وفيها يتنافس أفراد الصف حول ما توصلوا إليه من حلول/ إجابات وتفسيرات حول المشكلة أو السؤال المشار إليهما ويلخصون ما اتفقوا عليه.
- التوسع Elaboration Stage: وفيها يمارس الطلاب نشاطاً جديداً أو أكثر يوسعون من خلاله معرفتهم ويطبقونها في حياتهم العملية ويستخدمونها في إصدار القرارات التي تتعلق بالقضايا والمشكلات الشخصية والمجتمعية.

وطبقاً للنظرية البنائية فإن على المعلم أن يوجد العديد من المواقف التي تتيح للتلاميذ الاكتشاف، وإعادة الاكتشاف للمفهوم المطلوب، وهذا يساعد المتعلم على بناء العديد من الروابط، وعلى ذلك فإن المعلمين علي

ضوء النظرية البنائية عليهم أن يستخدموا مصادر وأدوات خارجية مثل الكتب الإضافية وبرامج الكمبيوتر وغيرها من الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم، لتشجيع التلاميذ على طرح أفكارهم بدون خوف من الخطأ.

- ومن أهم الأدوار التي على المعلم القيام بها من المنظور البنائي ما يلي:
- مقدم Presenter، يعطى نماذج ويقدم مجموعة من الأنشطة والبدائل للتلاميذ وبذلك يشجع الخبرات المباشرة للتلاميذ.
- ملاحظ Observer، يوضح للتلاميذ أساليب التفاعل بطريقة مناسبة، ويقدم المساعدة اللازمة.
- مقدم أسئلة، ومعطي مشكلات Question Asker& problems Poser: ييسر تكوين الأفكار واختبارها، وطرح الأسئلة وإثارة المشكلات.
- منظم بيئي Environment Organizer: شخص ينظم بعناية فائقة ودقة ما يوفر للتلاميذ القيام بما عليهم فعله.
- مساعد على حدوث علاقات عامة Public Relation Organizer: شخص يشجع على التعاون ونمو العلاقات الإنسانية، ويتصف بالصبر رغم التنوع داخل الفصل.
- مرجع للتعلم Documenter Of Learning: شخص ذو خبرة كبيرة
- باني للنظريات Theory Builder: يساعد التلاميذ على عمل روابط بين أفكارهم ليبنوا أنماطهم المعرفية الخاصة بهم.

سادساً: الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.

- تشمل الأنشطة ومصادر التعلم المقترحة لتنفيذ التصور المقترح ما يلي:

١- الأنشطة التعليمية المنهجية والغير منهجية :

- الأنشطة التعليمية المنهجية أي المرتبطة بشكل مباشر بالمواد الدراسية وهذه يمكن تطويرها من خلال ربطها بالأحداث الجارية على الساحة المحلية والعالمية.
- الأنشطة التعليمية الغير منهجية أي الغير مرتبطة مباشرة بالمواد الدراسية كالإذاعة المدرسية والندوات والرحلات وزيارة المتاحف، وهذه تمثل مجال خصب لإكساب الطلاب المهارات والمعارف والاتجاهات الضرورية.

٢- الوسائل التعليمية ومصادر التعلم:

لقد اتسع مجال الوسائل التعليمية ومصادر التعلم في ظل الثورة التكنولوجية المعاصرة ، بحيث أضحى مفهوم الوسائل التعليمية يشمل كل وسيط يمكن أن يساعد في نقل الخبرة وتقديمها بصورة مناسبة للتلاميذ، ومن ثم فإذا كان خروج التلاميذ للبيئة الحقيقية خارج المدرسة أمرا يواجه صعوبة فقد أصبح من اليسير نقل وإدخال الخبرات مهما كان نوعها ومكانها إلى داخل الفصول الدراسية. وفيما يتعلق بمصادر التعلم اللازمة للتصور لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية. فيمكن الإشارة إلى ما يلي :

- المكتبة.
- الانترنت.
- الأفلام التعليمية.
- الأفلام التسجيلية.
- الصحف والمجلات
- وسائل الإعلام.
- البيئة المحلية.
- الحكم والأمثال.

على أن الأمر المؤكد هنا هو أنه لكي تكون الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية ينبغي أن:

- تلاءم المستوى العقلي والعمري للتلاميذ.
- تراعي حاجات التلاميذ واهتماماتهم.
- تعمل على إثارة تفكير التلاميذ.
- تتيح الفرص للتلاميذ للمشاركة الايجابية النشطة.
- تدعم روح العمل الجماعي والتعاوني.
- تتيح الفرص للتلاميذ للانضباط الذاتي.
- تغطى الجوانب المختلفة للأهداف.
- تقبل التنفيذ من جانب المعلم والتلاميذ.
- تساعد في اكتساب مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- تساعد في ممارسة التلاميذ لعدد من المهارات الحياتية.

سابعاً : عملية التقويم وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية.

يتم تقويم نتاجات التعلم المختلفة لدى الطلاب وفق التصور المقترح لتطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على ضوء النظرية البنائية، بالاستعانة بأسلوب التقييم الحقيقي الواقعي Authentic Assessment، ومن أبرز معالم هذا الأسلوب ما يلي:

- أن يصاحب التقويم عادة عملية التعلم/ التدريس، وليس منفصلاً عنها ويتم في سياقها، بمعنى أنه تقويم أني يستمر باستمرار عملية التعلم/ التدريس.
- أنه تقويم حقيقي يتطلب قيام التلميذ بأداء مهام حقيقية، كحل مشكلة ذات صلة بحياته الواقعية، ويقتضي حلها تكامل المعارف التي تعلمها الطالب مع بعضها ومع ما لديه من مهارات بحيث تبدو له كنشاطات تعلم وليس مجرد اختبارات تقليدية.
- يتم تقويم الأداء أو حل المشكلات بشكل تعاوني، أي يشترك أكثر من تلميذ معا في هذا الأداء وذلك الحل.
- تركز نتائج التقويم على مدى فهم التلميذ لما تعلمه ومدى قدرته على توظيف المعرفة بشكل نشط في حياته العملية.

- يطبق التقويم بصور شتى ويمكن استخدام أكثر من صورة معاً، ومن أبرز هذه الصور :
  - ✓ رسم خرائط المفاهيم.
  - ✓ تقييم الأداء العملي.
  - ✓ التقييم بملفات التعلم.
  - ✓ الحوارات والمناقشات.

- **المراجـــع**:

- **أولا: المراجع العربية**:

١. أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢. أحمد حسين اللقاني وآخرون(٢٠٠٧): تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

٣. أحمد حسين اللقاني(١٩٩٥): المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، القاهرة عالم الكتب.

٤. أحمد شلبي وآخرون(١٩٩٧): تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق الطبعة الأولى، القاهرة، المركز المصري للكتاب.

٥. جون د. مكنيل (٢٠٠٨): المنهاج المعاصر في الفكر والفعل، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة العبيكان.

٦. جيهان كمال (٢٠٠٢): تدريس الدراسات الاجتماعية ، الطبعة الثانية، الرياض، مكتبة الرشد.

٧. حسن جعفر الخليفة(٢٠٠٥): المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه وتطويره، الطبعة الخامسة، الرياض، مكتبة الرشد.

٨. رشدي لبيب؛ فايز مراد مينا(١٩٩٣): المنهج منظومة لمحتوى التعليم، الطبعة الثانية،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩. عبد الحميد بن عويد الخطابي؛ وآخرون(١٤٢٥هـ): مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة، جدة، مطبعة الصالح.

١٠. فاروق فهمي؛ ومنى عبد الصبور(٢٠٠١): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة ، دار المعارف.

١١. ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠٢): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم،الرياض ، مكتبة الرشد.

١٢. ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠٨): المناهج ومنظومة التعليم، الطبعة الثانية، الرياض مكتبة الرشد.

١٣. مها بنت محمد العجمي(٢٠٠٥): المناهج الدراسية أسسها مكوناتها،تنظيماتها،وتطبيقاتها التربوية، رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج، الطبعة الثانية، الرياض مطابع الحسين الحديثة.

١٤. نبيل على(٢٠٠٣) : تحديات عصر المعلومات، القاهرة، دار العين للنشر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

15. Ayas, Cemalettin: An Examination of the Relationship between the Integration of Technology into Social Studies and Constructivist Pedagogies ;online Submission, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET v5 n1 article 2 Jan 2006.
16. Bisland, Beverly Milner; Malow-Iroff, Micheline S.; O'Connor, Evelyn A.: Social Studies Instructional Practices among Alternatively Certified Elementary Teachers: The New York City Teaching Fellows;: Online Submission, Paper presented at the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies (Kansas City, MO, Nov 17, 2005.
17. Bisland, Beverly Milner; O'Connor, Evelyn A.; Malow-Iroff, Micheline S.: Beliefs and Issues in Social Studies Instructional Practices: A Case Study of Alternatively Certified Elementary Teachers; Online Submission, Paper presented at the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies (Atlanta, GA, Nov 11, 2009.
18. Doker, Carrie Ann: Elementary Teachers' Perceptions regarding Teaching English Language Learners in the Social Studies Classroom ;Pro Quest LLC, Ed. D. Dissertation, Walden University; 2010.
19. Doolittle, Peter E.; Hicks, David: Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies; Theory and Research in Social Education, v31 n1 p72-104 Win 2003.
20. Gundogdu, Kerim: The Effect of Constructivist Instruction on Prospective Teachers' Attitudes toward Human Rights Education ; Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v8 n1 p333-352 2010.
21. Hermans, Ruben; van Braak, Johan; Van Keer, Hilda: Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a Developmental and Transmissive Dimension ; Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, v24 n1 p127-139 Jan 2008.
22. Kaiser, Christopher: Redrawing the Boundaries: A Constructivist Approach to Combating Student Apathy in the Secondary History Classroom; History Teacher, v43 n2 p223-232 Feb 2010.

23. McCray, Kimeko Abstract : Constructivist Approach: Improving Social Studies Skills Academic Achievement; .Social Studies Teachers' Views of Learner-Centered Instruction; European Journal of Teacher Education, v31 n1 p35-53 Feb 2008.

24. McKinney-Browning, Mabel C., Ed.; Barth, James L., Ed.: Social Studies: Citizenship Education for Building Nations and Educating Global Citizens. Perspectives. ; Social Studies and the Young Learner, v6 n4 p30-32 mar-Apr. 1994.

25. O'mahony, Carolyn: Planning for Social Studies Learning Throughout the Day, Week and Year ;Social Studies and the Young Learner, v18 n1 p29-32 Sep-Oct 2005.

26. Powell, Katherine C.; Kalina, Cody J: Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom; Source: Education, v130 n2 p241-250 Win 2009.

27. Solomon, Warren: Teaching Social Studies Creatively; Social Studies and the Young Learner, v2 n1 p3-5 Sep-Oct 1989.

28. Sunal, Cynthia Szymanski; Sunal, Dennis W.: Reports from the Field: Elementary Teacher Candidates Describe the Teaching of Social Studies; International Journal of Social Education, v22 n2 p29-48 Fall 2007-2008.

29. Wright, Steven; Grenier, Michelle: Examining Effective Teaching via a Social Constructivist Pedagogy "Case Study" ; Education, v130 n2 p255-264 Win 2009.

30. Yilmaz, Kaya: Social Studies Teachers' Views of Learner-Centered Instruction; European Journal of Teacher Education, v31 n1 p35-53 Feb 2008.

31. ----------:Powerful and Purposeful Teaching and Learning in Elementary School Social Studies; Social Studies and the Young Learner, v22 n1 p31-33 Sep-Oct 2009.

****

كلية التربية للبنات بأبها
جامعة الملك خالد

البحث العاشر :

الفكر التربوي عند أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي من خلال رسالته ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال))

إعداد :

الفكر التربوي عند أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي من خلال رسالته ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال))

د / عبدالله بن حلفان العايش

• **المستخلص** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي من خلال رسالته الموسومة ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) والتي تشتمل على جانب مهم من الواقع التربوي في القرن العاشر الهجري و عن الأفكار التربوية التي اشتملت عليها والتي تمثل خلاصة رؤية ابن حجر الهيتمي احد أعلام ذلك القرن وكذلك تُعرفنا على جانب من التربية المدرسية السائدة في المجتمع المكي في عصر المؤلف ، وقد كان جهدي في هذا العمل ينقسم بين تحقيق هذه الرسالة و بين استنباط الأفكار التربوية التي اشتملت عليها لرسم صورة متكاملة للفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي.

• **مقدمة البحث**:

الحمد لله القائل ↓ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ ↑ [آل عمران : ٧٩] والصلاة والسلام على رسول الهدى وإمام المتقين القائل ((خيركم من تعلم القرآن وعلمه)) .(١)

إن نشر العلم بين الناس وتعلمه من سمات عباد الله الصالحين وقد دعا الإسلام إلى العلم وشجع عليه ورفع مكانة العلماء فجعلهم ورثة الأنبياء وامتدح أهل العلم فوصفهم بخشيتهم لله فقال تعالى:↓ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ↑ [فاطر : ٢٨]

ولقد جعل الدين الإسلامي التعلم فريضة شرعية على كل مسلم إذ عليه أن يتعلم شرائع الإسلام وفروضه ولن يعذر في ذلك لجهله إذ تعلم شرائع الإسلام عبادة يتقرب بها الإنسان إلى الله لبلوغ أعلى المراتب في الجنة حيث أن العلم من اجل العبادات في الإسلام

((إذ ناط الخيرية بالتعليم والتعلم فلا خير في سواهما بدأ الرسالة الخالدة بكلمة { اقرأ} ولم يبدأها بفرض صوم أو صلاة أو زكاة أو جهاد على أهمية ذلك في بناء الإسلام لان القراءة والكتابة والتعلم هي جماع الأمر كله وهي مفتاح هذا الدين وحسبنا أن نعلم أن العلم والتعلم دين وان الدين علم اليقين))(٢)

وأمام هذه المسؤولية العظيمة قام علماء الإسلام رحمهم الله بالواجب المناط بهم في تبليغ الدين وتعليم الناس ونشر العلم و تسهيل طرق الحصول عليه ووضعوا لذلك القواعد والخطط والفنون لتسهيله على قاصديه وسخروا كل طاقاتهم في سبيل ذلك .

---

١ – البخاري ، صحيح البخاري، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه، رقم الحديث(٤٧٣٩) ،(٤ / ١٩١٩)

٢ – القلانية / مكي: النظم التعليمية عند المحدثين، ص ٧، كتاب الأمة – وزارة الأوقاف –قطر عدد٣٤

ولهذا كان من الواجب علينا في هذا العصر إبراز جهودهم والتعريف بها والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم الكثيرة لإثراء الحقل التربوي خاصة بهذه المعارف والآراء التي أثبتت نجاحها و تفوقها في ميادين تطبيقها التاريخية.

ولهذا فإنه لا بد من التوجه إلى دراسة المفكرين التربويين المسلمين كنماذج يحتذى بهم للفكر التربوي الأصيل، حفاظا على أصالة الأمة وهويتها، لأن في تراثها وحضارتها ما يغني عن الاستعارة الدائمة للأفكار التربوية والثقافية والتي ما برحت تراوح بالأمة في مكانها دون ان تقدم لها حلولا لمشاكلها، أو تقدم مشروعا نهضويا تحصل الأمة به على مكانة متميزة في سلم التطور .

كما أن سبر الفكر التربوي في تاريخ التربية الإسلامية فريضة على الباحثين التربويين لبيان هذا الإرث التربوي والاستفادة منه في حاضر الأمة وصقل شخصيتها الحضارية المتميزة تاريخيا.

والفكر التربوي هو "ما أبدعته عقول الفلاسفة والمربين عبر التاريخ فيما يخص مجال التعليم الإنساني، وتنمية الشخصية وشحذ قدرتها ويتضمن النظريات والمفاهيم والقيم والآراء التي وجهت عملية تربية الإنسان" (٣)

- **موضوع الدراسة**:

هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على ملامح وخصائص الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي من خلال رسالته ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) وبيان مدى الإستفادة من إيجابيات ذلك الفكر في حياتنا التربوية المعاصرة. وأكثر تحديدا فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على:

- العوامل المؤثرة على فكر ابن حجر الهيتمي.
- الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي والمتمثل في المجالات التالية :
  - ✓ مبادئ وأسس التربية.
  - ✓ أهداف ومجالات التربية.
  - ✓ طرائق التدريس.
  - ✓ آداب وصفات المعلم والمتعلم.

- **أهمية الدراسة**:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- أن ابن حجر الهيتمي هو أحد رجال الفكر الإسلامي البارزين، وله دوره الكبير في التربية والإصلاح.
- إن الفكر التربوي الإسلامي أصبح أكثر أهمية في الوقت الحاضر، حيث تسعى الأمة الإسلامية إلى التميز الحضاري في عصر العولمة وإظهار معالم الشخصية التربوية الإسلامية المتميزة الصالحة لكل زمان ومكان.

---

٣ – زياد، مصطفى. الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. ص٢٦ ، الرياض: مكتبة الرشد . (٢٠٠٢).

- إن رسالة ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) تعد وثيقة تربوية متخصصة تحتوي على الكثير من أمور التربية، كما أن لابن حجر الهيتمي فيها آراء تربوية متناثرة تتطلب البحث فيها بهدف جمع تلك الآراء وتصنيفها وتحليلها.

- **تساؤلات الدراسة** :

السؤال الرئيس في هذه الدراسة هو: ما هي أهم الأفكار والآراء التربوية التي يمكن استنباطها من رسالة ابن حجر الهيتمي ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) والمضامين التربوية التي يمكن بلورتها من هذه الرسالة في العمليات التعليمة في عصره؟ .. وحيث ان التحليل الدقيق لهذا السؤال يتطلب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما طبيعة البيئة التي نشأ فيها ابن حجر الهيتمي، وساهمت في تشكيل شخصيته؟
- ما الظروف المجتمعية (سياسية وفكرية واقتصادية واجتماعية وتربوية) التي عايشها ابن الهيتمي وتأثيرها على إنتاجه التربوي؟
- ما أهم الآراء التربوية التي عرضها ابن الهيتمي للتعليم في عصره؟
- ما ابرز مجالات (ميادين) الفكر التربوي عند ابن الهيتمي ؟

- **منهجية الدراسة**:

المنهج الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي التصنيفي، الذي يعتمد على التسلسل المنطقي للأفكار للوصول إلى أفكار و أراء تفيد في تطوير الواقع التربوي. والذي يقوم على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وتوضيح خصائصها (٤). وقد اعتمد الباحث على أحد فروعه، وهو المنهج الوثائقي الذي يهتم بدراسة وتحليل المصادر الأساسية والثانوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل استنباط الأدلة والبراهين المطلوبة (٥).للتعرف على الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي، وذلك من خلال ما احتوته رسالة ((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) ، مما يساعد على بلورة فكره التربوي. كما يستخدم الباحث المنهج الاستنباطي الذي يبذل فيه الباحث . الجهد العقلي والنفسي الممكن . عند دراسة النصوص لاستخراج الفكر التربوي منها(٦). وذلك لبلورة الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي. وذلك باتباع الخطوات المنهجية التالية:

أولاً: البحث والقراءة المتكررة والمتأنية في رسالة ابن حجر الهيتمي "تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال" المخطوطة للوقوف على نصوصها واستخلاص الأفكار والمفاهيم التربوية منها.

ثانيا : تحليل تلك النصوص، ضمن حدودها وبما يخدم الموضوعات التربوية في هذه الدراسة.

---

٤ – عبيدات ذويقات و آخرون، البحث العلمي، مفهومه وأدواته و أساليبه، عمان دار الفكر ١٤٠٧هـ، ص١٨٧

٥ – صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، ط الأولى، العبيكان للطباعة والنشر ١٤٠٩هـ ص ٢٠٣، ٢٠٦

٦ – حلمي محمد فودة و عبد الرحمن صالح، المرشد في كتابة الأبحاث، جدة دار الشروق ١٤١٠هـ ص٤٢

ثالثاً : تصنيف الفكر التربوي فيها إلى مجالات رئيسية وفرعية من خلال قراءات في مصادر الفكر التربوي العربي الإسلامي والحديث وبعضها باجتهادات من الباحث.

رابعاً: عزو الآيات القرآنية وبعض الأحاديث النبوية إلى مصادرها، كذلك عزو الآراء المقتبسة في هذه الدراسة إلى أصحابها ومصادرها مع تحري الدقة والأمانة في ذلك.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على دراسة الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي من خلال رسالته"تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال"

- **مصطلحات الدراسة** :

الكتاب : هي أماكن للتعليم ظهرت مبكر في صدر الإسلام و كانت خصصت لتعليم الصبيان القرآن الكريم والكتابة ومبادئ الحساب والسنة النبوية وهي تضم العديد من الصبيان يدرسون في أكثر من مستوى ولهم مدرس واحد يقوم بدور المربي والمعلم ويشرف على العرفاء ويتابعهم في عمليات التدريس (٧)

مؤدبو الأطفال : استخدم ابن الهيتمي هذا المصطلح للدلالة على مربي ومعلمي الأطفال ولمن تفرغ لذلك(٨)٠ وهذا المصطلح مأخوذ من الحديث النبوي ((أدبني ربى فأحسن أدبي)) (٩)

الوقف: هو تحبيس مالك مطلق التصرف ماله المنتفع به مع بقاء عينه بقطع تصرف الواقف وغيره في رقبته ، يصرف ريعه إلى جهة برّ تقربا إلى الله تعالى .(١٠)

الوقف التعليمي: هو مكان للتعليم يوقفه صاحبه على أمر مشروع ابتغاء وجه الله تعالى كصدقة جارية يكون مكانا يتعلم فيه الأطفال سواء كانوا أيتام أم عاديين، ويتوفر في هذا الوقف البيئة الطبيعية لأغراض التعليم والتربية٠(١١)

الفكر التربوي: ويقصد به الآراء والتصورات والمبادئ التي قدمها علماء التربية أو النظرية التربوية كما يتصورها علماء التربية (١٢)

- **مخطوطة الدراسة** :

في عام ١٤٢٨هـ وأثناء زيارتي لمكتبة المسجد النبوي وفي البحث في فهرس محتويات المكتبة وقع اختياري على مخطوطة "تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال" لمؤلفها ابن حجر الهيتمي وبعد التأكد

---

٧ – شفيق ، محمود وآخرون، تاريخ التربية دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية، ص ١٧٨ ، دار القلم، الكويت ،١٩٧٣م

٨ الشنتوت ، خالد احمد، ماذا تريد المدرسة من البيت ، ص٥٠ مطابع الرشيد، المدينة المكرمة٠ ١٤١٩هـ

٩ ابن الأثير، جامع الأحاديث – (٢ / ٨٨)، (ابن السمعاني في أدب الإملاء عن ابن مسعود . ابن الجوزي في الأحاديث الواهية عن علي) ، أخرجه ابن السمعاني في أدب الإملاء (ص١– طبعة العلمية) ، وابن الجوزي في العلل (١٧٨/١ ، رقم ٢٨٤) ، وقال : لا يصح ، وفيه مجهولون وضعفاء . والحديث ذكره السخاوي في المقاصد (ص ٣٩ ، رقم ٤٥) وضعفه ، وكذا العجلوني (ص٧٢ ، رقم ١٦٤) .

١٠ – انظر كل من الإقناع للشربيني ٢٦/٢ ، وفتح الوهاب ٢٥٦/٢ ، وتحفة المحتاج ٢٣٥/٦. ، وشرح المنتهى للبهوتي ٤٨٩/٢ .

١١ – شحاتة، حسن وآخرون، قاموس المصطلحات التربوية والنفسية ص ٢٩، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م

١٢ – مرسي، محمد، تاريخ التربية بين الشرق والغرب. ص٦ مصر: عالم الكتب . (د. ت).

من صحة نسبتها إليه حيث ذكرها العديد من الباحثين ضمن مؤلفات ابن الهيتمي وهذه النسخة محفوظة بمكتبة المسجد النبوي الشريف بخط مغربي كتب في نهايتها ((انتهت نساخته منا في ليلة السبت تاريخ ٢٥ شعبان الأبرك عام ١٣٦٧هـ، وذلك بيد عبيد ربّه محمد بن محمد بن الجيلاني الأزرق)) وعدد ورقها ٤٣ ورقه وبها ٨٦ وجها، والصفحة الأولى بها ١٢ سطرا، وباقي صفحات المخطوطة ١٤ سطرا، وحيث ان هذه النسخة بخط مغربي وفيها كثير من التصحيف في بعض العبارات من قبل الناسخ والأخطاء الإملائية والنحوية،ولهذا فقد عمد الباحث إلى البحث عن نسخة أكثر دقة ، وفي مكتبة إحياء التراث بجامعة أم القرى كانت هناك نسخة مسجلة لصورة عن اصل مخطوط يمني ولكنها فقدت ولم يعد لدى المكتبة منها شيء ٠

فحينها حاولت الاستعانة ببعض الأصدقاء في اليمن فتكرم الدكتور احمد عزام أستاذ الأدب الانجليزي بجامعة صنعاء من إرسال صورة للنسخة اليمنية المحفوظة بمكتبة الأحقاف بحضرموت والتي كتب على صفحتها الأولى مقابل المخطوط (نسخ بخط نسخي جيد سنة ١٠٩٨هـ بقلم عبدالله بن احمد باجمعان وبعض الكلمات والعناوين بخط احمر وعدد ورقها٣٦ ورقة ومجموع وجهها ٧٢ وجها]الأولى ١٧ سطر ١٠❖١٥ سم ، مكتبة الأحقاف ملك الفقير إلى الله حسن بن سهل – مجموعة آل بن سهل برقم (٣١٩) وعليها ختم الهيئة العامة للآثار والمخطوطات والتحف مكتبة الأحقاف وبه رقم ٢٨٢٨)

وحيث ان النسخة اليمنية أكثر وضوحا وحسن خط فقد اعتمدها الباحث كأصل ورمز إليها بالنسخة (أ) والنسخة المغربية بالنسخة (ب)٠

ومن المعلوم بأن هذه الرسالة قد طبعة أكثر من مرة وكان أول الناشرين لها هو الأستاذ العطار رحمه الله سنة ١٣٨٦هـ ضمن مؤلفه (آداب المتعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية)[١٣] وقد اعتمد على نسخة مخطوطة بمكتبة الأزهر رقم (٧٤٣جلد- ٣٤١٠٦) وقد اقتصر عمله على نشر الأصل و مطابقته بنسخة أخرى مع تصحيح بعض الأخطاء ولم يقم بتحقيق النصوص والأعلام، وهناك طبعة شامية بدار ابن كثير بدمشق ١٤٠٧هـ بتحقيق محمد سهيل الدبس[١٤]، وهو تحقيق تجاري يقوم على نسخة محفوظة بالمكتبة الظاهرية بدمشق برقم (٨٤٠٣ عام) لناسخها يحي التاجي البعلي، وهي نسخة كما يقول المحقق كثيرة الأخطاء الإملائية والنحوية والتحريفات٠

والنسخة الثانية طبعة بمصر بتحقيق إبراهيم مجدي السيد ، الناشر مكتبة الساعي بالقاهرة ١٤٠٧هـ[١٥] وهي كنسخة الشامية تجارية وكلا النسختين اكتفتا ببيان الأعلام و تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية ولم

---

١٣ – العطار، احمد عبد الغفور، آداب المتعلمين ، ورسائل أخرى في التربية الإسلامية ، الطبعة الثانية، بيروت، ١٣٨٦هـ بدون ناشر٠

١٤ – الهيتمي ، ابن حجر، تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، تحقيق محمد سهيل الدبس، ابن كثير ، دمشق ١٤٠٧هـ ن طبعة الثانية٠

١٥ – الهيتمي ، ابن حجر، تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، تحقيق إبراهيم مجدي السيد ، الناشر مكتبة الساعي بالقاهرة ١٤٠٧هـ٠

تحقق النصوص، ومع هذا لم تسلم النسختان من الإخفاقات العلمية لعدم وجود نسخة أخرى للمقابلة كشف أخطاء وتحريفات الناسخ وهذا ماعتمدناه في عملنا هذا.

❖ **الفصل الأول** :

تحقيق رسالة:

((تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال))

لأحمد بن محمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي

بسم الله الرحمن الرحيم، وصلى الله على سيدّنا ومولانا محمد وآله

الحمد لله الذي شرّف حملة كتابه ومعلميه، بل جعلهم خير خلقه وساداتهم، ونظمهم في سلك محبّيه، وأسبغ عليهم مزايا كمالاتهم، وأشهد أن لا إله الله وحده لا شريك له، شهادة توصلنا المعالي، وأشهد أن [سيدنا][16] محمدا عبده ورسوله الناشر [العبير][17] سعاداتهم، صلى الله وسلم عليه وعلى آله وأصحابه، الذين أفنوا نفوسهم في تعلم كتابه وتعليمه إلى أن حنّت لهم جميع مطالبهم ومراداتهم، صلاة وسلاما دائمين بدوام تعظيمه لهم وتكريمه في دار رضوانه [ومشاهداتهم][18].

وأما بعد، فقد ورد عليّ من بعض صلحاء مؤدّبي الأطفال ثاني جمادى الأولى سنة سبع وخمسين وتسعمائة أسئلة مفحمة، وتدقيقات الأجوبة عنها متحتّمة، فلمّا أردت الجواب عنها طال الكلام وانتشر، واحتاج إلى مقدمة وأقيسة أنتجها واضح البرهان ودقيق النظر، فلمّا تمت مصونة عن سفساف المكثرين، مصحوبة [بتطبيق][19] وتحقيقات المتقدمين والمتأخرين، دعاني ذلك إلى جعلها تأليفا لطيفا وأنموذجا شريفا؛ لتقرّ به عيون المتقين، وتفزع إليه عند تحيّر الأفهام أفئدة المؤمنين، فاستخرت الله تعالى الذي ما خاب من استخاره، وضممت إليها تتمّات تؤمن من لجأ إليها عثاره، وسمّيتها "تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال"، ورتّبتها على سبعة مقاصد وخاتمة.

المقصد الأول: في الأحاديث الدالّة على شرف أهل القرآن:

الحديث الأول: أخرج الخطيب في "تاريخه"[20] بسند فيه مجهول، وقال الذهبي[21]: باطل؛ أنّه **(صلى الله عليه وسلم)** قال: "آل القرآن آل الله"،[22] وفي رواية له فيه أيضا: "إذا أحب[23] أحدكم أن يحدّث ربه فليقرأ القرآن"[24]

---

١٦ – زيادة في نسخة (ب)
١٧ – في نسخة (أ) " لعنبر
١٨ – في نسخة (أ) ومسامراتهم
١٩ – في نسخة (أ) تحقيقات
٢٠ – الخطيب،أحمد بن علي بن ثابت، تاريخ بغداد، (٢ / ٣١١)
٢١ – الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان ،ميزان الاعتدال رقم الحديث ٣١١٢ (١٢١/٢)، ابن حجر لسان الميزان – (ج ١ / ص ٢٨٤)
٢٢ – " آل القرآن آل الله " قال في" الميزان " : " هو خبر باطل " . كذا في " الجامع الكبير " (١ / ٣ / ١). وقال الألباني في " السلسلة الضعيفة و الموضوعة " ٤ / ٨٤: الحديث رقم (١٥٨٢) باطل.

الثاني: أخرج أحمد،[٢٥] والنسائي[٢٦]، وابن ماجه[٢٧]، والحاكم[٢٨] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "إن لله تعالى أهلين من الناس هم أهل الله وخاصته"[٢٩] وفي رواية للطيالسي([٣٠])، والنسائي[٣١]، وابن ماجه[٣٢]، والدارمي[٣٣]، وابن الضريس[٣٤]،والعسكري([٣٥])، والحاكم[٣٦]، وابن حبّان[٣٧]، وأبي[٣٨] نعيم[٣٩]: "إن لله تعالى تعالى أهلين من الناس، قيل: من هم؟ قال: أهل القرآن[٤٠] أهل الله وخاصّته"[٤١]،[وفي رواية عن القاسم بن حميد: "وأهل القرآن أهل الله وخاصّته"[٤٢]،][٤٣] وفي أخرى: "أشرف أمّتي حملة القرآن وأصحاب القرآن"[٤٤].

الثالث: أخرج الديلمي([٤٥]) أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "إذا ختم العبد القرآن صلى عليه عند ختمه ستون ألف ملك"[٤٦].

الرابع: أخرج أيضا أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "أعبد الناس أكثرهم تلاوة للقرآن"[٤٧]، وفي رواية ابن عساكر: "أغنى الناس حملة القرآن من جعله الله تعالى في جوفه"[٤٨]،وفي رواية لأبي نعيم: "يا حملة القرآن أهل السموات يذكرونكم عند الله، فتحبّبوا إلى الله يُحبِّبكم الله إلى عباده"[٤٩].

---

٢٣ – في نسخة (أ) أراد

٢٤ – صحيح وضعيف الجامع (ج ٤ / ص ٣٢٨) إذا أحب أحدكم أن يحدث ربه فليقرأ القرآن. قال الألباني(ضعيف جدا) انظر حديث رقم : ٢٩٣ في ضعيف الجامع .

٢٥ – أحمد، بن محمد بن حنبل ، المسند رقم الحديث ١٢٢٧٩ ، من رواية انس (٥/٩))

٢٦ – النسائي، أحمد بن علي بن شعيب، سنن النسائي، رقم الحديث ٨٠٣١ (١٧/٥)

٢٧ – ابن ماجه ، محمد بن يزيد الربعي، سنن ابن ماجه، رقم الحديث(٢١١)(٢٥٠/١)

٢٨ – الحاكم، محمد بن عبدالله بن حمدويه، المستدرك على الصحيحين، رقم الحديث،٢٠٠٣ (١٠٩/٥)

٢٩ – قال عنه الألباني (صحيح) انظر حديث رقم: ٢١٦٥ في صحيح الجامع وصحيح وضعيف الجامع الصغير – (٩ / ٣٧٥)

٣٠ – النسائي، رقم الحديث٢٢٢٦ (١٦٤/٦)

٣١ – النسائي، رقم الحديث ٨٠٣١ (١٧/٥)

٣٢ – ابن ماجة، رقم الحديث ٢١١ (٢٥٠/١)

٣٣ – الدرامي،عبدالله بن عبد الرحمن بن الفضل، المسند، رقم الحديث ٣٣٨٩ (٢٠٢/١٠)

٣٤ – الضريس ،محمد بن أيوب بن يحي ، فضائل القران رقم الحديث ٧٣ (٨١/١)

٣٥ – هو علي بن سعيد العسكري من حفاظ الحديث من كتبة المسند ٠انظر: الأعلام للزركلي (٣٠٢/٥)

٣٦ – الحاكم، رقم الحديث،٢٠٠٣ (١٠٩/٥)

٣٧ – ابن حبان محمد بن حبان بن أحمد المسند الصحيح ٠انظر: الأعلام للزركلي (٣٠٦/٦)

٣٨– في نسخة (ب): "أبو". وهو الصحيح

٣٩ – أبو نعيم، أحمد بن عبدالله الأصبهاني، معرفة الصحابة، رقم الحديث٥٧٨٣ (٣٣٨/١٨)

٤٠ – الحاكم، المستدرك على الصحيحين، رقم الحديث،٢٠٠٣ (١٠٩/٥) (أ) سقطت أهل القرآن

٤١ – الحاكم، رقم الحديث، ٢٠٠٣ (١٠٩/٥)

٤٢ – الحاكم، رقم الحديث، ٢٠٠٣ (١٠٩/٥)

٤٣ – ما بين القوسين سقطت من (ب)

٤٤ – الحاكم، رقم الحديث،٢٠٠٣ (١٠٩/٥) ، الطبراني الجامع الكبير رقم الحديث١٢٤٩٣ (٢٧١/١٠)

٤٥ – شهردار بن شيرويه الهمذاني الديلمي، له مسند الفردوس، ٠انظر: الأعلام للزركلي (٣/ ١٧٣)

٤٦ – صحيح وضعيف الجامع الصغير، ٣ / ١٠٧، قال الألباني عنه(موضوع) انظر حديث رقم: ٤٦٩ في ضعيف الجامع

٤٧ – كنز العمال، رقم الحديث، ٢٢٦٠ (٥١٠/١)

٤٨ – ابن عساكر، علي بن هبة الله بن عبدالله، تاريخ دمشق،(٣٥٥/٣٧)، كنز العمال، رقم الحديث، ٢٢٦١ (٥١٠/١)، صحيح وضعيف الجامع الصغير – (٣٦٢/٧) قال الألباني (ضعيف)

٤٩ – أبو نعيم الأصبهاني ، أخبار أصبهان، رقم الحديث ،١٩٢٨ (٩/ ٤٥٦)، الديلمي ،٢٩٨/٥ ، رقم الحديث، ٨٢٤٠ ،كنز العمال ، رقم الحديث،٢٤٤٦ (٥٤٧/١)

الخامس: أخرج البيهقي أنه (صلى الله عليه وسلم) قال أيضا[٥٠]: "عبادة أمّتي تلاوة القرآن"[٥١]،وفي رواية لابن قانع[٥٢]: " أفضل[٥٣] العبادة قراءة القرآن"، وفي أخرى للترمذي الحكيم[٥٤] أيضا: " أفضل عبادة أمّتي قراءة القرآن نظرا".[٥٥]

السادس: أخرج تمّام[٥٦] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "اقرؤوا القرآن؛ فإن الله لا يعذب قلبا وعى القرآن"[٥٧]، وفي رواية لأبي الشيخ[٥٨]" "لا تغرنّكم هذه المصاحف المعلقة؛إن الله لا يعذب قلبا واعي القرآن"[٥٩].

السابع: أخرج البيهقي أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "عدّد[٦٠] درج الجنّة عدد آي القرآن، فمن دخل الجنة من أهل القرآن فليس فوقه درجة"[٦١]. وفي رواية لابن مردويه[٦٢]: "إن عدد درج الجنّة عدد آي القرآن، فمن دخل الجنة لم يكن فوقه أحد"[٦٣]. وفي رواية للطبراني[٦٤] في "الأوسط"، وابن مردوديه، وأبو[٦٥] نصر السجزي[٦٦]: "القرآن ألف ألف حرف وسبعة وعشرون ألف حرف، فمن قرأه صابرا محتسبا فله بكل حرف زوجان من الحور العين"[٦٧] قال أبو نصر: "غريب الإسناد والمتن، وفيه زيادة على ما في المصحف الآن، ويمكن حمله على ما نُسخ منه تلاوة مع المثبت في المصحف اليوم".

الثامن: أخرج الديلمي أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "أكرموا حملة القرآن، فمن أكرمهم فقد أكرم الله، فلا تنقصوا حملة القرآن حقوقهم؛

---

٥٠ – زيادة في نسخة (أ)

٥١ – البيهقي، أحمد بن حسن بن علي ،شعب الإيمان رقم الحديث،رقم: (٢٨/١) ، صحيح وضعيف الجامع الصغير – (٧ / ٤١٩)
قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم: ١٠٤٧ في ضعيف الجامع.

٥٢ – هو : عبد الباقي بن قانع الأموي / حافظ مؤلف كتاب (معجم الصحابة) ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٤٦/٤)

٥٣ – أفضل ، سقطت في نسخة (أ)

٥٤ – هو محمد بن علي بن الحسن الحكيم الترمذي ، مؤلف (نوادر الأصول في أحاديث الرسول) ٠ انظر: الأعلام للزركلي (١٥٦/٧)

٥٥ – فيض القدير – (ج ٢ / ٥٧) ورواه أيضا أبو نعيم في فضائل القرآن عن النعمان بن بشير وأنس معا بلفظ أفضل عبادة أمتي قراءة القرآن قال الحافظ العراقي : وإسنادهما ضعيف. وقد سقطت لفظتي "أفضل: و" نظر" في النسخة (أ)

٥٦ – هو تمام بن محمد بن عبدالله البجلي، مؤلف كتاب(الفوائد)، ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٧٢/٢)

٥٧ – أبو الشيخ ، طبقات المحدثين بأصبهان (٥٩٤/٣ ، رقم ٥١١)، ابن أبي شيبة ، المصنف رقم الحديث، ٢١٥٠ (٢٣٢/٥) ،صحيح وضعيف الجامع الصغير – (٧ / ٤٤٠) قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم : ١٠٦٨ في ضعيف الجامع .

٥٨ – عبدالله بن محمد الأصفهاني، مؤلف كتاب (طبقات المحدثين بأصبهان) ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٢٦٤/٤)

٥٩ – ابن أبي شيبة ، المصنف رقم الحديث،٢٥ (١٩١/٨) قال ابن حجر في الفتح أخرجه ابن أبي داود بإسناد صحيح عن أبي إمامة (٢٨٤/١٤)

٦٠ – و في نسخة (أ) عدّة

٦١ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،١٩٤٢ (١٠/٥) السلسلة الضعيفة – مختصرة –(٣٦٠/٨) ٣٨٥٨ قال عنه الألباني (منكر)

٦٢ – هو: أحمد بن موسى بن مردويه الأصبهاني، مؤلف كتاب (المسند) و(التاريخ) ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٢٤٦/١)

٦٣ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،١٩٤٢ (١٠/٥) السلسلة الضعيفة – مختصرة –(٣٦٠/٨) ٣٨٥٨(منكر)

٦٤ – هو: سليمان بن أحمد بن أيوب اللخمي محدث، له المعاجم في الحديث، ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٣٤٩/٣)

٦٥ – في نسخة (أ): "أبي" وهو خطأ.

٦٦ – هو عبيد الله بن سعيد السجزي البكري، مؤلف (الإبانة في أصول الديانة) ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٣٤٩/٤)

٦٧ – الطبراني ، المعجم الأوسط رقم الحديث،٦٨٠٥ (/٤٩٤:) ،صحيح وضعيف الجامع الصغير (٢١٠/١٨)قال الألباني (موضوع) انظر حديث رقم : ٤١٣٣ في ضعيف الجامع.

فإنهم من الله بمكان، كاد حملة القرآن أن يكونوا أنبياء إلا أنه لا يوحى إليهم"[٦٨]، وفي رواية: " أكرموا حملة القرآن، فمن أكرمهم فقد أكرمني"[٦٩].

التاسع: أخرج الترمذي الحكيم أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "أهل القرآن عرفاء أهل الجنة"[٧٠].

وفي رواية : للطبراني: "حملة القرآن عرفاء أهل الجنة يوم القيامة"[٧١]،وفي أخرى للضياء([٧٢]) وغيره: " القرّاء عرفاء أهل الجنة"[٧٣].

العاشر: أخرج الديلمي، وابن المنحا[٧٤] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "حملة القرآن أولياء الله، فمن عاداهم فقد عادى الله، ومن والاهم فقد والى الله"[٧٥]، وفي رواية: " حامل القرآن حامل راية الإسلام، من أكرمه فقد أكرم الله، ومن أهانه فعليه لعنة الله"[٧٦]. وأخرج ابن النجار[٧٧] وغيره: " من قرأ القرآن ثم مات قبل أن يستظهره أتاه ملك يعلمه في قبره، ويلقى الله تعالى وقد استظهره"[٧٨].

المقصد الثاني: في بعض الأحاديث الواردة في فضائل معلّمي القرآن ومتعلّميه.

الأول: أخرج أحمد، والبخاري[٧٩]، وأبو داود[٨٠]، والترمذي[٨١]، والنسائي، وابن ماجه[٨٢] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"، وفي رواية [لابن عساكر][٨٣]: "أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه"[٨٤]، وفي أخرى: " أن من

---

٦٨ – الديلمي ، مسنده (٢/ ٩٠) ، رواه الطبراني في "الكبير" (١/ ١٤٠) ،كشف الخفاء رقم الحديث٥٠٧ (١/ ١٦١) قال عنه غير صحيح. وقال الألباني في " السلسلة الضعيفة والموضوعة " ٧ /٤٩٤ : ضعيف

٦٩ – قال الألباني في السلسلة الضعيفة – مختصرة – (٦ / ١٨٠) رقم الحديث، ٢٦٧٩ – (منكر)

٧٠ – الطبراني ، المعجم الكبير رقم الحديث٢٨٣١ (٣/ ٢١٦) والدرامي ، رقم الحديث ٣٥٤٨ (١٠/ ٢٩٣)

٧١ – الطبراني ، المعجم الكبير رقم الحديث٢٨٣١ (٣/ ٢١٦) وفي مجمع الزوائد – (٧ /١٦١)قال فيه اسحق بن إبراهيم بن سعد المدني وهو ضعيف. قال الألباني في السلسلة الضعيفة – مختصرة – (٧ / ٤٩٨) ٣٤٩٧ – (ضعيف)

٧٢ – محمد بن عبد الواحد بن أحمد السعدي، مؤلف كتاب(المختارة) ٠ انظر: الأعلام للزركلي (٧/ ١٣٤)

٧٣ – أبو نعيم الأصبهاني ، أخبار أصبهان، رقم الحديث ،١٩٣٠ (٩/ ٤٥٦)

٧٤ – في نسخة (أ) ابن النجار ، وهو محمد بن الحسن بن هبة الله ، صاحب كتاب الكمال في معرفة الرجال٠ انظر: الأعلام للزركلي (٧/ ٣٠٧)

٧٥ – الديلمي ، مسند (٢/ ٩٠) وأبو نعيم الأصبهاني ، إخبار أصبهان، رقم الحديث ،رقم: ٤/ ٥٢) قال الألباني في سلسلة الأحاديث الضعيفة (١/ ٣٩٢) :موضوع . وفي صحيح وضعيف الجامع الصغير – (١٤/ ٢٨٦) تحقق الألباني (موضوع) انظر حديث رقم : ٢٧٤٣ في ضعيف الجامع .

٧٦ – الديلمي ،سند (٢ / ٨٨)، كنز العمال ، رقم الحديث، ٢٣٤٤ (١/ ٥٢٣) ، السلسلة الضعيفة – (ج ١ / ص ٤٤٥)، قال الألباني في سلسلة الأحاديث الضعيفة (١ / ٥٤٤) : موضوع .ذكره السيوطي في " ذيل الأحاديث الموضوعة " (ص ٢٣ رقم ١١٦)

٧٧ – في نسخة (ب) البخاري وليس الحديث في صحيح البخاري ولا في الأدب المفرد له٠ والصواب ابن النجار كما عزه إليه صاحب كنز العمال (١/ ٨٥٢) حديث (٢٤٤٩)

٧٨ – ابن شاهين ، لترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك ، حديث رقم١٩٦(١/ ٢٢٠) ، كنز العمال ، رقم الحديث،٢٤٤٩ (١/ ٥٤٧)

٧٩ – البخاري ، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، الجامع الصحيح، رقم الحديث،٤٦٣٩(١٥/ ٤٣٩)

٨٠ – أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي ، السنن، رقم الحديث ،١٢٤٠ (٤/ ٢٤٥)

٨١ – الترمذي ،رقم الحديث،٢٨٣٢ (١٠/ ١٤٩)

٨٢ – ابن ماجه رقم الحديث،٢٠٧ (١/ ٢٤٦)

٨٣ – ما بين القوسين سقط في نسخة (ب)

أخياركم وأفاضلكم من تعلّم القرآن وعلّمه"[٨٥]، وفي أخرى للبيهقي وغيره: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه، وفضل القرآن على سائر الكلام كفضل الله على سائر خلقه، وذلك أنه منه"[٨٦].

الثاني: أخرج الطبراني أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "خيركم من قرأ القرآن وأقرأه"[٨٧]،وفي رواية للبيهقي: " خيركم من قرأ القرآن وأقرأه، لحامل القرآن دعوة مستجابة يدعو بها فيستجاب له"[٨٨].

الثالث: أخرج الحاكم في "تاريخه" أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " حملة القرآن هم المعلمون كلام الله، والمتلبّسون بنور الله، من والاهم فقد والى الله، ومن عاداهم فقد عادى الله"[٨٩].

الرابع: أخرج أبو نصر السجزي ، وقال: هذا من حسن الحديث[٩٠] وأعذبه وليس في إسناده إلا مقبول ثقة"، والترمذي الحكيم، مرسلا، والحاكم في "تاريخه" موصولا أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "القرآن أفضل من كل شيء دون الله، وفضل القرآن على سائر الكلام كفضل الله على خلقه، فمن وقر القرآن فقد وقر الله،ومن لم يوقر القرآن[٩١] فقد استخف بحق الله، وحرمة القرآن عند الله تعالى كحرمة الوالد على ولده، القرآن شافع مشفع، وماحل مصدّق، من شفع له القرآن شفع ومَن محل[٩٢] به القرآن صدق، ومن جعل القرآن أمامه قاده إلى الجنة، ومن جعله خلفه ساقه إلى النار، حملة القرآن هم المحفوفون برحمة الله، الملبسون نور الله، المعلمون كلام الله، من عاداهم فقد عادى الله، ومن والاهم فقد والى الله، يقول الله عز وجل: "يا حملة كتاب الله استجيبوا لله بتوقير كتابه يزدكم حبا، ويحببكم إلى خلقه، يدفع عن مستمع القرآن سوء الدنيا، ويدفع عن تالي القرآن بلوى الآخرة، ومستمع آية من كتاب الله خير له من صبير ذهبا، وتالي آية من كتاب الله خير له مما تحت أديم السماء، وإن في القرآن لسورة تدعى العظيمة عند الله يدعى صاحبها الشريف، عند الله تشفع لصاحبها يوم القيامة أكثر من ربيعة ومضر، وهي سورة يس"[٩٣]. وفي رواية لمحمد بن نصر: " إن هذا القرآن شافع مشفع، وماحل مصدق، من شفع له القرآن يوم القيامة نجا، ومن محل به القرآن يوم القيامة كبه الله في النار على وجهه"[٩٤]. وفي رواية للبخاري في "تاريخه" والطبراني والبيهقي: "القرآن شافع مشفع، وماحل مصدّق، من جعله أمامه قاده إلى

---

٨٤ – ، الترمذي ،رقم الحديث،٢٨٣٣ (١٥٠/١٠) حسن صحيح

٨٥ – أبو عوانة، مستخرج أبي عوانة ،رقم الحديث،٣٠٧٨ (٧٥/٨)

٨٦ – البيهقي ، الأسماء والصفات ،رقم الحديث،٤٩٢ (٤٠/٢)

٨٧ –الطبراني ، المعجم الكبير ، ر قم الحديث ،١٠١٧٣ (٤/٩) ،

٨٨ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،٢١٤٠ (٢٢٦/٥)

٨٩ – الحكيم (٣ /٢٦٠) ،السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث، ١١٦٣٤(١٤٣/١٢) (ابن حجر لسان الميزان ،١ /٢٨٤) " حملة القرآن أولياء الله من عاداهم عادى الله عز وجل... " حديث منكر.

٩٠– في نسخة (ب): الأحاديث.

٩١– في نسخة (ب): الله، وهو تحريف.

٩٢ – المحل: هو الساعي وقيل: الخصم المجادل، انظر: غريب الحديث لأبي عبيد ابن عبد السلام(١٧٤/٤) ومختار الصحاح (٦٤٢/١)

٩٣ – الحكيم (٣ /٢٦٠) ،السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث، ١٥٣٦٧(٢٢٢/١٥) كنز العمال ، رقم الحديث ،٢٣٦٢ (٥٢٧/١)

٩٤ – المروزي ،محمد بن نصر المروزي ، قيام الليل ، حديث رقم ١٧٨ ،(٢٤٢/١)

الجنة، ومن جعله خلفه ساقه إلى النار"[٩٥]، وفي أخرى لابن عدي[٩٦]، ومحمد بن نصر: "القرآن غنىً لا فقر بعده"[٩٧].

الخامس: أخرج أبو الشيخ، وأبو نعيم أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "عليكم بتعلم القرآن وكثرة تلاوته وكثرة عجائبه تنالون به الدرجات في الجنة"[٩٨].

السادس: أخرج الحاكم، والبيهقي في سننه أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "تعلموا القرآن وعلموه الناس، وتعلموا الفرائض وعلموها الناس؛ فإني امرؤ مقبوض، وإن العلم سيقبض، وتظهر الفتن حتى يختلف الاثنان في الفريضة، لا يجدان من يقضي بها"[٩٩]. وفي رواية لأحمد، ومحمد بن نصر، والطبراني، والبيهقي، وابن حبان: "تعلموا كتاب الله، وأفتوا به، وتعاهدوه، وتغنّوا به". والذي نفس محمد بيده لهو أشد تفصّيا من صدور الرجال من المخاض في العقل"[١٠٠]. وفي أخرى: " تعلموا القرآن، واقرأوا منه ما تيسّر، فو الذي نفس محمد بيده لهو أشدّ تفصّيا من الإبل المعقلة[١٠١] "[١٠٢]. وفي أخرى لابن مردويه، والبيهقي: " من قرأ القرآن قبل أن يحتلم فقد أوتي الحكم صبيا"[١٠٣]. وفي أخرى للديلمي: " ليس القرآن بالتلاوة، ولا العلم بالرواية، ولكن القرآن بالهداية، والعلم بالدراية"[١٠٤].

السابع: أخرج ابن عساكر أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من تعلّم القرآن وعلمه وعمل بما فيه فأنا له سائق إلى الجنة، ودليل إلى الجنة"[١٠٥]. وفي رواية له أيضا: " من تعلم القرآن وعلمه وأخذ بما فيه كان له شفيعا ودليلا إلى الجنة"[١٠٦].

الثامن: أخرج أبو نعيم أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " يا عليّ تعلّم القرآن وعلمه الناس،فلك بكل حرف عشر حسنات، فإن متّ متّ شهيدا، يا عليّ

---

٩٥ – ابن أبي شيبة،المصنف ، رقم الحديث١١(١٧٢/٧) الطبراني ، المعجم الكبير ،رقم الحديث ،١٠٢٩٨(٤٦/٩) البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،١٩٥٤ (٢٢/٥) ، صحيح وضعيف الجامع الصغير– (٤٠/١٧) قال الألباني (صحيح) انظر حديث رقم : ٤٤٤٣ في صحيح الجامع الألباني

٩٦ – هو: عبدالله بن عدي بن محمد بن مبارك القطان، مؤلف (الكامل في معرفة الضعفاء والمتروكين من الرواة) انظر الأعلام للزركلي(٢٣٩/٤)

٩٧ – المروزي ، قيام الليل ، حديث رقم ٢١٤ ،(٢٦٩/١) الطبراني ، المعجم الكبير ،رقم الحديث ،٧٣٧ (٣١٠/١) البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،٢٥٠٧ (١٣٧/٦) ،صحيح وضعيف الجامع الصغير – (ج ١٨ / ص ٢١١) قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم : ٤١٣٤ في ضعيف الجامع .

٩٨ – أبو نعيم، الأصبهاني ، أخبار أصبهان، رقم الحديث ،٤٠٧٠٤ (٤٤٠/٧)

٩٩ – البيهقي، السنن الكبرى ، (٢٠٩/٦) ، الدارمي ، السنن ، الحديث رقم ٢٢٧ (٢٥٠/١) ،صحيح وضعيف الجامع الصغير – (ج ١٤ / ص ٧١) قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم : ٢٤٥٠ في ضعيف الجامع

١٠٠ – الإمام أحمد، المسند الحديث رقم ١٦٦٧٩ ، (١٨٩/٣٥)الطبراني،المعجم الأوسط ،رقم الحديث، ٣٣١٥ (٢٥٨/٧)، محمد بن نصر ، قيام الليل ، حديث رقم ،١٧٥ (٢٠١/١) ، البيهقي، السنن الكبرى ، (٢٠٨/٦) ، ابن حبان،صحيح ابن حبان حديث رقم ١١٩ (٢٣٢/١)، صحيح وضعيف الجامع الصغير(٢٢٢/١٢) قال الألباني (صحيح) حديث رقم : ٢٩٦٤ في صحيح الجامع

١٠١ – المقيدة في نسخة (ب)

١٠٢ – محمد بن نصر، قيام الليل، حديث رقم، ١٨٧ (٢٤٢/١)

١٠٣ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،١٨٩٤ (٤٦١/٤) ، البيهقي ، السنن الكبرى ، (٣٨/٢)

١٠٤ كنز العمال ، رقم الحديث،٢٤٦١ (٥٥٠/١)

١٠٥ – كنز العمال ، رقم الحديث،٢٣٧٥ (٥٣١/١)

١٠٦ – كنز العمال ، رقم الحديث،٢٣٧٦ (٥٣١/١)

تعلّم القرآن وعلّمه الناس، فإن متّ حجّت الملائكة إلى قبرك كحج الناس إلى بيت الله العتيق"[١٠٧].

التاسع: أخرج أبو نصر، والبيهقي أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " تعلّموا القرآن واسألوا الله به الجنة، قبل أن يتعلمه قوم يسألون به الدنيا، فإن القرآن يتعلمه ثلاثة نفر: رجل يباهي به، ورجل يشاكل به، ورجل يقرأه لله تعالى"[١٠٨].

العاشر: أخرج البخاري، والحاكم في "تاريخيهما"، وأبو نعيم،والبيهقي،وابن عدي، وابن النجار أنه (صلى الله عليه وسلم): " من تعلم القرآن في شبيبته اختلط بلحمه ودمه، ومن تعلمه في كبره فهو يتفلت منه [ولا يعود فيه][١٠٩] فله أجره مرتين"[١١٠]. وفي رواية للبيهقي: " من علم رجلا القرآن فهو مولاه لايخذله، ولا يستأثر عليه"[١١١]. وفي أخرى مرسلة لأبي نعيم: " من علم آية من كتاب الله أو كلمة في دين الله حتى الله له من الثواب حتيا وليس شيء أفضل من شيء يليه بنفسه"[١١٢]. وفي رواية لابن عدي، والطبراني وابن مردويه، والبيهقي، وابن النجّار: " من علم عبدا آية من كتاب الله فهو مولاه، لا ينبغي له أن يخذله، ولا يستأثر عليه؛ فإن هو فعله قصم عروة من عُرى الإسلام"[١١٣].

وفي أخرى لأبي نعيم: " من علم ولدا له القرآن قلّده الله قلادة يعجب منها الأوّلون والآخرون يوم القيامة"[١١٤].وفي أخرى للحاكم: " من قرأ القرآن وتعلمه وعمل به ألبس يوم القيامة تاجا من نور، ضوئه مثل ضوء القمر،ويُكسى والداه حلتين لا تقوم لهما الدنيا، فيقولان: لم كسينا هذا؟ فيقال: بأخذ ولدكما القرآن"[١١٥].

تتمة في لواحق كذلك:

ابن ماجه، وابن حبان[١١٦] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "إن من الناس مفاتيح للخير،مغاليق للشر، وإنّ من الناس مفاتيح / للشر مغاليق للخير، فطوبى لمن جعل الله مفاتيح الخير على يديه، وويل لمن جعل الله مفاتيح الشر على يديه"[١١٧]. وفي رواية لابن ماجه: " إن لهذا الخير خزائن، لتلك الخزائن مفاتيح، فطوبى لمن جعله الله مفتاحا للخير، مغلاقا للشر، وويل لعبد جعله

---

١٠٧ – كنز العمال ، رقم الحديث،٢٣٧٧ (٥٣١/١)
١٠٨ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،٢٥٢٣ (١٥٥/٦)
١٠٩ – في نسخة (أ): ما بين القوسين مطموس .
١١٠ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،١٨٩٦، ٤٦٣/٤ ، البيهقي ، السنن الصغرى ، رقم الحديث،٧٥٤ (٣٨٥/٢) ابن عدي ، الكامل (٤٧/٥) ، السيوطي ، جامع الأحاديث ،رقم الحديث، ٢١٨٠٣ (١٦٨/٢٠)
١١١ – البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،٢١٤١ (٢٢٧/٥)
١١٢ – أبو نعيم ، حلية الأولياء ،(٣/ ٤٦٠) ،كنز العمال ، رقم الحديث،٢٣٨٣ (٥٣٢/١)
١١٣ – الطبراني ، المعجم الكبير ، رقم الحديث ،٧٤٠٤ (١١٩/٧) ، البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث ،٢٢١٤ (٤٠٦/٢)
١١٤ – السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث، ٢٢٩٨٣ (٧٤/٢١) ،كنز العمال ، رقم الحديث،٢٣٨٦ (٥٣٢/١)
١١٥ – الحاكم المستدرك، رقم الحديث، ٢٠٤٢ (١٥١/٥)
١١٦ – الحديث ليس في ابن حبان وهذا وهم من المؤلف.
١١٧ – ابن ماجة، سنن، رقم الحديث، ٢٢٣ (١/ ٢٧٥) صحيح وضعيف سنن ابن ماجة – (ج ١ / ص ٣٠٩) قال الألباني: حسن، الصحيحة (١٣٣٢)

الله مفتاحا للشر مغلاقا للخير"[١١٨]. وأخرج أبو الشيخ أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من أدام النظر في المصحف متّع ببصره ما دام في الدنيا"[١١٩]. [وفي رواية لأبن النجار: من قرأ القرآن نظرا متع ببصر][١٢٠]

وأخرج الطبراني، والحاكم وصححه، ولكن تعقّب، والبيهقي، وابن مردويه، والرافعي[١٢١] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من قرأ القرآن ظاهرا أو ناظرا حتى يختمه غرس الله له به شجرة في الجنة، لو أن غرابا أفرخ في ورقة منها، ثم نهض يطير لأدركه الهرم قبل أن يقطع تلك الورقة من تلك الشجرة"[١٢٢].

وأخرج أبو الشيخ، والديلمي: " من شهد فتح القرآن فكأنما شهد فتوح المسلمين حين تفتح، ومن شهد ختم القرآن فكأنما شهد الغنائم حين تقسم"[١٢٣]. وللديلمي: " يا معاذ إن أردت عَيش السعداء، ومِيتة الشهداء، والنجاة يوم الحشر، والأمن يوم الخوف، والنور يوم الظلمات، والظلّ يوم الحرور، والرَيّ يوم العطش، والوزن يوم الخفة، والهدى يوم الضلالة، فادرس القرآن؛ فإنه ذكر الرحمن، وحرز من الشيطان، ورجحان في الميزان"[١٢٤]. وللخطيب في "جامعه": " إن هذا القرآن صعب مستصعب لِمن كرهه، ميسّر لمن تبعه، ومن سمع حديثي فحفظه وعمل به جاء يوم القيامة مع القرآن، ومن تهاون بحديثي فقد تهاون بالقرآن، ومن تهاون بالقرآن خسر الدنيا والآخرة"[١٢٥].

وأخرج ابن الضريس، والطبراني: " إن القرآن يأتي أهله يوم القيامة أحوج ما كانوا إليه، فيقول للمسلم: أتعرفني؟ فيقول: من أنت؟ فيقول: أنا الذي تحبّ، وتكره أن يفارقك، فيقول: لعلك القرآن، فيقدم به على ربّه عزّ وجلّ، فيُعطى الملك بيمينه، والخلد بشماله، ويوضع على رأسه السكينة،وينشر على أبويه حلتان لا تقوم لهما الدنيا أضعافا، فيقولان: لأي شيء كسينا هذا ولم تبلغه أعمالنا؟ فيقول: هذا بأخذ ولدكما القرآن"[١٢٦].

وأخرج ابن أبي شيبة، ومحمد بن نصر، وابن الضريس : " القرآن يلقى صاحبه يوم القيامة حين ينشق عنه قبره كالرجل الشاحب، فيقول له: هل تعرفني؟ فيقول: ما أعرفك، فيقول: أنا صاحبك القرآن، أظمأتك في

---

١١٨ – ابن ماجة، سنن، رقم الحديث، ٢٢٤ (١/ ٢٧٥)

١١٩ – أبو الشيخ الأصفهاني ،العظمة رقم الحديث،١١ (١٣/١)، الآجوري ، سؤالات الآجوري ، رقم الحديث،١٦٨٩ (٢٣٠/٢) وقال عنه باطل ،

١٢٠ – ما بين المعكوفتين زيادة في نسخة (ب)

١٢١ – هو :عبد الكريم بن محمد الرافعي، مؤلف (شرح مسند الشافعي) انظر: الأعلام للزركلي،(١٧٩/٤)

١٢٢ – الحاكم / المستدرك ، رقم الحديث،٦٤٠٩ (٤٥٥/١٤) الطبراني ، المعجم الوسيط ،٣٤٨٢ (٤٦٥/٧) البيهقي ،شعب الإيمان رقم الحديث،١٩٨٤ (١٦/٥)

١٢٣ – الطبراني ، المعجم الكبير ، رقم الحديث ،٥٣١٩ (٢٣٢٢١/١)، السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث ،٢٢٥٨٨ (٤٥٠/٢٠)، كنز العمال ، رقم الحديث ،٢٤٣١ (٥٤٣/١)

١٢٤ – الديلمي، مسند الفردوس ،رقم الحديث(٨٤٧٠) (٣٧١/٥)،و كنز العمال ، رقم الحديث،٢٤٣٩ (٥٤٥/١)

١٢٥ – الخطيب، الجامع الأخلاق الراوي، (٣٠٨/٤)

١٢٦ – الطبراني ، المعجم الكبير ، رقم الحديث ، ٨٠٤٤ (٣٤٠/٧)، ابن الضريس ، فضائل القرآن (١٠٦/١) ،رواه أحمد: ٣٤٨/٥ عن عبد الله بن بريدة عن أبيه. والمصنف في شرح السنة ٤٥٤/٤ وقال: هذا حديث حسن غريب. وأورده ابن كثير في التفسير ٣٤/١ وقال: وروى ابن حبان بعضه، وهذا إسناد حسن على شرط مسلم، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة (٦ / ٣٢٨)

الهواجر، وأسهرت[١٢٧] ليلك، وإنّ كل تاجر من وراء تجارته، وأنا لك اليوم وراء كل تجارة، فيُعطى الملك بيمينه، والخلد بشماله، ويوضع على رأسه تاج الوقار، ويُكسى والده حلتين لا يقوم لهما أهل الدنيا، فيقولان: لم كسينا هذه؟ فيقال لهما: بأخذ ولدكما القرآن، ثم يقال له: اقرأ، واصعد في درج الجنة وغرَفها، فهو في صعود ما دام يقرأ هذًّا[١٢٨] كان أو ترتيلا"[١٢٩]. وأخرج الديلمي: " إذا مات حامل القرآن أوحى الله تعالى إلى الأرض أن لاتأكل لحمه، قالت: إلهي كيف آكل لحمه وكلامك في جوفه".[١٣٠] وأخرج أيضا: " أكرموا القرآن ولاتكتبوه على حجر ولا مدر، ولكن اكتبوه فيما يُمحى، ولا تمحوه بالبزاق وامحوه بالماء".[١٣١] وأخرج أيضا: " إذا كان يوم القيامة يقرأ الله القرآن، فكأنهم لم يسمعوه، فيحفظه المؤمنون وينساه المنافقون"[١٣٢].

وأخرج ابن حبان في "صحيحه": " مثل الذي يقرأ القرآن وهو ماهر به مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرأه وهو يشتد عليه له أجران"[١٣٣].

وأخرج ابن أبي شيبة، وابن الضريس: " يمثّل القرآن يوم القيامة رجلا،فيؤتى بالرجل قد حمله فخالف أمره، يتمثل[١٣٤] له خصما فيقول: يا ربّ حملته إياي، فبئس حاملي، تعدى حدودي، وضيّع فرائضي، وركب معصيتي وترك طاعتي، فما يزال يقذف عليه بالحجج حتى يقال له: فشأنك به فيأخذه بيده، فما يرسله حتى يكبه على منخره في النار، ويؤتى بالرجل الصالح قد كان حمله وحفظ أمره، يتمثل[١٣٥] له خصما دونه، فيقول: يا رب حملته إيّاي، فحفظ حدودي، وعمل بفرائضي، واجتنب معصيتي، واتّبع طاعتي، فما يزال يقذف له بالحجج حتى يقال له: شأنك به، فما يرسله حتى يلبسه حلة الإستبرق، ويعقد عليه تاج الملك، ويسقيه كأس الخمر"[١٣٦].

وأخرج أبو نعيم مرفوعا، وابن أبي شيبة موقوفا: " نعم الشفيع القرآن لصاحبه يوم القيامة، فيقول: يا رب أكرمه، فيلبس تاج الكرامة ثم يقول: يارب زده، فيُكسى كسوة الكرامة، ثم يقول: يا رب زده، ارض عنه، فليس بعد رضى الله شيء"[١٣٧].

المقصد الثالث: في الأحاديث الدالّة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن والرقية به ونحوها.

١٢٧- في نسخة (أ) (أسهر)، والتصويب من مصادر الحديث.
١٢٨- في نسخة (أ) "هزا".
١٢٩ – ابن أبي شيبة: محمد بن العبسي، المصنف ، (١٧٠/٧) ،ابن الضريس ، فضائل القرآن (١٠٦/١) ، ابن نصر ، قيام الليل (٢٥٨/١)
١٣٠ – الديلمي ، رقم الحديث ، ١١١٢ (٢٨٤/١) ،السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث ،٢٧٩٣ (٧٠/٢) .
١٣١ – الديلمي ، رقم الحديث٢١٩ (٧٤/١)، السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث ،٤٣٥٥ (٣٩١/٥) .
١٣٢ – الديلمي ، رقم الحديث ،٩٨١ (٢٥٣/١)،السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث ،٢٦٩٠ (٢١/٤) ،أبو الفضل الرازي ،فضائل القرآن (٢١/١) ، كنز العمال ، الحديث رقم ٢٤٨٦ (٥٥٥/١)
١٣٣ – ابن حبان ، الحديث رقم ٧٦٨ (٢٧/٤) والحديث أخرجه البخاري، الحديث رقم،٤٥٥٦(٢٦٧/١٥) ، ومسلم ، الحديث رقم ١٣٢٩ (٢١٩/٤).
١٣٤- في نسخة (أ) (ينسل).
١٣٥ – في نسخة (أ) (ينسل).
١٣٦ – ابن أبي شيبة المصنف ، (١٧٠/٧) ،ابن الضريس ، فضائل القرآن (١٠٦/١)
١٣٧ – ابن أبي شيبة المصنف ، (١٧١/٧) ، أبو نعيم،حلية الأولياء ،(٣٤٩/٣)

الأول: أخرج الشيخان، وأبو داود، والترمذي عن أبي سعيد[١٣٨] ﷺ قال: كنّا في مسير لنا، فنزلنا منزلا، فجاءت جارية فقالت: إن سيّد الحي سليم، - أي: لديغ، ومن عادتهم التعبير عنه بسليم تفاؤلا- وإنّ نفرنا غيب، فهل فيكم راق؟ فقام معها رجلٌ ما كنا نأبنُهُ برقية – أي: نتهمه بها، وهو بموحّدة بعد الهمزةٍ مكسورة أو مضمومة ثم نون- ، فرقا له فبرأ، فأمر له بثلاثين شاة وسقانا لبنا، فلما رجع قلنا له: أكنت تحسن رقية أو كنت ترقي؟ قال: لا، ما رقيت إلا بأم الكتاب، قلنا: لا تحدثوا شيئا حتى نأتي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فلما قدمنا المدينة ذكرناه للنبي (صلى الله عليه وسلم) فقال: "وما كان يدريه أنها رقية! اقسموا واضربوا لي بسهم"[١٣٩].

الثاني: أخرج الشيخان وغيرهما عن أبي سعيد أيضاً قال: "انطلق نفرٌ من أصحاب النبي (صلى الله عليه وسلم) في سفرة سافروها[١٤٠]، حتى نزلوا على حي من أحياء العرب، فاستضافوهم فأبوا أن يضيّفوهم، فلدغ سيّد الحي، فسعوا له بكل شيءٍ لا ينفعه شيء، فقال بعضهم: لو أتيتم هؤلاء الرهط الذين نزلوا، لعلهم يكون عندهم [بعض][١٤١] شيءٍ فأتوهم[١٤٢] فقالوا: يأيها الرهط إن سيّدنا لدغ، وسعينا له بكل شيءٍ لا ينفعه شيء، فهل عند أحدٍ منكم شيء؟ فقال بعضهم: إني والله لأرقي، ولكن والله لقد استضفناكم فلم تضيّفونا، فما أنا براقٍ لكم حتى تجعلوا لنا جعلا، فصالحوهم على قطيع من الغنم، فانطلق يتفل عليه ويقرأ (الحمد لله رب العالمين)، فكأنما أنشط من عقال، وفي روايةٍ (نشِط)، والمعروف أنشط، أي: حلّ عقاله من عقاله ، فانطلق يمشي وما به قلبةٌ أي: علة من العلات، فهو داء يأخذ البعير فيشتكي منه قلبه، فيموت ليومه قال: فأوفوهم جعلهم الذي صالحوهم عليه، وقال بعضهم: اقتسموا، فقال الذي رقى[١٤٣]: لا تفعلوا حتى نأتي النبي (صلى الله عليه وسلم) فنذكر له الذي كان، فننظر الذي يأمرنا، فقدموا على النبي (صلى الله عليه وسلم)، فذكروا له، فقال: وما يدريك أنها رقية ثم قال: قد أصبتم، اقسموا واضربوا لي معكم سهما، وضحك النبي (صلى الله عليه وسلم)"[١٤٤].

الثالث: أخرج الترمذي عنه قال: "بعثنا رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في سريّة، وذكر نحوه، وفيها أن أبا سعيد هو الراقي، وأنه قرأ الحمد لله سبع مرات، وأن الغنم كانت ثلاثين شاة[١٤٥].

الرابع: روى البخاري عن ابن عباس رضي الله عنهما أن نفراً من أصحاب رسول الله (صلى الله عليه وسلم) مرّوا بماء – أي: بأهل ماء- فيهم لديغٌ أو

---

١٣٨ – هو: الصحابي سعد بن مالك الخدري الأنصاري(ت ٧٤هـ) انظر: معرفة الصحابة لأبي نعيم (١٢٦٠/٣) ، والاستيعاب(١٨١/١)، الأعلام للزركلي (١٨٣/٣)

١٣٩ – البخاري، الحديث رقم٢١١٥(٤٨/٨) ، ومسلم ، الحديث رقم ٤٠٨٠ (٢٠٤/١١)وأبو داود،الحديث رقم٢٩٦٥ (٢٦٩/٩)، والترمذي، الحديث رقم ١٩٨٩ (٣٩٤/٧) وقد تداخل كلام ابن حجر مع متن الحديث

١٤٠ – بياض في نسخة (أ) .

١٤١ – ما بين المعكوفتين سقط في النسخة(ب)

١٤٢ – في نسخة (أ) مكررة.

١٤٣– في نسخة (أ) كتب في الهامش: هو سيدنا أبو سعيد الخدري ﷺ.

١٤٤ –سبق تخريجه في الحديث السابق. وقد تداخل كلام ابن حجر مع متن الحديث

١٤٥ – الترمذي، الحديث رقم ١٩٨٩ (٣٩٤/٧) .

سليم، فعرض لهم رجلٌ من أهل الماء، فقال: هل منكم من راق؛ فإن في الماء رجلاً لديغا أو سليما؟ فانطلق رجلٌ منهم، فقرأ الفاتحة على شاة قبرأ، فجاء بالشاة إلى أصحابه، فكرهوا ذلك فقالوا: أخذت على كتاب الله أجرا حتى قدموا المدينة، فقالوا: يا رسول الله أخذ على كتاب الله أجرا، فقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): إن أحقّ ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله"[١٤٦].

الخامس: رواه أبو داود [عن خارجة بن الصلت التميمي][١٤٧] قال: "أقبلنا من عند رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، فأتينا على حيّ من أحياء العرب، فقالوا[١٤٨]: إنا أنبئنا أنكم قد جئتم من عند هذا الرجل بخير، فهل عندكم من دواء أو رقية؛ فإن عندنا معتوها في القيود؟ قال: قلنا: نعم، قال: فجاءوا[١٤٩] بمعتوه في القيود، قال: فقرأت عليه فاتحة الكتاب ثلاثة أيام غدوة وعشية، أجمع بزاقي ثم أتفل، قال: فكأنما نشِط من عقال، فأعطوا جُعلا، فقلت: لا، حتى أسأل رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، فقال: كلْ، فلعمري لمن أكل برقية باطل لقد أكلت برقية حق"[١٥٠].

السادس: [أخرج أبو داود والنسائي بسند صحيح عنه][١٥١] عن عمّه[١٥٢] أنه أتى النبي (صلى الله عليه وسلم)، ثم أقبل راجعا من عنده، فمرّ على قوم عندهم رجل مجنون موثوق بالحديد، فقال أهله: إنه قد حدِّثنا أن صاحبكم هذا قد جاء بخير، فهل عندكم شيء يداويه؟ فرقيته بفاتحة الكتاب فبرأ، فأعطوني مائة شاة، فأتيت إلى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فأخبرته، فقال: هل إلا هذا"[١٥٣]. وفي رواية: "هل قلت غير هذا؟" قال: لا، قال: "خذها، فلعمري لمن أكل برقية باطل، فقد أكلت برقية حق"[١٥٤].

السابع: أخرج الترمذي، والنسائي، وابن ماجه عن أبي سعيد ﷺ: "بعثنا رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ثلاثين راكبا في سرية، فنزلنا بقوم فسألناهم أن يقرؤنا،فأبوا،فلدغ سيدهم، فأتونا فقالوا: فيكم أحد يرقي من العقرب، فقلت: نعم، ولكن لا أرقيه حتى تعطونا غنما، قالوا: فإنا نُعطيكم ثلاثين شاة،[فقبلنا][١٥٥]، فقرأت عليه الحمد لله سبع مرات، فبرأ وقبضنا الغنم، فعرض في أنفسنا منها شيء، فقلنا: لا تعجلوا حتى نأتي رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، فلما قدمنا ذكرت له الذي صنعت، فقال: أوَما علمت أنها رقية قسموها واضربوا لي معكم سهما"[١٥٦].

---

١٤٦ – البخاري، الحديث رقم، ٥٢٩٦ (١٥/١٨)

١٤٧– زيادة في نسخة (ب)، وفي سنن أبي داود (عن عمّه قال:..).وخارجة بن صلت التميمي تابعي كوفي، انظر الإصابة (١٦٣/٣)

١٤٨– ليست في المخطوطتين(أ أو ب)، مثبتة من مصادر الحديث.

١٤٩ – في المخطوطتين (أ) و(ب)، (جاء)، والتصويب من مصدر الحديث.

١٥٠ – أبو داود،الحديث رقم ٢٩٦٦

١٥١ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ)

١٥٢ – عم خارجة بن الصلت هو علاقة بن صُحَار التميميّ، انظر تهذيب الكمال(١٠٧٥/٢)

١٥٣ – أبو داود،الحديث رقم٣٣٩٨(٤٠١/١٠)

١٥٤ – أبو داود،الحديث رقم ٣٤٠٢ (٤٠٥/١٠)

١٥٥ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

١٥٦ – الترمذي، الحديث رقم ١٩٨٩ (٣٩٤/٧) ، ابن ماجه ، الحديث رقم٢١٤٧ (٣٩٧/٦)

الثامن: أخرج الدارقطني عن أبي سعيد نحو ذلك، وفيه أن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال له: وما يدريك أنها رقية، فقال: يا رسول الله، شيء ألقي في رُوعي، قال: كلوا،وأطعمونا من الغنم.[١٥٧]

التاسع: أخرج ابن القانع [١٥٨] عن خارجة بن الصلت عن عمّه الحارث بن عمر ﷺ قال: رقيت رجلا بأمّ الكتاب فبرأ، فسألت النبي (صلى الله عليه وسلم) فقال: من أكل رقية باطل، لقد أكلت برقية حق"[١٥٩].

العاشر: أخرج الشيخان وغيرهما أنه (صلى الله عليه وسلم) قال للرجل الذي خطب المرأة فلم يجد لها مهرا: "زوّجتكها بما معك من القرآن"[١٦٠].

المقصد الرابع: في الأحاديث الدالّة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن.

الأول: عن محمد بن جحادة[١٦١] قال: أخبرني رجل يقال له أبان عن أبيّ بن كعب ﷺ[١٦٢] أنه علم رجلا سورة من القرآن وأهدى إليه ثوبا أو قال: خميصة قال: فذكرت ذلك للنبي (صلى الله عليه وسلم) فقال:[لو][١٦٣] "أنك أخذته أو قال: إن أخذته - شك محمد- ألبست ثوبا من النار"[١٦٤]. ورواه عبد بن حميد[١٦٥]، ورواته ثقات والبيهقي في سننه الكبرى.

الثاني: روى ابن ماجه عن أبيّ بن كعب ﷺ قال: علّمت رجلا القرآن (أي هو الطفيل بن عمرو الدوسي) فأهدى إليّ قوسا فذكرت لرسول الله (صلى الله عليه وسلم) فقال: "إن أخذتها أخذت قوسا من نار" فرددتها[١٦٦]. ورواه ابن عدي، وقال: إنه مرسل جيّد بلفظ: كان عند أبيّ بن كعب ناس من أهل اليمن يقرئهم، فجاءت رجلا منهم قوس من أهله، فنظرها أبيّ [١٦٧]فأعجبته، فأقسم عليه الرجل بالله أن يأخذها، فقال: لا، حتى أسأل رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فسأله فقال: "أتحب أن يأتي الله بها في عنقك يوم القيامة نارا"[١٦٨].

الثالث: روى أحمد، وأبو داود، وابن ماجه، وابن منيع[١٦٩]، وعبد بن حميد،والطبراني، والحاكم، وسعيد بن منصور[١٧٠]، والبيهقي، وأبو يعلى[١٧١] عن

---

١٥٧ – الدارقطني ، الحديث رقم ٣٠٧٨ (٣٢٥/٧)
(١٥٨) في نسخة (أ) "اخرج أبو حاتم ". ابن القانع ، معجم الصحابة ، رقم الحديث ،٢٩٢(٤٨٦/١)
١٥٩ – ابن أبي شيبة ، المصنف، ٤٦٩٧(٤٤٦/٥)،أخرجه أحمد (٢١٠/٥ ، رقم ٢١٨٨٤) ، وأبو داود (٢٦٦/٣ ، رقم ٣٤٢٠) ، والطبراني (١٩٠/١٧ ، رقم ٥٠٩) ، والحاكم (٧٤٧/١ ، رقم ٢٠٥٥) ، والبيهقي في شعب الإيمان (٤٤٩/٢ ، رقم ٢٣٦٥) . صححه الألباني في " السلسلة الصحيحة " ٥ / ٤٤
١٦٠ – البخاري، الحديث رقم، ٤٦٩٧(١٦ /٢٩)، ومسلم، الحديث رقم٢٥٥٤ (٢٥٤/٧)
١٦١ – هو : محمد بن جحادة الاودي الكوفي، انظر (تهذيب التهذيب) (٩٢/٩)
١٦٢ – هو أبي بن كعب بن قيس الخزرجي، من فضلاء الصحابة، انظر: الاستيعاب (٢١/١) ،و معجم الصحابة لأبن قانع (٣/١)، شذرات الذهب لأبن العماد (١٧٦/١)
١٦٣ – ما بين المعكوفتين سقطة في نسخة (ب)
١٦٤ – عبد بن حميد ، المسند ، الحديث رقم، ١١٧ (١/ ١٨٨)
١٦٥ – عبد بن حميد بن نصر الكسي،الحافظ ، انظر: الأعلام للزركلي(٤١/٤)
١٦٦ – ابن ماجه ، سنن ،الحديث رقم ٢١٤٩ (٣٨٢/٦)
١٦٧ – في نسخة (ب) (أي بدلا من أبي) .
١٦٨ – البيهقي ، السنن الكبرى، (١٢٦/٦)
١٦٩ – هو: أحمد بن منيع بن عبد الرحمن البغوي ، حافظ، انظر: الأعلام للزركلي(٢٤٥/١)
١٧٠ – هو: سعيد بن منصور بن شعبة الخراساني، حافظ، مؤلفه(السنن والزهد) انظر: طبقات الحفاظ للسيوطي ،ص١٧٩
١٧١ – هو: أحمد بن علي بن المثنى الموصلي، حافظ، انظر: الأعلام للزركلي(١٦١/١)

عبادة بن الصامت ﷺ قال: قلت : يا رسول الله، رجلا أهدى إليّ قوسا ممّن كنت أعلمه الكتاب والقرآن وليست بمال ، فأرمي عليها في سبيل الله، قال: "إن كنت تحبّ أن تطوّق بها طوقا من نار فاقبلها"[١٧٢].

الرابع: روى الإمام أحمد بسنده عن عبد الرحمن بن شبل ﷺ[١٧٣] قال: سمعت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يقول: "اقرؤوا القرآن، ولا تأكلوا به.."[١٧٤] الحديث، وأخرجه البزار[١٧٥] من حديث ابن عوف، وقال: الصواب ابن شبل، وأخرجه ابن عدي من حديث أبي هريرة ﷺ.

الخامس: روى ابن عبد الهادي([١٧٦]) من طريق عثمان بن سعيد الدارمي عن أبي الدرداء ﷺ أن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قال: "من أخذ قوسا على تعليم القرآن قلده الله قوسا من نار". [١٧٧] قال: ليس فيه إلا عبد الرحمن بن يحي. قال أبو حاتم[١٧٨] : صدوق ما بحديثه([١٧٩]) بأس([١٨٠]). وقال البيهقي: ضعيف سنده، صحيح المتن[١٨١].

السادس: أخرج أبو نعيم، والبيهقي عن أبي الدرداء ﷺ أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من أخذ على تعليم القرآن قوسا، قلده الله مكانها قوسا من نار جهنّم".[١٨٢]

السابع: أخرج أبو نعيم عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قال: " من أخذ على القرآن أجرا فذاك حظه من القرآن". وفي رواية عنه: قلت: يا رسول الله، ما تقول في المعلمين، قال:"درهمهم حرام"[١٨٣]

الثامن: أخرج البيهقي عن بريدة ﷺ أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "من قرأ القرآن يتأكل به الناس جاء يوم القيامة ووجهه عظم ليس عليه

---

١٧٢ – أبو داود ، سنن ابي داود ، الحديث رقم،٢٩٦٤ (٢٦٧/٩) ابن ماجه ، سنن ،الحديث رقم ٢١٤٩ (٣٨٢/٦) ، أحمد ، المسند،الحديث رقم ٢١٧٠٣ (٢٤٩/٤٦) عبد بن حميد ، المسند ، الحديث رقم، ١٨٥ (١/ ١٩٧)، البيهقي ، السنن الكبرى، (١٢٥/٦) الحاكم ، المستدرك ، الحديث رقم،٢٢٣٨ (٢٨٣/٥) صحيح وضعيف سنن ابن ماجة – (ج ٥ / ص ١٥٨) قال الألباني : صحيح

١٧٣ – هو : عبد الرحمن بن شبل الأنصاري الأوسي، انظر: أسد الغابة لابن الأثير (٤٥٩/٣)

١٧٤ – أحمد ، المسند،الحديث رقم ١٤٩٨١ (١٠٩/٣١) ، السلسلة الصحيحة – مختصرة – (ج ٨ / ص ٦٤ ٣٠٥٧) (الصحيحة) اقرؤوا القرآن ولا تغلوا فيه ولا تجفوا عنه ولا تأكلوا به ولا تستكثروا به.

١٧٥ – هو: عثمان بن سعد بن خالد الدارمي السجستاني،محدث، انظر: الأعلام للزركلي(١٨٢/١)

١٧٦ – في قول المصنف "روى ابن عبد الهادي" نظر ، لأن الإمام ابن عبد الهادي لم يعش في عصر الرواية فانه توفي سنة ٧٤٤هـ، وكتابه هو" تنقيح تحقيق أحاديث التعليق" تعقب في كتاب التحقيق لأبي الفرج ابن الجوزي ، وابن عبد الهادي لا يسوق الحديث إلى النبي ﷺ ليقال انه روى الحديث.

١٧٧ – البيهقي ، السنن الكبرى، (١٢٦/٦) صححه الألباني في السلسلة الصحيحة – (ج ١ / ص ٢٥٥) .

١٧٨ – هو: محمد بن إدريس بن المنذر الحنظلي، حافظ، انظر: الأعلام للزركلي(٢٥٠/٦)

١٧٩ – في نسخة (ب)، (ما نجد به) ، والمثبت هو الصواب.

١٨٠ – في نسخة (أ) : (بأسا).

١٨١– البيهقي ، السنن الكبرى، (١٢٦/٦)

١٨٢ – البيهقي ، السنن الكبرى ، (١٢٦/٦)، أبو نعيم ، حلية الأولياء (٢١٦/٣)

١٨٣ – أبو نعيم، حلية الأولياء (٢١٦/٣)، قال الألباني في " السلسلة الضعيفة و الموضوعة "(٦١٣/٣): موضوع

لحم".[١٨٤] وفي رواية عن ابن مسعود ﷺ أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "اقرؤوا القرآن ولاتأكلوا به"[١٨٥].

التاسع: أخرج أبو بكر عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من أخذ على القرآن أجرا فقد تعجل حسناته في الدنيا، والقرآن يحاجّه يوم القيامة".[١٨٦]

العاشر: أخرج الطبراني عن أبي الدرداء ﷺ أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "من يأخذ على تعليم القرآن قوسا قلده الله قوسا من نار".[١٨٧]

تنبيه: لم أر من جمع هذه الأحاديث في هذين المقصدين واستوفاها كما فعلت، فاعتن بحفظها وبما يأتي من اختلاف العلماء فيها تصحيحا وتضعيفا، وأخذا وتركا، فإن ذلك أمر مهم لا ينبغي إغفاله.

المقصد الخامس: في بيان اختلاف العلماء [رضوان الله عليهم][١٨٨] في الأخذ بالأحاديث السابقة.

اعلم أن العلماء رضوان الله عليهم من السلف والخلف اختلفوا في الأجرة على تعليم القرآن، وعلى الرقية به، هل ذلك جائز أم حرام فقال جمهور العلماء من الصحابة فمن بعدهم أن ذلك جائز، لا كراهة فيه، وعليه الشافعي، كعطاء، وأبي قلابة ومالك، وأحمد، وأبو ثور، وقال الحكم[(١٨٩)]: لم أسمع أحدا كره أجرة المعلم، وجرى على ذلك الحسن البصري، وابن سيرين،والشعبي، لكنهم قيّدوه بما لم يشترط، وأعطِي الحسن البصري - من أكابر التابعين بل كان يفتي في زمن الصحابة رضي الله عنهم- عشرة دراهم فقبلها.

واستدلّ القائلون بالجواز مطلقا بالأحاديث السابقة المتفق على صحة أكثرها، وهي صريحة صراحة لا تقبل تأويلا في الدلالة على حلّ أخذ الأجرة والعوض بشرط وغيره على تعليم القرآن، وعلى الرقية به، وعلى الطب ووصف الدواء ونحوه مما فيه مشقة تقابل بالأجرة، وعلى أن ذلك من الحلال الذي لاشبهة فيه، فمن تلك الأحاديث قوله (صلى الله عليه وسلم) في الحديث الذي رواه البخاري، وهو الخامس من المقصد الثالث: "إن أحقّ ما أخذتم عليهِ أجرا كتاب الله"[١٩٠] ردّا على من كرهوا أخذ الأجرة على كتاب الله وشكوا إلى الرسول (صلى الله عليه وسلم) فقالوا عمّن أخذ أجرة على الرقية: إنه يا رسول الله أخذ على كتاب الله أجرا، فقال رسول الله: إن أحق ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله"، فبان واتّضح اتّضاحا لا خفاء معه أن هذا الحديث صريح لا يقبل التأويل على حلّ أخذ الأجرة على تعليم القرآن والرقية به ونحوهما، ومنها

---

١٨٤ - البيهقي ،شعب الإيمان ، الحديث رقم٢٥١٨ (١٥٠/٦)

١٨٥ - أحمد، المسند، الحديث رقم ١٤٩٨١ (١٠٩/٣١)٠

١٨٦ - السيوطي ، جامع الأحاديث ، رقم الحديث ،٤٥٤٠٢ (٣٩٢/٤١)

١٨٧ - البيهقي ، السنن الكبرى، (١٢٦/٦) صححه الألباني في السلسلة الصحيحة - (ج ١ / ص ٢٥٥) ٠

١٨٨ - ما بين معكوفتين سقطت في نسخة (ب)

١٨٩- في نسخة (أ) (الحاكم)، وهو تحريف.

١٩٠ - البخاري، الحديث رقم ٥٢٩٦ (١٥/١٨)

قوله (صلى الله عليه وسلم) في القصة السابقة في أكثر أحاديث المقصد الثالث: "اقسموا واضربوا لي سهما"[١٩١]، [وقوله : قد أصبتم اقسموا أو اضربوا لي معكم سهما ، وقوله : اقسموها واضربوا لي سهما][١٩٢]، وقوله: "فكلوا وأطعمونا من الغنم"[١٩٣]، ثم قوله (صلى الله عليه وسلم) ذلك يحتمل أن يريد به حقيقته؛ لعلمه رضا الراقي- وهو أبو سعيد الخدري- بذلك، وأن يريد به تطييبا لقلوبهم لشكهم في حلّ أخذ مقابل الرقية بكتاب الله تعالى، فطيّب (صلى الله عليه وسلم) بذلك قلوبهم،وبالغ في تعريفهم أنه حلال لا شبهة فيه ولا كراهة، وقد وقع له (صلى الله عليه وسلم) ذلك في حديث العنبر أي: السمكة الكبيرة المجاوزة للحدّ لما أكلوا منها ثم قدموا المدينة وسألوه (صلى الله عليه وسلم) عنها[١٩٤]، وفي حديث أبي قتادة ﷺ في حمار الوحش لما اصطاده له وهو حرم،[١٩٥] فشكوا في حلّ أكلهم له وأما أمر (صلى الله عليه وسلم) بقسمة الشاة بينه وبين أصحابه مع أنها جميعها ملك له مختصّة به لا حق لأحد منهم معه فيها، فهو من باب الأمر بمحاسن الأخلاق والمروءات والتبرّعات، ومواساة الأصحاب والرفاق، فقاسمهم تبرّعا وجودا ومروءة.

وفي هذه القصّة أيضا جواز المشاحة[١٩٦] لمن ترك المعروف والمروءة وإن كانت مشاحتّه أولى؛ لقول الصحابة لهم: "استضفناكم فلم تضيّفونا"[١٩٧] فمنعوهم معروفهم في الرقية إلا بأجرة مكافأتهم لهم على سيء أخلاقهم وامتناعهم من الضيافة من أصلها فضلا عن إكرام الضيف.

قال النووي:[١٩٨] قوله (صلى الله عليه وسلم) : "ما يدريك أنها رقية" التصريح بأنّها رقية، أي: جميعها لا "إياك نعبد وإياك نستعين" فقط، خلافا لمن زعمه؛ لاشتمالها إجمالا على جميع ما في القرآن، وأنه يستحب أن يقرأها على اللديغ والمريض وسائر أصحاب الأسقام والعاهات، وعلى أن الرقى والطبّ من الأمور الجائزة وهو قول الأئمة الأربعة وأصحابهم وإسحاق[١٩٩] وأبي ثور[٢٠٠] وأكثر السلف والخلف.

ومنها قوله (صلى الله عليه وسلم): "أنكحتكها بما معك من القرآن"[٢٠١]، فقيّد التصريح بجواز جعل تعليم القرآن عوضا ومعوّضا لما يقابل بمال؛ لمقابلة التعليم بالبضع المستفاد حله، والمقتضي لوجود المهر، وإذا جاز [ذلك جاز][٢٠٢] جعله مقابلا بأجرة؛ لأن هذا من جملة المعاوضة، فهو داخل في الحديث بقياس المساواة.

---

١٩١ – البخاري ، الحديث رقم ٥٢٩٥ (١٣/١٨) ، و انظر : البخاري ، باب من استوهب من أصحابه (١٣/٩)
١٩٢ – ما بين المعكوفتين سقط في نسخة (أ)
١٩٣ – البخاري، السنن، الحديث رقم ٣٠٨١ (٧ /٣٢٨)
١٩٤ – البخاري، الحديث رقم٤٠١٣ (٢٦١/١٣) باب غزوة سيف البحر
١٩٥ – البخاري، الحديث رقم٢٠٦٣ (٦٠ /١٦٠)
١٩٦ – المشاحة : المنازعة ، تاج العروس (٥٠١/٦)
١٩٧ – البخاري، الحديث رقم ٥٢٩٥ (١٣/١٨)
١٩٨ – النووي، شرح مسلم، الحديث رقم ٤٠٨٠ (٣٣٩/٧)
١٩٩ – هو: إسحاق بن إبراهيم الحنظلي المروزي، حافظ، انظر: الأعلام للزركلي(٢٨٤/١)
٢٠٠ – هو: إبراهيم بن خالد بن ابي اليمان الكلبي فقيه، انظر: الأعلام للزركلي(٣٠/١)
٢٠١ – البخاري، الحديث رقم٤٧٥٢ (١٢٠/١٦)
٢٠٢ – ما بين المعكوفتين زيادة في نسخة (أ)

وذهب أبو حنيفة، وإسحاق بن راهويه إلى ظاهر الأحاديث المذكورة في المقصد الرابع، ورأوا أنّ أخذ الأجرة والعوض على تعليم القرآن غير جائز واختلف النقل عن الزهري، وظاهر كلام الخطاب أنه حرّمه، وصرّح غيره عنه بكراهته، وقد يقال: لا اختلاف؛ لأن الأئمة كثيرا ما يطلقون الكراهة على كراهة التحريم. ثم ما استدلوا به من تلك الأحاديث على امتناع ذلك لا نزاع في دلالتها على ذلك، وإنّما النزاع في أسانيدها، فقال ابن بطال[٢٠٣] ومعنها كلها ضعيفة، كحديث: "اقرؤوا القرآن ولا تأكلوا به"[٢٠٤]، وحديث: "درهمهم حرام"[٢٠٥]؛ لأن في سندها مجهولا، وحديث القوس[٢٠٦] عن عبادة ﷺ؛ لأن فيه المغيرة بن زياد، وهو ضعيف، قال ابن بطال: ومحال أن هذه الأحاديث الضعيفة تعارض حديث ابن عباس: "إن أحق ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله"[٢٠٧]، وحديث أبي سعيد الخدري في قصته السابقة أي الاتفاق على صحة هذين الحديثين وغيرهما مما مرّ في المقصد الثالث، قال: "وإنما تتعارض الأحاديث إذا تساوت طرقها في النقل والعدالة، وأما إذا كان بعضها ضعيفا فالصحيح منها يسقط الضعيف" انتهى.

وفي حكمه على تلك الأحاديث كلها بالضعف نظر ظاهر، فقد مرّ في بعضها أنه صحيح، وممن صحح حديث عبادة الحاكم، وصحح غيره حديث أبي[٢٠٨] ومع ذلك فلا حجة فيها على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن.

أما أوّلا: فلأن أحاديث الصحيحين السابقة صريحة في الجواز، وهي أصحّ فوجب تقديمها. وأمّا **ثانيا**: فهذان لا دلالة فيهما على المدّعي أصلا، وإنما الذي فيها امتناع قبول الهدية من المتعلم، وهذا شيء أجنبي عمّا نحن فيه من أخذ أجرة معقود عليها قبل التعليم إذا حصل التعليم، على أنّهم أوّلوا الامتناع من قبول الهدية المذكورة على أنه أمر كان يتبرع به المعلم ونوى الاحتساب فيه ولم يكن قصده حال التعليم طلب عوض ونفع، فحذّره النبي (صلى الله عليه وسلم) إبطال أجره وتوعّد عليه ؛ إذ سبيل أبي[٢٠٩] وعبادة في هذا سبيل مَن ردّ ضالة الرجل واستخرج له متاعا من بحر تبرعا واحتسبه، فليس له أن يأخذ عليه عوضا، ولو أنّه طُلب لذلك أجرة قبل أن يفعله حسبة كان ذلك جائزا له، وأيضا فأهل الصفة رضي الله عنهم كان الغالب عليهم الفقر والأكل من حرفة الناس فأخذ شيء منهم ربّما أضرّ بهم، وبتسليم أن أحاديث المقصد الرابع كلها صحيحة وأنها مكافئة لأحاديث المقصد الثالث في الصحة وفي الدلالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن أو بعضه فالجمع بينهما حينئذ واجب ماأمكن، وأنه متى أمكن الجمع لم يجز دعوى نسخ ولا غيره، فيحمل المنع على أخذ أجرة على التعليم بعقد فاسد لإغفال ركن أو شرط

---

٢٠٣ – ابن بطال : هو أبو الحسن (٤٤٩)، علي بن خلف بن بطال البكري القرطبي ثم البلنسي ويعرف بابن اللجّام. علامة، مُحدِّث. انظر: الأعلام للزركلي

٢٠٤ – سبق تخريجه

٢٠٥ – سبق تخريجه

٢٠٦ – سبق تخريجه

٢٠٧ – سبق تخريجه

٢٠٨ – في نسخة (أ) ابن عباس وهذا خطأ .

٢٠٩ – في نسخة (أ) ابن عباس وهذا خطأ .

مفسد، والجواز على أخذها عليه بعقد صحيح، وهذا هو مدّعانا، وقد علمتَ أنه الموافق للقواعد الأصولية،فكيف يجوز العدول عنه! هذا مع أن بين المانع وبين إثبات كل مقدمة من تلك المقدمات الثلاث المسلمة خرط القتاد وتجويز المحال، فالحق الذي شهدت به القواعد الأصولية والحدسية له جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن بعقد صحيح، وأن ذلك من الحلال الذي لا شبهة فيه ولا كراهة وإن وقع الخلاف فيه؛ لأن الخلاف إنما يراعى ويحترم حيث لم يخالف سنة صحيحة صريحة، وهذا الخلاف ليس كذلك؛ لأنه خالف قوله (صلى الله عليه وسلم) في الحديث المتفق على صحّته أيضا : " كلوا واضربوا لي معكم بسهم " ["إن أحقّ ماأخذتم عليه أجرا كتاب الله"][٢١٠،٢١١] وقوله في الحديث المتفق على صحته: " زوّجتكها بما معك من القرآن"[٢١٢]، وأحاديث القوس ونحوها السالفة لا تعارض ذلك أصلا، ولأن بعضها في هدية بعد الفعل، وأكثرها لا يحتج به لضعفه واعتلاله، فتأمل ذلك حقّ التأمل؛ فإنه من النفائس التي لم نر من بسط الكلام فيها كذلك.

وقال بعض أهل العلم: أخذ الأجرة على تعليم القرآن له حالان: **أحدهما:** أن يتعيّن عليه؛ لكونه بمحل ليس فيه غيره، فلا يجوز له أخذ الأجرة حينئذ. **وثانيها:** أن لا يتعيّن عليه لوجود غيره، فمن يقوم به فله أخذ الأجرة عليه. انتهى . وهو مبني على أن فرض العين لا يجوز أخذ الأجرة عليه وإن كان متعبا، وهو قول لجماعة من العلماء من أئمتنا وغيرهم ، والصحيح في مذهبنا أنه يجوز أخذ الأجرة على الأمر المشق وإن كان فرض عين. وعلم مما مرّ أنه يجوز الإهداء إلى معلم القرآن، ويجوز له القبول، بل إن هذا إليه تودّدا وتحبّبا لعلمه أو صلاحه، أو إحسانه إليه وتعليمه له ولم يكن في مال المهدي شبهة قوية، وإلا أخل به إعطاء تلك الهدية، وكان المهدي ينكسر خاطره بالرد فالأولى للمهدى إليه القبول، وهذه هي هدايا السلف التي كانوا يقبلونها ويستحبّون قبولها وعليه حملوا قوله (صلى الله عليه وسلم): " تهادوا تحابّوا"،[٢١٣] ومتى اختل شرط من ذلك فالأولى عدم القبول، قال الإمام السبكي رحمه الله[٢١٤]: ولايلتحق بالقاضي في تحريم الهدية عليه بشروطها المفتي والواعظ، ومعلم القرآن والعلم، بل لهؤلاء قبول الهدية مطلقا، والعرف أن هؤلاء ليسوا متّهمين،إذ ليس فيهم أهلية الإلزام والحكم حتى يحابون لأجله ويُخشى منهم الميل فيه، بخلاف القاضي، نعم، إن كان الإهداء لأولئك لأجل المكافأة على ما يحصل منهم عن الفتوى والوعظ والتعليم، فالأولى عدم القبول بهذا المقصد ؛ ليكون عملهم خالصا لوجه الله تعالى.

تنبيه: لا بد في الإجارة على تعليم القرآن ونحوه من جواز تعلّمه لا نحو شعر محرّم، وأن يكون فيه كلفة، لا نحو كلمة كالشهادتين لغير بليد،وتعيين المؤجر عليه، وعلم المعلم والمتعلم أو وليّه إن كان غير رشيد يعيّن المستأجر

---

٢١٠ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢١١ – سبق تخريجه
٢١٢ – سبق تخريجه
٢١٣ – مسلم، الحديث رقم١٤١٣ (٣٩٧/٥)
٢١٤ – هو: عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي السبكي، قاضي الشام ، انظر: الأعلام للزركلي(٣٣٥/٤)

عليه وسهولته أو صعوبته، فإن لم يعرف ذلك وجب أن يوكّل من يعرفه ولايكفي التقدير بالإشارة إلى المكتوب، كأن يقول: تعلمه ما في هذه الورقة لاختلاف صعوبة وسهولة، هذا كله إن لم يعيّن الزمان، وإلا كقوله: استأجرتك لتعليمه شهرا أو جمعة أو نحوهما، صح ما لم يجمع بينهما وإلا كأن يقول: سورة في شهر بطل، ولا يشترط تعيين قراءة نافع ولا غيره، فيعلمه المؤدّب بأيّ قراءة شاء، وقيل: ورجّحه بعض المتأخرين: يعلمه قراءة أهل البلد الغالبة، ويتعيّن ما عيّن فإن علم غيره فمتبرّع به، ويلزمه تعليم المتعيّن.

المقصد السادس: في تحذير المعلّم من نظر المُرْدِ الذين يعلّمهم، وفي بيان حلّ نظر المعلم إلى الأمرد المتعلم لحاجة التعليم من غير شهوة ولا خوف فتنة.

أخرج الشيخان وغيرهما أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "العينان زناهما النظر، والأذنان زناهما الاستماع، واللسان زناه الكلام، واليدان زناهما البطش، والرجل زناهما الخطا، والقلب يهوى ويتمنى، ويصدّق ذلك الفرج أويكذّبه"،[٢١٥] وفي رواية لمسلم: "واليدان تزنيان فزناهما البطش، والرجلان تزنيان فزناهما المشي، والفم يزني فزناه التقبيل"،[٢١٦] وروى الطبراني أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: لتغضُّنَّ أبصاركم،ولتحفظنَّ فروجكم أو ليكسفنّ الله وجوهكم"[٢١٧]، والترمذي، وقال: حسن غريب، أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " لاتتبع النظرة النظرة؛ فإن لك الأولى" أي: التي من غير قصد واختيار، "وليست لك الآخرة"،[٢١٨] والطبراني، والحاكم وصحّحه واعترض أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: يعني عن ربّه عز وجلّ قال: "النظرة سهم مسموم من سهام إبليس، من تركها مخافتي أبدلته إيمانا يجد حلاوته في قلبه"[٢١٩]، وروى الأصبهاني أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " كل عين باكية يوم القيامة إلا عين غضّت عن محارم الله، وعين سهرت في سبيل الله، وعين خرج منها مثل رأس الذباب من خشية الله "،[٢٢٠] والطبراني بسند صحيح إلا أن فيه مجهول: " ثلاثة لا ترى أعينهم النار،عين حرست في سبيل الله، وعين بكت من خشية الله، وعين كفت عن محارم الله"[٢٢١]، والحاكم وصحّحه واعترض أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " اضمنوا لي ستا من أنفسكم أضمن لكم الجنة، اصدقوا إذا حدثتم، وأوفوا إذا وعدتم، وأدّوا إذا ائتمنتم، واحفظوا فروجكم، وغضّوا أبصاركم، وكفوا أيديكم"[٢٢٢]، ومسلم وغيره عن جرير ﷺ قال: سألت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) عن نظرة الفجأة فقال: "اصرف بصرك"[٢٢٣].

---

٢١٥ – مسلم، الحديث رقم ٨٤٠٢ (١٣ /١٢٥)، البخاري، باب زنا الجوارح (١٩ /٢٦١)

٢١٦ – مسلم، الحديث رقم٨٤٠٢ (١٣ /١٢٥)

٢١٧ – الطبري، المعجم الكبير، (٧ /٢٣٢) صحيح وضعيف الجامع الصغير – (ج ٢١ / ص ١٩٦) و في قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم: ٤٦٥٣ في ضعيف الجامع.

٢١٨ –الحاكم، ، سنن الحديث رقم ٧٠١ (٤٥٣/٩) باب ما جاء في النظرة ، الحاكم ، المستدرك ، الحديث رقم ٢٧٣٩ (٤٠٧/٦) ، الطبراني ، المعجم الأوسط ، الحديث رقم ٦٨٥ (١٨٤/٢)

٢١٩ –الحاكم، المستدرك، الحديث رقم ٧٩٨٨ (٢٤٦/١٨)، باب النظرة سهم مسموم، (٤٨٣/١)

٢٢٠ – الأصبهاني ، حلية الأولياء (٤٦٥/١) قال الألباني في " السلسلة الضعيفة و الموضوعة " ٤ / ٦٥ :ضعيف جدا

٢٢١ – الطبراني، المعجم الكبير، (١٤ /٣٥١)، وضعفه الألباني في صحيح وضعيف الجامع الصغير – (ج ٣ / ص ٢٩٧) انظر حديث رقم: ٢٥٧٥ في ضعيف الجامع.

٢٢٢ – الحاكم ، المستدرك ، الحديث رقم ٨١٧٩ (٤٤٠/١٨)

٢٢٣ – مسلم، الحديث رقم ٤٠١٨ (١١ /١١٨)، باب نظرة الفجاءة

قال بعض العلماء من المتأخرين: والنظرة بشهوة إلى المرأة والأمرد زنا،صحّ عن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) أنه قال: "زنا العين النظر"[٢٢٤] ولأجل ذلك بالغ الصالحون في الإعراض عن المرد، وعن النظر إليهم، وعن مخالطتهم ومجالستهم، قال الحسن بن ذكوان من أكابر السلف: لا تجالسوا أولاد الأغنياء؛ فإن لهم صورا كصور العذارى، وهم أشدّ فتنة من النساء.[٢٢٥]

قال بعض التابعين: ما أنا بأخوف على الشاب الناسك من سبع ضار من الغلام الأمرد يقعد إليه، وكان يقول: لا يبيت رجل مع أمرد في مكان واحد[٢٢٦].

وحرّم العلماء الخلوة مع الأمرد في بيت أو حانوت أو حمّام قياسا على المرأة؛ لأن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: ما خلا رجل بامرأة إلا كان الشيطان ثالثهما"[٢٢٧]، وفي المرد من يفوق النساء لحسنه، فالفتنة به أعظم؛ ولأنه يمكن معه من الشر والفتنة والقبائح ما لا يمكن مع النساء، ويسهل في حقه من طرق الريبة مالايسهل في حق النساء، فكان بالتحريم أولى وأليق، وبالزجر عن مخالطته والنظر إليه أحق، وأقاويل السلف في التنفير منهم والتحذير من رؤيتهم ومن الوقوع في فتنتهم ومخالطتهم أكثر من أن تحصى، وكانوا رضوان الله عليهم يسمّون المرد "الأنتن من الجيف"؛ لأن الشرع الشريف والدين الواضح المنيف استقذر النظر إليهم، ومنع من مخالطتهم والخلوة بهم للأداء بها إلى القبيح الذي لا قبيح فوقه، [وإلى الفتنة بما لا يخرق التقوى بسهمه ونظره.][٢٢٨]

وسواء في كل ما ذكرنا نظر الصالحين والعلماء والمعلمين وغيرهم، ألا ترى إلى سفيان الثوري وناهيك به من إمام وعالم وصالح، بل انتهت إليه في زمانه رئاسة العلماء والصالحين والعلماء العاملين، ومع ذلك دخل عليه أمرد حسن الوجه، فقال: أخرجوه عنّي، فإنّي أرى مع كل امرأة شيطانا، ومع كل أمرد سبعة عشر شيطانا،[٢٢٩] وجاء رجل إلى إمام المسلمين أحمد بن حنبل ﷺ وهو من العلم والصلاح والمعرفة والورع والزهد بمكان لا غاية له ومعه صبيّ حسن الوجه، فقال له: من هذا منك؟ فقال: ابن أخي، قال: لا تجيء به إلينا مرّة أخرى، ولا تمش معه بطريق؛ لئلا يظن بك من لا يعرفك ويعرفه سوءا، وروي أن وفد عبد القيس لما قدموا على النبي (صلى الله عليه وسلم) كان فيهم أمرد [حسن الوجه][٢٣٠]،فأجلسه النبي (صلى الله عليه وسلم) خلف ظهره،[٢٣١] وكان يقال بين[٢٣٢] السلف: النظر بريد الزنا، وكأنهم أخذوا ذلك

---

٢٢٤ – البخاري، الحديث رقم ٧٥٧٤ (١٩/٢٦٢) باب زنا الجوارح.
٢٢٥ – البيهقي، شعب الإيمان، (١١/٣٨٢)
٢٢٦ – البيهقي ، شعب الإيمان ،(١١/٣٨٢)
٢٢٧ – الترمذي ، السنن ، الحديث رقم ١٠٩١ (٤/٤٠٤) باب ما جاء في كراهية الدخول على المغيبات
٢٢٨ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٢٩ – البيهقي ، شعب الإيمان ،(١١/٣٨٩)
٢٣٠ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٣١ – الشامي، سبل الهدى والرشاد، (٩٣٩٢)
٢٣٢ – ما بين المعكوفتين في نسخة (أ) كتبت على هامش

من قوله (صلى الله عليه وسلم) في الحديث السابق: "النظر سهم مسموم من سهام إبليس".[٢٣٣]

إذا علمت ذلك، فاعلم أني ذكرت في كتاب [الزواجر عن اقتراف الكبائر][٢٣٤] الذي استقصينا فيه من الكبائر وأدلتها والكلام عليها ما لم يوجد مثله في كتاب أن من الكبائر نظر الإنسان إلى امرأة أجنبية أو أمرد حسن كذلك، مع الشهوة وخوف الفتنة، أو أن يلمس أحدهما كذلك، أو أن يختلي بأحدهما كذلك، ولم يكن بحضرة محرم لأحدهما يحتشمه، ولا المرأة كذلك مع المرأة، ولا زوج للمرأة، وإنّما قيّدت هنا فيما مرّ بالشهوة وخوف الفتنة، ليَقرُبَ عدُّ ذلك كبيرة، لا يكون أصل الحرمة مقيدا بذلك، فأن الأصح من مذهبنا، ونصّ عليه الشافعي ﷺ وجرى عليه النووي وغيره حرمة هذه كلها مع المرأة والأمرد الحسن، باعتدال طبع الناظر؛ إذ الأصح أن الجمال يختلف باختلاف الطباع، ويحرم نظر كل من المرأة . وإن كانت عجوزا أو شوهاء . ومن الأمرد المذكور شهوة وإن أمن الفتنة حسما لمادّة الفساد، [ما أمكن إذ لو جاز نحو النظر لأمرأة ولو مع الأمن من الفتنة لربما جر إلى الفاحشة وأدى إلى الفساد][٢٣٥] فكان اللائق بمحاسن الشريعة الغرّاء الواضحة البيضاء الإعراض عن تفاصيل الأحوال وسدّ باب الفتنة وما يؤدي إليها مطلقا، ومن ثمَّ حرّم [أئمتنا][٢٣٦] النظر إلى الأجزاء المنفصلة من المرأة كغلام ظفر يديها أو رجليها ومثلهما الأمرد، ولذلك شروط وتفاصيل مبسوطة في كتب الفقه.

والحاصل أنّه يتأكد على المعلم صون نظره من الأمرد الحسن ماأمكنه وإن جاز له بأن كان لمحضّ التعليم من غير شهوة ولا خوف فتنة؛ لأنه ربّما أدّاه إلى ريبة أو فتنة فتعين فطم النفس عنه ما أمكن.

على أنّ جماعة من أئمتنا قالوا: لا يجوز النظر للتعليم إلا إن كان فرضا عينيا كالفاتحة، بخلاف تعليم غير الفرض العين، فلا يجوز النظر إليه وتبعتهم في "شرح الإرشاد"، قال الإمام السبكي: كشفت كتب المذهب فلم يظهر منها جواز التعليم إلا للواجب فقط. وبذلك يتبين عظم خطر النظر وإن فرض جوازه وما وقع لبعض من لا خلاق له، ولا دين، ولا مروءة من تساهله في النظر فهو دليل على شقاوته وجهالته وضلالته وأنه ممن أيس من فلاحه وصلاحه ونجاحه، ولا يغرنّك كونه متشبها بالصالحين، فإنه في الباطن من أكابر الشياطين المردة الملاعين،المتّخذ آيات الله هزؤا وغرّته الحياة الدنيا وأمالها، ولم ينزجر عمّا حرم الله عليه من المعاصي والقبائح وشؤم عواقبها وأحوالها،[فَلْيَحْذَرِ الذِينَ يُخَالِفونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ] [النور/٦٣]

المقصد السابع: في الأسئلة والأجوبة التي هي السبب في هذا التأليف.

---

٢٣٣ – الحاكم، المستدرك، الحديث رقم ٧٩٨٨ (٢٤٦/١٨)، باب النظرة سهم مسموم

٢٣٤ الهيتمي ، الزواجر عن اقتراف الكبائر ، (٨٥/٣)

٢٣٥ – ما بين المعكوفتين سقط في نسخة (أ)

٢٣٦ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

اعلم أن بعض أصحابنا الصالحين نفع الله به وبسلفه كان قد ولي القضاء، فجلس فيه مدّة على عادته من الصيانة والأمانة والعدل في أحكامه والرجوع إلى الله تعالى خشية من عظيم آثامه، ومع ذلك بادر إلى سرعة التنصل منه مع تشديد مستنيبه عليه في بقائه، فلم يرجع لقوله [ولا التفت إلى][٢٣٧] تشديده عليه في عزله لنفسه، بل بادر وعزل نفسه وفرّ بدينه وأمانته إلى الله تعالى وإلى بيته وحرمه مع ضيق الحال وعدم وجدانه ما يكفي الأهل والعيال، فيسّر الله له مكتبا بالصفات الآتية في السؤال، فآثر الجلوس فيه لقراءة الأطفال على وظيفة القضاء، ورضي الأسلم لدينه خشية من جمر الغضا الذي احترق فيه كلّ من تولى تلك الوظيفة، وانحط بها عن المعالي المنيعة إلى سفساف الدنيا وفتنتها، والاشتغال بها وبمحبتها، ومجّنتها عن معالم الخيرات، بل مبادئ السعادات: أولئك الأخسرون أعمالا، [الذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا] [الكهف/١٠٤]،فلما جلس فيه وأقرأ الأطفال المقررين فيه [مدّة][٢٣٨]، وقعت له وقائع أحبّ أن تتجلى عنها أحكامها، وأن يبرأ من خطرها وآثامها، فدوّنها ورفعها إليّ فكشفت عنها كتب الأئمة، وأجبته عنها نصّا تارة واستنباطا لها تارة أخرى، فجاءت بحمد الله أجوبة مفيدة محرّرة سديدة، فوطأت لها بالمقاصد السابقة ليكون مجموع ذلك نافعا للمعلمين، مرشدا للمسترشدين وزجرا للمعتدين، ومعينا للصالحين، ومفيدا للمرتبكين في ورطة التعليم التي لا يخلص منها إلا من منحه توفيقا الرحمن الرحيم ، الفتّاح العليم.

وأمّا السؤال، فهو: الحمد لله وحده، ما قولكم رضي الله عنكم وأرضاكم وجعل الجنة متقلبكم ومثواكم في مكتب موقوف على عدّة أيتام قرّر ناظره له فقيها لقراءتهم وتأديبهم، فهل يلزمه أن يرسل خلف من غاب منهم أو لا ؟ فإن قلتم: نعم، فهل يلزمه ذلك من ماله بأن يستأجر من يحضر غائبهم أو من مال الوقف أو لا ؟ وهل له أن يرسل بعضهم خلف بعض لإحضار من تغيب وهرب منهم أو لا ؟ وإذا قلتم: لا يلزمه الإرسال، فهل يلزمه إعلام الناظر بمن غاب منهم، وإن علم أن إعلامه بذلك لا يحمله على إحضارهم، بل يحمله على إخراجهم وتقرير غيرهم أو لا ؟ وهل له ضرب من شرد منهم أو أخذ شيئا للغير أو ضربه [أو سبه وعلم الفقيه ذلك منه أو ظنه بقول مقبول الرواية ، كما له ضرب][٢٣٩] على تعليمه وتأديبه، لا سيّما إن نطق بفحش من القول أو فعله؟ أو لايضرب إلا على مجرّد التعليم؟ وهل يفترق الحال في ذلك بين المميّز وغيره،والمراهق للبلوغ وغيره ممن لم يراهق أو لا ؟ وهل الضرب الجائز له مقدار أو يرجع إلى اجتهاده، فيجب عليه الاقتصار على ما يظنّه كافيا في الأمر الذي ضرب لأجله؟ ولا يتقيّد ذلك بعدد وهو بلوغ أدنى حدوده ولو بلغ، وهل للأمّ دخل في الإذن للفقيه في استخدامهم لقضاء حاجة تتعلق بالفقيه أو ببعض الأيتام أو القاضي هو الذي يأذن في الزيادة في ذلك، وهل له إلزام حاذقهم بإقراء أو تعليم بليدهم؛ لأن في ذلك مصلحة للحاذق بترسيخه ما

---

٢٣٧ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٣٨ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٣٩ – ما بين المعكوفتين سقط في نسخة (أ)

حفظه عنده، فيأمن من تشتّته [عنه][٢٤٠] أو لا؟ وهل للتصرف في معلوم[٢٤١] الشاردين للفقيه فيصرفه حتى لنفسه، أو للناظر فيصرفه في البقية أو يعيده إلى أصل الوقف؟ ولو أذن الناظر للفقيه في معلوم من غاب حتى يأخذه لنفسه،فهل يعمل الفقيه بهذا الإذن أو لا؟ وهل إذا أعطى أهل اليتيم للفقيه شيئا من طيب أنفسهم عند ختم سورة مثلا يجوز له قبوله أو لا؟ وهل للفقيه أن يقريء بأجرة في الكتاب المذكور زائدا على عدد الأيتام يتيما وغيره، وبإذن الناظر وعدمه أم لا؟ وإذا جعل ولي يتيم غير مقرّر للفقيه جعلا ليسعى في تكميل عدد الأيتام به إن انقصوا واستأجره بأجرة معلومة ليُقرأه شيئا معيّنا من القرآن والقصد بذلك ملازمة اليتيم للكتاب حتى يكمل به نقص العدد، فهل ذلك جائز أم لا؟ .

وفرض هذه المسألة أن الواقف لم يعرف شرطه في ذلك، ولا مضت في هذا الوقف عادة للفقهاء [يستضاء][٢٤٢] بها، بل هو وقف جديد أبهم أمره ،والغرض الخلاص من ورطته، سيّما وهو متعلق بأيتام غالبهم لا ولي له من نحو وصيّ مقيم، وقد أشكل الأمر في هذه الأحوال، فتفضّلوا ببسط بيانها بذكر منقول المذهب وقواعده فيها؛ ليحصل لكم بذلك مزيد الثواب والهداية والدعاء، أثابكم الله رضوانه آمين.

فأجبته بما صورته بقولي: الحمد لله رب العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه، اللهم هداية لِما اختلف فيه من الحق بإذنك، وتوفيقا للصواب.

أما الجواب عن المسألة الأولى، وهو أنه هل يلزمه أن يرسل خلف من غاب منهم إلى أخره ، [فإن قلتم: نعم][٢٤٣]، فهل يلزمه ذلك من ماله بأن يستأجر من يحضر غائبهم أو من مال الوقف أو لا؟

فهو أن قضية قول أصحابنا يلزم الأجر لغسل الثياب حيث لم يشترط الأجرة على المستأجر أجرة من يحملها إليه [لأن حملها إليه][٢٤٤] من تمام الغسل أشهر انتهى ، أنه يلزم الأجير لتعليم الأطفال أجرة من يجمعهم ويجيء بهم إليه؛ لأن جمعهم إليه من تمام التعليم، لكن هذا إنما يتم إن كان الفقيه المذكور في السؤال أجيرا، بأن استؤجر لذلك، أما إذا لم يكن كذلك فإن قرر له رزق في مقابلة إقراء عدد معلوم فظاهر أنه لا يلزمه إحضارهم حينئذ، كما أن مدرّس المدرسة لا يلزمه إحضار الطلبة.

---

٢٤٠ – ما بين المعكوفتين ما بين

٢٤١ – (معلوم) أي نصيب

٢٤٢ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٢٤٣ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٢٤٤ – ما بين المعكوفتين ناقص في نسخة (أ)

فإن قلت: نقل الأزرق[٢٤٥] عن القاضي حسين: أنه لو قال: إن حملت كذا من بلد كذا فلك كذا، فذهب ليأخذها فلم يجدها لم يستحق شيئا، بخلاف نظيره في الإجارة، وهذا قد يخالف مسألة الغسّال المذكورة!

قلت: لا منافاة بينهما بوجه ؛ لأن الملحظ هنا أن الأجر ليس عليه إلا تسليم نفسه للحمل، فهو لا يتوقف على إحضار شيء، بل على الذهاب لحمل المحمول، فإذا ذهب إليه ولم يجده استقرّت أجرته [بخلافه][٢٤٦]، فالذهاب إليه هنا بمنزلة إحضار المغسول ثَمّ، فاستويا وفارقا مسألة الجعالة، بأنّ عاملها إنما جوعل على الإتيان بالحمل فلم يوجد.

فإن قلت: يفرق بين الأولاد في مسألتنا والثياب في مسألة الغسّال بأن من العادة أن الأولاد يحضرون بأنفسهم، فلم يلزم المعلم إحضارهم؛ لأن العمل لم يتوقف عليه، بخلاف الثياب؛ فإنها لا تحضر بنفسها، فكان العقد متضمنا لشرط إحضارها على ألأجير؛ لتوقف عمله عليه فيلزمه.

قلت: هو فرق واضح، وبه تعلم عدم اتضّاح قياس مسألة المعلّم على مسألة الغسّال، وحينئذ فاستوى في مسألة المتعلم الإجارة والإرصاد ، فلا يلزم المعلم في واحدة منها إحضار الأولاد، لكن ينبغي للمعلم أن يتفطن لدقيقة من أنه أرصد له معلوم على تعليم عدد معلوم، فإذا نقص بعضه فهل هو حينئذ بمنزلة العدم، فيكون نظير ما أفتى به البغوي[٢٤٧] فيمن استأجر من يشتري له عشرة أذرع كرباس أو نسجها له، فاشترى أو نسج تسعة أذرع، فإنه لا يستحق الأجرة، ولا شيئا منها، ولا أجرة المثل، أو ليس كالعدم؛ لأنه أتى ببعض العمل المشروط فيه يكون نظير من جوعل شيئا على رد شيئين فردّ أحدهما؛ فإنه يستحق نصف الجعل توزيعا له على العمل، وسيأتي عن ابن عبد السلام[٢٤٨] مايصرّح بالأول، ومع ذلك الظاهر الثاني، ويفرق بينه وبين الأول بأن التسعة لا تصلح لما تصلح له العشرة، فهو لم يأت بشيء من غرض المستأجر، فمن ثمَّ لم يستحق شيئا، ويوضّحه جعل البغوي الزيادة في هذه الصورة كالنقص فقال: لو اشترى أو نسج أحد عشر لم يستحق شيئا أيضا، وأما تعليم بعض الأولاد فهو يحصل لبعض مقصود الواقف فاستحق الأجير بقدره، وأيضا فالأجير ثمَّ خالف باختياره، ولا كذلك هنا، وهذا الفرق مؤيد فقط، وإلا فالعمدة على الفرق الأول. إذا تقرر ذلك وأن الظاهر الثاني، فإذا هرب بعض الأطفال المشروط تعليمهم لم يستحق المعلم إلا حصة الحاضرين من معلومه، مثاله: مشروط عليه تعليم أربعين، فهرب في يوم عشرة أو لم يحضروا لزمه ألا يأخذ من معلومه إلا ثلاثة أرباعه، ولا يحل لهُ الربع الرابع؛ لأنه في مقابلة العشرة الذاهبين، ولم يعلمهم في ذلك اليوم شيئا، فليتنبّه المعلم لذلك فإنه

---

٢٤٥ – هو: إسحاق بن يوسف بن مرداس المخزومي الأزرق، حافظ، انظر تهذيب الكمال للمزي(١/٩٠)

٢٤٦ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٢٤٧ – هو : الحسين بن مسعود بن محمد البغوي فقيه ت(٥١٦)، مؤلف (شرح السنة) انظر: الأعلام للزركلي(٢/٢٨٤)

٢٤٨ – هو: عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم الدمشقي، فقيه شافعي، انظر: الأعلام للزركلي(٤/١٤٤)

دقيق يغفل عنه، وحينئذ فينبغي له السعي في إحضارهم لا لأنه واجب عليه، بل ليستحق معلومه كاملا.

وأما الجواب عن المسألة الثانية، وهي قوله: فهل له أن يرسل بعضهم خلف بعض [لإحضار من يغيب وهرب منهم أولا ؟][249] فإن النووي أفتى تبعا لابن الصلاح رحمه الله تعالى وإيّانا بأنه يجوز للأب استخدام ولده فيما فيه تدريبه وحسن تربيته ونحو ذلك، فيما لا أجرة فيه عادة، ويجوز ضربه على ذلك، وأفتى النووي وغيره بأنّ جد اليتيم لأمه لو استخدمه قبل رشده . سواء ما قبل البلوغ وما بعده . فيما له أجرة، لزمه أجرة مثله، [وبهذا يعلم انه لايجوز لغير الأب حتى الجد للأم أن يستخدم الصغير في شيء مطلقا وان من استخدمه][250] .

وما أحسن قول ابن الصلاح: للأب من استخدام ولده ما فيه تخريج له وتزويج قاصدا مصلحته، بشرط أن لا يكون لذلك العمل أجرة، وما زاد على ذلك فلا يجوز إلا بالأجرة لزمه له أجرة المثل، سواء الأب وغيره، فحينئذ لايجوز للمعلم أن يستخدم أحدا من الأيتام في الإرسال خلف أمثالهم، ولا في غيره، سواء كان ذلك لأجرة أم لا ؛ لأن ذلك إذا امتنع على الجد للأم فأولى غيره، أما من له أب فيجوز لمعلمه بإذن أبيه أن يستخدمه فيما يجوز، لأبيه أن يستخدمه فيه مما ذكر، بخلاف من لا أب له، فلا يجوز لأحد استخدامه ولو بإذن أمه أو وصيّه أو الحاكم، نعم إن أجره من له ولاية عليه لاستخدام معين بأجرة مثله للمعلم أو غيره جاز

فإن قلت: سيأتي أنه يجوز للمعلم بإذن نحو الأم والوصيّ وقيّم الحاكم ضرب اليتيم، فلم جاز بإذن أحد هؤلاء الضرب دون الاستخدام مع أن الابتذال في الضرب أقوى؟

قلت: الاستخدام إنما جاز للأب؛ لأن له عليه من الشفقة ما ليس لغيره وحينئذ فلا يستخدمه إلا فيما يظن عوده على الولد بالنفع والإصلاح، وقد تكون قرينة الإصلاح خفية لا يطلع عليها غيره، فوكلت إليه بمزيد شفقته وأما غيره فليس في معناه حتى الأم؛ لقصور نظرها عن إدراك ذلك، فلم يلحق به غيره، وأما الضرب فسببه ظاهر يدركه كل أحد، فجائز لكل ذي ولاية أو كفالة عليه أن يفعله، وأن يأذن لغيره كالمعلم فيه، والحاصل أن سبب الاستخدام خفي لا يدركه غير الأب مثل إدراك الأب له ، فاختص جوازه بالأب بخلاف الضرب فان غير الأب يدركه مثله فلم يختص جوازه به فتأمله.

وأما الجواب عن المسألة الثالثة، وهي قوله: وهل يلزمه إعلام الناظر بمن غاب منهم إلى آخره؟ [وإن علم أن إعلامه بذلك لا يحمله على إحضارهم، بل على إخراجهم وتقرير غيرهم أو لا : فهو][251] أنه قد علم مما تقرر آخر المسألة الأولى ؛ من أنّه ينقص من معلومه حصّة من غاب، أنه يلزمه إعلام الناظر أو

---

٢٤٩ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٥٠ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٥١ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

نائبه بالغائبين كذلك. ولينظر الناظر أو نائبه فيهم، فمن استحق الإبقاء أبقاه، ومن استحق الإخراج أخرجه .

وقد صرّح ابن الصلاح[٢٥٢] في "فتاويه" بأنه يجب على الناظر البحث عن المستحق من غيره، وهو واضح؛ لأن هذا من جملة المصالح للوقف والواقف التي يلزمه فعلها؛ لأنها من جملة وظائفه التي اشتمل عليها نظره، ومما يؤكد الوجوب على المعلم أن يفوض إليه تفرقة معلوم الأولاد.

فإذا قلنا: إن الغائب لا شيء له لزمه إعلام الناظر به؛ ليصرف معلومه لما يلزمه صرف فائض الوقف إليه.

وقد أفتى ابن الصلاح فيمن يشترط عليه أن يقرأ كل يوم قدرا معيّنا فأخلّ به في بعض الأيام فإنه يسقط حصّة ذلك اليوم الذي أخلّ فيه بالشرط دون غيره.

لكن خالف ابن عبد السلام [٢٥٣] في "أماليه"، فقال: لو وقف على من يصلي الصلوات الخمس في هذا المسجد، أو على من يشتغل بالعلم في هذه المدرسة أو يقرأ فيها كل يوم كذا، أو يقرأ في هذه التربة كل يوم كذا، فأخلّ الإمام والمشتغل والقارئ بهذه الوظائف في بعض الأيام، لم يستحق شيئا من الغلة في مقابلة الأيام التي أدى فيها الوظيفة، بخلاف ما إذا استأجره لخياطة خمسة أثواب فخاط بعضها، فإنه يستحق حصّته من الأجرة، قال: والفرق أنا نتّبع في الأعواض والعقود المعاني، وفي الشروط والوصايا والإرصادات الألفاظ،والوقف من باب الإرصاد والأرزاق لا المعاوضات، فمن أخلّ بشيء من الشروط لم يستحق شيئا لانتفاء شرط الاستحقاق [الثمن][٢٥٤] انتهى.

والمرجّح ما قاله ابن الصلاح كما قاله غير واحد، وعليه عمل الناس قديما وحديثا، ومحلّ الخلاف حيث لا شرط للواقف يعلم في ذلك، ولم تطرد عادة في زمن الواقف بشيء ويعلم بها الواقف، أمّا إذا شرط شيئا فلا محيد من العمل بشرطه ، وأما العادة المذكورة فإنها مُنزّلة شرطه كما صرّح به الأئمة،فحينئذ فإذا اطرد في زمن واقف المكتب المذكور شيء يخالف ما تقرّر في العلم والمتعلمين من أن المعلم يأخذ معلومه كله إذا حضر وإن لم يحضر كل الأطفال، أو أن اليتيم يأخذ حقه وإن غاب وجب العمل بتلك العادة المطردة في زمن الواقف وقد علم بها؛ لما تقرّر أنها حينئذ مُنزّلة منزلة شرطه، وقول السائل: إن المعلم يخشى من إعلام الناظر [إخراجا لأحدهم بغير حق][٢٥٥] لا نظر إليه؛ لأن إخباره بذلك إرشاد له إلى واجب عليه، هو نظره في المستحق من غيره وقيامه بمصالح الوقف، فلا يسقط ذلك بتوهّم أنّه ربّما تعدّى بإخراج من لايستحق الإخراج، وقد صرّحوا بطلب السلام على من علم المسلم منه أنه لايرد عليه، ولم ينظروا إلى أن السلام عليه يدخله في ورطة إثم ترك الردّ عليه؛

---

٢٥٢ –عثمان بن عبد الرحمن المعروف بابن الصلاح (ت ٦٤٣هـ) انظر: فتاوى ابن الصلاح ،(٢٧٧/١)
٢٥٣ – لإمام الحافظ عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام السلمي
٢٥٤ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٥٥ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

لأن السنة لا تسقط بمثل ذلك، بل إن وقف فواضح وإلا فزيادة في التغليظ عليه بإلحاق الإثم له.

وأما الجواب عن المسألة الرابعة بأقسامها، وهي قوله: وهل له ضرب من شرد منهم إلى قوله: لو بلغ، وقوله: هل للأم دخل..إلخ عرف جوابه مما مرّ في جواب المسألة الثانية فراجعه.

وهو أنه ليس لها ولا للقاضي دخل في ذلك، بنفسها ولا بنائبهما مطلقا. فهو أن أصحابنا صرّحوا بأنه لا يجوز للمعلم ضرب [نحو][٢٥٦] الصغير،إلا إن أذِنَ له أبوه وإن علا.قال [الرافعي:][٢٥٧]ومثله الأم، أي: وإن علت،ومن الصبي في كفالته أخذا مما قالوه في تعليم أحكام الصلاة والضرب عليها، ونازعه الأذرعي[٢٥٨] في توقف تعزير المعلم على الإذن بأن جمعا من الأصحاب سكتوا عنه، وبأن الإجماع الفعلي مطرد بذلك من غير إذن فيها نظر وإن جرى على مقتضاه القمولي[٢٥٩] فقال: ويؤدبه المعلم بإذن الولي، ويظهر أن تسليمه للتعليم والأمر به كاف في الإذن انتهى، وذلك لأن التعزير عقوبة،وهي لا تجوز إلا للولي ومَن في معناه ممن عرف والمعلم ليس في معنى الوليّ، وإنما هو نائب عنه، فتوقف تعزيره على الإذن، وليس بمجرد الإذن في التعليم إذنا في الضرب؛ لأنه لا يستلزمه، وقد رأينا من يأذن فيه وينهى عن الضرب، فسكوته عنه يحتمل رضا به وعدمه، فلا يجوز الإقدام عليه إلا بالتصريح، ولقد بلغنا عن شيخ الإسلام المجتهد التقي السبكي[٢٦٠] أنه كان ينهى مؤدّب أولاده عن ضربهم على نحو الحفظ، وما ادّعاه من الإجماع الفعلي لا يعتد به؛ لأن الضرب الواقع من المعلمين للأولاد بغير إذن أوليائهم إنما منشؤه جهلهم، فلا يعتبر بفعلهم، على أن العقوبات يحتاط فيها، وتُدرأ ما أمكن كما أجمعوا عليه، فلا يجوز بمجرد عادة أو نحوها.

إذا تقرر ذلك، فالمنقول وهو المذهب المعتمد الذي لا يجوز لشافعي مخالفته أنه لا يجوز للمعلم الضرب إلا بعد إذن أب، فجدّ، فوصيّ، فقيّم، فأمّ ونحوها مما مرّ، وهذا الترتيب وإن لم أر من ذكره، لكنه ظاهر، وعليه يحمل قول القمولي: الظاهر أن الوصي وأمين الحاكم كالأب، فإذا وجد الإذن المعتبر جاز للمعلم الضرب على كل خلق سيء صدر من الولد، وعلى كل مافيه إصلاح الولد، والظاهر أنه يرجع في الضرب للإصلاح كتكاسله عن الحفظ أو تفريطه فيما علمه إلى ظنّه واجتهاده، وأما الضرب لوقوع فحش كهرب أو إيذائه لغيره أو نطقه بما لا يليق، فلا بدّ من تيقنه له بمعاينته أو بإخبار من يقبل إخباره بأنه فعل ذلك، ولا ينافي هذا قولهم لا يجوز للقاضي القضاء بعلمه في حد ولا تعزير؛ لأن القاضي متّهم، وليس بمحتاج إلى إصلاح الغير قبل إقامة البيّنة عليه، بخلاف المعلم فيهما، فإنه غير متّهم، ويحتاج إلى

---

٢٥٦ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٥٧ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٥٨ – تكرر اسم الأوزاعي في نسخة (ب) وهو الأذرعي كما هو مثبت في نسخة (أ) وهو صاحب كتاب التوسط ،وهو العلامة بهاء الدين أحمد بن حمدان الأذرعي (٧٠٧ _٧٨٣هـ)
٢٥٩ – أحمد بن محمد بن مكي بن ياسين القمولي (٦٥٣ – ٧٢٧ هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٢١٤/١)
٢٦٠ – تقي الدين السبكي علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام السبكي الأنصاري (٦٨٣ ـــ ٧٥٦ هـ) ظر: الأعلام للزركلي(٣٠٢/٤)

الإصلاح، فلو توقّف على البيّنة الشرعية لتعطّل عليه الأمر، وفاتِ المقصود من التعلم والتربية، فسومح له في الاعتماد على علمه أو ظنّه المؤكد، بكون الولد فعل مقتضيا للتعزير، وقد صرّحوا بأن للسيّد حدّ قنه[٢٦١] اعتمادا على علمه وفرّقوا بينه وبين القاضي بنحو ما ذكرته.

فإن قلت: هل يجوز للمعلم الضرب فيما يتعلق بنفسه، كأن أساء الولد [خُلُقه][٢٦٢] عليه بنحو شتم أو سرقة لماله؟

قلت: الظاهر أنه يأتي هنا ما قالوا في الزوجة والمملوك من أن للزوج والسيّد أن يضربا لحظ أنفسهما، بل المعلم أولى بذلك؛ لأنه نائب نحو الأب، والأب له ضربه لحق نفسه وحق الله، وفي ضرب الزوج لحق الله كترك الصلاة خلاف، وفي "جواهر" القمولي عن بعض مشايخ عصره: الظاهر أن للزوج ضرب زوجته الصغيرة للتأديب والتعليم واجتناب المساويء واعتقاد الصلاة أشهر، وإذا جاز ذلك للزوج فالمعلم مثله، بل أولى كما تقرّر، ثم إذا جاز للمعلم التعزير فله الضرب، ويلزمه أن يكون على حسب ما يراه كافيا بالنسبة لجريمة الولد، فلا يجوز له أن يرقى إلى مرتبة وهو يرى ما دونها كافيا كدفع الصائل، ولايجوز له أن يبلغ بالضرب أربعين في الحد وعشرين في غيره.

بل يلزمه النقص؛ لقوله (صلى الله عليه وسلم) كما ورد في خبر مرسل: " من بلغ حدا في غير حد فهو من المعتدين"[٢٦٣]، وأما خبر الصحيحين: "لا يجلد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله تعالى"[٢٦٤] فهو منسوخ بعمل بعمل الصحابة على خلافه من غير إنكار، كذا قاله بعض أصحابنا، وقال العلامة القونوي[٢٦٥]: وحمله على الأولوية بعد ثبوت العمل بخلافه أهون من حمله على النسخ، ما لم يتحقق أشهر انتهى.

وقد يجاب بأن حمله على الأولوية لا يطرد فان قبح الذنب قد يقتضي أن الأولى الزيادة على عشرة ، فالأولى حمله على الأولوية غالبا، ويشترط أيضا في جواز التعزير للمعلم أن يظنه زاجرا له، من غير ضرب مبرح، أما إذا ظن أنه لا يفيد فيه إلا المبرح، ويظهر من كلامهم ضبطه بأنه الشديد الإيذاء بحيث لا يحتمل عادة وإن لم يدم البدن، فلا يجوز المبرّح إجماعا، ولا غيره على الأصح؛ لأنه لا يفيد، كالعقوبة لنحو العبد إنما جازت [نحو الصبي][٢٦٦] على خلاف الأصل ظنّ إفادتها، زجرا أو صلاحا، فإذا ظنى انتفاء فائدتها، فلا مقتضي لجوازها، ثم رأيت الأذرعي قال: وفسّر المبرّح بالذي يخشى منه تلف نفس أو عضو، والمدمي بالذي يخرج الدم لموالاته على موضع واحد أو لغير ذلك أشهر، وفيه نظر، والأوجه تفسيره بما ذكرته.

---

(٢٦١) حد قنه: أي أقامة الحدّ على عبده، والمسألة مشهورة في كتب الفقه.

٢٦٢ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٢٦٣ – البيهقي ، السنن ، رقم الحديث١٨٠٣٩ (١١٠/٢) ،قال الألباني(ضعيف) انظر حديث رقم : ٥٥٠٣ في ضعيف الجامع .

٢٦٤ – مسلم ، باب كم التعزير والأدب ، رقم الحديث ٦٣٤٢ (١٣٢/٢١) و مسلم ، باب قدر أسواط التعزير ، رقم الحديث٣٢٢٢ (٨٧/٩)

٢٦٥ – علي بن إسماعيل بن يوسف القونوي (٦٦٨ – ٧٢٩ هـ) انظر طبقات الشافعية (٧١٢/٢)، الأعلام للزركلي(٢٦٤/٤)

٢٦٦ – ما بين المعكوفتين ناقصة في نسخة (أ)

ويلزم الفقيه أن يتقي في ضربه الوجه والمقاتل لخبر مسلم أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "إذا ضرب أحدكم فليتق الوجه"[٢٦٧]، ولأن القصد ردعه لاقتله ، ثم كيفية ضربه أن يكون مفترقا لا مجموعا في محل، وأن يكون في غير وجه، وفي غير مقتل كالفرج، وتحت الأذن، وعند نقرة النحر، وأن يكون بين الضربين [زمن يخف به الم الأول ، وأن][٢٦٨] يرفع الضارب ذراعه لثقل السوط لاعضده حتى يرى بياض إبطيه، فلا يرفعه كذلك؛ لئلا يعظم ألمه، ولا يضعه عليه وضعا لا يتألم به، ويجب في نحو السوط أن يكون معتدل الرطوبة[٢٦٩] [فيكون بين القضيب والعصا][٢٧٠]، وأن يكون معتدل الرطوبة، فلا يكون رطبا فيشق الجلد لثقله، ولا شديد اليبوسة فلا يؤلم لخفته، وجاء في خبر مرسل اعتضد أنه (صلى الله عليه وسلم) أمر بسوط بين الخلق والجديد"، ولا يتعيّن لذلك نوع.

بل يجوز بسوط، قال ابن الصلاح: وهو سيور تلوى وتلفّ،وعود،وخشبة،ونعل، وطرف ثوب بعد فتله حتى يشتد، فان قلت: مقتضى نقل الروياني[٢٧١] عن الأصحاب أنه يتعيّن على الزوج في ضرب زوجته أن يقتصر على الضرب بيده أو بمنديل فيها أن المعلم يلزمه الاقتصار على ذلك بجامع أن ضرب كل منهما تعزير، بل المعلم أولى؛ لأنه يضرب غير مكلف لم يفعل معصية، والزوج يضرب مكلفة غالبا على معصية، فإذا تعيّن عليه الاقتصار على ذلك فالمعلم أولى.

قلت: هذا يتم أن لو كان ما نقله الروياني[٢٧٢] معتمدا، وليس كذلك،بل المعتمد كما جريت عليه في "شرح الإرشاد" أن للزوج الضرب بالسوط وغيره، فما ذكر فيهما سواء، ومن ثم صرّحوا فيه بنظير ما مرّ، فقالوا: لا يجوز كون ضربه مخوفا، ولا مدميا، ولا مبرّحا، ولا على وجه ولا مقتل، وشرطه أن يفيد في ظنه، وإلا امتنع مطلقا، نعم، فرّقوا بينهما بأن الأولى للزوج العفو؛ لأن الحظ لنفسه، والأولى لوليّ الصغير ونائبه كالمعلم مثله عدم العفو؛ لأن المصلحة تعود على المضروب، ومن ثمّ قال (صلى الله عليه وسلم): "لأن يؤدّب أحدكم ولده بسوط خير له أن يتصدّق بصاع"[٢٧٣]، وروى الجلال[٢٧٤] في ["الجامع الصغير"][٢٧٥]أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "رحم الله عبدا علق في بيته سوطا يؤدّب به أهله"[٢٧٦].

---

٢٦٧ – مسلم، باب النهي عن ضرب الوجه، رقم الحديث ٤٧٢٩ (١٣ /٢٧)
٢٦٨ – ما بين العكوفتين سقطة في نسخة (أ)
٢٦٩ – معتدل الحجم في نسخة (أ)
٢٧٠ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٧١ – أحمد بن محمد بن أحمد الروياني الطبري، أبو العباس: فقيه شافعي(٤٥٠ هـ) انظر: طبقات الشافعية (٢٢/١)، الأعلام للزركلي(٢١٣/١)
٢٧٢ – هو : شريح بن عبد الكريم بن أحمد الروياني،فقيه شافعي، انظر: الأعلام للزركلي(٢٣٦/٣)
٢٧٣ – الترمذي ، السنن ، باب ما جاء في أدب الولد رقم الحديث ١٨٧٤ (٢٠٥/٧)
٢٧٤ – عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد ابن سابق الدين الخضيري السيوطي، جلال الدين (٨٤٩ – ٩١١ هـ)
٢٧٥ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٧٦ – السيوطي ، الجامع الصغير ، رقم الحديث٦٨٥١ (٣٧٦/٣) وفي قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم : ٣١٠٦ في ضعيف الجامع

فإن قلت: لو ادّعى غير الرشيد أو وليّه الإذن[٢٧٧] تعدِّي المعلم عليه بضربه من غير موجب، فمن القول قوله منهما؟

قلت: ينبغي أن يأتي في ذلك ما في الزوجة لو ادّعت تعدي الزوج بضربها من غير موجب، والمعتمد فيهما كما قاله ابن الرفعة [٢٧٨]وتبعوه تصديقه،وعبارة "مطلبه": إذا ضربها فادّعت تعدّيه، وادّعى أنه لنَشوز ما، لم أر فيه نقلا، وقد يقال: القول قولها [لأن الأصل][٢٧٩]عدم النشوز، لكن يعارضه الأصل عدم تعدّيه،فيكون القول قوله، وهذا هو الذي يقوى في ظنّي؛ لأن الشرع جعله وليا في ذلك، والولي يرجع إليه في مثل ذلك انتهى.

فإن قلت: الولي مستقل، والمعلم نائبه، فكيف يقاس به؟

قلت: غايته أنه وكيل الولي، والموكل إذا ادّعى على وكيله أنه تعدّى فيما وكل فيه كان القول قول الوكيل في عدم تعدّيه دون الموكل، وبهذا يتّجه أن قبول قول المعلم أولى بالاعتماد من قول الزوج، وأنه لا يقوى بمجرد تردّد ابن الرفعة في المعلم لما عرفت من وضوح الفرق بينهما من أن الزوج لم يدّع عليه من أنابه [والمعلم إنما يدعي عليه من أنابه][٢٨٠]، ودعوى الموكل على الوكيل التعدّي يقتضي تصديق الوكيل لا الموكل كما تقرّر.

فإن قلت: قد جوّزت للمعلم الضرب من غير تقدير وإن زاد على الثلاث،[بل العشر][٢٨١]، فقد مرّ وجه ردّ القائل بالعشر، فما وجه رد القائل بأنه لايجوز للمعلم الزيادة في ضرب الولد على ثلاث؟

قلت: امتناع الزيادة على الثلاث قال به شريح القاضي[٢٨٢] أخذا بما في حديث البخاري عن عائشة رضي الله عنها أن جبريل جاء إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) بغار حراء، قال له: اقرأ، قال: ما أنا بقارئ! أخذه وغطه حتى بلغ منه الجهد، ثم أرسله، وقال له: اقرأ، قال: ما أنا بقارئ! فأخذه فغطه الثانية حتى بلغ منه الجهد، ثم أرسله، وقال له: اقرأ، قال: ما أنا بقارئ! فأخذه فغطه الثالثة حتى بلغ منه الجهد، ثم أرسله، فقال له: **[اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣)][العلق/٤٠١]**، فرجع بها رسول الله (صلى الله عليه وسلم)،[٢٨٣] وقوله: "ما أنا بقاريء" أي: ما أحسن القرآن[٢٨٤]، وقيل ما الأولى امتناعية، والثانية نافية، والثالثة استفهامية، والغط حبس النفس، ومنه الخنق، وفي رواية سندها حسن: "فأخذ بحلقي"[٢٨٥].

---

٢٧٧ – لا نرى للفظة الإذن وجه

٢٧٨ – أحمد بن محمد بن علي الأنصاري، أبو العباس، نجم الدين، المعروف بابن الرفعة، فقيه شافعي(٦٤٥ – ٧١٠ هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٢١٣/١)

٢٧٩ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ)

٢٨٠ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ)

٢٨١ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٢٨٢ – شريح بن الحارث بن قيس الكندي الكوفي النخعي القاضي ، أبو أمية ، و يقال شريح بن شرحبيل ، من كبار التابعين (ت ٨٠ هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٢٣٦/٣)

٢٨٣ – البخاري، باب بدء الوحي، رقم الحديث ٣ (٥/١) و مسلم، باب بدء الوحي، رقم الحديث٢٣١ (٣٨١/١)

٢٨٤ – في نسخة (أ) أحسن القراءة

٢٨٥ – الطيالسي ، المسند ، رقم الحديث ،١٥٣٩ (٢١٥/١)

[والحكمة في الغطّ المبالغة في إحضار قلبه؛ ليعي ما يُلقى عليه ولايشتغل بغيره؛ وليقوى استعداده ، ويتم تلقيه، وفي تكريره ثلاثا المبالغة في زيادة ذلك، وليكتسب الصفات الملكية لبعدها عن الصفات البشرية، وتغلب الروحانية على الجسمانية، فيخرج عن أوصاف بشريته، ومنها تحمل عبأ القرآن الذي تعجز عنه القوى البشرية، ومن ثَمّ بدله ب [**إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ**] [**الفاتحة/٥**] ، أي: مستعينا به لا بحول نفسه وقوّتها. هذا حاصل القصّة التي أخذ منها القاضي شريح امتناع زيادة المعلم على ثلاث ضربات وأنت خبير بأنه لا دلالة فيها على ذلك أصلا.

أما أوّلا: فلأن الذي فيها خنق وحبس نفس إلى الغاية، والمعلم لا يجوز له ذلك، ولو مرّة واحدة إجماعا؛ لما مرّ أنه يمتنع عليه الضرب على المقاتل،وهذا أبلغ منه قطعا؛ لأنه يؤدي إلى الهلاك أكثر. **وأما ثانيا:** فلأنا لو سلمنا أن فيه ضربا، هو لم يكن على تعليم؛ لأنه خاطبه أولا بما لا يعرف، فبيّن له الاعتذار بأنه لا يحسن القراءة فغطه، والمعلم لو قال للمتعلم ابتداء اقرأ فقال له: لا أحسن القراءة لم يجز له ضربه إجماعا؛ لأنه لم يعمل ما يوجبه بل فعل ما يمنعه، وهو الاعتذار بأنه لا يحسن المأمور به. **وأما ثالثا:** فليس ذلك ضرب، ولا غط على تعليم، بل على التهيئة له بما يليق بكماله الذي لايشاركه (صلى الله عليه وسلم) فيه غيره. فكيف يستنبط منه ما مر؟ إذ لايسوغ الاستنباط إلا فيما ورد بيانا لما يشاركه فيهآلامه.

وأما ما ورد من بيان أحواله الخاصة به، فلا يستنبط منها شيء لغيره،فاتّضح ردّ استنباط شريح الحديث، فأحفظه، وردّ به على من تمسّك بهذا الاستنباط بغفلته عمّا قرّرته ووضّحته][٢٨٦].

تنبيهان:

أحدهما: اختلف المتأخرون في جواز تعزير الأب لابنه البالغ السفيه،والذي في "جواهر" القمولي: أن ذلك لا يجوز إلا للحاكم دون الأب وغيره، والذي في غيره جوازه للأب[٢٨٧]، وهذا هو القياس؛ لأنه الولي عليه، فله تأديبه؛ لأنه بالنسبة إليه كالصغير والمجنون، فكما له تأديبهما، كذلك له تأديب [البالغ][٢٨٨] العاقل السفيه، فعلى ما في "الجواهر" ليس للمؤدب ضرب البالغ السفيه بإذن الأب، وعلى مقابله له ذلك، أما المجنون فله ذلك بالإذن وإن كان بالغا، ويمكن أن يجمع بين الكلامين، فيحمل الأول على [سفيه][٢٨٩] لاولاية للأب عليه، بأن يكون بالغا رشيدا ثم طرأ سفهه، والثاني على سفيه له عليه ولاية، بأن بلغ سفيها واستمر سفهه، فعلم أن للمؤدب ضرب [المميز][٢٩٠] وغيره حيث أذن له من يعتبر إذنه؛ لأن غاية غير المميز أن يكون كالمجنون، وقد صرّحوا بأن للأب ومن دونه كالمعلم ضربه.

---

٢٨٦ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٨٧ – وفي نسخة (أ) وألزمه غيره الأب
٢٨٨ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٨٩ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)
٢٩٠ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

ثانيهما: وقع للزبيري[٢٩١] من أصحابنا أنه قال: يجوز أن تجمع ضربات التعزير في موضع واحد من البدن بخلافه في الحد، وأن يضرب فيه بسوط فوق سوط الحد، وأن يكون الضرب فيه أقوى من الضرب في الحد انتهى.

وهو في غاية الغرابة، ومن ثمَّ خطأه الروياني في ذلك، وقال: هذا مذهب أبي حنيفة انتهى.

فائـــــدة:

قال الرافعي[٢٩٢]: من الأصحاب من يخص لفظ التعزير بما يفعله الإمام أو نائبه، ويسمي غير ذلك كضرب المعلم للصبي والزوج لزوجته تأديبا لاتعزيرا، ومنهم من يطلق التعزير على الكل، وهذا هو الأشهر. انتهى

وأما الجواب عن المسألة الخامسة، وهي قوله: وهل له إلزام حاذقهم.. إلخ، فهو أن الظاهر أن له ذلك؛ لأن ذلك من جملة التعليم الواجب على المعلم؛ لأنه باعث على بقاء حفظه أو زيادته، وعلى تدريبه في الواجب على المعلم التعليم وسهولته عليه، فليس هو أمرا خارجا عن التعليم بوجه حتى يظن امتناعه.

فإن قلت: لا نسلم ذلك، بل فيه إعانة للمعلم وقيام عنه ببعض ما لزمه من تعليم كل الأيتام على انفراده، فهو في الحقيقة نفع للمعلم، فقيام ببعض الواجب عليه، فكان في الحقيقة خدمة للمعلم، وقد تقرر فيما مرّ أن استخدام المعلم لليتيم لا يجوز مطلقا.

قلت: إنما يتم ذلك إن قصد المعلم بأمره بإقراء غيره قيامه عنه ببعض ما استؤجر المعلم له، حينئذ الظاهر أن ذلك لا يجوز له؛ لأنه حينئذ استخدام له، بخلاف ما إذا فعل المعلم ما استؤجر عليه مع كل من الأيتام، ثم أمر اليتيم بزيادة على ذلك، فهذا هو الذي يجوز؛ لأن المصلحة تتمحض حينئذ للولد، فهو من جملة التعليم المستأجر له، وهذا التفصيل متعيّن وإن لم أر من تعرض لشيء منه.

وأما الجواب عن المسألة السادسة، وهي قوله: وهل التصرف في معلوم الشارد..إلخ، فهو أن الذي مرّ عن ابن الصلاح وابن عبد السلام الاتفاق على أن يوم البطالةٍ لا يستحق اليتيم فيهِ شيئا، ما لم يكن للواقف شرط يخالف ذلك، أو تطرد العادة في زمنه ويعلم بها، بأنه يصرف له وإن بطل لعذر أو غيّر،فحيث استحق وإن غاب لم يجز للناظر، لا للمعلم، ولا لغيرهما أخذ شيء من معلومه، وحيث لم يستحق فمعلومه راجع إلى الوقف، يعمل فيه كما يعمل في فائض الوقف إن للواقف شرط فيه، وإلا فللناظر التصرف فيه ولو بإعطاء المعلم ولو بإعطاء المعلم حيث لم يخالف غرض الواقف، ولا شهد

---

٢٩١ – وفي نسخة (أ) الترمذي و هو تحريف والزبيري هو أحمد بن سليمان البصري الزبيري أبو عبد الله ، من فقهاء الشافعية (ت ٣١٧ هـ) انظر: الأعلام للزركلي(١١/١٣٢)

٢٩٢ – أبو القاسم عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم الرافعي القزويني فقيه من كبار الشافعية(ت ٦٢٣هـ)

العرف بخروجه من لفظ الواقف، ويدلّ للأول قول النووي[٢٩٣] في "فتاويه": لإمام المسجد أن يأخذ من وقفه ما فضل من كفاية المسجد إن فوّض إليه الناظر ذلك ولم يكن مخالفا لشرط الواقف، وللثاني قول ابن عبد السلام: ولو شرط واقف المدرسة أن لا يشتغل المعيد بها إلا عشر سنين فمضت ولم يوجد في البلد [معيد][٢٩٤] غيره جاز استمراره وأخذه الجامكية؛ لأن العرف يشهد أن الواقف لايرضى بشغور مدرسته، وإنما أراد أن ينتفع هذا مرّة، وغيره مرة،وكذا كل شرط شهد العرف بتخصيصه، فالصورة التي أخرجها العرف من لفظ الواقف انتهى، فتأمل قوله: وكذا كل شرط..إلخ تجده صريحا فيما ذكرته.

تنبيه :

شنّع الإمام ابن العماد[٢٩٥] من متأخري أئمتنا على فقهاء الأولاد بأخذهم لخبزهم ونحوه مع إجاعتهم لهم، ثم بيّن أنه لا يجوز للمعلم أن يأخذ شيئا مما جاء به الولد إلا إن شبع عنه؛ لأن العرف المطرد إن الولد يرضى حينئذ أخذ الفقيه لذلك الفاضل[٢٩٦]، وهذا ظاهر فيمن له نحو أن ينفعه، أما يتيم له معلوم من الخبز مثلا يأكل بعضه ويترك بعضه، فلا يجوز للفقيه أخذ شيء منه، إلا إن كان تافها جدا، بحيث لا يقابل بمال، ويدل لذلك إفتاء البلقيني[٢٩٧] بأنه يجوز الشرب من نحو عين فيها شرك الصبي ونحوه على وجه لا يحتفل به الملاك ، ولقط سنابل من زرعه المحصود على ما ذكر في غيره،بخلاف لقط كسرة الخبز الساقطة، فإنه لا يجوز؛ لأنه من مال من يعتبر إذنه انتهى.

وخالفه تلميذه البدر الزركشي[٢٩٨]، فحرّم التقاط السنابل من مال نحو الصبي، ثم استدل بكلام العزّ بن عبد السلام وما قاله من منع لقط سنابل أوجه مما ذكر البلقيني، إلا أن يجمع، فيحمل كلام البلقيني على سنابل لاقيمة لها، ويؤيده أن البلقيني منع من الكسرة الساقطة والسنابل التي لها وقع أولى منهما، فكلام الزركشي على سنابل لها قيمة، وحينئذ فالحاصل أن كل ما فات به على نحو الصبي ما يقصد وإن قلّ يمتنع أخذه ولو أذن وليه، وما لايفوت به ذلك كالشرب من ماء نحو بئره الذي لا يتأثر به زرعه، ونهره الذي لا يتأثر به نحو زرعه البتة لا يمتنع أخذه وإن لم يأذن وليه، فتأمل ذلك؛ فإنه مهم.

وأما الجواب عن المسألة السابعة، وهي قوله: وهل إذا أعطى أهل اليتيم..إلخ، فهو أن من الواضح أن ما بذله أحد من مال نفسه، سواء قريب اليتيم وغيره للمعلم عند ختم نحو سورة يجوز قبوله. نعم، يتعين على الفقيه

---

٢٩٣ – يحيى بن شرف بن مري بن حسين الحزامي الحوراني النووي، الشافعي علامة بالفقه والحديث (ت ٦٧٦هـ)، انظر: طبقات الشافعية(٢/١٥٣)،والأعلام الزركلي(٨/١٤٩)

٢٩٤ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب) .

٢٩٥ – أحمد بن عماد بن يوسف بن عبد النبي أبو العباس شهاب الدين، فقيه شافعي (ت ٨٠٨ هـ)انظر: البدر الطالع(١/٨٦) والأعلام الزركلي(١/١٨٤)

٢٩٦ – الفاضل : الزائد عن حاجة الطالب.

٢٩٧ – عمر بن رسلان بن نصير بن صالح الكناني العسقلاني الشافعي (ت ٨٠٥هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٥/٢٠٥)

٢٩٨ – محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، أبو عبد الله عالم بفقه الشافعية (ت ٧٩٤ هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٦/٢٨٦)

النظر للقرائن، فلا يقدم على قبول ذلك إلا إن شهدت قرائن أحوالهم عندها شهادة لا تختلف عادة أن بذلهم ليس لخوف من المعلم أنه لو لم يبذل له ذلك لضربهم، أو الولد بنحو الإعراض عنه وعدم الاحتفال به، والسعي في إخراجه أو غير ذلك، ولا لحيائهم منه، ولولا الحياء لم يبذلوا له شيء فقد ذكر الغزالي رحمه الله[٢٩٩] أن كل عطاءٍ حمل عليه الحياء، ولولاه لم يقع يكون الإعطاء غير مفيد الأخذ ملكا، باطنا لأنه كالمكره عليه، قال: ومن ذلك ما لو طلب من غيره شيئا بين الناس فأعطاه حياء منهم، ولو كان خاليا لم يعطه فلا يحل له أخذه، ولا يملكه في الباطن، وكذا من وهب لشخص شيئا اتقاء شرّه، أو فحشه، أو سعايته، أو نحو ذلك من المساوىء، وألحق بذلك غيره ومايدفعه الزوج لزوجته لتسلم نفسها إليه، وهي لا تسلمه إلا به، وما لو أبرأته من مهرها أو بذلت له شيئا حتى يطلقها اتقاء شره، فكل ذلك وأمثاله لا يحل الأخذ فيه، ولا يملك باطنا.

وأما الجواب عن المسألة الثامنة، وهي قول السائل: وهل للفقيه أن يقرأ بأجرة..إلخ، فهو يحتاج إلى مقدمة وهي أنه هل يجوز للمعلم أو غيره أن يدخل المكتب أيتاما زيادة على العدد الذي شرطه الواقف أو لا؟ ولأصحابنا في نظر ذلك كلام منشر حاصله أن الغزالي . رحمه الله تعالى ورضي عنه . صرح في "بسيطه" بأن المكان المبني لتعليم القرآن حكم المدرسة، وقد قال النووي في المدرسة: ويجوز لغير سكان المدرسة من الفقهاء والعوام دخولها، والجلوس فيها،والشرب من مائها، و[الاتكاء][٣٠٠] والنوم فيها، ودخول سقاياتها، ونحو ذلك مما جرى العرف به. انتهى

ولما نقله ابن الرفعة قال: وذلك يختلف باختلاف المدارس، وقلة [بيوت][٣٠١] [بيوت][٣٠١] سقاياتها وكثرتها، وقلة المياه الموقوفة على شرب الفقهاء، فحينئذ لايظهر تمكين غيرهم منها، ولذا كان بعض المتورّعين لا يليق دواته من ذلك الماء.

قال الأذرعي: وهذا لا يخالف كلام "الروضة"؛ فإن الشيخ يعني النووي أراد المياه الجارية الكثيرة بمدارس دمشق ونحوها مما لم يقصد وافقها خصوص الشرب والاستعمال حتى في نحو الطبخ وغيره من أنواع الاستعمال المتعارف، ولا شك في إباحة الشرب والطهارة للغير مما هذا حاله، ولا ورع، وأما ما يحمل من ماء المسبل للشرب خاصة فهو خاص بشرب أهل المكان بلا شك،وأما دخول السقاية والنوّم ونحوه بالمدرسة فموضع جواز عند جريان العرف به، مشروط بما إذا لم يضر بأهل المدرسة ولم يؤد إلى مزاحمتهم في المرافق والتشويش عليهم كما هو مشاهد في المدارس المطروقة في الأسواق والطرق لا في كل مدرسة انتهى.

---

٢٩٩ – أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الصوفي الشافعي المشهور (ت ٥٠٥هـ) انظر: طبقات الشافعية لأبن قاضي (٢٩٣/١)، الأعلام للزركلي(٢٤٧/٧)

٣٠٠ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب) .

٣٠١ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب) .

قال في "الروضة": هذا كلّه في غير السكنى، أما السكنى في بيت من بيوت المدرسة فيجوز للفقيه مطلقا للعرف، وأما غير الفقيه فإن كان فيه نص من الواقف بنفي أو إثبات اتبع، وإلا فالظاهر منعه، وفيه إحتمال: في بلد جرت به العادة انتهى، ويتعين حمله على عادة لم تطرد أو اطردت ولم تكن في زمن الواقف، أو كانت ولم يعلمها الواقف، أما عادة مطردة علم بها الواقف فإنها كشرطه، كما صرّحوا به، وحينئذ فتعلم مما تقرر أنه يجوز إدخال الأيتام غير المقررين إلى المكتب، سواء علم من الواقف نص عليهم أم لا، نعم، أفتى ابن الصلاح والنووي في نظيره بأنه لا بد من إذن الناظر فيحتمل أن يقال بنظيره هنا ويحتمل الفرق فتأمله، ولا نظر إلى زيادة الداخلين على العدد الذي شرطه الواقف؛ لأن العرف اطرد في مكاتب اليتامى بأنه يدخل فيها أزيد من العدد،ويقرأ معهم إلى أن يخرج أحد ثم منهم، فيتنزل بدله، وقد تقرر أن العرف المطرد في زمن الواقف إذا علمه بمنزلة شرطه.

[فان قلت قد عين للأيتام عدد فكيف تجوز الزيادة عليه قلت: كلامه إنما هو في تقرير زايد معلوم تضر زيادته كما بالعدد الذي شرطه الواقف، وأما إذا خلا عن ذلك فلا تضر الزيادة كما أوضحت.][٣٠٢]

فإن قلت: يناني ذلك قول ابن الرفعة: ومنه أن كلام "الوسيط" يؤخذ الحكم في فرع تعم به البلوى، وهو المدرسة إذا نزل فيها أشخاص للاشتغال وحضور الدرس بها وقرر لهم من الجامكية[٣٠٣] ما يستوعب قدر ارتفاع وقفها لايجوز أن ينزل [فيها][٣٠٤] زيادة عليه [بما ينقص ما قرر لهم، إذا لم تقتض صفتهم لولا حضورهم غير التنقيص منه][٣٠٥]؛ لأن في ذلك إدخال ضرر عليهم وهذا إذا كان الواقف لم يعيّن عددا، فإن عيّنه فلا ينقص عنه ولا يزاد عليه ثم أيده بكلام الماوردي[٣٠٦]، فهو يصرح بأن الواقف حيث عيّن عدد لا يجوز الزيادة عليه ولا النقص منه، والواقف في مسألتنا عيّن للأيتام عددا، فكيف تجوز الزيادة عليه؟! . قلت: كلامه إنما هو كما يتضح بأدنى تأمل في تقرير زائد بمعلوم تضر زيادته بالعدد الذي شرطه الواقف، وأما إذا خلا عن ذلك فلا تضر لزيادتهم كما أوضحه ابن الرفعة وتلميذه الإمام أبو الحسن السبكي حيث قال عقب كلامه ذلك لي مدة أفكر فيه بمصر والشام: وكنت أستنكر الزيادة إلى أن نقص حق من هو أولى من السابقين، ثم قال: والآن استقر رأيي على أن ذلك لا يجوز مطلقا؛ لأن هذا أمر خاص استحقه شخص معين فلا يجوز قطع حقه ولو لأولى منه، ومحل عدم الجواز إذا قرر لفقيه قدر معين، وكانت الزيادة على عدد الفقهاء بنقصه، فلا تجوز الزيادة حينئذ؛ لأنها تنقص ماستحقه أما لو قرر في المدرسة عشرة فقهاء مثلا، ولم تنقص الزيادة من معاليمهم شيئا كما هو الغالب فهاهنا لا يظهر المنع لعدم استحقاقهم قدرا معلوما، بل هو

---

٣٠٢ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ) .

٣٠٣ – الجامكية: لفظ فارسي معرب. وتعني رواتب أصحاب الوظائف من الأوقاف، انظر: معجم لغة الفقهاء(١/١٥١)

٣٠٤ – ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٣٠٥ ما بين المعكوفتين سقطت في نسخة (ب)

٣٠٦ – أبو الحسن على بن محمد بن حبيب،الماوردي الشافعي (ت ٤٥٠هـ) القاضي، انظر: الأعلام للزركلي(٥/١٤٦)

موكول إلى رأي الناظر وإلى ما يستقر عليه حملهم عند الصرف كل وقت بوقته، فاستحقاقهم معلوم، ومقدار ما يستحقونه غير معلوم فقد يزيد وينقص، وإما بزيادة الوقف ونقصانه، [وأما بزيادة عددهم ونقصانه][٣٠٧] وكذلك إذا عينت المعاليم ودلّ العرف على أنّ ذلك ليس لتحقق الاستحقاق بل بحسب ما يقتضيه التوزيع [عند القسمة][٣٠٨] لا تمتنع الزيادة،وعلى الناظر في ذلك مراعاة المصلحة بحسب الإمكان، والسبب في هذه الصورة التي ذكرناها إنما هو إلى استحقاق جرى على الإبهام انتهى ملخصا.

فتأمل قوله "ومحل عدم الجواز..إلخ، تجده صريحا فيما ذكرته من أن الكلام إنما هو في زيادة عدد مع تقرير شيء للزائد يضر بغيرهم، أما زيادة عدد لا مع تقرير [شيء][٣٠٩] يضر فلا يمنع، وهذا هو الواقع في مسألتنا؛ فإن الأيتام الزائدين على العدد الذي يجيئون المكتب لا يقرر لهم شيء، فلم تمتنع الزيادة،وإذا علم عدم امتناع الزيادة فهل يجوز للفقيه إقراؤهم مع المقررين،والذي دلّ عليه كلام البغوي الجواز، وعبارة "فتاويه": استأجر أجيرا يرعى دوابه في مراتع غير مملوكة مدة معلومة، هل له أن يرعى دواب الناس مع دواب المستأجر، قال: له ذلك إن لم يؤثر ذلك في دواب المستأجر، ويستحق المسمى بكماله، كما في المناضلة، إذا جاء رجل وقال لأحد الراميين: إن أصبت بهذه الرمية فلك عليّ كذا فأصاب استحق ما سمّي له، ويحتسب له بتلك الرمية في عقد المناضلة انتهى.

فعلم أنه يجوز لمعلم الأيتام المستأجر لإقرائهم والمجاعل عليه أن يقريء غيرهم، بشرط ألا ينقص ذلك شيئا من تعليمهم، سواء أذن له الناظر أم لا،ويؤيد ذلك إفتاء البرهان المراغي[٣١٠]؛ في مدرس بمدرسة شرطها أن مدرسها لا يكون في مدرسة أخرى، فعرض له عذر واستناب مدرسا بمدرسة أخرى، بأن ذلك يجوز له، ووافقه جماعة من أهل عصره، ولم يلتفتوا إلى قول عصريهم التاج الفزاري[٣١١] لا يجوز له، ذكر ذلك الأذرعي وغيره وأقرّه.

فإن قلت: إنما جاز ذلك؛ لأن المدرس نائب لا مستقل!

قلت: شروط الواقف لا فرق في اعتبارها بين المستقل والنائب، وإنما ملحظ الجواز في ذلك ظاهر؛ أن المستقل بالتدريس في مدرسة، ربما لا يتفرغ لتمام التدريس في غيرها، فإذا وجد مدرس يتفرغ لتمام التدريس في المدرسة الأخرى جاز تفويض التدريس إليه، وإذا جاز جمعه بين التدريس مع شرط الواقف المخالف بظاهره لذلك، فالأولى أن يجوز للمعلم في مسألتنا إقراء الزائدين، ولو بأجرة، حيث لم يخلّ ذلك بما عليه من التعليم.

---

٣٠٧ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ) .

٣٠٨ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ) .

٣٠٩ ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ) .

٣١٠ – عبد الوهاب بن عبد الرحمن بن عبد الولي ابن عبد السلام المراغي. فقيه شافعي أصولي. يلقب ببهاء الدين (٧٠٠ – ٧٦٤هـ) انظر: الأعلام للزركلي(١٨٣/٤)

٣١١ – هو: إبراهيم بن عبد الرحمن بن إبراهيم سباع الفزاري الشافعي، (٧٢٩هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٣٩/١)

وأما الجواب عن المسألة التاسعة، وهي قوله: وإذا جعل ولي يتيم للفقيه شيئا...إلخ، فهو أن النووي أفتى بأنه لو حبس رجل ظلما فبذل مالا لمن يتكلم في خلاصه بجاهه أو بغيره جاز، صرح به جماعة منهم القاضي حسين[٣١٢]، ونقله عن ابن القفال[٣١٣]، قال: وهذه جعالة مباحة انتهى، وأقره كثير من المتأخرين،ويؤيده أنه لو قال مشرف على الغرق لغيره: إن خلصتني فلك كذا فخلصه استحق على المرجّح كما قاله الأذرعي في "توسطه" وشرط ذلك أن يكون فيه كلفة، فلو خلصه في الأولى أو الثانية بأدنى إشارة أو كلمة لا بتعب لم يستحق شيئا، لأن مثل ذلك لا يقابل بعوض .

إذا تقرر ذلك، فإذا بذل ولي يتيم للمعلم جعلا على أن يسعى في تقريره عوض من يبطل استحقاقه من الأيتام وكان على الفقيه مشقة في ذلك تقابل بأجرة في العادة فسعى له في لذلك، وقرر لسعيه استحق ما جوعل عليه كما عرف بالأولى مما ذكر عن النووي؛ لأن ما ذكرته عنه اعترض بأن السعي في تخليص المظلوم فرض كفاية أو عين، وكل منهما لا يجوز أخذ الأجرة عليه، وهذا الاعتراض وإن كان مردودا؛ إذ الأصح أنه يجوز أخذ الأجرة حتى على الواجب العيني إذا كان فيه كلفة لا يأتي في مسألتنا؛ لأن ماجوعل عليه المعلم ليس فرض كفاية ولا عين، وإنما هو شيء مباح، والمباح يجوّز الجعالة عليه بلا خلاف.

فإن قلت: اعترض بعض المتأخرين ممن شرح الإرشاد كلام النووي بمايأتي في مسألتنا، وهو قول الماوردي في "حاويه": يحرم على الشافع أخذ شيء في مقابلة شفاعته. قلت: هذا اعتراض غير صحيح؛ لعدم مكافأته لكلام النووي أصلا، ويتبين ذلك بسوق عبارة الماوردي، وقد ذكرته في كتابي "إيضاح الأحكام لما يأخذه العمال والحكام"، وعبارته، قال الماوردي: مهاداة الشافع معتبرة بشفاعته وهي ثلاثة أقسام:

أحدها: أن يشفع في محرّم فهو في آثم بشفاعته وقبوله للهدية.

ثانيها: أن يشفع في واجب فشفاعته واجبة، وقبوله للهدية حرام

ثالثها: أن يشفع في مباح، فهو بشفاعته محسن.

ثم إن شرط الهدية، وقال المهدي: هذا أجرك على شفاعتك حرم عليه قبولها، وإن لم يشترط الهدية ولا قال له المهدي ذلك، فإن كان يهاديه قبل الشفاعة لم يكره، وإلا كره له قبول الهدية ما لم يكافئه انتهى، ولخصه الريمي[٣١٤] في تفقهيه فقال ما حاصله: الهدية لكل آجل أو عاجل مال أو مودّة جائزة، وقد تستحب، أو لطلب أو فعل محظور كما لو كانت في مباح، وشرطت على المشفوع له أو قال المهدي: هذا أجر شفاعتك، فإن انتفى هذان وكان يهاديه مطلقا، أو بعدها وكافأه عليها لم يكره القبول وإلا كره انتهى، فكلام الماوردي في هدية بعد الفعل، وكلام النووي في جعالة قبله، ما بينهما، وغاية

---

٣١٢ – أبو علي الحسين بن محمد بن أحمد المروروذي الفقيه الشافعي المعروف بالقاضي حسين (ت٤٦٢هـ) انظر: العبر في خبر من غبر(٢٥١/٣)

٣١٣ – أبو بكر محمد بن علي بن إسماعيل الشاشي، القفال، الفقيه الشافعي البغدادي (ت ٣٦٥هـ) انظر: الأعلام للزركلي(١٥٩/٧)

٣١٤ – في نسخة (أ) الديلمي . وهو : محمد بن عبد الله بن أبي بكر الخثيثي، الصروفي، الريمي، اليمني، الشافعي (ت ٧٩١ هـ) انظر: الأعلام للزركلي(١١٥/٧)

الجعالة أنها كالأجرة، وقد تقرر أن الأصح أنه يجوز الإجارة على الواجب العيني كتعليم الفاتحة، فأولى الواجب على الكفاية، وإذا جازت الإجارة عليهما فكذلك الجعالة، بل أولى؛ لأنه يغتفر فيها ما لا يغتفر في الإجارة،فالحق ما قاله النووي، وبه يعلم بالأولى كما مرّ حلّ ما يأخذه المعلم مما يجعل عليه، وفيه كلفة تقابل بأجرة حتى يسعى في تقرير بعض الأيتام،وأما الهدية لو إن جازت لكن ينبغي التنزّه عنها، ففي الحديث أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من شفع لأخيه شفاعة فأهدى له فقبلها فقد أتى بابا عظيما من أبواب الربا"[٣١٥]، وفي سنده ممن اختلفوا في توثيقه، لكن الترمذي ممن يصحح حديثه. وقول السائل . نفع الله به . : هذا وفرض المسألة ..إلخ جوابه ،أن ما قرّرناه فيما سبق من المسائل لا فرق فيه بين أن يعلم شرط الواقف أو يجهل،اللهم إلا مما سبق في معلوم الشارد وإقراء العدد الزائد في المكتب ونحوهما، فإن محل ما مرّ فيهما كما أشرت إليه فيما مرّ، إذا لم يشترط الواقف شيئا يخالفه، هذا ما تيسّر الآن من الكتابة على هذه الأسئلة بمعونة الله وكرمه، ختم الله لنا بالحسنى، ورقانا إلى المقام الأسنى، ومتّعنا بالنظر إلى وجهه الكريم، مع أحبابه في جنات النعيم.

خاتمة: في أحاديث حاثّة ومؤكدّة للفقهاء والمعلمين على الرحمة بالمتعلمين والمبالغة في إسداء الإحسان إليهم، والقيام بمصالحهم ما أمكنهم.

الأول: أخرج الشيخان البخاري، ومسلم في صحيحيهما [وأبو داود والترمذي][٣١٦] أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: " من لا يرحم لا يرحم"[٣١٧]، وفي رواية لهم ما خلا أبا داود: " من لا يرحم الناس لا يرحمه الله "،[٣١٨] وأخرج الدولابي[٣١٩]، وأبو نعيم وابن عساكر أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "خاب عبد وخسر لم يجعل الله في قلبه رحمة للبشر"[٣٢٠] وأخرج أحمد، وأبو داود، والترمذي، والحاكم أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "الراحمون يرحمهمالرحمن تبارك وتعالى"[٣٢١]، وفي رواية للطبراني: "إنما يرحم الله من عباده الرحماء"[٣٢٢].

الثاني: أخرج البخاري في "تاريخه"، وأبو داود أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "من لم يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا فليس منا"[٣٢٣]، وفي رواية للترمذي: "ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا"[٣٢٤]، وفي أخرى لأحمد، والشافعي، والحاكم: "ليس منا من لم يجلّ كبيرنا، ويرحم صغيرنا، ويعرف

---

٣١٥ – أبو داود ، سنن أبي داود – الحديث رقم ،٣٥٤١ ،(٢ / ٣١٤) قال الشيخ الألباني : حسن

٣١٦ – ما بين المعكوفتين ساقطة في نسخة (أ) .

٣١٧ – البخاري، باب رحمة الولد وتقبيله، رقم الحديث ٥٥٣٨(٤٠٣/١٨) مسلم، باب رحمته ﷺ رقم الحديث ٤٢٨٢ (٤٥٥/١١)

٣١٨ – أبو داوود ، السنن ، باب في قبلة الرجل ولده ، رقم الحديث ،٥٤٤١(٤٥٥/١٣)

٣١٩ – هو: محمد الصباح المزني الدولابي، حافظ، (ت٢٢٧) انظر: الأعلام للزركلي(٣٥/٧)

٣٢٠ – أبو نعيم ، حلية الأولياء ، رقم الحديث ٤٥٦٨ (٣٥٤/١٤) ، الدولابي ، الكنى والأسماء ، رقم الحديث ٧٠٥ (٤٣٠/٣)

٣٢١ – أبو داود ، السنن ، باب في الرحمة ، رقم الحديث ٤٢٩٠ (١٠٣/١٣) الترمذي ، السنن ، باب ما جاء في رحمة الناس ، رقم الحديث ١٨٤٧ (١٦١/٧)، أحمد ، المسند ، مسند عبد الله بن عمرو ، رقم الحديث ٦٢٠٦ (٢٤٤/١٣) ، الحاكم ، رقم الحديث٧٣٨٣ (١٢٢/١٧)

٣٢٢ – البخاري ، باب قول النبي ﷺ يعذب الميت ، رقم الحديث ١٢٠٤ (٥/ ٣١) ، الطبراني ، المعجم الكبير ، رقم الحديث ٢٨٨ (١٢٨/١)

٣٢٣ – أبو داود ، السنن ، باب في قبلة الرجل ولده ، رقم الحديث ،٤٢٩٢ (١٠٥/١٣)

٣٢٤ – الترمذي ، السنن ، باب ما جاء في رحمة الصبيان ، رقم الحديث١٨٤٢ (١٥٥/٧)

لعالمنا حقه"[٣٢٥]، وفي أخرى لأحمد، والترمذي: "ليس منا من لم يرحم صغيرنا، ويوقر كبيرنا،ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر"[٣٢٦].

الثالث: أخرج أحمد، وأبو داود، وابن حبان، والحاكم أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "لا تنزع الرحمة إلا من شقي"[٣٢٧]، وفي رواية البيهقي: "لا يدخل الجنة إلا رحيم"[٣٢٨].

الرابع: أخرج الطبراني أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "من آوى يتيما أو يتيمين ثم صبر واحتسب كنت أنا وهو في الجنة كهاتين"[٣٢٩]، وفي رواية: " من أحسن إلى يتيم أو يتيمة كنت أنا وهو في الجنة كهاتين"[٣٣٠]، وفي أخرى: "من ضم يتيما له أو لغيره حتى يغنيه الله عنه وجبت له الجنة"[٣٣١].

الخامس: عن أبي الدرداء ﷺ أن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: "أتحب أن يلين قلبك وتدرك حاجتك، ارحم اليتيم، وامسح رأسه"[٣٣٢] أي: مقدّم رأسه كما في رواية "وأطعمه من طعامك، يلين قلبك، وتدرك حاجتك"[٣٣٣]، وفي رواية للخرائطي: " ادن اليتيم منك، وألطفه، وامسح برأسه، وأطعمه من طعامك؛ فإن ذلك يلين قلبك، وتدرك حاجتك"[٣٣٤].

السادس: أخرج البخاري وغيره أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "إن في الجنة دارا يقال لها دار الفرح لا يدخلها إلا من فرح يتيما من المؤمنين"[٣٣٥]، وفي رواية لابن عدي: "إن في الجنة دارا يقال لها دار الفرح، لا يدخلها إلا من فرح الصبيان"[٣٣٦].

السابع: أخرج أبو نعيم ، والبيهقي، والحسن بن سفيان[٣٣٧]، وأبو الشيخ أنه أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "من سرّه أن يقيه الله من فور جهنم يوم القيامة ويجعله في ظله فلا يكون على [المؤمنين][٣٣٨] غليظا، وليكن بهم رحيما"[٣٣٩].

---

٣٢٥ – أحمد، المسند، مسند عبد الله بن عمرو، رقم الحديث٦٤٥٥ (٢٨٣/١٣)، الحاكم، رقم الحديث١٩٦ (٢٠٥/١)
٣٢٦ – الترمذي ، السنن ، باب ما جاء في رحمة الصبيان ، رقم الحديث١٨٤٤ (١٥٧/٧)
٣٢٧ – أبو داود ، السنن ، باب في الرحمة ، رقم الحديث ٤٢٩١ (١٠٤/١٣) ، أحمد ، المسند ، مسند أبي هريرة ، رقم الحديث ٧٦٦٦ (٢٠١/١٦) ، الحاكم ، رقم الحديث٧٧٤٠ (٤٤٩/١٧) ، ابن حبان ، باب الرحمة ، رقم الحديث٤٦٣ (٤١٦/٢)
٣٢٨ – البيهقي ، شعب الإيمان ، رقم الحديث ١٠٦١٨ (١٤٤/٢٢)
٣٢٩ – الطبراني ، المعجم الأوسط ، رقم الحديث ،٨٧١٢ (٢٩١/١٨)، قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم : ٥٣١٧ في ضعيف الجامع.
٣٣٠ – السيوطي ، جامع الأحاديث ، الحديث رقم ٤٥٣٥١(٣٨٤/٤١)
٣٣١ – الطبراني ، المعجم الأوسط ، رقم الحديث ،٥٥٠٤ (٨٢/١٢)
٣٣٢ – عبد الرازق، المصنف، رقم الحديث ٢٠٠٢٩ (٩٧/١١) وقال الألباني (صحيح) انظر حديث رقم: ٨٠ في صحيح الجامع
٣٣٣ – أبو نعيم ، حلية الأولياء (١٤/١)
٣٣٤ – الطبري، مكارم الأخلاق (ص ٧٥)
٣٣٥ – الطبري ، الجامع الصغير (١٥١/١١) ، قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم : ١٨٩٤ في ضعيف الجامع
٣٣٦ – ابن عدي، الكامل (٢٠٠/١)، الطبري، الجامع الصغير (١٥٠/١١) قال الألباني (ضعيف) انظر حديث رقم: ١٨٩٣ في ضعيف الجامع
٣٣٧ – هو الحسن بن سفيان بن عامر الشيباني النسوي، مصنف المسند (٣٠٣هـ) انظر: الأعلام للزركلي(٢٠٦/٢)
٣٣٨ – ما بين المعكوفتين زايدة في نسخة (أ) .
٣٣٩ – البيهقي : شعب الإيمان ، رقم الحديث ١٠١٨٢ (١٤٧/٢٣) ، أبو نعيم ، حلية الأولياء (٣٢١/٢)

الثامن: أخرج الترمذي الحكيم مرسلا أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "والذي نفسي بيده لايدخل الجنة إلا رحيم، قالوا: كلنا رحيم، قال: لا، حتى ترحم العامة"[٣٤٠].

التاسع: أخرج ابن شاهين، والديلمي أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "ينادي مناد في النار: ياحنان، يا منان، نجني من النار، فيأمر الله ملكا فيخرجه حتى يقف بين يديه،فيقول الله عز وجل: هل رحمت عصفورا، أي لو كنت رحمت في الدنيا ولو عصفورا نفعتك رحمته"[٣٤١].

العاشر: أخرج الديلمي أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "أنا خصيم يوم القيامة عن اليتيم والمعاهد، ومن أخاصمه أخصمه"، أي: أغلبه بالحجة، وأخرج جماعة أنه (صلى الله عليه وسلم) قال: "يقول الله عز وجل: إن كنتم ترجون رحمتي فارحموا خلقي". رحمنا الله برحمته، وأسبغ علينا من جلابيب نعمه، ولطائف حكمته،ودقائق معرفته آمين، آمين، آمين.

قال المؤلف الشيخ الإمام المحقق المدقق فريد عصره شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر الشافعي تغمده الله برحمته وأسكنه فسيح جنته ونفع به وبعلومه المسلمين حامدا مصليا مسلما على أشرف خلقه سيدنا محمد وحسبنا الله ونعم الوكيل ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم والحمد لله رب العالمين يوافي نعمه ويكافئ مزيده يا ربنا لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانك سبحانك لا نحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك اللهم إني أعوذ برضاك من سخطك وبمعافاتك من عقوبتك وبك منك أمين اللهم آمين . تم ذلك بحمد الله وعونه وحسن توفيقه وذلك يوم الاثنين لاثنتين وعشرين خلت من شهر ذي القعدة الحرام أحد شهور سنة ثمان وتسعين بعد الألف على يد مالكه من منن الله سبحانه وتعالى عليه العبد عبد الله بن المعلم أحمد بن المعلم عبد الله باجمعان تجاوز الله عنه آمين وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.[٣٤٢]اقال ذلك فقير عفو ربه الملتجئ إلى بيته وحرمه عياذا به من قبائحه وجرمه أحمد بن حجر الشافعي، عفا الله عنه وعن أتباعه ووالديه والمسلمين حامدا ومصليا ومسلما على نبيه محمد (صلى الله عليه وسلم)، وحسبنا الله ونعم الوكيل ولاحول ولاقوة إلا بالله العليّ العظيم، والحمد لله ربّ العالمين حمدا يوافي نعمه،ويكافئ مزيده، يا ربنا لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك لانحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك، اللهم إني أعوذ برضاك من سخطك وبمعافاتك من عقوبتك، وبك منك، وبك منك، آمين، آمين، آمين، وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلم تسليما. انتهى. الحمد لله وحده انتهت نساخته منا في ليلة السبت تاريخ ٢٥ شعبان الأبرك عام ١٣٦٧هـ، وذلك بيد عبيد ربّه محمد بن محمد بن الجيلاني الأزرق،غفر الله

---

٣٤٠ – عبد بن حميد (ص ٤٢٤ ، رقم ١٤٥٤) ، والديلمى (٣٦٨/٤ ، رقم ٧٠٦٧) .حديث الحسن : أخرجه أيضًا : ابن المبارك (٣٥٢/١ ، رقم ٩٩٠) . والسيوطي ، جمع الجوامع أو الجامع الكبير للسيوطي – (١ / ٢٥٣٨٨) ،كنز العمال رقم الحديث ٥٩٨٩ (١٦٧/٣).

٣٤١ – ابن شاهين، الترغيب في فضائل الإعمال رقم الحديث ٥٣٨ (١١٩/٢).

٣٤٢ – خاتم النسخة (ب) وفي خاتمتها اسم ناسخها.

ذنوبه، وستر بمحض فضله عيوبه، آمين، وصلى الله وسلم على سيدنا ومولانا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.][٣٤٣]

❖ **الفصل الثاني:**

((الفكر التربوي عند ابن حجر الهيتمي))

■ **المبحث الاول:**

((ابن حجر الهيتمي))حياته وعصره:

مولده: ولد شهاب الدين أحمد بن محمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي، سنة (٩٠٩هـ/١٥٠٣م) بمصر ٠([٣٤٤])والهيتمي نسبة إلى محلة أبي الهيتم بمصر الغربية٠([٣٤٥]).

نشأ ابن حجر الهيتمي يتيما فقد مات أبوه وهو صغير، فكفله جده وقام برعايته و تعليمه فحفظ القرآن صغيرا، ولما مات جده كفله شيخا أبيه الإمامان الشمس الشناوي والشمس بن أبي الحمائل الذي بالغ في رعايته وتعليمه والعناية به وبهما تأثر واقتدى٠([٣٤٦])

ولقد استفاد ابن حجر الهيتمي من كثير من علماء عصره فأجازوه في علوم شتى في مقدمتها علم الحديث والفقه واللغة والمنطق والفرائض والحساب قال رحمه الله عن نفسه : ((حتى أجاز لي أكابر أساتذتي بإقراء تلك العلوم وإفادتها، وبالتصدُّر لتحر المشكل منها بالتقرير والكتابة وإشادتها، ثم بالإفتاء والتدريس على مذهب الإمام المطلبي الشافعي٠٠ كل ذلك وسني دون العشرين))([٣٤٧])

ابن حجر في مكة : قدم ابن حجر مكة حاجا عام (٩٣٤هـ) ثم عاد إلى مصر ثم نوى السفر إلى مكة فعاد إليها سنة (٩٣٧هـ) وبها جاور عاما كاملا ثم قفل عائدا إلى مصر، ولما ضاقت به سبل العيش والإقامة في مصر وكثر حساده ولم يطق الإقامة بينهم، عزم أمره على المجاورة والإقامة الدائمة بمكة فرحل إليها سنة (٩٤٠هـ) وقد اشتهر أمره بها وزادت مكانته عند أهلها فصار مقصدهم في الفتوى وطلب العلم وانتشر صيته في الأفاق وحمل علمه إلى أقطار الإسلام فقصده طلاب العلم من سائر أقطار الأرض وخصوه بطلب الفتوى والمشورة ٠([٣٤٨])

شيوخه : استفاد ابن حجر الهيتمي من علماء عصره في كل من مصر والحجاز ومنهم بمصر: العلامة زكريا ين محمد الأنصاري السكني الأزهري الشافعي (توفي ٩٢٦هـ)، وأخذ عن عبد الحق بن محمد الزيني السنبطي الشافعي (ت ٩٣١هـ) ومن شيوخه الشمس بن أبي الحمائل (ت ٩٣٢هـ) وقد

---

٣٤٣ – ما بين المعكوفين خاقة نسخة (أ) وفي خاتمتها اسم ناسخها٠

٣٤٤ – الزركلي : خير الدين ،الأعلام (٢٣٤/١) دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٠م

٣٤٥ –ابن حجر:الهيتمي، مقدمة الفتاوى الفقهية بقلم أحد تلاميذه(٣/١)،دار الكتب العلمية ن بيروت ، لبنان، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣مانظر: شذرات الذهب لأبن العماد(٣٦٧/٨)، وخلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر(٤٢٤/١)

٣٤٦ – المرجع السابق، (٣/١)

٣٤٧ – ابن حجر ، الإجازة مخطوط (٢١) نقلا عن لمياء الشافعي ، ابن حجر الهيتمي المكي وجهوده في الكتابة التاريخية ص٣٧، مكتبة ومطبعة الغد، الجيزة ، طبعة الأولى، مصر ١٤١٨هـ –١٩٩٨م

٣٤٨ – المرجع السابق، ص٣٧

ذكر أحد تلاميذه في مقدمة الفتاوى الفقهية العلماء الذين استفاد منهم ابن حجر الهيثمي فقاربوا الخمسين عالما.[٣٤٩]

تلاميذه : لقد طلب العلم على يده الكثير من طلاب العلم وقاصدي البيت الحرام واشتهر من تلاميذه أعلام منهم ، وجيه الدين عبد الرحمن العمودي(ت ٩٦٧هـ)، وصلاح الدين أبو السعود بن ظهيرة(ت ٩٨٠هـ) ، وعبد القادر بن أحمد الفاكهي المكي (ت ٩٨٢هـ) ، الملا علي بن سلطان الهروي القاري المكي (ت١٠١٤هـ) وغيرهم كثر[٣٥٠] .

عصر ابن حجر الهيتمي (٩٠٩ هـ – ٩٧٤هـ) :

في بداية القرن العاشر كانت دولة المماليك الجراكسة تعيش أخر أيامها، فقد ضعفت بسبب انغماسهم في الترف والملذات والخلاف الذي دب بينهم سعيا إلى السلطة والتسلط على العامة وانشغالهم بالكيد لبعضهم البعض مما أفقدهم السيطرة على زمام السلطة، وتذمر الرعية من سلطانهم ورغبتهم في التخلص منهم، والبحث عن سلطة أكثر عدلا ورحمة بالناس،كما أن دولة المماليك لم تستطع أن تقف أمام توسع الدولة العثمانية ورغبتها الملحة في ضم بلاد الحجاز ومصر إلى سيطرتها، وقد كان لها ذلك حيث انضمت إليها مصر وأصبحت ولاية عثمانية سنة (٩٢٢هـ) وأصبح ظاهرا فيها التغيير الذي أحدثته الدولة العثمانية والذي شمل معظم صور الحياة السياسية والإدارية والاجتماعية وفي العام التالي لدخول مصر تم ضم إقليم الحجاز إلى الخلافة العثمانية سنة (٩٢٣هـ) وبهذا العام طويت صفحات دولة المماليك وكان على الخلافة العثمانية تحمل تركتها المتباينة والتي تحمل الكثير من المشاكل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي خلفتها لها دولة المماليك في إقليم الحجاز ومصر وما جاورها .

ولقد كان الخلفاء من بني عثمان يهديهم الأمل والشوق على ضم هذا الإقليم وبخاصة بلاد الحرمين الشريفين والتي كان لها عندهم المكانة العظيمة إذ كان الخلفاء العثماني يتبارون في تقديم الهدايا والصدقات والهبات لأهل الحرمين حتى أطلق المادحين على الخليفة السلطان سليم بن بايزيد (خادم الحرمين الشريفين) فسر واستبشر بذلك .[٣٥١]

ووصف السلطان سليم خان بأنه كان كثير المحبة لأهل الحرمين،وبأنه حسن الالتفات إليهم، كثير الإحسان والعطف عليهم. [٣٥٢]

ولقد كان واضحا ((مزيد اهتمام الخلفاء العثمانيين، وكثرة القيام بخدمة الحرمين الشريفين، والبلدين المنيفين، والاعتناء بمصالحهما، وما يتعلق بهما، ويتعبدون بذكرهما، ويبجلون أهلهما ...)) [٣٥٣]

---

٣٤٩ – ابن حجر : الهيتمي ، مقدمة الفتاوى الفقهية بقلم احد تلاميذه (٤/١)

٣٥٠ – الفاداني : محمد المكي ، أسانيد الفقيه ابن حجر انظر تراجمهم فيه .دار البشائر الإسلامية، بيروت ، لبنان ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨م

٣٥١ – ابن إياس : محمد الحنفي ، بدائع الزهور في وقائع الدهور، (٢٠٣/٥ ، ٣١٢) ، تحقيق محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٤٠٢هـ – ١٩٨٢م

٣٥٢ – السنجاري : منائح الكرم (٣٣٥/٢) نقلا عن لمياء الشافعي ، ابن حجر الهيتمي المكي وجهوده في الكتابة التاريخية ص٣٥

وزاد اهتم السلاطين العثمانيين بالعناية بالحرمين الشريفين وأغدقوا عليها من المبرات والأعمال الخيرية، وإعادة أعمار طرقاتها ومجاري المياه والآبار وبناء المدارس على المذاهب الأربعة وتعيين المدرسين والموظفين والمعيدين لها وصرف المرتبات لهم وإكرام العلماء وطلبة العلم.[٣٥٤]

ولقد تطورت العلاقة بين ابن حجر الهيتمي والسلاطين العثمانيين وعظمت منزلته كأحد علماء مكة المكرمة حتى قيل في سنة وفاته ((مات في هذا العام سلطان الدنيا (السلطان سليمان) وسلطان الدين ((الهيتمي)) [٣٥٥].

مكانته العلمية :

لقد حظي ابن حجر بمكانته العلمية التي تليق بعلمه وورعه فقد كان فقيه الحجاز في عصره بلا نزاع، رغم أن مكة في عهده كانت تعج بكوكبة من العلماء الذين خالطهم ابن حجر الهيثمي وتبادل معهم أوجه العطاء المعرفي فكان له مكانته العلمية في رحاب المسجد الحرام فقصده السادة والسلاطين والعلماء وطلبة العلم، فقد كان يلقي دروسه وفتاويه على العامة والخاصة، وتتناقل بين الناس مؤلفاته وفتاويه بالقبول، ولهذا فقد تنوعت مؤلفات ابن حجر الهيتمي ودروسه و مواضيعها حسب الزمان وحاجة الناس فقد كانت له دروس في السيرة النبوية، وخاصة في كتاب الشفاء للقاضي عياض، كما كانت له دروسه في الفقه لحاجة الناس إليها وخاصة قاصدي البيت الحرام.[٣٥٦]

الفتوى : لقد اشتهر عن ابن حجر الهيتمي أنه عالم مكة ومفتيها كما ذكر ذلك كل من ترجم له ومنهم تلميذه جامع فتاويه فذكر في مقدمتها: ((مفتي المسلمين، وصدر المدرسين، وبقية المجتهدين))[٣٥٧] والناظر إلى إنتاجه العلمي يدرك ذلك .

التأليف : لقد أتحف ابن حجر الهيتمي المكتبة الإسلامية بالعديد من المؤلفات المختلفة في العديد من الموضوعات الإسلامية التي تتلاءم وواقع عصره وحاجة الناس فيه وما يستجد من فتن ونزاعات ومسائل بين الناس فترى ابن حجر الهيتمي يتلمس ذلك ويتفاعل معه وهذا جلي في تنوع مؤلفاته ومناسبة تأليفها وقد زادت مؤلفاته على الأربعين مؤلفا.[٣٥٨] . **ومن أشهر مؤلفاته :** شرح المشكاة، وشرح المنهاج، وشرحان على الإرشاد، وشرح الهمزية البوصيرية، وشرح الأربعين النواوية، والصواعق المحرقة، وكف الرعاع عن محرمات اللهو والسماع، والزواجر عن اقتراف الكبائر، ونصيحة الملوك،وشرح ألفية عبد الله بن

---

٣٥٣ – الحموي، أحمد بن محمد، فضائل سلاطين بني عثمان، الطبعة الأولى، تحقيق محسن محمد حسن سليم، (مصر: دار الكتاب الجامعي) عام ١٤١٣ / ١٩٩٣) ص١٢٦.

٣٥٤ – المرجع السابق. وقد أسهب في ذكر ذلك، (ج٢)

٣٥٥ – الشلي : محمد بن أبي بكر المكي ، السنا الباهر ،(٢٨٣) مخطوط، نقلا عن لمياء الشافعي ، ابن حجر الهيتمي المكي وجهوده في الكتابة التاريخيةص١٤٨

٣٥٦ – انظر :ابن حجر : الهيتمي مقدمة الفتاوى الفقهية بقلم أحد تلاميذه.

٣٥٧ – المرجع السابق (٢/١)

٣٥٨ – الشافعي ، لمياء (١٤١٨هـ)، ابن حجر الهيتمي المكي وجهوده في الكتابة التاريخية، (٩٥) ، طبعة الأولى ، مطبعة الغد، القاهرة

أفضل الحاج المسمى المنهج القويم في مسائل التعليم، والأحكام في قواطع الإسلام، وشرح العباب المسمى بالايعاب، وتحذير الثقات عن أكل الكفتة والقات، وشرح قطعة صالحة من ألفية ابن مالك،وشرح مختصر أبي الحسن البكري في الفقه، وشرح مختصر الروض ومناقب أبي حنيفة، وغير ذلك.(٣٥٩)

■ المبحث الثاني:
((الآراء التربوية لابن حجر الهيتمي))
الواردة في الرسالة

١- التعليم في عصره:

إن الباحث في العصر الذي عاشه ابن حجر الهيتمي يجد أن التعليم في عصره كان له حضور كبير وإقبال بين الناس وعناية من أعيان العصر به وانتشار للمدارس والكتاتيب والزوايا والأربطة التي تعتني بالتعليم وكذلك كثرة الأوقاف التي وقفت على التعليم كما اهتم بالمماليك بإيجاد الجهات التي تشرف على هذا التعليم ونلاحظ أن التعليم في عهد المماليك في القرن العاشر الهجري كان له مستويان:

الأول : خاصة بالطبقة الحاكمة وأعوانهم.

الثاني : خاص بالعامة (الشعب).

النوع الأول : تعليم الطبقة الحاكمة وأعوانهم: ساد هذا النوع من التعليم في عصر المماليك الذين كانت ولايتهم تشمل كل من إقليم الحجاز ومصر لبضعة قرون فقد ساهم المماليك ذو الاتجاه العسكري والتربية العسكرية في ظهور المدارس العسكرية والتربية الجندية خاصة وأن الحاجة في ذلك العصر فرضت مثل ذلك التعليم حيث كانت المنطقة مسرحا للكثير من الحروب وعلى رأسها الحروب الصليبية فدعت الحاجة إلى إنشاء هذه المدارس

ولقد احتاج بعض خلفاء المماليك إلى اتخاذ الجنود من الأجناس الأخرى غير العربية، وبنوا لهم المدن الخاصة، فبدأت من ذلك الحين العناية بالأرقاء وتربيتهم التربية العسكرية وإعطائهم بعض المعارف والصناعات العسكرية، والاهتمام بتربيتهم تربية جندية منظمة.(٣٦٠) ومن المعلوم أن ((لفظة المماليك نفسها تعني ما يملك بقصد تربيته، والاستعانة به كجند وحكام))(٣٦١)

ويؤكد الباحث النباهين أن نظام التعليم العسكري في عصر المماليك قد ((أحدث جهازا تربويا مستقلا، له فلسفة تربوية خاصة، تأخذ بعين الأهمية اختلاف أصولهم وإيديولوجياتهم، وتحقق ما يطمح إليه سلاطين

---

٣٥٩ – انظر: الشوكاني : محمد بن علي، البدر الطالع ١ / ١٠٩ مطبعة السعادة، القاهرة ١٣٤٨ هـ؛ و كحالة : عمر رضا ،معجم المؤلفين ٢ / ١٥٢ دار إحياء التراث ، بيروت ، د ت؛ و الزركلي :الأعلام ، ١ / ٢٢٣

٣٦٠ – سليم : محمود رزق ، عصر سلاطين المماليك وإنتاجه العلمي والأدبي، (٩٥/١)، مكتبة الآداب بالجماميز ١٣٦٦هـ.

٣٦١ – ماجد، عبد المنعم، نظام دولة سلاطين المماليك ورسومهم في مصر، (١١)، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٥١م.

المماليك، ليشرف على تربية هذه الألوف الوافدة، ولكي تتأهل تأهيلا جيدا يتناسب مع أهمية الأحداث الدولية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة التي تهم الدولة المملوكية في الداخل والخارج في ذلك العصر))[٣٦٢]

وكانت هناك مدارس الطباق المخصصة لتربية المماليك في سن مبكرة وكانت تأخذ بالحزم والشدة في تربيتهم لتصنع منهم جنودا أقوياء وشرسين في الحروب،((وسادة يدبرون الممالك، وقادة يجاهدون في سبيل الله،وأهل سياسة يبالغون في إظهار الجميل، ويردعون من جار أو تعدى))[٣٦٣]

وكانت مدارس الطباق مجهزة بكل ما يحتاجه المماليك الكتابية في تعليمهم ٠٠ وتمتد الدراسة فيها إلى قرابة ثماني سنوات٠[٣٦٤]

وقد نقل لنا المقريزي[٣٦٥] صورا من التربية الجندية التي اشتهرت بها المدارس في العصر المملوكي لإعداد الجند للجهاد في سبيل الله٠

النوع الثاني : تعليم العامة (الشعب):

لقد اهتم المماليك بالتعليم لعامة الناس فأنشئت الزوايا والكتاتيب والمدارس وأوقفت لها الأوقاف وصرفت لها المخصصات خاصة تلك المدارس التي أقيمت بأمر السلطان في مصر والحرمين الشريفين والتي تنافس على إقامتها والإنفاق عليه الكثير من سلاطين المماليك الذين حرصوا على أن ((تخلد ذكراهم وإبقاء سيرة حسنة يذكرهم بها الناس ويترحمون عليهم بعد موتهم بسببها، ووجدوا في بناء المدارس ما يحقق لهم ذلك فأكثروا من إنشائها والعناية بها٠)) [٣٦٦]

يقول المؤرخ محمد عمر رفيع المكي : ((..ولنعد الآن نذكر ما وفق الله إليه المسلمين وملوكهم، وأولي الثراء منهم من بناء المدارس، والمساكن لطلبة العلم، والمجاورين بمكة، بل ولمن يفِدُ من ممالكهم ليسكنوها زمن أدائهم للفريضة مجانًا، ولو أردنا استيعاب ذلك كله لطال بنا القول، ولكن سأذكر بعض ما شهدته قائمًا من دور شيدت لطلبة العلم، ونُزل للحجاج،والمجاورين،وغير ذلك من أعمال البر والرعاية، وإني لأعتقد جازمًا أنَّ جميع ما كان ملتفا حول المسجد من مبان ودور كانت كلها أو جلها من الأوقاف التي خصصت للعناية بالعلم وطلبته..ً)) [٣٦٧] .

٢- المدارس والكتاتيب والأوقاف التعليمية:

---

٣٦٢ – النباهين ، على سالم ، نظام التربية الاسلامي في عصر دولة المماليك في مصر، (١٥٦) دار الفكر العربية ط الأولى ،١٩٨١م٠

٣٦٣ – المقريزي، تقي الدين أحمد ، كتاب السلوك لمعرفة دول الملوك ،(٢/٢١٣) دار الكتب ، القاهرة ١٩٣٦م٠

٣٦٤ – عبد العال ، حسن إبراهيم ،فن التعليم عند ابن جماعة ، مكتب التربية العربي بدول الخليج العربي ، الرياض ١٤١٥هـ٠

٣٦٥ – المقريزي : أحمد بن علي، الخطط والآثار ، (٢/٢١٣)، تحقيق أمين السيد، دار الفرقان، طبعة الأولى، لندن،١٤٢٢ه

٣٦٦ – عبد العال ، فن التعليم عند ابن جماعة، (٤٩)

٣٦٧ – رفيع، محمد عمر، مكة المكرمة في القرن الرابع عشر الهجري، الطبعة الأولى، (مكة المكرمة: نادي مكة الثقافي، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م)، ص٩٩.

لقد كان للمدارس والكتاتيب ظهور كبير في عصر ابن حجر الهيتمي وفي جميع بلاد المسلمين رغم الاضطرابات السياسية وحالات الفقر والحاجة وغياب سلطة الدولة في كثير من الأقطار الإسلامية ومع هذا فلقد كانت مكة بمعزل عن هذه الحالة فقد ظلت قبلة لطلب العلم و إقامة العلماء وعناية الموسرين من أهل الإسلام بالعلم والتعليم بها وتخصيصها لتكون مكاننا للأوقاف التعليمية والأربطة الخاصة بطلاب العلم، ولهذا فقد اشتهر في القرن العاشر العديد من المدارس، ومن أشهر المدارس في القرن العاشر بمكة المكرمة:

المدرسة الشرابية : والتي أسسها السلطان شرف الدين إقبال الشرابي العباسي بمكة عام (٦٣١ هـ / ١٢٣٣م) ، بالقرب من المسجد الحرام والمطلة عليه،وكانت من أعظم المدارس المكية والتي بقيت حتى ما بعد القرن العشر تخدم المجتمع المكي وكان بها مكتبة عظيمة استفاد منها خلق كثير.

الجركسية : وفي عام ٨٨٢هـ/١٤٧٧م أسس السلطان قايتباي سلطان مصر المملوكي الجركسي مدرسة بمكة المكرمة سميت باسمه، وأمر أن يدرس بها الفقه على المذاهب الأربعة السنية، وبها مكتبة كبيرة ضمن مجموعة كبيرة من الكتب الخطيّة القديمة.(٣٦٨)

مدرسة شاهية المظفر: لقد كان للسلطان مظفر شاه الكجراتي (سلطان الهند) عناية بالتعليم خاصة بمكة المكرمة وخدمة للقرآن الكريم فقد بنى المدرسة وأوقاف على القراء بمكة المكرمة وكتب المصحف الشريف بخط يده وأودعه في المدرسة المظفرية وفي عام ٩٢٥هـ أمر وكيله أن يشترى بمكة المكرمة بيوتًا عديدة بلغت قيمة جميعها ستة آلاف ومائتين وخمسين دينارًا، وأوقفها على القراء في المدرسة شاهية المظفر.(٣٦٩)

المدارس الأربعة السليمانية: التي أنشأها السلطان العثماني سليمان بن سليم في المسجد الحرام لدراسة الفقه على المذاهب الأربعة، وبدأ في بنائها سنة ٩٧٢هـ وعمل له مئذنة وعين لها المدرسين والطلبة والمعيدين.. وتم إكمال هذه المدارس في عهد ابنه سليم الثاني. وفي هذه المدرسة وبعضها كان يدرس الطب إلى جانب العلوم الدينية.(٣٧٠)

٣- الكتاتيب (مكاتب التعليم):

لقد عرف المسلمون الكتاتيب منذ عصر النبوة فقد انتشرت في المدينة العديد منها، ومن أشهرها كتّاب عبادة بن صامت رضي الله عنه(٣٧١)، وأخذت الكتاتيب تنتشر في واقع المسلمين رغبة في تعليم الدين والقرآن وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم حتى لم يبق تجمع إسلامي إلا وبه كتّاب، وكانت عادة

---

٣٦٨ – تاريخ مكة إتحاف فضلاء الزمن بتاريخ ولاية بني الحسن، الطبعة الأولى، تحقيق محسن محمد حسن سليم،(مصر: دار الكتاب الجامعي، عام ١٤١٣ / ١٩٩٣)ج١، ص٢٧٥.

٣٦٩ – ابن فهد، جاد الله بن السفر، نيل المنى بذيل بلوغ القرى لتكملة إتحاف الورى الطبعة الأولى، تحقيق محمد الحبيب الهيلة، (لندن: مؤسسة الفرقان، عام ١٤٢٠ / ٢٠٠٠) القسم الأول، ص ١٤٠،١٣٩،١٣٨.

٣٧٠ – فاروق صالح بنجر ــ إطلالة تاريخية على حركة التعليم في مكة المكرمة ــ عن كتاب (رجال في ذاكرة التربيــة) إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة –١٤١٨هــ. و محمد عمر رفيع ــ مكة المكرمة في القرن الرابع عشــر الهجــري ــ ص ٧٣.٣

٣٧١ – الأسمري ، عبدالله بن حلفان ، آداب المعلم في صدر الإسلام ،ص١٢٣، دار الرشد الرياض، ١٤٢٦هــ.

ما تكون في أماكن خاصة، وتارة تلحق ببعض المساجد، ولهذا النوع من المؤسسات التعليمية أثر كبير في تعليم القرآن ونشره في الهجر والقرى والمدن،وبين طبقات المجتمع المختلفة، وكانت تهتم بتعليم الصبيان،وتحفيظهم القرآن الكريم والسنة النبوية، واللغة العربية. وبهذا تكون الكتاتيب هي المؤسسة الأولى تاريخيا التي تعنى بتعليم المبتدئين من الصبيان القرآن الكريم والقراءة والكتابة ومبادئ علوم الدين ..

ومن المعلوم أن الكتاتيب إلى جانب المدارس والزوايا والأربطة التي كانت منتشرة في القرن العاشر الهجري في مكة والتي كانت تقوم بتعليم المسلمين القرآن الكريم والخط، وهذه المكاتب كان الكثير منها ينشئه المعلمون أنفسهم،ويقوم الآباء وأولياء أمور الصبيان بإرسالهم إليها ليتعلموا فيها القرآن والخط مقابل أجرة يدفعها ولي أمر الطالب لصاحب المكتب.

وهناك نوع من المكاتب أنشأه الحكام والموسرون لتعليم الأيتام وأبناء الفقراء وكانوا يقفون على هذه المكاتب كثير من الأوقاف ليتم الصرف عليها وعلى القائمين بأمرها كما هو واضح في رسالة ابن حجر الهيثمي التي نحن في صدد دراستها والتي جاءت إجابة على أسئلة احد المعلمين القائمين على احد هذه المكاتب الموقوفة على الفقراء.(٣٧٢)

الزوايا: جمع زاوية، وزاوية البيت ركنه،(٣٧٣) . وأصبحت تطلق عرفًا على المسجد الصغير الذي يخلو فيه الناس للعبادة وقد أقيم العديد منها في بلاد الحجاز وخاصة في مكة المكرمة، وكان لكل زاوية شيخ يقوم بشؤونها، وتعليم القرآن فيها (٢) .

لقد كان الحجاز في القرن العاشر خاضعا للخلافة العثمانية، والتي اهتمت ببناء الزوايا في سائر الممالك التابعة بها وقد خصت الحرمين الشريفين بزائد العناية، وهو ما لاحظه الباحثون من خلال استقراء النشاط العلمي للزوايا في عهد العثمانيين فقد "كثر عدد الزوايا في القيروان خلال العصر العثماني، ولقي بناؤها تشجيعًا من الحكام، بل إن بعضهم ساهم في إنشاء العديد منها، ووقفوا عليها العقارات الكثيرة، وأعفوا بعضها من أداء العشر، وخصصوا لها جرايات دورية..." (٣٧٤) .

وقد كان للحرمين الشريفين منها نصيب كبير، ومما يؤكد هذا أن العلامة المحدث الشيخ محمد حسين العجيمي المكي المتوفى عام ١١١٣هـ خصَّها بمؤلف مستقل بعنوان (خبايا الزوايا)، وكان لها وظائفها التعليمية والدينية،والأوقاف الجليلة التي تسد احتياجاتها، وتغني القائمين عليها ليتفرغوا للوظائف التعليمية والدينية المنوطة بهم.(٣٧٥)

---

٣٧٢ – ابن الهيتمي،تحرير المقال ، ص٣٤

٣٧٣– ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، الطبعة الثالثة ، (بيروت:دار صادر، عام ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م)، ج١٤، ص٣٦٥.(مادة زوى) .

٣٧٤ – عثمان، نجوى، (الزوايا والمدارس العثمانية بالقيروان)، بحوث المؤتمر الدولي حول العلم والمعرفة في العالم العثماني، (إستانبول: مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، سنة ٢٠٠٠م)، ص١٣٧.

٣٧٥ – رفيع ، محمد عمر ــ مكة المكرمة في القرن الرابع عشر الهجري ــ منشورات نادي مكة الثقافي الأدبي ص

الوقف التعليمي:

هو موضع يوقفه صاحبه ابتغاء وجه الله تعالى يكون موضعا للتعليم أو يصرف ريعه على التعليم، ويستهدف خدمة طلب العلم ونشره، وقد تعددت صوره منها ما يخص تعلم الأطفال الأيتام أو العاديين، وقد تطورت هذه الأوقاف التعليمية و تعددت صورها في المجتمع الاسلامي. ومن المعلوم بأن للوقف أثرا على التعليم في العالم الإسلامي، فمنذ إنشاء المدارس كان الفضل في قيامها يعود للوقف الذي يراه أصحابه من أعمال البر والإنفاق في سبيل الله حتى أن الدكتور يحي جنيد الساعاتي عزا إلى أحد الباحثين "إن كل مؤسسات التعليم التي أنشئت كانت قائمة على أساس نظام الوقف"(٣٧٦).

فبعض الأوقاف شملت الإنفاق على المدارس بما تتطلبه من مصروفات للعاملين من معلمين وخدم وتجهيزات وغيرها، كما أن بعض الأوقاف خصصت للصرف على المعلمين فقط، كما خصصت بعض الأوقاف للصرف على الفقهاء الذين يؤمون المساجين ويعلمونهم ويصلحونهم ليخرج هؤلاء من السجن متقنين لعلم من العلوم. (٣٧٧). ويؤكد الباحث المعيلي أن الوقف ((شجع المتعلمين على الانخراط في التعليم، والاستفادة من التسهيلات التي وفرت في المساجد والمدارس، والمكتبات من خلال تكفلها بتأمين احتياجات المتعلمين من اللوازم الدراسية المختلفة؛ حيث خصصت بعض الأوقاف لتعليم الطلاب والصرف عليهم مجانا وإسكانهم في الأقسام الداخلية التي كانت إما بداخل المدارس أو في أقسام داخلية منفصلة.

يعدُّ الوقف من أهم المؤسسات التي كان لها الدور الفعال في تنمية التعليم سواء داخل المساجد أو في المدارس أو في المكتبات أو غيرها من المؤسسات الخيرية الأخرى. حيث رعت الأموال الوقفية عملية التعليم من مرحلة الطفولة حتى المراحل الدراسية العليا المتخصصة، فأدى ذلك إلى نقل المسلمين من حياة بسيطة إلى حياة امتازت بالرخاء)) (٣٧٨)

ولقد كان للوقف التعليمي في العصر المملوكي وظيفة رائدة في انتشار التعليم ما كان بالإمكان أن تقوم قائمة للمدارس بدونه، كما يشير إلى ذلك الباحث محمد أمين الذي لم يكتف بهذا الرأي بل يرى أن أثر الوقف تعدّى ((إلى كافة جوانب العملية التعليمية حتى يمكننا القول إن وثيقة الوقف كان بمثابة اللائحة الأساسية للمؤسسات التعليمية التي تضم الأسس التربوية التعليمية والشروط التي يجب أن تتوافر في القائمين بالتدريس ومواعيد الدراسة وما إلى ذلك من التنظيمات الإدارية والمالي))(٣٧٩)

وقال الشيخ أبو زهرة : ((وإن الوقف الذي يكون فيه حبس العين على حكم الله تعالى والتصرف بالثمرة على جهات البر، هو نوع من الصدقات

---

٣٧٦ – الساعاتي ، يحي الجنيد ، الوقف وبنية المكتبة العربية، ص ٢٢ ، الرياض، ١٤١٦هـ. ...

٣٧٧ – سابق ،سيد ، فقه السنة، ص٢٤٥، ط٣ (بيروت، دار الكتاب العربي ١٣٩٧ه

٣٧٨ – المعيلي، عبدالله بن عبد العزيز ، دور الوقف في العملية التعليمية ، ص ١٥، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية ، الرياض ١٤٢٥هـ.

٣٧٩ – أمين ، محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر،ص ٢٤٢ ، القاهرة، ١٩٨٠م.

الجارية بعد وفاة المتصدق، يعم خيرها ويكثر برها، وتتضافر بها الجماعات في مد ذوي الحاجات، وإقامة المعالم، وإنشاء دور الخير، من مستشفى جامع يطب أدواء الناس، ونزل يؤوي أبناء السبيل، وملاجئ تؤوي اليتامى، وتقي الأحداث شر الضياع، فيكونوا قوة عاملة، ولا يكونوا قوة هادمة)) (٣٨٠) .

ويؤكد الساعاتي ((أن الوقف التعليمي تجاوز توفير المبنى والمدارس وإتاحة الكتب وتخصيص نفقات للطلاب، إلى توفير الحبر والورق والطعام والكساء وغير ذلك مما يوفر لطلبة العلم كل سبل الراحة حتى يتمكنوا من التحصيل دون أي عائق مادي)).(٣٨١)

وإن وجود مثل هذه الأوقاف القائمة على رعاية وتربية الأيتام وأطفال المسلمين المعوزين يدل على مكانة المجتمع المسلم في ذلك الزمان الذي يدرك الموسرين منهم مسئوليتهم الاجتماعية.

والذي يكون نتيجة لشعور بالمسؤولية تجاه الجماعة ، فيدفعه ذلك إلى أن يرصد شيئا من أمواله على هذه الجهة مسهما في إدامة مرفق من المرافق الاجتماعية (٣٨٢) . ويؤكد السدحان أن الوقف التعليمي من مميزات العصر المملوكي قلما يوجد أمير أو سلطان إلا وأوقف للأيتام مكتبا لتعليمهم والصرف عليهم(٣٨٣) . ويؤكد ذلك الباحث (محمد أمين) فيشير إلى أنه قلما تخلو وثيقة وقف خيري من تخصيص جزء من ريع ذلك الوقف لتعليم عدد من الأطفال الأيتام، كما يؤكد أنه قلما يوجد مسجد أو مدرسة وقفية في العصر المملوكي إلا ويوجد بجوارها مكتب لتعليم الأيتام(٣٨٤).

ولقد اتضحت عناية ابن الهيتمي بإدارة الوقف التعليمي وضرورة تعاون القائمين عليه (الواقف، والناظر، والمعلم، وولي المتعلم، والمتعلم)(٣٨٥)، وحدد دورهم الإداري والوظيفي في إدارة هذا الوقف والمسؤوليات المناطة بالجميع ولهذا نجده يذكر القائمين عليه وفق تصنيف السلم الإداري وتحديد مسؤولية كل منهم على الوجه التالي:

الواقف: وهو صاحب الوقف وهو الذي وقف المنشأة التعليمية كصدقة جارية وهو الذي يتولى الإشراف عليها ووضع سياستها وطريقة إدارتها وتوفير الإمكانيات المادية لضمان استمرارها وأداء رسالتها التي وقفت من أجلها.

ناظر الوقف: هو الذي يتولى إدارته وترتيب شئونه ، وهو إنما يتولى ذلك نيابة عن غيره ، وليس تصرّفه كتصرف الإنسان في ملكه وهو مطالب في كل تصرفاته بتحري المصلحة (٣٨٦) وهو الذي يقوم بإدارة الوقف التعليمي

---

٣٨٠ – أبو زهرة ، محاضرات في الوقف ص٤، ٣٦ ، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون تاريخ .
٣٨١ الساعاتي ، مرجع سابق ،ص٣٧
٣٨٢ – الكبيسي ، محمد عبيد، أحكام الوقف في الشريعة الإسلامية،١/١٤١، مطبعة الإرشاد، بغداد، عام ١٣٩٧هـ.
٣٨٣ – السدحان، عبدالله ناصر، الأوقاف وأثرها الاجتماعي في المجتمع المسلم ص١٢ ،بدون طبعة ، الرياض ١٤٢٢هـ
٣٨٤ – انظر: أمين ، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر (٦٤٨هـ ـ ٩٢٣هـ) دراسة تاريخية وثائقية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٠م .
٣٨٥ – ابن الهيتمي، تحرير المقال تحرير المقال، ص ص(٣٤-٥٦)
٣٨٦ –الخير، هاني بن عبدالله، النظارة على والوقف ص٢، ورقة علمية مقدمة لندوة الوقف والقضاء التي عقدها وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض، ١٤٢٨هـ

والمخصص للأطفال الأيتام والقيام على تحقيق أهداف الواقف اتجاههم. مثل تعيين المعلم والمصروفات المالية والبرامج التعليمية وكيفية الالتحاق بالوقف والبقاء فيه أو الإبعاد محققا غاية الوقف وحق الطالب فيه على وجه سواء،كما أن من مسؤوليات الناظر صرف الأجرة للمعلم ، والتوفيق بين المعلم وولي المتعلم والمتعلم من أجل إنجاح العملية التعليمية التي هي غاية الواقف في تعليم وتربية هؤلاء الأطفال وإعطائهم المعرفة التي تساعدهم في الحياة.(٣٨٧)، كما أن الناظر يهتم بالجوانب المالية للوقف وكذلك المنشئة الوقفية بما يحقق العملية التربوية التي أوقفت من أجلها.

٤- عناصر العملية التعليمية:

أ- المؤدب (المعلم) : وهو الذي يتولى عملية التأديب والتعليم ورعاية المتعلمين كصاحب مهنة يحمل مؤهلاتها والإجازة في ذلك وأن يتصف بالرحمة والشفقة على المتعلمين، وأن يعظم شأن العلوم التي يقوم بتدريسها وأن لا يستخدم القسوة والشدة في تهذيب سلوك المتعلمين، ولا يناقض قوله فعله.(٣٨٨) . وأن يؤديها مقابل أجر معلوم تعاقد عليه مقابل تعليم عدد معلوم من المتعلمين يقوم بإحضارهم ومتابعتهم وإحضار غائبهم وتعهدهم حتى لاينقص أجره الذي حدد بعدد معين من المتعلمين لا ينقص عنه. وإذا لم يحدد العدد فليس له إحضار غائبهم أو البعث في أثره من يحضره(٣٨٩). كما نلاحظ في هذه الرسالة أن ابن الهيتمي يولي إدارة الصف وضبطه عناية خاصة ويجعله من مسؤوليات المعلم تجاه تلاميذه و تحقيق الانضباط والنظام في قاعة الدرس حتى يستطيع المعلم تحقيق أهداف درسه.(٣٩٠)

كما لم يهمل ابن الهيتمي مبدأ الشورى في رسالته فنجده يحث المعلم على مشاركة الآخرين في اتخاذ الرأي والتشاور مع كل من الناظر ونائبه في شأن أمور الوقف الإدارية والمالية وفي شؤون المتعلمين إذا ما انقطع أو غاب عن الدرس في استمرار تقييده أو فصله من الوقف،(٣٩١) وكذلك مع ولي المتعلم في استخدام المتعلم في قضاء بعض حاجات المعلم،(٣٩٢) وحتى عند إرادة تأديب المتعلم فانه يشارك وليه في نوع العقاب ومدته،(٣٩٣) و كذلك المتعلم(العريف) يشاركه المشورة في إدارة الصف وضبطه(٣٩٤).

ولهذا نجد أن ابن الهيتمي قد اهتم بأمر المعلم وما يجب أن يتحلى به من الصفات و مهارات من أجل أن يؤدى رسالته، وهذه النظرة الثاقبة يشاركه فيها العديد من المفكرين التربويين المسلمين الذين اهتموا بالمعلم وإعداده فخصصوا له العديد من الكتب والرسائل التوجيهية ومنها، كتاب تعليم

---

٣٨٧ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال، ص ٤٦
٣٨٨ – ابن الهيتمي، تحرير المقال، ص٥٣ و انظر: الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان.
٣٨٩ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ،ص٣٦
٣٩٠ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص ص(٣٦-٣٧)
٣٩١ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص٣٨
٣٩٢ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص٥١
٣٩٣ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص٤٠
٣٩٤ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص٤٦

المتعلم طريق التعلم(٣٩٥)، والرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين أحكام المعلمين والمتعلمين(٣٩٦)

وممن اهتم بإعداد المعلم الإمام المغراوي، الذي خص المعلمين برسالة قيمة تحتوي على العديد من الوصايا ومنها قوله : ينبغي لمن أقامه الله هذا المقام أن يستحي منه في السر والعلانية بإخلاص الأعمال لوجهه شاكرا له بها وبنوافل الخيرات معتصما متوكلا به سالما من الرياء والسمعة قائما بما تيسر منه جزءا من الليل متدبرا لمعانيه مستيقظ القلب لأوامره ونواهيه إذ ماآمن بالقرآن من أحل محارمه ٠(٣٩٧)

ب - **ولي المتعلم (الأهل)** : من المسؤليات المناطة بأسرة الطفل تربيته وتعليمه وجلب المربي الناصح له ويتحقق ذلك بإرساله إلى الكتاب المستوفي لشروطه ليصبح الطفل في بيئة آمنة تقوم برسالتها في تنشئة هذا الطفل على كل معاني الخير، وعلى ولي الطفل المتابعة والسؤال والمشاركة في العملية التعليمية، ليتقدم المتعلم وفقا لما يريد وليه ولما تم الإنفاق عليه مع معلمه أو وفقا لما قرره صاحب الوقف في حق المتعلم٠(٣٩٨)

ويرى ابن الهيتمي بإلزام الآباء بتعليم أبنائهم، إذ لم تكن الحكومات الإسلامية في ذلك التاريخ ترى أن حق التعليم يقع عليها ، بل ترى ذلك حق واجب على الجميع من الحكام والتجار والعلماء والآباء كل على قدره،فالأمراء يُنشئون المدارس والأوقاف ويعينون العلماء ويجرون الأجور قربة إلى الله تعالى وليس فريضة عليهم وكذلك العلماء يرون التعليم فرض كفاية يناط بهم وعليهم تبليغ ما علموه، ولهذا يؤكد ابن حجر الهيتمي أن حق التعليم واجب على ولي أمر الصبي وأنها حق على ولي الصبي فهي من حقوقه التربوية على والديه (٣٩٩)٠

ونجد أن هناك العديد من علماء الإسلام الذين أوجبوا حق التعليم على الآباء، ولقد أفتى الخطيب عبد الله العبدوسي (ت ٨٤٨هـ) الآباء العاجزين عن هذه الحقوق أن يحددوا نسلهم فقال : على الآباء أن يضبطوا نسلهم ((وأن يعزلوا)) طالما إنهم لا يستطيعون تحصين أبنائهم بالتربية اللازمة))(٤٠٠)٠

ج- **المتعلم** : لقد أدرك ابن الهيتمي أن المتعلم هو أحد أركان العملية التعليمية والذي يجب أن يكون مدار الأمر عليه، فهو يلفت نظر المعلم إليه وضرورة العناية به والاهتمام به، وأن يعلم بأنه يتقرب إلى الله تعالى بصلاح المتعلم و نجاحه ٠

---

٣٩٥ - الزرنوجي، برهان الإسلام - كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم - تحقيق -مروان قباني - المكتب الإسلامي - لبنان ١٤٠١هـ٠

٣٩٦ - القابسي - الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين أحكام المعلمين والمتعلمين (د،ت)

٣٩٧ المغراوي ، جامع جوامع البيان في تعليم الصبيان، ص١٠٦

٣٩٨ - ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص ٥١

٣٩٩ - ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٥١

٤٠٠ - المغراوي ، مرجع سابق ج٢ ص١٠٧

كما يؤكد ابن الهيتمي أن على المتعلم إبداء الاستعداد للتعلم والجلوس في قاعة الدرس وأن يشارك في التعلم من خلال متابعة معلمه والأخذ بتوجيهاته ونصائحه، والمشاركة في تعليم أقرانه (التعليم التعاوني) و الالتزام بنظام الوقف(المنشأة التعليمة) تابع له، وأن ذلك جزء من المسؤولية التي تناط بالمتعلم من قبل صاحب الوقف، كذلك يشارك المتعلم مؤدبه في إحضار أقرانه أو مساعدتهم في التعلم وتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه أقرانه،وكما يرى ابن الهيتمي ضرورة إشراك الطالب الحاذق والمتميز في تعليم أقرانه في العلوم التي يجيزه فيها معلمه وأن ذلك يحقق للمتعلم الكثير من الفوائد فهو يساعده على زيادة بحثه وقرأته و المداومة على حفظه وأنه أنفع لأقرانه .(٤٠١)

ونلاحظ عناية ابن الهيتمي بالتدريب الميداني والممارسة الفعلية لعملية التدريس من قبل الطالب النابغ وذلك لإعداده ليصبح معلما و معاوننا لشيخه في إدارة وتعليم المتعلمين، وخاصة حين يتيح له معلمه مشاركته في مجال التعليم والإلقاء على زملائه و تكليفه بإحضارهم للدرس (٤٠٢).

د- تربية الأطفال: يتضح من هذه الرسالة اهتمام ابن حجر الهيتمي بالطفل والعناية بتربيته التربية القرآنية وقد اشتملت هذه الرسالة على العديد من القضايا التربوية ذات العلاقة بالعملية التعليمية و التعلم و حقوق المتعلم وقد عرض هذه العناصر التربوية على قاعدة سؤال من مؤدب ترك وظيفة القضاء ذات المكانة الاجتماعية العالية وفضل عليها وظيفة مؤدب أعطى كل جهده للأطفال المسلمين يقوم بتربيتهم وتعلميهم ، وجواب من شخصية تربوية ذات قامة علمية خبرت الحياة وكونت تجارب عديدة وله إتقان للعديد من الفنون والمعارف التي يحتاجها كل مربي لينجح في رسالته التربوية.

ولو تتبعنا الفكر التربوي لابن الهيتمي من خلال هذه الرسالة والتي خصها بمرحلة الطفولة والتعليم المبتدئ والذي يعد من أهم مراحل التنشئة الاجتماعية ومن أهم المراحل العمرية وأكثرها حساسية والتي تتكون فيها شخصية الفرد ولهذا كل الأنظمة التعليمية توليها جل اهتمامها.

ولهذا ركز ابن الهيتمي على هذه المرحلة لأهميتها وتأثيرها على شخصية الطفل ، ولذلك نجده يتنوع في عرض كثير من القضايا التربوية التي تتعلق بهذه المرحلة مثل أهمية التنشئة الحسنة والتربية على الخلق الرفيع ويعرض إلى اثر العقاب و العنف الجسدي على الطفل وأن هذا يجعل الطفل ينفر من المربي ومن التربية وبوجه خاص ويكرهه في طلب العلم.

كما يولي ابن الهيتمي الطفل اليتيم (فئة الأيتام) ووجوب العناية به ويبين حقه في إلزامية التعليم.(٤٠٣)

---

٤٠١ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص ص ٤٥ ،٤٦
٤٠٢ –– ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص٤٦
٤٠٣ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص٥٤

حيث ختم رسالته بفصل أورد فيه العديد من النصوص الحاثة على رعاية اليتيم وكفالته والإحسان إليه و تقديم يد العون له.(٤٠٤)

هـ- المحتوى التعليمي: من المعلوم أن ابن الهيتمي قد استخدم العديد من المصطلحات التربوية الدالة على عمليات التعليم والتعلم بوضوح ومنها (التعليم والتأديب) والتفريق بين المصطلحين وهذا ما يوازي اليوم مصطلح التربية والتعليم، فهو يدرك الفرق بينهما فيقول في أكثر من موضع (على تعليمه وتأديبه)(٤٠٥) فيفرق بينهما ويدرك وظيفة كل منهما، وهذا ما تعنيه التربية الحديثة عندما نرى أن هناك وظيفتين للمدرسة هي التربية والتعليم ويجب أن تكون في خطين متوازيين لتحقق بهما الرسالة التي تهدف إليها المدرسة. ومن المصطلحات التي شاع استخدامها عند ابن الهيتمي ((المدرس)) كأحد أركان العلمية التربوية ويستخدم مصطلح (المدرسة) كمؤسسة تربوية لها رسالتها وأهدافها وبرامجها إلى تقوم عليها.(٤٠٦). ولقد اهتم ابن الهيتمي بالمحتوى التعليمي وما يقدم للمتعلم من مادة معرفية وأخلاقية وأنشطة ولهذا نراه يولي المحتوى العناية الكبرى فقد بدأ رسالته بأهمية تعليم القرآن الكريم وعلومه..(٤٠٧) . ويتضح من هذه الرسالة عناية ابن الهيتمي بتعليم القرآن وحفظه فهو يورد النصوص الدعية إلى ذلك والحاثة على حفظ القران وتعلمه وأنه واجب شرعي يجب القيام به من قبل العلماء والقادرين على ذلك وذم المتهاونين في هذا الواجب، كما دعا إلى إكرام أهل القرآن وحملته والباذلين في سبيل ذلك كل جهدهم.(٤٠٨)

وهذا الوضوح الكبير في أركان العملية التعليمية ومجالاتها لدى ابن الهيتمي يؤكد ما وصلت إليه التربية الإسلامية في عصره وهذا التطور نجده عند الكثير من مفكري التربية الإسلامية الذين فرقوا بين عمليات التعليم و التربية ومن هؤلاء الشيخ محمد بن عبدون التجيبي في رسالته التربوية التي نشرت في القاهرة سنة ١٩٥٥م وفيها يقول : ((يجب للمؤدب أن لا يكثر من الصبيان في الكتاب الواحد، ويمنعون من ذلك، فأنه لا يقوم الواحد بخدمة الجماعة لا سيما التأديب ولا يعلمهم شيئا على ما ينبغي فالتعليم صناعة تحتاج إلى سياسة ولطف وتأنس حتى يرتاض ويقبل التعليم . وأكثر المؤدبين جهال بصناعة التعليم لأن حفظ القرآن شيء والتعليم شيء أخر لا يحكمه إلا عالم به ومعنى التأديب أن يعلمه حسن الألفاظ في القراءة والخط الحسن والهجاء ويأمر من كان كبيرا بالصلاة))(٤٠٩) .

والناظر إلى كلام ابن عبدون يرحمه الله تعالى يرى نضوج الفكر التربوي لديه وتفريقه بين اقتصار المربي على الحفظ فقط وبين مفهوم التعليم الشامل الذي يساعد الناشئة على متطلبات الحياة واكتساب

---

٤٠٤ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص ص ٥٣-٥٧
٤٠٥ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص٣٣
٤٠٦– ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص٣٢
٤٠٧ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص١١
٤٠٨ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص١٥
٤٠٩ – محمد بن أحمد بن عبدون التجيبي رسالة تربوية – القاهرة – المعهد الفرنسي ١٩٥٥م .

الخبرات والاستقلال الكلي بعد ذلك عن المعلم وتمكنه من تطوير مهاراته وخبراته والتزود من المعرفة ولهذا نرى ابن عبدون يربط بين التعليم وتطوير المهارات في الهجاء والقراءة والصلاة والحساب وغيره من العلوم. ونرى هذه الرؤية تتجلى في رسالة ابن حجر الهيتمي إذ يحشد العديد من النصوص والآثار التي تحث على تعليم القرآن .وحفظه والعناية به ودعوة إلى الإنفاق على تعليم القرآن .(٤١٠)

و- طرائق التدريس: على طريقة المربين المتقدمين كانت توجيهات ابن الهيتمي للمعلمين في مناقشة أساليب التعليم بدعوته المعلم بضرورة زيادة التحصيل العلمي والنهل من المعارف والكتب التي تبني شخصيته العلمية وتجعله مرجعا لطلابه ومريديه و تحصيل ذلك من بطون الكتب وسؤال العلماء ومشاورتهم .(٤١١). ومن الأساليب التدريسية التي اشتملت عليها رسالة تحرير المقال.. لابن الهيتمي مايلي :

أولا: الحوار والمناقشة: كما يدعو المعلم إلى العناية بالمتعلم وإشراكه في الحوار والمناقشة و تدريبه على المناقشات العلمية وتوفير المناخ الشورى للمتعلمين والرفع من مكانتهم و إكسابهم الشعور بالرضا عنهم لتتولد لديهم الرغبة في المحاورة والسؤال عن ما يدور بخواطرهم وزيادة دافعيتهم للتحصيل العلمي.(٤١٢)

ونلاحظ أن ابن الهيتمي يهتم بحسن عرض السؤال والتريث في طلب الجواب وجعل المتعلم يستعمل طرائق التفكير الناقد ثم يأخذ في تفصيل الإجابة والاستدلال عليها ، كما يؤكد ابن الهيتمي أن طرح السؤال للمناقشة والتعليم مخالفا للسؤال الذي يطلب به الفتوى فهذا يحتاج إلى علم وتريث و هيبة من اقتحام حمى الفتوى بغير علم، ولهذا نجد ابن الهيتمي يعرض لكل سؤال جوابا مفصلا مستندا على النصوص و عارضا للآراء العلماء ومناقشتها ونقدها للوصول إلى الجواب المبني على الإقناع والقبول ليضع بهذه المنهجية أسلوبا تربويا في الحوار والمناقشة . (٤١٣)

ولقد اعتبر ابن الهيتمي السؤال هو مفتاح التعلم لكل طالب علم بل أن الخير يتعداه إلى الآخرين المستمعين له، ولهذا كانت رسالته مبنية على طريقة السؤال والجواب لرؤيته أن هذا الأسلوب هو الأمثل للتعلم والمناقشة والنقد.(٤١٤) ولقد أكد أكثر المربين المسلمين على أهمية السؤال واعتبروه مفتاح العلم بل يعد ذلك من أهم أساليب العصف الذهني التي تزيد في دافعية المتعلم وإثارته وتشحذ عقول الآخرين على التفكير والبحث. (٤١٥)

---

٤١٠ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص ص ١٤-٢٠
٤١١ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٣٤
٤١٢ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٦
٤١٣ – انظر ابن الهيتمي، تحرير المقال. في أجوبته على المسائل
٤١٤ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٣٤وما بعدها
٤١٥ – أبو طويلة، عبد الوهاب عبد السلام ، التربية الإسلامية وفن التدريس، ،ص٤٧، دار السلام للطباعة ،القاهرة،١٩٩٧م

واستخدام ابن الهيتمي لأسلوب السؤال والإثارة واضحا في نهجه في رسالته فتجده يكرر قوله ((ما قولكم رضي الله عنكم ...)) وقوله ((فأن قلتم..)) (٤١٦)

ولقد أكد غالب حنا ((أن السؤال من أهم أساليب التعليم والتعلم ،وهدفه الرئيس التقويم والتوجيه ، كتقويم التحصيل التربوي، وتقويم المنهج ومواده خبراته ووسائله، وتقويم أساليب التعليم وطرائقه،)) (٤١٧)

ثانيا: الإلقاء: لعل من سمات التعليم السائدة في عصر ابن الهيتمي هي عملية الإلقاء والإنصات للمعلم فهو الذي يجب أن يتحدث وعلى الآخرين الإنصات والتأدب في الاستماع.(٤١٨) وقد أكد ابن الهيتمي على أهمية ذلك وأكد بأن الهدف من العقاب هو تأديب الصبي وإلزامه بآداب طلب العلم وحسن الاستماع.(٤١٩)

ثالثا: العقوبة : لقد ناقش ابن الهيتمي قضية العقاب التربوي (الضرب) وذكر الإجماع على كراهيته وإيقاعه على المتعلم وخاصة في قضايا التعلم وأنه ليس للمعلم ذلك، ولكنه قصر العقاب على سوء الخلق والأدب وليس على عمليات التعليم والتعلم، فقال :((إن أصحابنا صرّحوا بأنه لا يجوز للمعلم ضرب الصغير))(٤٢٠).كما أن العقاب يجب أن يقع على الطفل المميز ،ولهذا نجده يضع شروط وضوابط على المعلم الالتزام بها، وأن تتأكد له موجبات العقاب بالمعاينة الشخصية أو بنقل الثقة له،(٤٢١) وليس مجرد الإذن بتعليمه وإدخاله إلى الكتاب يجيز الضرب بل عليه أن يحصل على الإذن من والد المتعلم ومن له الولاية الشرعية عليه بل إن إذن الأم بضرب الولد غير مقبول في وجود من هو أحق بالولاية منها.(٤٢٢)

ويؤكد ابن الهيتمي أن للمعلم تأديب المتعلم إذا ساء أدبه وأنه أولى من القاضي في ذلك لحاجة القاضي إلى البينة الشرعية، أما المربي فهو مطالب بالتأديب والزجر في حين وقوع الخطأ من المتعلم وعدم فوات حينه ليحصل به الانتفاع والتخلق بالآداب الحسنة.(٤٢٣). كما نجد ابن الهيتمي يتدرج في إيقاع العقاب ويدعو المعلم إلى التروي واختيار أنسب العقاب، وأن يتساوى العقاب وقبح الذنب وأن لا يتجاوز العشرين سوطا.(٤٢٤)

وليس للمعلم حق عقاب المتعلم على عدم قدرته على التعلم لأسباب تخرج عن طاقته وليس تفريطا منه واهمال.((أنه يرجع في الضرب للإصلاح كتكاسله عن الحفظ أو تفريطه فيما علمه إلى ظنّه واجتهاده، وأما الضرب

---

٤١٦ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٣٥
٤١٧ – حنا، غالب، المواد وطرائق التدريس في التربية المتجددة، ص١٥٧ ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني،١٩٧٩م
٤١٨ – أبو طويلة، عبد الوهاب عبد السلام ، التربية الإسلامية وفن التدريس، ،ص٤٧
٤١٩ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤١
٤٢٠ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٣٩
٤٢١ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٣٥
٤٢٢ –– ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٠
٤٢٣ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤١
٤٢٤ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤١

لوقوع فحش كهرب أو إيذائه لغيره أو نطقه بما لا يليق، فلا بدّ من تيقنه له بمعاينته أو بإخبار من يقبل إخباره بأنه فعل ذلك،))[٤٢٥]

ويذكر ابن الهيتمي تساؤل فقيه المكتب متى يكون العقاب فيقول : ((وهل له ضرب من شرد منهم أو أخذ شيئا للغير أو ضربه أو سبه وعلم الفقيه ذلك منه أو ظنه بقول مقبول الرواية ، كما له ضرب على تعليمه وتأديبه، لاسيّما إن نطق بفحش من القول أو فعله؟ أو لا يضرب إلا على مجرّد التعليم؟))[٤٢٦]. كما يجيز ابن الهيتمي للمعلم ضرب المتعلم إذا أساء في حق معلمه،[٤٢٧] كما له أن يعاقبه إذا فرط في حق غيره أو تجاوز عليه، أو فرط في حق نفسه بتعمد إهمال حفظه ودروسه والانشغال عنها بما ليس مجدي.[٤٢٨] ويتضح أن العقاب ليس هدف في ذات نفسه بل هو وسيلة لتعديل السلوك يلجأ إليها المعلم عند الحاجة ويشاور فيها ولي المتعلم وكل ذلك بهدف الوصول بالمتعلم إلى السلوك الحسن والغاية من تحقيق التعليم. ويحدد ابن الهيتمي الشروط التي يجب أن يلتزم بها المعلم عند تنفيذ العقاب وهي ((أن يتقي في ضربه الوجه والمقاتل .. أن يكون مفترقا لامجموعا في محل، وأن يكون في غير وجه، وفي غير مقتل كالفرج، وتحت الأذن،وعند نقرة النحر))[٤٢٩] وأن يكون غير مبرح بلا دم ولا كسر وأن يكون الهدف منه التأديب وتعديل السلوك.

وهناك العديد من علماء الفكر التربوي الاسلامي يرون حق المعلم في تأديب المتعلم وعقابه إذا ساء أدبه أو قصر في حق نفسه، قال الجزولي ((ويؤدبهم على قدر اجتهاده ولا حد فيه عند مالك إلا بقدر ما يراه المعلم وقال القابسي : يضربهم على كل شيء ثلاثة أسواط تحت القدم وقال أشهب : يضربهم على الهروب من المسجد عشرة أسواط وعلى السب سبعة أسواط وعلى الحفظ ثلاثة ومحل الضرب تحت القدم ولا ينبغي له أن يضرب للظهر ولاللبطن كما يفعل من لا دين له وقال المغراوي وأظلم منه أن يعصر أنثييه أو يضربه إلى مراقه أو على مجامع عروق الذكورية فيفسد منه النسل.وقال ابن عرفة عن القابسي أيضا : والضرب بالسوط من واحدة إلى ثلاث ضرب إيلام فقط دون تأثير في العضو [٤٣٠].

ز- **أجرة المعلم:** لقد حث الإسلام على التعلم وجعله فريضة شرعية على كل مسلم إذ عليه أن يتعلم شرائع الإسلام وفروضه فعن ابن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : ((من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين))[٤٣١] وبذلك لن يعذر في ذلك لجهله إذ تعلم شرائع الإسلام عبادة يتقرب بها الإنسان إلى الله لبلوغ أعلى المراتب في الجنة حيث أن العلم من أجل العبادات في الإسلام، فعن

---

٤٢٥ – – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٠
٤٢٦ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٣٤
٤٢٧ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٠
٤٢٨ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤١
٤٢٩ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤١
٤٣٠ – المغراوي ، جامع جوامع البيان في تعليم الصبيان ص ٨١
٤٣١ – مسند أحمد – (٥ / ١١)

أبي عبد الرحمن السلمي عن عثمان رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه و سلم قال : (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) .(٤٣٢)

((إذ ناط الخيرية بالتعليم والتعلم فلا خير في سواهما بدأ الرسالة الخالدة بكلمة { اقرأ} ولم يبدأها بفرض صوم أو صلاة أو زكاة أو جهاد على أهمية ذلك في بناء الإسلام لأن القراءة والكتابة والتعلم هي جماع الأمر كله وهي مفتاح هذا الدين وحسبنا أن نعلم أن العلم والتعلم دين وأن الدين علم اليقين))(٤٣٣)

وقد عرض ابن الهيتمي في رسالته لجميع الآراء حول أجرة المعلم والمنقسمة إلى القول بعدم جواز أخذ الأجرة على التعليم وأنها عبادة يتقرب بها المعلم إلى الله تعالى وعرض أدلة هذا القول وناقشها(٤٣٤)٠

والقول الثاني: القائل بجواز أخذ الأجرة على التعليم مطلقا ورجح ذلك بأنه مذهب الجمهور وأن النصوص تؤيده ورجحه على الرأي الاول لتعاضد النصوص ووجوب استمرارية التعليم حتى لا يضيع العلم ولا ينشغل المعلم بتحصيل رزقه وقوت عياله٠ ولقد وضع ابن الهيتمي ضوابط لهذه الأجرة تتعلق بكل من المعلم والمتعلم لحفظ الحقوق وإن هذه الأجرة تدفع المعلم إلى إتقان مهنة التعليم وتجويدها حتى تزيد أجرته وتروج صناعته ويقبل عليه المتعلمين٠ وابن حجر الهيتمي عندما يرى جواز اخذ الأجرة فهو يدرك قيمة العلم ونشره المعرفة وإثرها في حياة الإنسان، كما أنه عندما يزيد عدد الصبيان الراغبين في التعليم تصبح الحاجة ملحة لتعليمهم وتفرغ المربين لهم وانقطاعهم عليهم، ووجب أن يؤمن للمعلم أجر يكفل له حق العيش والتفرغ للتعليم ٠

ولقد انتصر لهذا الاتجاه الداعي إلى جواز أخذ الأجرة على التعليم الكثير من علماء الإسلام والذين يؤكدون على حق كل إنسان في التعليم وهذا الحق يقع على وليه والقادرين في المجتمع حتى يصبح الإنسان عالما بدينه و قادرا على الحياة العزيزة وهذا الحق لا يتأتى إلا بوجود معلمين متفرغين لهذه المهنة ولهذا كان للمعلم حق الأجرة والتعاقد على تربية الصبيان وتعليمهم وقد ألحقوا ذلك بكتب الفقه في باب الإجارة ٠

ولقد أكد الجولي رحمه الله هذا الحق فقال : أما أحكام الإجارة على التعليم والإثابة عليه ٠٠ أجازهما مالك٠ (٤٣٥) وروي عن مالك (أن سعد بن أبي وقاص كان يعطي الإجارة للمعلم على تعليم بنيه) وأن صفوان بن سليم وعطاء بن رباح كانا يعلمان القرآن بالإجارة ومضى عمل أهل المدينة عليه) وقوله عليه الصلاة و السلام ((أفضل ما أكرم عليه الرجل كتاب الله)) (٤٣٦)وقال مالك لم يبلغني أن أحد كره تعليم القرآن والكتابة بأجر وقال بن

---

٤٣٢ – البخاري ، صحيح البخاري، باب خيركم من تعلم القرآن وعلمه، رقم الحديث(٤٧٣٩) ،(٤ / ١٩١٩)
٤٣٣ – القلانية / مكي : النظم التعليمية عند المحدثين ، ص ٧ ، كتاب الأمة – وزارة الأوقاف –قطر عدد٣٤
٤٣٤ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص ٢١ ، ٢٣
٤٣٥ – الشاوي ص٤١١ نقل عن المغراوي – جامع جوامع البيان في تعليم الصبيان ص٧٢
٤٣٦ – سبق تخريجه

عرفة : وتجوز الإجارة على تعليم القرآن في حديث البخاري عن ابن عباس قال: قال رسول الله ﷺ ((إن أحق ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله))[٤٣٧]ثم قال ابن عرفة: أن ابن رشد أجاز ذلك وأجمع عليه أهل المدينة وهم حجة على من سواهم[٤٣٨]

مكافئة المعلم على إتقان التلميذ : حرص ابن حجر الهيتمي على الاهتمام بهذه الناحية ويسمونها ((الحذاقة _ إتقان القرآن أو الكتابة في اللوح)) يقول الشيخ أبو عمران الزناتي (ت ٧٠٨) في كتابه الحلل ((إذا انتهى إلى حد الكتاب في اللوح بالقلم وقبل تلقين ما يلقن وأحسن الكتب فللمعلم الحذاقة ثمانية دراهم وإذا انتهى إلى سورة (مريم) فله اثنا عشر دينارا وإذا ختم القرآن فله ستة عشر دينارا وكذلك في التلقين بلا لوح)) [٤٣٩]٠وممن أفتي بذلك من علماء المالكية ابن سحنون أبو سعيد(ت ٢٤٢هـ) وأبو زيد عبد الرحمن الجزولي (ت ٧٤١هـ) وابن عرفة (ت٨٠٣هـ) ومعظم كتب الفقه المالكي ومنها المدونة تهتم بذلك ٠[٤٤٠]وهذا مما يشجع المعلم على الحرص على متابعة حفظ التلاميذ وتقديم الآباء هذه الهبة للمعلم دليل على حرصهم على تربية أبنائهم وحصولهم على دلائل النبوغ والتفوق من حفظ أو إجادة ٠ وحبذا أن الآباء اليوم يعون مثل هذه الأعمال فيأخذون بها مع مدارس تحفيظ القرآن أو حلق تدريسه في المساجد فيبذلون للمحفظ والطالب ما يدفعهما إلى التفوق والتزود من العلم ٠

ح- **الإدارة التربوية:** من المعلوم أن الإدارة هي فن وعلم تحقيق الأهداف بواسطة الآخرين، وبهذا تتسم الإدارة التربوية بأنها العملية التي بموجبها تدار المؤسسة التربوية في المجتمع و تسعى إلى تحقيق الأهداف التي من أجلها قامة هذه المؤسسة و تأمين جميع متطلبات تحقيق هذا الأهداف و توفير العوامل البشرية والمادية والبيئية اللازمة لتحقيق ذلك٠

و تعرف الإدارة التربوية بأنها ((كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية،وفق نماذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسية". وعرفها البعض على أنها: حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد)) [٤٤١] . لهذا كان من أهم القضايا التربوية التي تطرق لها ابن الهيتمي في رسالته ما يمكن أن يطلق عليه الإدارة التربوية فهو كثيرا ما يشير إلى ضرورة أن تكون هناك علاقة دائمة وتباد معلومات مع ناظر الوقف أو نائبه فيما يخص أمورا إدارية كثيرة كقبول الطلاب والأعداد اللازمة كذلك فصل أو إنذار الطلاب أو حرمانهم من مخصصاتهم المنصوص عليها في سياسة الوقف يتم بالتشاور بين المعلم

---

٤٣٧ – سبق تخريجه
٤٣٨ – المغراوي – المرجع السابق ص٧٢
٤٣٩ – المغراوي – المرجع السابق ص ٦٤
٤٤٠ – التازي – تاريخ جامع القرويين ج٢ص٤٨٧
٤٤١ – العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٢) مبادئ الإدارة المدرسية، ص ١٨ ، ط ٣، دار المسيرة، عمان.

والناظر وكذلك قبول المعلمين الإضافيين أو المعيدين وعمل المدرسين في المدرسة كمقيمين أو بالدوام الجزئي يتم تحت نظر وعلم الناظر للوقف ((أفتى ابن الصلاح والنووي في نظيره بأنه لا بد من إذن الناظر))(٤٤٢)

كما نجد ابن الهيتمي يهتم بمبدأ التفويض الإداري وتوزيع المسؤوليات من أجل تحقيق أهداف الوقف التعليمية والاجتماعية وتوزيع موارده الماليةٍ بما يكفل استمرار العمل ويتأكد هذا المبدأ عندما يفوض صاحب الوقف كلا من الناظر أن يتخذ نائبا والمعلم في قبول العدد الزائد على شرط الواقف بما لايضر بمصلحة العدد المتفق عليه مسبقا، (٤٤٣) كما ان المعلم يفوض عريف التلاميذ ببعض المهام التعليمية و متابعة التلاميذ تعويدا وتمرينا له لكي يكتسب مهارات التدريس والضبط والتقويم إعدادا له ليكون مؤدبا ومعلما في المستقبل(٤٤٤)،وأكد ابن الهيتمي على الإدارة التربوية أن تشرف على وجوب تفرغ المعلم للتدريس في المدرسة المناط بها و استقراره فيها من أجل استمرار عملية التعليم وانتظامها وذلك لأن ((المستقل بالتدريس في مدرسة ربما لايتفرغ لتمام التدريس في غيرها، فإذا وجد مدرس يتفرغ لتمام التدريس في المدرسة الأخرى جاز تفويض التدريس إليه))(٤٤٥) وكل هذه القرارات لا تتخذ إلا في وجود إدارة تربوية تحرص على استمرار العملية التربوية في مؤسساتها.

ط- **اقتصاديات التعليم:** لقد اشتملت رسالة ابن الهيتمي على جانب كبير من قضايا اقتصاديات التربية وحيث أن الوقف التعليمي يقوم على كثير من الأسس الاقتصادية التي يجب أن تستكمل ليتحقق بذلك شروط الواقف، بل إن ابن الهيتمي تعدى ذلك إلى الحديث عن بعض المسائل الاقتصادية التي تحدث داخل المؤسسة التربوية كمصروف الطلاب اليومي (التغذية اليومية) وتحريم استغلال أو استخدام أدوات التلاميذ وكذلك مخصصاتهم المالية من الوقف، كما حرم على المعلمين استغلال وظائفهم في استخدام إمكانيات المدرسة المخصصة لغيرهم ما لم يأذن به الناظر.(٤٤٦). كما تطرق للمنشأة التربوية وما يحق للمعلم من محتوياتها ((، أما السكنى في بيت من بيوت المدرسة فيجوز للفقيه مطلقا للعرف، وأما غير الفقيه فإن كان فيه نص من الواقف بنفي أو إثبات اتبع، وإلا فالظاهر منعه))(٤٤٧)

وأكد ابن الهيتمي في اقتصاديات التعليم على أجرة المعلم و مكافأته والهدايا و الأكل والشرب من موارد المخصصة للمدرسة وشرط ذلك كله بشروط الواقف و العرف الدارج في زمان ومكان تلك المدرسة. (٤٤٨)

ولم يغفل ابن الهيتمي وجوب المحافظة على الوقف التعليمي وأكد على حرمة أخذ شيء منه أو من ممتلكاته ومحتوياته أو محاولة استغلاله فيما

---

٤٤٢ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص ص (٤٩، ٥٢)
٤٤٣ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ، ص٤٦
٤٤٤ – ابن الهيتمي ، تحرير المقال ، ص٤٦
٤٤٥ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٥١
٤٤٦ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص ص (٤٨، ٤٩ ، ٥٠، ٥١)
٤٤٧ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٩
٤٤٨ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٨

لم يخصص له الوقف، كما منع الناس من استغلال مكونات الوقف التعليمي(المدرسة) في غير ما وقفت من أجله.((وذلك يختلف باختلاف المدارس، وقلة بيوت سقاياتها وكثرتها، وقلة المياه الموقوفة على شرب الفقهاء،فحينئذ لا يظهر تمكين غيرهم منها، ولذا كان بعض المتورّعين لايليق دواته من ذلك الماء.)) ([٤٤٩])

إن رسالة ابن الهيتمي تعد وثيقة تربوية قيمة تستحق الكثير من العناية والبحث من قبل الباحثين التربويين لأنها تصور الواقع التربوي في القرن العاشر الهجري والاستفادة من التجارب التاريخية في تطوير الواقع المعاصر،وحسبي أنني بذلت جهدي في كشف بعض مضامينها التربوية، ونسأل الله للجميع التوفيق والسداد.

- **النتائج**:
  - وضح عناية المسلمين حكاماً ومحكومين منذ القرن الأول بتوقيف الأموال والممتلكات على العلم وما يتعلق بنشره، من مدارس ومعاهد ، وجامعات ومكتبات ، وغير ذلك.
  - حاجة العصر الحديث إلى مزيد من الأوقاف في دعم المؤسسات التعليمية والجامعات.
  - الإفادة من تجارب الوقف التعليمي في الفكر الاسلامي وأثره في نشر العلم وشيوعه.
  - ضرورة توجيه الأوقاف في دعم التعليم والجامعات والبحث العلمي،وغيرها من مصالح الناس الملحة.
- **التوصيات** :

فمن خلال دراسة هذه الرسالة يظهر لي الأخذ بالتوصيات الآتية :

  - أولاً : العمل على ترسيخ فكرة عدم حصر الأوقاف والأعمال الخيرية في بناء المساجد ، والإنفاق على الفقراء ونحوها ، بل يجب تنشيط مبدأ الوقف التعليمي، والجامعي، والثقافي ، وإحياؤه، وإعادته إلى الأذهان وتشجيع الموسرين عليه ، وبيان حاجة المجتمع المعاصر له .
  - ثانيا : العمل على قيام مؤسسات وقفية تعليمية وجامعية وبحثية ودعوية ،ووجود نظام قانوني يستطيع كسب ثقة الموسرين الخيرين، ويشجعهم على ذلك بم يحقق شروط الواقفين، وهدفهم من ذلك .
  - ثالثا : دفع الباحثين إلى الاهتمام بدراسة الفكر التربوي الاسلامي والاستفادة منه في واقعنا المعاصر.

- **المراجع**:

١. القرآن الكريم.

٢. ابن أبي شيبة ، أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي ، مسند ابن أبي شيبة،تحقيق: عادل عزازي، وأحمد فريد المزيدي، وصدر عن دار الوطن،الرياض، ١٩٩٨م.

٣. ابن القانع ، معجم الصحابة ، مصدر الكتاب : موقع جامع الحديث http://www.alsunnah.com

٤٤٩ – ابن الهيتمي، تحرير المقال ص٤٨

٤. ابن إياس : محمد الحنفي ، بدائع الزهور في وقائع الدهور ، تحقيق محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م

٥. ابن حبان ، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي ، صحيح ابن حبان تحقيق : شعيب الأرنؤوط، الناشر : مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة الثانية ، ١٩٩٣

٦. ابن حجر ، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني ،الإصابة في تمييز الصحابة،تحقيق طه محمد الزيني، مكتبة كليات الأزهرية، القاهرة،١٣٨٨هـ.

٧. ابن حجر ، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، تهذيب التهذيب، مصورة دار صادر، بيروت (د ت)

٨. ابن حجر ، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني ، لسان الميزان ،الناشر : مؤسسة الأعلمي للمطبوعات – بيروت ،الطبعة الثالثة ، ١٤٠٦ – ١٩٨٦، تحقيق : دائرة المعرف النظامية ،الهند .

٩. ابن حجر ، أحمد بن حجر الهيتمي السعدي ، تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، تحقيق إبراهيم مجدي السيد ، الناشر مكتبة الساعي بالقاهرة ١٤٠٧هـ.

١٠. ابن حجر ، أحمد بن حجر الهيتمي السعدي ، تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، تحقيق محمد سهيل الدبس، دار ابن كثير ، دمشق ١٤٠٧هـ ، طبعة الثانية.

١١. ابن حجر ، أحمد بن حجر الهيتمي السعدي ، الزواجر عن اقتراف الكبائر ، مصدر الكتاب : موقع الإسلام ،http://www.al-islam.com

١٢. ابن حجر: الهيتمي، مقدمة الفتاوى الفقهية بقلم احد تلاميذه ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م

١٣. ابن حنبل ، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل ، مسند أحمد ، تحقيق شعيب الأرناؤوط،وعادل مرشد، الناشر مؤسسة الرسالة، سنة ١٤٢٠هـ.

١٤. ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة ، تحقيق علي عبد الواحد. القاهرة: بدون اسم الناشر(د.ت) .

١٥. ابن شاهين ، أبو حفص عمر بن أحمد بن عثمان بن أحمد بن محمد ،الترغيب في فضائل الأعمال وثواب ذلك ، تحقيق صالح أحمد مصلح الوعيل، وإشراف الدكتور أكرم ضياء العمري، دار ابن الجوزي ،المملكة العربية السعودية، ١٤٢٠ هـ.

١٦. ابن عدي، الكامل ، مصدر الكتاب : موقع يعسوب على الشبكة العنكبوتية .

١٧. ابن عساكر، تاريخ دمشق ، دمشق،دار الفكر ١٩٨٤م

١٨. ابن العماد ،عبد الحي أحمد العكري، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق عبد القادر الأرناؤط ، دار بن كثير ، دمشق، ١٤٠٦هـ

١٩. ابن فهد : جارالله بن السفر، تاريخ مكة إتحاف فضلاء الزمن بتاريخ ولاية بني الحسن،الطبعة الأولى، تحقيق محسن محمد حسن سليم،(مصر: دار الكتاب الجامعي،عام ١٤١٣ / ١٩٩٣)

٢٠. ابن فهد، جارالله بن السفر، نيل المنى بذيل بلوغ القرى لتكملة إتحاف الورى الطبعة الأولى،تحقيق محمد الحبيب الهيلة، (لندن: مؤسسة الفرقان، عام ١٤٢٠ / ٢٠٠٠) القسم الأول.

٢١. ابن كثير : أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، تحقيق: سامي بن محمد سلامة ، الناشر : دار طيبة للنشر والتوزيع ، الطبعة : الثانية ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م

٢٢. ابن ماجه ، محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني ، سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني ،الناشر : دار الفكر – بيروت ،تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي

٢٣. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، الطبعة الثالثة ، (بيروت:دار صادر،عام ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م)

٢٤. أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي ، سنن الدارقطني ، تصحيح وتخريج عبد الله هاشم المدني، الناشر: شركة الطباعة الفنية المتحدة بالمدينة المنورة ،سنة ١٣٨٦هـ.

٢٥. أبو الشيخ الأصبهاني ، عبدالله بن محمد بن جعفر بن حيان أبو محمد الأنصاري الناشر : مؤسسة الرسالة – بيروت ،الطبعة الثانية ، ١٤١٢ – ١٩٩٢ ،تحقيق : عبد الغفور عبد الحق حسين البلوشي

٢٦. أبو الفضل ، أبو الفضل الرازي ، فضائل القرآن وتلاوته ، مصدر الكتاب : موقع الوراق http://www.alwarraq.com

٢٧. أبو داود: سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي ، سنن أبي داود ،الناشر : دار الفكر ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد (د ت)

٢٨. أبو زهرة ، محاضرات في الوقف ، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون تاريخ .

٢٩. أبو طويلة، عبد الوهاب عبد السلام ، التربية الإسلامية وفن التدريس، ، دار السلام للطباعة ، القاهرة،١٩٩٧م

٣٠. أبو عوانة ، يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم بن يزيد الإسفراييني ، مستخرج أبي عوانة تحقيق أيمن بن عارف الدمشقي ، دار المعرفة - بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

٣١. الآجُرِّي ، أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله البغدادي ، أخلاق حملة القرآن ، تحقيق محمود النقراشي السيد علي. صدر عن دار البشائر الإسلامية - بيروت

٣٢. الأسمري ، عبدالله بن حلفان ، آداب المعلم في صدر الإسلام، دار الرشد الرياض، ١٤٢٦هـ.

٣٣. الأصبهاني ، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق، أخبار أصبهان ، الدار العلمية بدهلي. الهند، ١٤٠٥هـ.

٣٤. الأصبهاني ، أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ،الناشر : دار الكتاب العربي – بيروت ،الطبعة الرابعة ، ١٤٠٥هـ

٣٥. الألباني ، محمد ناصر الدين الألباني ، السلسلة الصحيحة، الناشر : مكتبة المعارف – الرياض

٣٦. الألباني ، محمد ناصر الدين الألباني ، السلسلة الضعيفة، الناشر : مكتبة المعارف - الرياض

٣٧. الألباني ، محمد ناصر الدين الألباني ، صحيح وضعيف الجامع الصغير، مصدر الكتاب : برنامج منظومة التحقيقات الحديثية - المجاني - من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية

٣٨. الألباني ، محمد ناصر الدين الألباني ، صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، مصدر الكتاب : برنامج منظومة التحقيقات الحديثية - المجاني - من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية

٣٩. أمين ، محمد محمد، الأوقاف والحياة الاجتماعية في مصر (٦٤٨هـ - ٩٢٣هـ) دراسة تاريخية وثائقية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٠م

٤٠. البخاري ، : أبو عبد الله محمد بن إسماعيل ،صحيح البخاري ،المحقق : محمد زهير بن ناصر الناصر ،الناشر : دار طوق النجاة ، الطبعة : الأولى ١٤٢٢هـ

٤١. بلقيس، أحمد وتوفيق مرعي. الميسر في سيكولوجية اللعب. عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع . (١٩٨٧)

٤٢. بنجر : فاروق صالح ، إطلالة تاريخية على حركة التعليم في مكة المكرمة . عن(كتاب رجال في ذاكرة التربية) إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة - ١٤١٨هـ.

٤٣. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن عبد الله ، السنن الصغير للبيهقي تحقيق عبد السلام عبد الشافي، أحمد قباني، دار الكتب العلمية ، بيروت، ١٤١٢هـ.

٤٤. البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن عبد الله ، سنن البيهقي الكبرى ، الناشر : مكتبة دار الباز - مكة المكرمة ، ١٤١٤ – ١٩٩٤ ، تحقيق : محمد عبد القادر عطا .

٤٥. البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن عبد الله ، شعب الإيمان الناشر : دار الكتب العلمية – بيروت ، الطبعة الأولى ، ١٤١٠ هـ ،تحقيق : محمد السعيد بسيوني زغلول ،تحقيق : صبحي البدري السامرائي ، محمود محمد خليل الصعيدي

٤٦. البيهقي ، أحمد بن الحسين أبو بكر، الأسماء والصفات، المحقق : عبد الله بن محمد الحاشدي ،الناشر : مكتبة السوادي – جدة، الطبعة : الأولى

٤٧. التجيبي: محمد بن أحمد بن عبدون ، رسالة تربوية – القاهرة – المعهد الفرنسي ١٩٥٥م

٤٨. الترتوري، محمد عوض ومحمد فرحان (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة،، دار الحامد للطباعة والنشر، عمّان.

٤٩. الترمذي ، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي ،الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق : أحمد محمد شاكر وآخرون، الناشر: دار إحياء التراث العربي بيروت

٥٠. الجبير، هاني بن عبدالله، النظارة على الوقف، ورقة علمية مقدمة لندوة الوقف والقضاء التي عقدتها وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض، ١٤٢٨هـ

٥١. الحاكم ، محمد بن عبدالله أبو عبد الله الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين ،الناشر : دار الكتب العلمية – بيروت ،الطبعة الأولى ، ١٤١١ – ١٩٩٠ ، تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا

٥٢. الحموي، أحمد بن محمد، فضائل سلاطين بني عثمان، الطبعة الأولى، تحقيق محسن محمد حسن سليم، (مصر: دار الكتاب الجامعي) عام ١٤١٣ / ١٩٩٣م

٥٣. الحميدى ، أبو بكر عبد الله بن الزبير بن عيسى الحميدي المكي ، مصدر الكتاب : موقع وزارة الأوقاف المصرية ، http://www.islamic-council.com

٥٤. جنا، غالب، المواد وطرائق التدريس في التربية المتجددة ، بيروت ، دار الكتاب البناني،١٩٧٩م

٥٥. الخطيب البغدادي ، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي أبو بكر، تاريخ بغداد الناشر : مكتبة المعارف - الرياض ، ١٤٠٣هـ ، تحقيق : د. محمود الطحان

٥٦. الدارقطني ، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي ، سنن الدارقطني ، تصحيح وتخريج عبد الله هاشم المدني، وصدر عن شركة الطباعة الفنية المتحدة بالمدينة المنورة ،سنة ١٣٨٦هـ.

٥٧. الدارمي ، عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بَهرام الدارمي، التميمي، أبو محمد ،سنن الدارمي ، تحقيق حسين سليم أسد، دار المغني بالرياض، ودار ابن حزم ببيروت، سنة ١٤٢١هـ

٥٨. الدولابي، أبو بِشْر محمد بن أحمد بن حماد بن سعيد بن مسلم الأنصاري الرازي، الكنى والأسماء، تحقيق أبي قتيبة نظر محمد الفاريابي، وصدر عن دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع - السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م

٥٩. الذهبي ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان ،ميزان الاعتدال الناشر : مكتبة المعارف - الرياض ، ١٤٠٣هـ

٦٠. ذويقات : عبيدات ذويقات و آخرون، البحث العلمي، مفهومه وأدواته و أساليبه، عمان دار الفكر ١٤٠٧هـ

٦١. رفيع: محمد عمر، مكة المكرمة في القرن الرابع عشر الهجري، الطبعة الأولى، (مكة المكرمة: نادي مكة الثقافي، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م)

٦٢. الزركلي : خير الدين ،الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٠م

٦٣. الزرنوجي، برهان الإسلام – كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم – تحقيق –مروان قباني – المكتب الإسلامي – لبنان ١٤٠١هـ.

٦٤. سابق ،سيد ، فقه السنة ، ط٣ (بيروت، دار الكتاب العربي ١٣٩٧ه

٦٥. الساعاتي ، يحيى الجنيد ، الوقف وبنية المكتبة العربية، الرياض، ١٤١٦هـ.

٦٦. السدحان، عبد الله ناصر، الأوقاف وأثرها الاجتماعي في المجتمع المسلم ،بدون طبعة،الرياض ١٤٢٢هـ

٦٧. سليم : محمود رزق ، عصر سلاطين المماليك وإنتاجه العلمي والأدبي، مكتبة الآداب بالجماميز ١٣٦٦هـ.

٦٨. السيوطي ، جامع الأحاديث - جمع الجوامع أو الجامع الكبير للسيوطي - المصدر : موقع ملتقى أهل الحديث ،http://www.ahlalhdeeth.com ،

٦٩. شحاتة، حسن وآخرون، قاموس المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، ٢٠٠٣م

٧٠. الشنتوت ، خالد أحمد، ماذا تريد المدرسة من البيت، مطابع الرشيد، المدينة المكرمة. ١٤١٩هـ

٧١. الشوكاني : محمد بن علي، البدر الطالع، مطبعة السعادة، القاهرة ١٣٤٨ هـ.

٧٢. الصنعاني ، أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني ، مصنف عبد الرزاق، تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي ، الناشر : المكتب الإسلامي – بيروت ،الطبعة الثانية ، ١٤٠٣

٧٣. الضريس ، أبو عبد الله محمد بن أيوب بن يحيى بن الضريس ، فضائل القرآن ، حققه مسفر بن سعيد دماس الغامدي، صدر عن دار حافظ للنشر والتوزيع بالرياض، سنة ١٤٠٨ هـ.

٧٤. الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، المعجم الكبير ،الناشر : مكتبة العلوم والحكم ،الموصل ،الطبعة الثانية، ١٤٠٤ . ١٩٨٣ م تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي

٧٥. الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني ، المعجم الأوسط ، الناشر : دار الحرمين - القاهرة ، ١٤١٥ هـ ، تحقيق : طارق بن عوض الله بن محمد ،عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني

٧٦. الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني ، المعجم الصغير ، الناشر : المكتب الإسلامي ، دار عمار - بيروت ، عمان ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٥ – ١٩٨٥م ، تحقيق : محمد شكور محمود الحاج أمرير .

٧٧. الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللَّخمي الطبراني، مكارم الأخلاق ، تحقيق محمد عبد القادر أحمد عطا، صدر عن دار الكتب العلمية، سنة ١٤٠٩هـ. بيروت

٧٨. الطيالسي ، سليمان بن داود أبو داود الفارسي البصري ، مسند الطيالسي، الناشر : دار المعرفة - بيروت

٧٩. عبد العال ، حسن إبراهيم ،فن التعليم عند ابن جماعة ، مكتب التربية العربي بدول الخليج العربي ، الرياض ١٤١٥هـ.

٨٠. عثمان، نجوى، (الزوايا والمدارس العثمانية بالقيروان)، بحوث المؤتمر الدولي حول العلم والمعرفة في العالم العثماني، (إستانبول: مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، سنة ٢٠٠٠م)

٨١. العساف: صالح بن حمد ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، ط الأولى،العبيكان للطباعة والنشر ١٤٠٩هـ

٨٢. العطار، احمد عبد الغفور، آداب المتعلمين ، ورسائل أخرى في التربية الإسلامية ، الطبعة الثانية، بيروت، ١٣٨٦هـ بدون ناشر.

٨٣. العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٢) مبادئ الإدارة المدرسية، ط ٣، دار المسيرة، عمان.

٨٤. العيني ، بدر الدين العيني الحنفي ، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، موقع ملتقى أهل الحديث http://www.ahlalhdeeth.com

٨٥. الفاداني : محمد المكي ، أسانيد الفقيه ابن حجر انظر تراجمهم فيه ،دار البشائر الإسلامية، بيروت ، لبنان ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨م

٨٦. فودة : حلمي محمد فودة و عبد الرحمن صالح، المرشد في كتابة الأبحاث، جدة دار الشروق ١٤١٠هـ

٨٧. القابسي ، أبو الحسن علي بن محمد خلف، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين أحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق أحمد خالد، الناشر: الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة: الأولى - ١٩٨٦م

٨٨. القلانية: مكي، النظم التعليمية عند المحدثين ، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف، قطر عدد٣٤

٨٩. الكبيسي، محمد عبيد، أحكام الوقف في الشريعة الإسلامية ، مطبعة الإرشاد، بغداد، عام ١٣٩٧هـ.

٩٠. كحالة : عمر رضا ، معجم المؤلفين، دار إحياء التراث ، بيروت ، د ت.

٩١. الكسي :عبد بن حميد بن نصر أبو محمد الكسي ، المنتخب من مسند عبد بن حميد ،الناشر : مكتبة السنة – القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٨ - ١٩٨٨

٩٢. ماجد: عبد المنعم، نظام دولة سلاطين المماليك ورسومهم في مصر، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٥١م.

٩٣. محمود : شفيق ، وآخرون، تاريخ التربية دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية، ، دار القلم،الكويت ،١٩٧٣م

٩٤. مرسي، محمد، تاريخ التربية بين الشرق والغرب ، مصر: عالم الكتب . (د. ت).

٩٥. المروزي : أبو عبد الله محمد بن نصر بن الحجاج ، قيام رمضان قيام الليل - مصدر الكتاب : موقع جامع الحديث ، http://www.alsunnah.com

٩٦. المزي، يوسف بن زكي، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، مصورة دار المامون للتراث،دمشق،١٤٠٢هـ.

٩٧. مسلم : أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، الناشر : دار الجيل بيروت ، دار الآفاق الجديدة . بيروت

٩٨. مصطفى: زياد، الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. ، الرياض، مكتبة الرشد (٢٠٠٢)

٩٩. المعيلي، عبدالله بن عبد العزيز ، دور الوقف في العملية التعليمية ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية ، الرياض ١٤٢٥هـ.

١٠٠. المقريزي : أحمد بن علي، الخطط والآثار ، تحقيق أمين السيد، دار الفرقان، طبعة الأولى،لندن،١٤٢٢ه

١٠١. المقريزي، تقي الدين أحمد، كتاب السلوك لمعرفة دول الملوك، دار الكتب، القاهرة ١٩٣٦م.

١٠٢. المناوي ، محمد بن عبد الرءوف تاج العارفين ، فيض القدير شرح الجامع الصغير الناشر : المكتبة التجارية الكبرى – مصر ، الطبعة الأولى ، ١٣٥٦ه

١٠٣. الموسوعة الفقهية الكويتية، (من ١٤٠٤هـ - ١٤٢٧ هـ) وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت ، عدد الأجزاء : ٤٥ جزءا، الأجزاء ١ - ٢٣، الطبعة الثانية ، دار السلاسل – الكويت ، والأجزاء ٢٤ - ٣٨ ، الطبعة الأولى ، مطابع دار الصفوة – مصر، والأجزاء ٣٩ - ٤٥ ، الطبعة الثانية ، طبع الوزارة الكويت.

١٠٤. النباهين ، علي سالم ، نظام التربية الاسلامي في عصر دولة المماليك في مصر، دار الفكر العربية ط الأولى ،١٩٨١م.

١٠٥. النسائي ، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي سنن النسائي الكبرى، الناشر : دار الكتب العلمية – بيروت ، الطبعة الأولى ، ١٤١١هـ – ١٩٩١ م ،تحقيق : د.عبد الغفار سليمان البنداري ، سيد كسروي حسن.

١٠٦. النووي ، أبو زكريا يحيى بن شرف الدين النووي ، التبيان في آداب حملة القرآن، الناشر : الوكالة العامة للتوزيع – دمشق ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م

١٠٧. النووي ، أبو زكريا يحيى بن شرف الدين النووي ، شرح النووي على صحيح مسلم الناشر : دار إحياء التراث العربي – بيروت ،الطبعة الطبعة الثانية ، ١٣٩٢هـ

١٠٨. الهندي ، علي بن حسام الدين المتقي الهندي ، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال الناشر : مؤسسة الرسالة - بيروت ١٩٨٩ م

١٠٩. يوسف، أحمد، أسس التربية وعلم النفس. لجنة البيان، بدون مكان النشر . (١٩٥٥)

****

د/ عبدالله بن حلفان العايش
أستاذ مساعد بجامعة أم القرى

البحث الحادي عشر :

" الأساليب العلمية لصنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها (الواقع والمأمول من وجهة نظر مسؤولي هذه الكليات) "

إعـــداد :

أ/خلود بنت سعد عبدالعزيز اليوسف

"الأساليب العلمية لصنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع بمؤسسات التعليم العالي ومعوقاتها (الواقع والمأمول من وجهة نظر مسؤولي هذه الكليات)"

أ/خلود بنت سعد بن عبدالعزيز اليوسف

• **المستخلص**:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، والكشف عن أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، وأيضا معرفة أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة،وصمم لجمع المعلومات استبانة تم قياس مدى صدقها وذلك بعرضها على عدد من المحكمين و قياس ثباتها باستخراج معامل ألفا للأداة بالتجزئة النصفية لمجتمع الدراسة ،ثم تم تطبيقها على مجتمع الدراسة وهم أعضاء مجالس كليات خدمة المجتمع في الجامعات السعودية ،وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة(٧٥)استبانة ،عاد منها (٥٥)استبانه. وتم معالجتها إحصائيا من خلال : استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بناءً على المتوسط حتى تتم الإجابة على الأسئلة الرئيسة. وتم إجراء اختبار(T.TEST) وتحليل التباين الأحادي لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا وذلك للإجابة على الأسئلة الفرعية التالية : ١. ما الأساليب العلمية المستخدمة في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟ . ٢. ما أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟ .٣. ما أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟. وتوصلت نتائج الدراسة إلى : ١- إن درجة استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع جاءت بدرجة متوسطة حيث كان المتوسط (٣.١٧). ٢- إن أهمية استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع قد حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط (٤.٣٢). ٣- إن أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع قد حصلت على درجة متوسطة بمتوسط (٣.٤٠). وعلى متخذي القرارات الاستثمارية في برامج كليات خدمة المجتمع العمل على:١. أخذ دورات تدريبية في مجال الأساليب الكمية.٢- تكوين لجان من ذوي التخصص في الأساليب الكمية لاتخاذ القرارات الاستثمارية.٣- وجود متخصص في الأساليب الكمية عند انعقاد مجالس كليات خدمة المجتمع. ٤- تكوين وحدة متخصصة في الأساليب الكمية لوضع عدد من الخيارات لصنع القرارات.

"The scientific methods for decision-making and related obstacles at the community service colleges programs/ the situation and hopes as viewed by the officials of community service colleges"

khloud bint Sa'ad bin Abdul Aziz Al-Youse

• ***Study Objectives:***

This Study aims at identifying the situation of introducing scientific methods in decision-making, outlining the importance of adopting scientific methods in decision-making, and identifying the obstacles

affecting such adoption as viewed by decision-makers at the community service colleges programs.

- ***Study methodology and procedures:***

The researcher used a suitable descriptive method as required by the study nature. She designed a form for data collection, the credibility of which has been verified by a number of examiners and its reliability measured by obtaining the alpha factor for the system by the half-division the study community. The form was applied on the study community, which was composed of the members of the councils of the community service colleges of Saudi universities The number of distributed forms has been 75, whereas the number of filled forms 55. Data obtained has been treated as follows through the following.

- Obtaining the averages, standard deviations, and arranging the description on the basis of the average for obtaining answers to the main questions.
- A T-test has been carried out and unitary variability analyzed to identify and ditferences of statistical importance for answering the branch questions.

- ***The Study Questions:***

1-What are the scientific methods used in decision-making as viewed by the study community?
2-What is the importance of using scientific methods in decision-making at the community service colleges programs as viewed by the study community?
3-What are the main obstacles hindering the application of scientific methods in decision –making at the community service colleges programs as viewed by the study community?

- ***The Major Results:***

1-The score for the scientific methods used in decision-making by the community service colleges programs has been nearly average (about 3.17).
2-The score for the importance of using scientific methods in decision-making by the community service colleges programs has been high (4.32).
3-The score for the main obstacles hindering adoption of scientific methods in decision-making by the programs of community service colleges has been average (3.40)

- ***The main recommendations:***

Decision-makers at the programs of the community service colleges must do the following:

1-They must attend training courses on quantitative methods.
2-Committees specialized in quantitative methods must be formed for making important decisions.
3-A specialist in quantitative methods must attend the meetings of the councils of the community service colleges.
4-A specialized unit in quantitative methods must be formed for formulating a number of options for decision-making.

• **المقدمة** :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد عليه وآله أفضل الصلاة والسلام .. وبعد

فإن التراكمات والمستجدات المعرفية الهائلة التي يواجهها العالم في كل لحظة تتطلب مفهوما مغايرا للنمط التقليدي للتعليم الجامعي ولذلك تغيرت طرق التعليم وأساليبه ، فعملت الدولة جاهدة في سبيل الوصول بالعملية التعليمية كلها إلى الهدف المنشود فبالرغم من التكاليف الباهظة التي تنفقها الدولة إلا أنها كانت مدركة لمفهوم التعليم كعملية استثمار بمفهومه الواسع ، والدولة تواجه صعوبات جمة في سبيل توفير فرصة التعليم الجامعي لجميع أفراد المجتمع ،منها ما يراه الخطيب (١٤٢٤هـ) من أن نفقات التعليم في تزايد مستمر نظرا للزيادة المضطردة في أعداد الطلاب والطالبات من خريجي الثانوية العامة ، بالإضافة إلى ارتفاع كلفة الطالب بصورة عامة والطالب الجامعي بصورة خاصة ، مما يحد من مقدرة الحكومات على تمويل التعليم ، ونتيجة لذلك كان لابد من إيجاد اتجاهات جديدة وآليات مختلفة في الإنفاق على التعليم. (ص١٨)

فالاستثمار في كليات خدمة المجتمع يعتبره رحمة (٢٠٠٢م) أحد مجالات الاستثمار التربوي المباشر (ص٧) وللعمل على تنفيذ عمليات الاستثمار التربوي في برامج كليات خدمة المجمع ، كان لابد من استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات الإدارية ، لتحديد أفضل البدائل التي يمكن الاستثمار فيها ، حيث إن اتخاذ القرارات غير السليمة ينتج عنه هدر للطاقات والإمكانات المادية والبشرية .

ويرى البلاط (١٤١٣هـ) أن صنع القرارات أصبحت أكثر تعقيداً في عالمنا المعاصر ، وذلك لأن المشروعات قد زاد حجمها وتنوعت أنشطتها ، ودخول عالم التكنولوجيا المعقدة ، وزياد أهمية الوقت وما تتعرض له المنشأة من ضغوط اجتماعية، وذلك لما تعمل عليها من محاولة تحقيق التوازن بين مصالح المجتمع وبين المنشأة الخدمية والإنتاجية.(ص١١٤)

ومن الصعوبات التي تواجه عملية صنع القرار ما يراه الثبيتي (١٩٩٧م) :

١- صعوبة التنبؤ بالحالات الطبيعية المتوقع كحالة الإقبال وعدم الإقبال.
٢- صعوبة تحديد المعايير المناسبة لتقييم البدائل المتاحة". (ص٢٤٥)

كما يوضح الثبيتي أنه :"لا يملك صاحب القرار في ظل حالة عدم التأكد للحد من المخاطر إلا أن يعتمد على المعايير المتعددة ، ويستخدم أكثر من نموذج تحليل لتحديد أفضل البدائل في إطار التجربة الماضية والحاضرة ". (ص٢٤٥)

ويؤكد الخطيب (١٤٢٤هـ) أن عملية الارتقاء بالإنفاق على التعليم تتطلب انتهاج أساليب في المحاسبة ، وإعداد التقارير وتطوير القوائم المالية والأداء الاستثماري،وما فيها من العمليات المحاسبية التي تنسجم مع التغيرات الجديدة.(ص١٩)

وتعتبر الأساليب العلمية من المواضيع التي حازت على اهتمام كثير من الباحثين التربويين في مجالات مختلفة ، منها المدارس الخاصة وكذلك مجالات الأعمال الخيرية والتطوعية وغيرها من المجالات التي لاقت الكثير من البحث والدراسة للوصول إلى أفضل الطرق لتطبيق الأساليب العلمية. لذلك فإن من الأسس السليمة لدى متخذي القرارات استخدام الأساليب العلمية في مجالات العمل المختلفة ، ولعل استخدام هذه الأساليب في برامج كليات خدمة المجتمع هو أحد الوسائل التي تعمل على الارتقاء بالتعليم وتوجيهه الوجهة السليمة ، خاصة في مجال الإنفاق حتى يتم تقليص الهدر الناتج من وجود برامج تعليمية لا تتوافق وسوق العمل أو أن تكلفتها تفوق العائد منها.

- **مشكلة البحث** :

مما هو واضح أن كليات خدمة المجتمع قد ساهمت في إيجاد بعض الحلول لمشكلة القبول في الجامعات ، بحيث أتاحت الفرصة للكثير من أفراد المجتمع إكمال دراستهم الجامعية ، سواء كانت في برامج تعليمية طويلة المدى أو دبلومات متوسطة المدى وكذلك دورات تدريبية قصيرة المدى في تخصصات مختلفة ، ومن خلال هذا التنوع في هذه البرامج سواء كان من حيث الفترة الزمنية أو مدى توافقها مع سوق العمل أو من حيث مدى احتياج الجامعات لهذا النوع من الاستثمارات ، ومع وجود الظروف الطبيعية التي تتفاوت من حيث درجة المخاطرة وعدم التأكد من مدى الفائدة الاستثمارية لهذه البرامج ، فإنه يفضل لمتخذي القرارات في الجامعات من أن يتبعوا الأساليب العلمية والتي تتمثل هنا في أساليب نظرية اتخاذ القرارات. حيث يوضح العولقي (١٤٢٣هـ) " أن هناك هدرا في الطاقات والإمكانات يتحمله الاقتصاد الوطني ، نتيجة عدم اتخاذ القرارات الإدارية السليمة التي تحرك دولاب العمل اليومي في القطاعين العام والخاص".(ص٣٤). ولذلك كان غرض هذه الدراسة هو معرفة درجة استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع بالجامعات السعودية ، مما يتيح الفرصة لمتخذي القرارات من التعرف على الأساليب العلمية السليمة ، التي يمكن من خلالها الوصول إلى القرارات الرشيدة والتي يكون فيها منفعة للمجتمع وللجامعات ، وأيضا الكشف عن أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، وكذلك التعرف على ابرز المعوقات التي تحول دون استخدام هذه الأساليب، وتعمل على هدر في الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية للمجتمع .

- **أسئلة البحث** :

يمكن لمشكلة البحث أن تتحدد في ضوء الأسئلة الرئيسة التالية :

١- ما الأساليب العلمية المستخدمة في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة ؟

٢- ما أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

٣- ما أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

ويتفرع من الأسئلة الرئيسة الأسئلة الفرعية التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمتوسطات استجابة مجتمع الدراسة حول درجة استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع باختلاف (الدرجة العلمية التخصص العلمي ، سنوات الخبرة)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمتوسطات استجابة مجتمع الدراسة حول أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع باختلاف (الدرجة العلمية التخصص العلمي ، سنوات الخبرة)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لمتوسطات استجابة مجتمع الدراسة حول أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع باختلاف (الدرجة العلمية ،التخصص العلمي ، سنوات الخبرة)؟

- **أهداف البحث** :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على واقع استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة.

٢- الكشف عن أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة.

٣- التعرف على أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدي متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع من وجهة نظر مجتمع الدراسة.

- **أهمية البحث** :

إن عملية الاستثمار السليمة تتطلب إتباع نظريات وأسس علمية لدى صانعي القرارات الاستثمارية والتي تعود بالفائدة على متخذي القرارات والمجتمع ككل ، ومن هذا المنطلق فإن الاستثمارات في برامج كليات خدمة المجتمع تحتاج إلى اتخاذ القرارات السليمة والتي تعمل على توجيه الاستثمار الوجهة الفعالة التي تعود بالفائدة على الجامعات و المجتمع ، وتعمل على زيادة إسهام هذه الاستثمارات في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة ، وبناءً على ذلك فإن الباحثة تسعى ليكون لهذه الدراسة فائدة لدى متخذي القرارات في كليات خدمة المجتمع وخاصة القائمين على صنع القرارات في البرامج التي تقدمها كليات خدمة المجتمع ، وتعمل الباحثة على معرفة درجة

استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات في الواقع ، و أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، كذلك فان هذه الدراسة تعمل على كشف المعوقات التي تقف أمام متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع.

- **حدود البحث** :

الحدود الموضوعية :

تقتصر الدراسة على معرفة درجة استخدام الأساليب العلمية في الواقع وأهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، وكذلك الكشف عن أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع .

الحدود المكانية :

تقتصر الدراسة على كليات خدمة المجتمع في كل من جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة و جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جده وجامعة الطائف بمدينة الطائف وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بمدينة الرياض والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وجامعة الملك فيصل بمدينة الاحساء وجامعة القصيم في مدينة بريدة .

الحدود الزمانية :

تم إجراء الدراسة بحمد الله تعالى خلال عام : ١٤٢٥هـ - ١٤٢٦هـ.

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، والذي يرى عدس(٢٠٠٣م) أنه :" يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا ، أو تعبيرا كميا .(ص٢٤٧) ومن خلال جمع وتحليل البيانات والمعلومات يمكن الإجابة على أسئلة الدراسة والتوصل إلى استنتاجات وتعميمات ، تساعد على تطوير الواقع

- **تعريف مصطلحات البحث** :

الأساليب العلمية :

يقصد علاقي (١٤٢٠هـ) بالأساليب العلمية لاتخاذ القرارات : "الأساليب النظرية والتي تشمل الحكم الشخصي للمدير ،الحقائق ، التجربة ، والآراء المهمة ، والأساليب الكمية والتي تشمل أدوات بحوث العمليات مثل البرمجة الخطية ، التماثل ، نظرية المباريات ،والاحتمالات".(ص٥٢٤). وتقصد الباحثة بالأساليب العلمية في هذه الدراسة : هي مجموعة من الطرق والوسائل النظرية والكمية التي تستخدم من قبل متخذ القرار للوصول إلى القرار الرشيد.

صنع القرارات :

يعرفها المغربي (٢٠٠٢م) بأنها :" العملية التي من خلالها يتم تحديد المشكلة والفرص والبدائل المتاحة لحلها ثم دراستها وتحليلها للوصول إلى حل لتلك المشكلة".(ص٢٤٣). وتقصد الباحثة بصنع القرارات في هذه الدراسة :

هي العملية التي من خلالها يتم اختيار أفضل برنامج من بين مجموعة من البرامج بحيث يحقق الأهداف المنشودة.

كليات خدمة المجتمع :

من خلال لائحة كلية خدمة المجتمع بجامعة أم القرى يتضح أن كلية خدمة المجتمع هي :" جهاز يربط الجامعة بجميع قطاعات ومؤسسات المجتمع من خلال برامج مختلفة تتناسب مع حاجات أفراده".(ص٩)

برامج كليات خدمة المجتمع :

تعرفها هنية السباعي (١٤١١هـ) بأنها :" دورات تدريبية أو نظرية أو علمية ، تقدمها الجامعات بقصد خدمة مجتمعاتها في صورة محاضرات أو مناقشات أو دراسة حالة أو ورش تدريبية ، ويقوم بتنفيذها مدرسون متخصصون بهدف منح شهادات أو درجات علمية ، أو تنمية القدرات العلمية والعملية لأفراد المجتمع لمواجهة حاجاتهم في مختلف مجالات الحياة".(ص١٠). وتقصد الباحثة ببرامج كليات خدمة المجتمع في هذه الدراسة : هي الدورات التعليمية والتدريبية بمختلف أنواعها والتي تقدمها كليات خدمة المجتمع مقابل رسوم معينة.

- **أولاً : الإطار النظري** :

- **مفهوم عملية صنع القرارات** :

إن عملية صنع القرارات ليست بالعمل العشوائي الذي يعتمد على التخمين والحدس أو الذي يتم دون الحاجة إلى دراسة واعية متأنية يتم خلالها طرح عدد من البدائل المتاحة في إطار نظري أو بناءً على دراسات سابقة وخبرات تعزز الاختيار ، ولذا فإن العديد من العلماء يتفقون على أن القرار يقصد منه عملية الاختيار من بين عدد من البدائل ، ومع اختلاف التعريفات من الناحية اللفظية أو الشكلية إلا أنها تصب كلها في محتوى واحد وهو أن الاختيار يتم بناءً على أساس التفكير الموضوعي للوصول إلى قرار.

فيضع علاقي (١٤٢٠هـ) تعريفاً لاتخاذ القرار الإداري بأنه يعني: "الاختيار الحذر من جانب الإدارة أو متخذ القرار لتصرف معين دون آخر من بين أكثر من تصرف يمكن اتخاذه" مما يعني أن عملية اتخاذ القرار ليست عملية سهلة ، وذلك يوجب الحذر عند اتخاذ القرار لما يترتب عليه من مجموعة تصرفات وقرارات لاحقة له ، لذلك فإن اتخاذ القرار لا يعتمد على التخمين والحدس فقط.(ص٤٩٣)

ويتفق معه حسين (٢٠٠١م) في أن عملية اتخاذ القرار هي :" تلك العملية المبنية على الدراسة والتفكير الموضوعي الواعي للوصول إلى قرار ، وهو الاختيار من بين بندين ".(ص٧١)

كما تشير تقارير الشؤون المالية والاقتصادية لوزارة المالية والاقتصاد الوطني (١٤٠٦هـ) إلى تعريف القرار بأنه :" اختيار أفضل البدائل المتاحة من خلال تقييم سليم للمعلومات الموصفة لهذه البدائل وآثارها " لذلك كان لابد من توفر كافة المعلومات بالدقة المطلوبة الكافية لاتخاذ القرار.(ص٢٩)

ويميز محمد (١٤٢١هـ) بين مفهوم اتخاذ القرار وصنع القرار فيرى أن:"عملية اتخاذ القرار هي جزئية بينما عملية صنع القرار هي الكل "(ص٢٦١) وبناءً على ذلك يعرف المغربي (٢٠٠٢م) القرار بأنه :" اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المطروحة" أما عملية صنع القرار فيعرفها بأنها :" العملية التي من خلالها يتم تحديد المشكلة والفرص والبدائل المتاحة لحلها ثم دراستها وتحليلها للوصول إلى حل لتلك المشكلة " و من ثم فاتخاذ القرار هو :" ناتج عملية صنع القرار ".(ص٢٤٣)

ويوضح الشماع (١٤٢٠هـ) أن القرارات الإدارية :" أصبحت بمثابة الأداة الهادفة والمعبرة بشكل أساسي عن مدى تحقيق النجاح أو الفشل الذي تمارسه قيادة المنظمة في توجيه مختلف الجهود الإنسانية نحو استثمار الموارد المتاحة واستغلال الوقت للوصول إلى الأهداف".

كما أن القرار من وجهة نظره :" ينطوي من حيث الأبعاد الاقتصادية على مسألتين أساسيتين هما العوائد المتحققة والكلفة المترتبة على اتخاذه" وذلك لتحقيق الأهداف بأقل كلفة وبأعلى العوائد الممكنة الناتجة عن تنفيذ القرار ، لذا فإن العامل الاقتصادي بأبعاده ومتغيراته ذو أثر كبير في اتخاذ القرار شكلا ومضمونا. (ص٢٤١)

وهؤلاء هم أصحاب المدرسة السلوكية ، فيشير الشرقاوي (٢٠٠٢م) إلى تفسير هربرت سايمون (Herbert Simon) لعملية اتخاذ القرارات بأن اتخاذ القرار هو: " قلب الإدارة ، وأن مفاهيم نظرية الإدارة يجب أن تستند على منطق وسيكولوجية الاختيار الإنساني".(ص١٢٩)

والقرارات في النظام التعليمي له تأثير كبير في كافة مجلات العملية التعليمية ومخرجاتها فترى فائقة سنبل (١٤١٥هـ) أنها تتناول:"جوانب وقضايا عديدة منها السياسات ، أو الأهداف ، أو الخطط ، أو الاستراتيجيات ، أو الموارد أو القواعد والإجراءات أو العاملين والمستفيدين في المجال التعليمي من البشر ،ومن هنا فالقرار التعليمي يؤثر في كافة مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها ويشكل روح العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحلها". (ص٢٩). ويضيف الحربي (١٤١٣هـ) بأن عملية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية حكومية أو أهلية :" تسعى دائما إلى تحقيق الأهداف التربوية التي أنشئت من أجلها المؤسسة".(ص٢٩)

- **الأساليب العلمية في صنع القرارات** :

يوضح أحمد (د- ت) أن وسائل وطرق صنع القرارات التربوية تتعدد بسبب الاختلاف في النظم التي تستخدمها الإدارة ، وكذلك بسبب التباين في المواقف الإدارية والتنظيمية والبيئية أثناء صنع القرار ، لأن طبيعة المواقف قد تفرض استخدام أسلوب أو طريقة معينة من أساليب صنع القرار.(ص١٩٠). لذلك فقد تنوعت هذه الأساليب لتتوافق مع الظروف المختلفة وليختار متخذ القرار الأسلوب المناسب والذي يتفق مع طبيعة المشكلة التي يريد اتخاذ قرار بشأنها ومع طبيعة الظروف المحيطة به ، ومن هذه الأساليب ما يلي :

• **أولاً : الأساليب النظرية :**

توجد العديد من الأساليب النظرية لصنع القرارات ومنها :

١- أسلوب الحدس الشخصي أو البديهة :

فيرى حسين (٢٠٠١م) أن هذا الأسلوب يعتمد على شخصية متخذ القرار فيتأثر بتكوينه النفسي ويعتمد على ما يمتلكه من حكمه وخبرات وتعليم وتدريب (ص٥٣) لذا فإن علاقي (١٤٢٠هـ) يعتبر هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات من الأساليب الجدلية لأنه برأيه :" أسلوب غير علمي قياسا بالأساليب الأخرى ، وخاصة الأساليب الكمية".(ص٥٢٦)

٢- أسلوب مراجعة القوائم :

وفي هذا الأسلوب يعتبر حسين(٢٠٠١م) إن متخذ القرار لا يتخذ قراره إلا بعد دراسة جميع بنود العقد والتأكد من أن جميع النتائج سوف تكون إيجابية.(ص٥٣)

٣- الأسلوب الوصفي :

يوضح حسين (٢٠٠١م) أن متخذ القرار في هذا الأسلوب يدرس صفات كل عامل ، ومميزاته وكذلك عيوبه ويقارن بين النتائج للطرق المستخدمة ليصل إلى قرار نهائي ، فهو يعتمد على وصف الحقائق والعلاقة بين الحقائق والعلاقة بين العوامل والمتغيرات للمشكلة.(ص٥٤)

كما يضيف علاقي (١٤٢٠هـ) إلى الأساليب السابقة ما يلي :

٤- الحقائق :

فيوضح أن اتخاذ القرارات يعتمد أساساً على توفر الحقائق ، وهذه الحقائق قد لا تكون متوفرة دائما لدى متخذ القرار ، وحتى لو توفرت فإن الاختيار بين مجموعة البدائل سوف يعتمد على مجموعة من العوامل الأخرى بجانب هذه الحقائق مثل الحكم الشخصي والقدرة على التصرف لدى متخذ القرار.

٥- التجارب :

يرى كذلك أن التجارب السابقة لمتخذ القرار يكون لها فائدة في اختياره للقرار المناسب ، ذلك أن نتائج القرارات السابقة تكون قد ظهرت مما يجعل متخذ القرار يعرف إيجابيات وسلبيات ذلك القرار ، وبالتالي يستفيد من هذه التجارب في اتخاذ قراراته القادمة.

٦- المشاركة :

ويشير أن هذا الأسلوب يعتمد فيه متخذ القرار على الآراء الجماعية عند اتخاذ القرار ، فهو يأخذ وجهة نظر الجماعة حول إقراره أو تعديله أو حتى صرف النظر عنه.(ص٥٢٦ - ص٥٢٨)

ويضيف الدخيل (١٤٢٠هـ،ص٣٢) والسحيم (١٤٢١هـ ،ص٣٠) مجموعة من الصور للمشاركة في اتخاذ القرار وهي :

١- الطريقة العادية : حيث يجتمع المدير بمجموعة من الأفراد ، وتعرض المشكلة ، وتؤخذ الآراء.

٢- الاجتماعات الإعلامية : ويتم فيها توصيل المعلومات إلى المشاركين في الاجتماع.

٣- العصف الذهني : تطرح مجموعة كبيرة من الحلول ، ومن ثم يقوم المدير بتدوير الأفكار.

٤- طريقة فيلبس : تقسم المجموعة الرئيسة من المشاركين إلى مجموعات فرعية ، ومن ثم تطرح عدد كبير من الأفكار ، وتُقوم الأفكار بعد تقديمها.

٥- التجميع الإحصائي : تقدم استمارات للمشاركين لتعبئتها ، ومن ثم تعالج إحصائيا.

٦- طريقة دلفاي : تتم عن طريق إرسال استقصاء إلى مجموعة من الأفراد ،ثم يحلل ويختصر ويعاد لهم ، حتى يتم الاتفاق على ما فيه.

٧- طريقة المجموعة الاسمية : وفيها تسجل الآراء في قائمة ثم تعرض وتعالج بالإضافة والدمج أو الاستبعاد ، ثم يتم التصويت على الأفكار المعالجة.

٨- طريقة رنجي : تعقد اجتماعات في كل قسم من أقسام مستويات التنفيذ وبعد أن يتفق على قرار ، يرفع للمستويات الإدارية الأعلى ، وهكذا إلى أن يصل القرار إلى أعلى مستوى ويتخذ فيه قرار نهائي .

ويذكر شهاب (١٤١٦هـ) أن الشورى وفق ما جاءت به الشريعة الإسلامية تعمل على صون الجماعة ، وكذلك تعزيز روابط الولاء والانتماء التي تشد أعضاء التنظيم بعضهم لبعضا ، وهي فوق ذلك كله أمر من الله عز وجل في قوله تعالى: ((وأمرهم شورى بينهم)) الشورى(٣٨) .(ص٢٤١)

- **ثانياً : الأساليب الكمية :**

يذكر كل من طه (١٤١٥هـ : ص١٨) وكلالدة (١٩٩٧م : ص٢٦٣) أن بدايات استخدام الأساليب الكمية كان في بريطانيا ، خلال الحرب العالمية الثانية ، ثم انتقل إلى أمريكا وكندا ، وكان فريق العمل فيها مكون من مجموعة من العلماء.

كما تشير أنمار الكيلاني (١٤١٥هـ) إلى :" أهمية تعرف الإداري التربوي على الأساليب العلمية في الإدارة لمواجهة المجتمع الذي يطلب من التربية منذ القديم مخرجات ذات كفاءة عالية تسهم في الإنتاج وفي دفع عملية تطوير المجتمع إلى الأمام على أسس واضحة سليمة ذات أدوار محددة ، أوضحتها الدراسات التي بحثت في السياسات التربوية حديثا".(ص٣٨٣)

ومن هذه الأساليب ما يلي :

١- نظرية الاحتمالات :

يوضح حسب الرسول (٢٠٠٠م) أن المنظور الاحتمالي :" لا غنى عنه لدراسة نظرية اتخاذ القرار في حالاتٍ المخاطرة وعدم التأكد".(ص٦٩). ويعرف نائب (١٤٢١هـ) الاحتمالات إحصائيا :" بأن احتمال وقوع حادث ما ، هو التردد النسبي لهذا الحادث عندما تتكرر نفس التجربة عددا كبيرا من المرات".(ص٨٨)

٢- النموذج الرياضي :

يعرف الفضل (١٤٢٥هـ) النموذج الرياضي بأنه :" مجموعة المتغيرات والعوامل المتداخلة والمترابطة فيما بينها ، والتي تعبر عن مشكلة أو حالة معينة ، وترتبط فيما بينها من خلال عدد من العلاقات الرياضية (معادلات أو متباينات) وفق صيغ معينة تهدف إلى توضيح طبيعة المشكلة المدروسة مع بيان مواصفات متغيراتها الداخلية والخارجية".(ص١٣٤)

٣- نظرية صفوف الانتظار :

يرى مخامرة (٢٠٠٢م) أن هذا الأسلوب يستخدم عند وجود صفوف للانتظار ويهدف إلى :" الموازنة بين تكلفة الانتظار مقابل تكلفة الطاقة المعطلة".(ص١٢٥). وتوضح أسماء باهرمز(١٤٢٢هـ) أن نظرية الصفوف :" تمثل أداة تحليلية لمساعدة المدير على المقارنة المدروسة بين البدائل واتخاذ القرار الأمثل".(ص٣٢٠)

٤- المحاكاة :

ترى أسماء باهرمز (١٤٢٢هـ) أن هذا الأسلوب يعكس التركيب الداخلي للمشكلة ، مما يساعد على معرفة العلاقة بين السبب والأثر ،وتعرفها بأنها :" أداة لتقليد أداء نظام ما في الواقع خلال فترة زمنية".(ص٣٥٠). ويستخدم الصباب (١٤٢٣هـ) المحاكاة في التعرف على مدى إحكام التدابير الشاملة المتعلقة باتخاذ القرارات وحل المشكلات ، وذلك عند تعقد المشكلة وكبر حجمها ، مستخدما في ذلك الحاسوب. (ص١٨٣)

٥- التنبؤ :

يعرفه نائب (١٤٢١هـ) بأنه :" العملية التي يعتمدها المدراء أو متخذو القرارات في تطوير الافتراضات حول أوضاع المستقبل".(ص٢٥). وللتنبؤ عدد من الأساليب يذكر منها نائب (١٤٢١هـ) :

أ- تحليل السلاسل الزمنية :

إن هذا الأسلوب يعتمد على :" اعتبار أن أحداث الماضي مؤثر جيد للتنبؤ بأحداث المستقبل على أن تتوفر كمية كبيرة من معلومات الماضي وتبقى الأحداث مستقرة".(ص٢٦)

ب- نماذج الانحدار :

هو :" مجموعة من المعادلات الإحصائية التي تستخدم للتنبؤ بما سيكون عليه ، وضع أحد المتغيرات التابعة بالاعتماد على مجموعة من المتغيرات المستقلة".(ص٢٦)

ج- نماذج الاقتصاد الرياضي :

يستخدم في هذه النماذج :" مجموعة من المعادلات الإحصائية المعقدة في محاولة للتنبؤ بالتحولات الاقتصادية الأساسية وأثرها المتوقع على نشاط النظام".(ص٢٦)

د- تحليل المدخلات والمخرجات :

أن الهدف من تحليل المدخلات والمخرجات هو :" التحليل الكمي للترابط بين الوحدات الاقتصادية خلال قياسها بنشاطها الإنتاجي".(ص٢٨)

هـ- المؤشرات الاقتصادية :

وهي :" تضم المؤشرات السكانية ، والإحصائية التي تعكس مدى سلامة الوضع الاقتصادي ، بالنسبة للسكان مثل معدلات البطالة والتضخم النقدي".(ص٢٦)

ويضيف النعيمي (١٩٩٩م) :

و- سلاسل ماركوف :

وهي :" الوسيلة التي يتم بها تحليل التغيرات الحالية لمتغير عشوائي معين ، من أجل التنبؤ بالمتغيرات المستقبلية لهذا المتغير".(ص٢١٩)

ز- البرمجة الديناميكية :

وهي :" أسلوب تحليلي لتقرير الخطة المثلى لتحقيق أهداف معينة لمجموعة من المشروعات تخضع للعديد من القيود".(ص٣١٥)

ويضيف العلاق (١٤١٨هـ) :-

ح- نظرية الألعاب :

وهي :" تقنية تستخدم الاستنتاجات المنطقية لدراسة عواقب الاستراتيجيات المتنوعة التي يمكن أن يعتمدها اللاعبون المتنافسون ، ويمكن استخدام نظرية المباراة لتمثيل المشكلات التي تواجه المشروع عند قيام عدد صغير من المتنافسين الذين يعتمد بعضهم على بعض بصياغة استراتيجية تسويقية".(ص١٦٢)

ويضيف مخلوف (١٤٢٥هـ) :

ط- نماذج التخزين :

أن هذا الأسلوب يعمل على تخفيض التكلفة في مختلف الوحدات ومنها الخدمات ، وذلك يعود إلى زيادة الأهمية النسبية للاستثمار المرتبطة بالمخزون ، حيث أن تحسين عملية ضبط المخزون سوف يؤدي إلى توفير كبير من التكلفة.(ص١٨)

ويضيف الصباب (١٤٢٣هـ) :

ي- التحليل الشبكي :

وهو: "عبارة عن نماذج المشاريع الكبيرة بغرض جدولتها ومتابعة تنفيذها، ويمكن بواسطتها التعرف على الاختناقات والمسارات الحرجة ، والتي تجعل المشروع ينتهي في الوقت المحدد ، وبتكاليف محسوبة".(ص١٨٣)

ويضيف محمد (٢٠٠١م):-

ك- تحليل المنافع والتكاليف :-

فهو يرى إن الغاية من تحليل المنافع والتكاليف هو التوصل إلى الأسلوب الأفضل لصرف الأموال العامة ، وكذلك التوصل إلى نتيجة بقبول أو رفض المشروع المقترح ، ومن خلالها يمكن اختيار البديل الأفضل من بين مجموعة من البدائل.(ص٢٨٤)

٦- نظرية بايز :

يرى الفضل (١٤٢٥هـ) أن نظرية بايز تستخدم :" لتعديل الاحتمالات الأولية في ضوء البيانات والمعلومات الإضافية التي يتم الحصول عليها ، وذلك

من أجل تكوين احتمالات جديدة يطلق عليها اسم الاحتمالات اللاحقة .(ص٨٠)

٧- شجرة القرارات :

ويعتبر الشماع (١٤٢٠هـ) شجرة القرارات :" إحدى الوسائل الحديثة في اتخاذ القرارات الإدارية ، وذلك عند المفاضلة بين البدائل المتاحة ، في ضوء تقييم نتائجها المتوقعة ، بعد حساب احتمالات كل حدث متوقع ، فهو لذلك أسلوب علمي في التوصل إلى حل المشكلات ، والسير بالمنظمة باتجاه تحقيق أهدافها".(ص٢٦٠)

ويوضح جودوين (١٤٢١هـ) أنه :" يمكن أن تخدم أشجار القرارات عدداً من الأغراض عند مواجهة مشكلات متعددة المراحل".(ص١٣٢)

٨- المسار الحرج :

يوضح الصفار (١٩٩٩م) الهدف من هذا الأسلوب وهو :" مراقبة تنفيذ مشروع ما ، والذي يتكون من عدة مراحل أو فعاليات ، ولا بد من تحديد المسار الحرج والذي يعتبر أطول مسار في شبكة العمل ، ويجب البدء بإنجاز الفعاليات التي تقع ضمن هذا المسار أولا بأول".(ص٢٥٣)

٩- نظرية المنفعة :

ترى ابتسام سلامة (١٤١٥هـ) أن :" استخدام طريقة التكلفة والمنفعة تعتبر من أفضل الطرق لقياس المنافع العائدة مقابل تكلفتها".(ص٢٨)

ويرى مخلوف (١٩٩٥م) أن قيم المنفعة يقصد بها :" الحصول على تعبير رقمي لتفضيلات الشخص ، وقياس نتائج القرارات في صورة منافع".(ص١٠٤)

١٠- البرمجة الخطية :

يعرفها علي (١٩٩٩م) بأنها :" طريقة رياضية لتخصيص الموارد النادرة أو المحدودة من أجل تحقيق هدف معين ، حيث يكون من المستطاع التعبير عن الهدف والقيود التي تحد من القدرة على تحقيقه في صورة معادلات أو بيانات خطية". (ص٣٥)

كما يعرفها البلخي (١٤١٩هـ) بأنها :" طريقة لمعالجة النماذج الخطية في بحوث العمليات ، حيث تكون كل من دالة الهدف والقيود هي دوال خطية في متغيرات القرار".

ويوضح أن هذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب استخداماً في صناعة القرارات.(ص١٠٣- ص١٠٤)

١١- التحليل الحدي :

يوضحه بدوي (١٤٠٥هـ) بأنه :"مجموعة من النماذج الرياضية والرسوم البيانية التي تهدف إلى تحديد مدى التغيير بالزيادة والنقص في المتغير التابع حسب التغيير بالزيادة والنقص في المتغير المستقل".(ص١٢٥،ص١٢٦)

- **خطوات عملية صنع القرارات** :

يُجمع العلماء على أن عملية صنع القرارات تمر بمراحل إلا أنهم يختلفون في عددها وتقسيمها فمنهم من يجمع مرحلتين أو يستغني عن بعض منها ، وهناك خطوات ومراحل رئيسة لعملية صنع القرار وهي :

أولاً : تحديد المشكلة وتشخيصها.
ثانياً : جمع البيانات والمعلومات.
ثالثاً : تحديد البدائل المتاحة وتقويمها.
رابعا : إختيار البديل المناسب لحل المشكلة.
خامسا : متابعة تنفيذ القرار وتقويمه.

- **عوائق استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات** :

تصنف المعوقات التي تحول دون استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات بالطريقة السليمة إلى نوعين رئيسيين هما :

- **أولاً : معوقات داخلية** :

وهذه المعوقات منها ما يخص المنظمة ، وما يخص متخذ القرار وكذلك توجد معوقات تخص القرار ذاته ، ومعوقات تخص من ينفذ القرار.

فما يخص المنظمة هو :

١- سياسة المنظمة :

يرى المرسي (٢٠٠٢م) أن سياسة المنظمة يمكن أن تكون أحد القيود التي تعوق مديري الإدارات من صنعهم للقرارات.(ص٦٧٩)

٢- أهداف المنظمة :

يرى مركز التميز للمنظمات غير الحكومية (٢٠٠٣م) أن أهداف المنظمة تعتبر من العوامل التي تؤثر في صنع القرارات ، ذلك أن القرار لابد أن يتوافق مع أهداف المنظمة ، مما يجعل متخذ القرار يختار أنسب القرارات التي تعمل على تحقيق أهداف المنظمة.

٣- القوانين واللوائح :

يعتبر عليان (١٤٠٢هـ) القوانين من القيود التي تحدد القرارات.(ص١٢٠)

٤- الميزانية :

فيرى عليان (١٤٠٢هـ) أن قرار الاستثمار يتقيد بحجم المبالغ المخصصة للاستثمار ، وكذلك بمدى تحقق الأرباح من خلال قرار استثماري معين.(ص١٢٠)

أما فيما يخص متخذ القرار ذاته فإن عوائق صنع القرارات تبدو في :

١- عدم القدرة على تحديد الأهداف :

يرى شرف (١٩٩٩م) أنه لا يمكن صنع قرار بدون تحديد هدف واضح ذلك أن عدم قدرة المدير على تحديد هدفه يعوق عملية صنع القرار ، ولا يمكن في هذه الحالة اتخاذ قرار.(ص١٥٩)

٢- عدم القدرة على التوقع :

يوضح شرف (١٩٩٩م) أن القرارات تتأثر بأمور مستقبلية فينبغي لمتخذ القرار أن تكون لديه القدرة على التنبؤ السليم الواعي حتى يصدر قرارا رشيدا.(ص١٥٩). لذلك يؤكد المرسي (٢٠٠٢م) على المدير أن يكون لديه قدرة على استخدام الأساليب والأدوات الكمية الحديثة في تقدير الاحتمالات للتنبؤ بالنتائج المستقبلية للقرارات.(ص٦٨٠)

وتبين بشرى غنام (٢٠٠٣م) أن عدم الجدية في البحث عن الأدوات أو الأساليب العلمية اللازمة للاختيار بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار الأفضل يعتبر من معوقات صنع القرارات. (ص١٨)

٣- عدم القدرة على تحديد المشكلة :

يذكر القريوتي (٢٠٠١م) أن عدم القدرة على تحديد عناصر المشكلة والعلاقة بينها يمكن أن يرجع إلى التركيز على عناصر غير هامة أو جانبية أو يمكن أن تكون العلاقة بين العناصر غامضة.(ص٣٤٢)

فالمرسي (٢٠٠٢م) يعتبر عدم قدرة المدير على تحديد المشكلة وتشخيصها بدقة من معوقات صنع القرارات.(ص٦٨٠)

٤- تحيز متخذ القرار :

ترى بشرى غنام (٢٠٠٣م) أن تحيز متخذ القرار إلى أحد القرارات دون الاكتراث للمصلحة العامة للمنظمة ،أو بإمكاناتها يؤدي إلى عدم اتخاذ قرار رشيد.(ص١٨)

٥- التردد :

يرى شرف (١٩٩٩م) أن التردد في اتخاذ القرار يصدر عنه قرار ضعيف وغير قادر على تحقيق الأهداف وسبب هذا التردد قد يكون عدم الإلمام التام بعناصر القرار ومبادئه.(ص١٥٩)

ويضيف الشلوي (١٤١٧هـ) مجموعة من العوامل التي تؤثر في صنع القرارات وهي :

- ✓ فهم المدير العميق والشامل للأمور.
- ✓ مؤهل المدير وتخصصه في مجال الإدارة.
- ✓ قدرة المدير على المبادرة والابتكار.
- ✓ قدرة المدير على تحمل المسئولية.
- ✓ أهداف المدير وأغراضه الشخصية.
- ✓ اتجاهات المدير وقيمه وأخلاقياته.
- ✓ قدرة المدير على ضبط النفس في المواقف الحرجة.
- ✓ خبرة المدير السابقة و مدى قدرته على الاستفادة من المعلومات".(ص٥١)

ومعوقات صنع القرار التي تختص بالقرار ذاته هي :

١- الآثار المستقبلية للقرار ذاته :

يرى النصار (٢٠٠٣م) أن للقرار آثاراً على مجالات العمل الأخرى للمنظمة مما يحد من اتخاذ القرارات.

٢- نقص المعلومات :

يعتبر مشرقي (١٤١٧هـ) أن المعلومات هي "مادة الإداري في صنع القرارات ... ويجب أن تكون المعلومات ممثلة للظاهرة المدروسة".(ص٣٣)

لذلك فإن المرسي (٢٠٠٢م) يرى أن من المعوقات التي تؤثر على فاعلية القرار عدم توفر المعلومات وكفايتها أو عدم دقتها ، وكذلك عدم توفرها في الوقت المناسب.(ص٦٨٠)

٣- كثرة القرارات :

يرى درويش (١٤١١هـ) إن تتابع القرارات وكثرتها تؤدي إلى إضعافها وعدم الأخذ بها بجدية كافية من قبل المرؤوسين ، ذلك أن العبرة تكون في قدرة هذه القرارات على تحقيق النتائج ، ومن ذلك فإن القرارات القليلة الفاعلة تكون أهم من القرارات المتتالية التي لا تحقق النتائج المطلوبة.(ص٨٤)

معوقات صنع القرارات التي تخص الأفراد الذين يتأثرون بالقرار وهي تتمثل في :

- **مقاومة القرار** :

يرى المرسي (٢٠٠٢م) أن مقاومة الأفراد للقرار ، سوف يعيق عملية صنع القرارات ، ويكون له أثر سلبي على روحهم ودوافعهم للعمل ، ومن ثم سوف يتأثر مستوى تنفيذهم للقرار.(ص٦٨٠)

وما يعيق صنع القرارات من خارج المنظمة فهو يتمثل فيما يلي :

١- قيم ومعتقدات وثقافة المجتمع :

يرى بادحدح (١٤٢٤هـ) أن اتخاذ القرارات بعيداً عن القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع يجعل متخذ القرار في حالة من التناقض مع النفس ومع الحقائق ، فيعتبر مركز التميز للمنظمات غير الحكومية (٢٠٠٣م) أن ثقافة المجتمع هي من أهم الأمور المتصلة بعملية صنع القرارات ، ذلك لأن المنظمة تمارس نشاطها داخل المجتمع ، مما يوجب مراعاة الأطر الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع.

٢- الحالة الاقتصادية للمجتمع :

فيرى حسين (٢٠٠١م) أن هناك عوامل تتمثل في حالات الركود والكساد أو عوامل تتمثل في حالة الرخاء الاقتصادي للدولة ، وكذلك مدى مساهمة الدولة في تشجيع الاستثمار ودعمها للنواحي الاقتصادية.(ص٢٥)

٣- الحالة السياسية والتنظيمية :

يوضحها حسين (٢٠٠١م) بأنها اللوائح والقوانين ، وكذلك مستوى الاستقرار السياسي للدولة .(ص٢٥)

٤- المستوى التقني :

ويقصد به حسين (٢٠٠١م) مدى التقدم التقني الحاصل في الدولة. (ص٢٦)

- **ثانيا : الدراسات السابقة** :

أشارت الباحثة إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع اتخاذ القرارات في المجال التعليمي العام والعالي ، ذلك أن الباحثة لم تجد دراسات أجريت في كليات خدمة المجتمع تتناول عملية صنع القرارات في الدول العربية أو الأجنبية ، ولأهمية الدور الذي تقوم به كليات خدمة المجتمع من خلال البرامج التي تقدمها لأبناء المجتمع فقد تناولت الباحثة في هذه الدراسة كليات خدمة المجتمع من حيث الأساليب العلمية التي تستخدمها في صنع قراراتها الخاصة ببرامجها التي تقدمها ، وقد تناولت الباحثة الدراسات السابقة مبتدئة بالدراسات الحديثة فالقديمة.

- **دراسة هتون مطاوع (١٤٢٤هـ) بعنوان إعادة هيكلة عملية اتخاذ القرار في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في ظل القيادة الجماعية.**

هدفت تلك الدراسة إلى ما يلي :

- ✓ تحديد خصائص عملية اتخاذ القرار حالياً في ظل القيادة الجماعية كما يرى ذلك أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
- ✓ تحديد التصميم الجديد لعملية اتخاذ القرار حالياً في ظل القيادة الجماعية وإعادة الهيكلة لعملية اتخاذ القرار.
- ✓ التعرف على الصيغ المناسبة للقيادة الجماعية في ظل عملية هيكلة اتخاذ القرار.
- ✓ تحديد نمط القيادة الجماعية الملائمة لعملية اتخاذ القرار في جامعة أم القرى في ظل إعادة هيكلة عملية اتخاذ القرار.
- ✓ التعرف على ما يميز بين أعضاء هيئة التدريس (بحسب الجنس ، والرتبة العلمية ، والتخصص) في موقفهم من خصائص القيادة الجماعية والتصميم الملائم لعمليات اتخاذ القرار.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث قامت بإعداد استبانة للحصول على المعلومات المطلوبة من أفراد مجتمع تلك الدراسة البالغ (١٥٧) فردا. وكان من ابرز نتائج تلك الدراسة ضرورة التحول الجذري من أجل تبني مدخل القيادة الجماعية محل القيادة الفردية ، وهذا التحول يشمل ما يلي :

- ✓ تبني مبادئ جديدة في الإدارة تسهل عملية القيادة الجماعية.
- ✓ التحول من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات.
- ✓ التأكيد على أهمية التكامل بين الأدوار والتخصصات والخبرات.
- ✓ أكدت الدراسة على أهمية تبادل المعلومات.
- ✓ منح العاملين مزيدا من الصلاحيات.

نلاحظ إن دراسة هتون مطاوع (١٤٢٤هـ) قد ركزت على أحد أساليب عملية صنع القرارات ، وهو أسلوب المشاركة وهذا الأسلوب هو من الأساليب النظرية في عملية صنع القرارات ، أما هذه الدراسة فقد تناولت الأساليب العلمية لعملية صنع القرارات بشقيها النظري والكمي ، وتلك الدراسة استخدمت المنهج الوصفي وهو ما تم استخدامه في هذه الدراسة ، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة في كلا الدراستين ، وقد تناولت تلك الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، أما هذه الدراسة فقد تناولت متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع في بعض الجامعات السعودية.

- **دراسة بسمة المجنوني (١٤٢٣هـ) بعنوان مشاركة الإداريات بجامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبدالعزيز بجدة في اتخاذ أنواع القرارات**

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على درجة مشاركة الإداريات بجامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبدالعزيز بجدة في اتخاذ أنواع القرارات ، والتعرف على درجة مشاركة الإداريات بالجامعتين في اتخاذ أنواع القرارات وفقا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي ، مسمى الوظيفة الإدارية ،عدد سنوات الخبرة) مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وذلك باستخدام أداة

الاستبانه ، والتي وزعت على جميع مجتمع الدراسة وهم جميع عضوات هيئة التدريس والموظفات اللاتي يشغلن أعمالا إدارية ، وقد بلغ عددهن (٥٥) في جامعة أم القرى بمكة المكرمة و(٩٧) في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة ، وقد وزعت عليهن (١٥٢) استبانة عاد منها (١٢٠) استبانة. وقد توصلت تلك الدراسة إلى النتائج التالية :

- ✓ إن مشاركة الإداريات في القرارات اليومية كانت متوسطة ، بينما مشاركتهن في القرارات التكتيكية والاستراتيجية كانت منخفضة .
- ✓ إن الإداريات الحاصلات على مؤهل علمي أعلى أكثر مشاركة من الإداريات الحاصلات على مؤهل علمي أدنى.
- ✓ إن الإداريات ذوات المسميات الوظيفية العليا أكثر مشاركة من الإداريات ذوات المسميات الوظيفية الدنيا.
- ✓ إن الإداريات اللاتي خبراتهن مرتفعة أكثر مشاركة من الإداريات اللاتي خبراتهن منخفضة.
- ✓ إن الإداريات في جامعة أم القرى بمكة المكرمة أكثر مشاركة من الإداريات في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
- ✓ إن الإداريات الحاصلات على مؤهل الدكتوراه يشاركن في القرارات التكتيكية أكثر من الإداريات الحاصلات على المؤهل الجامعي فما دون .
- ✓ إن الإداريات الحاصلات على مؤهل الدكتوراه يشاركن في القرارات الاستراتيجية أكثر من الإداريات الحاصلات على مؤهل الماجستير والمؤهل الجامعي فما دون.
- ✓ إن العميدات ووكيلات العميدات يشاركن أكثر من وكيلات رؤساء الأقسام والموظفات الأخريات بالجامعتين.
- ✓ إن الإداريات اللاتي خبرتهن ١٥ سنة فأكثر يشاركن في القرارات التكتيكية أكثر من الإداريات اللاتي تكون خبرتهن ما بين ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات.

إن دراسة بسمة المجنوني (١٤٢٣هـ) قد ركزت على أسلوب مشاركة الإداريات في اتخاذ أنواع القرارات ، وهو أحد الأساليب العلمية التي تناولتها هذه الدراسة ، وقد استخدمت تلك الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في حين استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وقد استخدمت الدراستين الاستبانة كأداة للدراسة ، وكان مجتمع الدراسة في تلك الدراسة مكون من عضوات هيئة التدريس والموظفات اللاتي يشغلن أعمالا إدارية في كل من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز ، أما في هذه الدراسة فقد كان مجتمع الدراسة مكون من متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع في بعض الجامعات السعودية.

- دراسة الدخيل (١٤٢٠هـ) وهي بعنوان : فعالية مجالس الأقسام في عملية اتخاذ القرارات بكليات المعلمين.

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي لأداء مجالس الأقسام بكليات المعلمين لمهامها التعليمية والإدارية ، والتعرف على كيفية ممارسة مجالس الأقسام لعملية اتخاذ القرارات التي تتعلق بمهامها التعليمية والإدارية ، وكذلك التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون اتخاذ مجالس

الأقسام قرارات تتعلق بمهامها التعليمية والإدارية ، وكذلك تقديم توصيات ومقترحات لرفع فعالية ممارسة اتخاذ القرارات بمجالس الأقسام. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ،وصمم استبانة لجمع المعلومات من عينة تلك الدراسة المكونةٍ من (٣٣٤) فردا من أعضاء هيئة التدريس في (٦) كليات تم اختيارها قصديا وعشوائيا من مجتمع تلك الدراسة. ومن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن مستوى فعالية مجالس الأقسام في كيفية ممارسة عملية اتخاذ القرارات كان مرتفعا حيث بلغ متوسط الإجابات (٤.٦). إن دراسة الدخيل (١٤٢٠هـ) قد ركزت على الواقع الفعلي لأداء مجالس الأقسام بكليات المعلمين لمهامهم التعليمية والإدارية ، وكذلك ممارستها لعملية اتخاذ القرارات وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون اتخاذها لقراراتها ، وهو يقترب من موضوع هذه الدراسة إلا أن هذه الدراسة تتناول استخدام الأساليب العلمية عند اتخاذ القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع ، وقد استخدمت كلا الدراستين المنهج الوصفي ، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في كليهما ، وكان مجتمع الدراسة في تلك الدراسة مكون من أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين ، أما هذه الدراسة فكان مجتمع الدراسة هو متخذي القرارات في كليات خدمة المجتمع في بعض الجامعات السعودية.

- **الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية** :

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات الإجرائية في الدراسة الميدانية حيث صممت استبانة تحتوي على مجموعة من المحاور والتي وزعت على مجتمع الدراسة لجمع البيانات والمعلومات منهم ، وقد استخدمت المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة ، وذلك لوصف واقع استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع ، والكشف عن مدى أهمية استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع ، والتعرف على أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع.

- **مجتمع البحث** :

بما أن صنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع تقع على عاتق فئة محددة من الإداريين ، كان لابد من إجراء الدراسة على كامل أفراد هذه الفئة وهم متخذو القرار في كل من جامعة أم القرى و جامعة الملك عبد العزيز ، وجامعة الطائف وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود والجامعة الإسلامية وجامعة الملك فيصل وجامعة القصيم ، ومن خلالهم يمكن تعميم نتائج الدراسة على كافة متخذي القرار في كليات خدمة المجتمع الأخرى ، وقد تم استثناء جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك خالد وجامعة طيبة لتعذر وصول الباحثة إليهم.

- **أداة البحث** :

استخدمت الباحثة أداة الإستبيانة وذلك لجمع البيانات والمعلومات من خلال ثلاثة محاور المحورين الأول والثاني هما واقع استخدام الأساليب

العلمية في صنع القرارات ، والكشف عن أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ،ويحتوي كل منهما على واحد وعشرون سؤالا يتضح من خلالها الواقع والأهمية لاستخدام الأساليب العلمية لصنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع ، والمحور الثالث هو معرفة أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع والذي يحتوي على واحد وعشرين سؤالا تبرز من خلالها هذه المعوقات ، ووزعت على مجتمع الدراسة وهم متخذو القرارات في كليات خدمة المجتمع في كل من جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة و جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جده وجامعة الطائف بمدينة الطائف وجامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود بمدينة الرياض والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وجامعة الملك فيصل بمدينة بالاحساء وجامعة القصيم في مدينة بريدة حيث وزع (٧٥)استبانة عاد منها (٥٥)استبيانة وتم استثناء (٣)استبانات لعدم اكتمالها.

- **نتائج الدراسة** :

أظهرت الدراسة أن :

- ✓ درجة استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع جاءت بدرجة متوسطة حيث كان المتوسط (٣,١٧).
- ✓ أهمية استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع قد حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط (٤,٣٢).
- ✓ أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في عملية صنع القرارات لدى متخذي القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع قد حصلت على درجة متوسطة بمتوسط (٣,٤٠).
- ✓ استخدام مراحل اتخاذ القرارات في عملية صنع القرارات جاءت بدرجة متوسطة وذلك بمتوسط (٣,٥٠) ويرى متخذو القرارات أن لمراحل اتخاذ القرارات أهمية كبيرة حيث جاءت أهميتها بدرجة مرتفعة وذلك عند متوسط (٤,٦٣).
- ✓ استخدام الأساليب النظرية لاتخاذ القرارات في عملية صنع القرارات جاءت بدرجة متوسطة وذلك عند متوسط (٣,٥٠) ويرى متخذو القرارات أن استخدام الأساليب النظرية لها أهمية مرتفعة وذلك عند متوسط (٤,٥٧).
- ✓ استخدام الأساليب العلمية الكمية في عملية صنع القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٢,٩٤) إلا أن متخذي القرارات يرون أن استخدام الأساليب العلمية الكمية في عملية صنع القرارات لها أهمية مرتفعة عند متوسط (٤,١٩).
- ✓ معايير اتخاذ القرارات في عملية صنع القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٢,٥٦) ويرى متخذو القرارات أن استخدام معايير اتخاذ القرارات في عملية صنع القرارات لها أهمية متوسطة في عملية صنع القرارات وقد جاءت بمتوسط (٣,٥٧).

- ✓ أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص المنظمة جاءت بدرجة متوسطة وذلك عند متوسط (٣,٥٣).
- ✓ أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص متخذي القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,٢٦).
- ✓ أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص القرارات ذاتها جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,٤٥).
- ✓ أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص الأفراد الذين ينفذون القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,١٩).
- ✓ أبرز معوقات اتخاذ القرارات من خارج المنظمة جاءت بدرجة مرتفعة عند متوسط (٣,٧٥).
- ✓ يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات التخصص العلمي (كلية نظرية ، كلية علمية) وظهرت الفروق في درجة الاستخدام عند عبارة واحدة وهي دراسة عيوب كل برنامج (الأسلوب الوصفي) وذلك لصالح الكلية العلمية بمتوسط (٣,٨٦) ويوجد أتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات التخصص العلمي حول أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، وكذلك يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات التخصص العلمي حول أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات.
- ✓ يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات الدرجة العلمية (أستاذ أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد ، محاضر ، معيد) وقد ظهرت الفروق في درجة الاستخدام عند عبارة واحدة وهي (وجود نسبة من عدم التأكد في القرارات المتخذة) وكانت درجة الفروق صغيرة جدا ، كذلك يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات الدرجة العلمية حول أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات ، وأيضا يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات الدرجة العلمية حول أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع.
- ✓ يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ - ١٠ سنوات ، من ١١ – ١٥ سنة ، أكثر من ١٥ سنة) وظهرت الفروق في درجة الاستخدام عند العبارات التالية : درجة عيوب كل برنامج (الأسلوب الوصفي) بين فئة (من ١١ – ١٥ سنة) وبين فئة (أكثر من ١٥ سنة) وذلك لصالح فئة (أكثر من ١٥ سنة) بمتوسط (٤,٠٠) ،وكذلك توجد فروق عند عبارة تحليل منفعة البرنامج مقابل تكلفته بين فئة (من ٥ – ١٠ سنوات) وبين فئة (١١ – ١٥ سنة) وذلك لصالح فئة (من ٥ - ١٠ سنوات) بمتوسط (٤,٣٣) وأيضا توجد فروق عند عبارة (اختيار البرنامج الذي يحقق أهم الأهداف) بين فئة (١١ – ١٥ سنة) وبين فئة (أكثر من ١٥ سنة) وذلك لصالح فئة (أكثر من ١٥ سنة) بمتوسط (٣,٧٢) وكذلك يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات سنوات الخبرة حول أهمية استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات وقد ظهرت الفروق عند عبارة (وجود نسبة من المخاطرة في القرارات المتخذة) حيث ظهرت الفروق بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (من ٥ – ١٠ سنوات) لصالح فئة (من ٥ – ١٠ سنوات) بمتوسط

(٣,٩٥) ، وكذلك يوجد اتفاق حول محاور الدراسة بشكل عام بين فئات سنوات الخبرة حول أبرز معوقات استخدام الأساليب العلمية في صنع القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع.

- **التوصيات** :

على متخذي القرارات الاستثمارية في برامج كليات خدمة المجتمع العمل على:

- ✓ أخذ دورات تدريبية في مجال الأساليب الكمية.
- ✓ حضور ندوات ومحاضرات لصقل معرفتهم بالأساليب الكمية.
- ✓ حضور المؤتمرات العالمية التي تناقش أساليب نظرية اتخاذ القرارات.
- ✓ تكوين وحدة متخصصة في الأساليب الكمية لوضع عدد من الخيارات لصنع القرارات.
- ✓ تكوين لجان من ذوي التخصص في الأساليب الكمية لاتخاذ القرارات الاستثمارية.
- ✓ وجود متخصص في الأساليب الكمية عند انعقاد مجالس كليات خدمة المجتمع.
- ✓ استخدام الحاسب الآلي عند اتخاذ القرارات بالأساليب الكمية.
- ✓ أن تشمل مجالس كليات خدمة المجتمع ممثلاً عن كل كلية في الجامعة.
- ✓ أن تشمل مجالس كليات خدمة المجتمع ممثلاً عن وزارة العمل والشئون الاجتماعية.
- ✓ أن تشمل مجالس كليات خدمة المجتمع ممثلاً عن الغرف التجارية والصناعية.

- **آليات تفعيل التوصيات** :

- ✓ أخذ دورات تدريبية في مجال الأساليب الكمية.
- ✓ حضور ندوات ومحاضرات لصقل معرفتهم بالأساليب الكمية.
- ✓ حضور المؤتمرات العالمية التي تناقش أساليب نظرية اتخاذ القرارات.

لقد تم اشتقاق هذه التوصيات من النتيجة رقم (٩) وهي أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص متخذي القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,٢٦) والنتيجة رقم (١٠) وهي أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص القرارات ذاتها جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,٤٥) والنتيجة رقم (١١) وهي أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص الأفراد الذين ينفذون القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,١٩) والهدف من هذه التوصيات هو العمل على تنمية قدرات ومهارات متخذي القرارات على استخدام الأساليب العلمية في عملية اتخاذ القرارات. ويمكن العمل على تنفيذ هذه التوصيات من خلال :

أولاً : بالنسبة للدورات التدريبية:

استضافة متخصص في الأساليب العلمية الكمية ليعقد دورة تدريبية يحضرها أعضاء مجالس كليات خدمة المجتمع . ويمكن لهذه الدورة أن تستمر لمدة شهر كدورة مكثفة أو أكثر على حسب أنواع الأساليب التي يتم تقديمها خلال الدورة ، على أن تكون هذه الأساليب مما يتناسب مع عملية

صنع قرارات برامج كليات خدمة المجتمع. يمكن أن تعقد الدورة في كلية خدمة المجتمع في كل جامعة خاصة في نهاية الفصل الدراسي لكي يمكن تطبيق ما تم التعرف عليه خلال الدورة في بداية الفصل الدراسي الجديد.

ثانياً : بالنسبة للندوات والمحاضرات :

يكون الهدف من الندوات أو المحاضرات هو تعريف متخذي القرارات بأهمية استخدام الأساليب العلمية الكمية في عملية صنع القرارات ، ومن خلالها يمكن أن تعرض بعض الأساليب التي يمكن لمتخذ القرارات الاستفادة منها ، ويمكن التنسيق مع مختلف كليات خدمة المجتمع أثناء اجتماعاتهم الدورية ليتم الاتفاق على عقد ندوات أو محاضرات يحضرها مجموعة من أعضاء مجالس كليات خدمة المجتمع ، ويكون وقت عقد هذه الندوات أو المحاضرات بمدة تسبق اجتماعات كليات خدمة المجتمع التي يتم فيها تحديد البرامج المراد تنفيذها خلال الفصل الدراسي بمده كافية ، ويمكن الاتفاق على مكان عقد هذه الندوات أو المحاضرات في إحدى الجامعات ، ويتم التجهيز لهذه الندوات أو المحاضرات ليعقدها متخصص في الأساليب العلمية الكمية.

ثالثاً: بالنسبة للمؤتمرات العالمية :

يكون الهدف منها التعرف على الأساليب العلمية لنظرية اتخاذ القرارات في الدول المختلفة خاصة المتقدمة منها ، وذلك للعمل على أخذ مايتناسب مع أهداف وأنظمة وبرامج كليات خدمة المجتمع في مجتمعنا والعمل على الاستفادة منها وتطبيقها في كليات خدمة المجتمع. ويتم ذلك من خلال مراجعة الجامعات في الدول المتقدمة ، وكلياتها المتخصصة في تحليل النظم واتخاذ القرارات وذلك للتعرف على أوقات وأماكن عقد المؤتمرات الخاصة بهذا المجال ، ومن ثم يتم ترشيح مجموعة من عمداء وأعضاء كليات خدمة المجتمع لحضور هذه المؤتمرات والتزود من خبرات المتخصصين فيها.

- ✓ تكوين وحدة متخصصة في الأساليب الكمية لوضع عدد من الخيارات لصنع القرارات.
- ✓ تكوين لجان من ذوي التخصص في الأساليب الكمية لاتخاذ القرارات الاستثمارية.
- ✓ وجود متخصص في الأساليب الكمية عند انعقاد مجالس كليات خدمة المجتمع.

لقد تم اشتقاق هذه التوصيات من النتيجة رقم (١٠) أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص القرارات ذاتها جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣.٤٥) والهدف منها هو العمل على أن يتم اتخاذ القرارات في برامج كليات خدمة المجتمع باستخدام الأساليب العلمية الكمية من خلال وجود متخصصين بهذه الأساليب في كليات خدمة المجتمع.

ويمكن العمل على تنفيذ هذه التوصيات من خلال : اختيار إحدى هذه التوصيات بحيث تعمل الوحدة المتخصصة أو اللجنة أو المتخصص بالأساليب

العلمية الكمية على استخدام الأساليب العلمية الكمية لتحديد أي من برامج كليات خدمة المجتمع هو الأفضل ومن ثم يتم كتابة تقرير بالبرامج المطلوبة للعمل على تنفيذها خلال الفصل الدراسي ،ويتم أيضا تقييم البرامج التي تم تنفيذها خلال الفصل السابق ويتم عرض هذا التقرير على مجلس كلية خدمة المجتمع ليتم في المجلس اتخاذ القرارات بناءً على هذا التقرير المبني على أسس علمية. وتعمل هذه الوحدة أو اللجنة أو المتخصص بالأساليب العلمية الكمية خلال الفصل الدراسي وذلك لدراسة البرامج في فترة كافية ، بحيث تكون جزءا من تنظيم كلية خدمة المجتمع ، وإذا تم اختيار المتخصص بالأساليب الكمية يكون عضوا من أعضاء مجلس كلية خدمة المجتمع.

استخدام الحاسب الآلي عند اتخاذ القرارات بالأساليب الكمية. وهذه التوصية مشتقة من النتيجة رقم (٨) وهي أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص المنظمة جاءت بدرجة متوسطة وذلك عند متوسط (٣,٥٣) والنتيجة رقم (٩) أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص متخذي القرارات جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,٢٦) والنتيجة رقم (١٠) أبرز معوقات اتخاذ القرارات التي تخص القرارات ذاتها جاءت بدرجة متوسطة عند متوسط (٣,٤٥) والهدف من التوصية هو إدخال التقنيات الحديثة والتي يمكن أن تعمل على تسهيل عملية صنع القرارات باستخدام الأساليب العلمية الكمية ، وذلك من خلال البيانات والمعلومات التي يمكن تخزينها في الحاسب ومن خلالها يمكن الاستفادة منها وقت الحاجة ، كذلك يمكن إجراء العمليات الحسابية المعقدة بكل سهولة من خلال الحاسب الآلي ليتم تطبيق الأساليب الكمية بطريقة أكثر سهولة وأسرع في الوقت ، ويتم ذلك من خلال وجود متخصص في الحاسب الآلي يعمل على إدخال البيانات عن بدائل البرامج المقترحة وتنفيذ الأساليب العلمية الكمية في عملية اتخاذ القرارات ومن ثم يضع تقرير عن أفضل البرامج ، ويتخذ القرارات الخاص بالبرامج في مجالس كليات خدمة المجتمع ، وكذلك يمكن باستخدام الحاسب الآلي تقيم البرامج التي تم تنفيذها في الفصل الدراسي السابق ويقدم تقرير بذلك في مجالس كليات خدمة المجتمع.

- ✓ أن تشمل مجالس كليات خدمة المجتمع ممثلاً عن كل كلية في الجامعة.
- ✓ أن تشمل مجالس كليات خدمة المجتمع ممثلا عن وزارة العمل والشئون الاجتماعية.
- ✓ أن تشمل مجالس كليات خدمة المجتمع ممثلاً عن الغرف التجارية والصناعية.

وهذه التوصيات مشتقة من النتيجة رقم (١٢) وهي أبرز معوقات اتخاذ القرارات من خارج المنظمة جاءت بدرجة مرتفعة عند متوسط (٣,٧٥) والهدف من هذه التوصيات هو أن تكون البرامج التي يتم اتخاذ قرار بخصوصها متناسبة مع أهداف الجامعات وكذلك متوافقة مع احتياجات سوق العمل سواء كان قطاع عام أو خاص

ويمكن العمل على تنفيذ هذه التوصيات من خلال : أن يكون ضمن أعضاء مجالس كليات خدمة المجتمع ممثل عن كل كلية في الجامعة

وذلك عن طريق ترشيحهم من كلياتهم ، وكذلك ممثل عن وزارة العمل والشئون الاجتماعية تعمل الوزارة على ترشيحه ، وممثل عن الغرفة التجارية والصناعية في المدينة التي توجد فيها كلية خدمة المجتمع وتعمل الغرفة على ترشيح الممثل عنها في عضوية مجلس الكلية ، ويكون من مسئولياتهم تحديد احتياجات سوق العمل لليد العاملة من حيث الكم ونوعية التخصصات المطلوبة ، ويعمل هؤلاء الأعضاء على حضور جميع اجتماعات مجلس كلية خدمة المجتمع.

- **المراجع** :

١. أحمد ،شاكر محمد (د ت) إدارة المنظمات التعليمية / رؤية معاصرة للأصول العامة ، دار المعارف .

٢. بادحدح ،علي أحمد (١٤٢٤هـ) صناعة القرار ، إسلاميات /أفاق رحبة في الفكر والدعوة ، www.islameiat.com/main/?c=247&a=1696

٣. بامخرم ، أحمد سعيد (١٤٢٢هـ) اقتصاديات جدوى المشروعات الاستثمارية (ط : ٢) دار الزهراء : الرياض.

٤. باهرمز ، أسماء محمد (١٤٢٢هـ) مقدمة في بحوث العمليات ، دار حافظ :جدة .

٥. بدوي ، إبراهيم محمد (١٤٠٥هـ) اتخاذ القرارات ومراجعة المعلومات ، مجلة الإدارة العامة ،العدد (٤٣) السنة (٢٣) معهد الإدارة العامة : الرياض.

٦. البلاط ، السيد (١٤١٣هـ) اتخاذ القرارات الإدارية ، مجلة تجارة الرياض ، العدد (٣٦٧) السنة(٣٢) الرياض.

٧. البلاط ، السيد (١٤١٣هـ) اتخاذ القرارات الإدارية /٢من٢ ، مجلة تجارة الرياض ، العدد (٣٦٨) السنة(٣٢) : الرياض.

٨. البلخي ، زيد تميم (١٤١٩هـ) مقدمة في بحوث العمليات (ط:١) مطابع جامعة الملك سعود : الرياض .

٩. الثبيتي ، جوبير ماطر (١٩٩٧م) تحليل القرارات التعليمية في جمعية أم القرى الخيرية باستخدام نظرية القرارات ونظرية المنفعة ، أبحاث وأوراق عمل المؤتمر العلمي الأول للخدمات التطوعية بالمملكة العربية السعودية ، مطابع جامعة أم القرى : مكة المكرمة .

١٠. جودوين ، بول ، ورايت ، جورج (١٤٢١هـ) تحليل القرار للحكم الإداري ، ترجمة عبدالله العزاز ، وسرور سرور ، مطابع جامعة الملك سعود :الرياض.

١١. حبتور ،عبدالعزيز صالح (٢٠٠٠م) أصول ومبادئ الإدارة العامة (ط:١) الدار العلمية الدولية : عمان.

١٢. الحربي ، بخيت باخت (١٤١٣هـ) مدى تأثير أوليا أمور الطلاب على اتخاذ القرارات المدرسية وسلطة المعلم في المدرسة الأهلية للبنين / دراسة ميدانية بمدينة جدة ، رسالة ماجستير غير منشوره ،جامعة أم القرى : مكة المكرمة .

١٣. حسب الرسول ، موسى (٢٠٠٠م) الأساليب الرياضية لنظرية اتخاذ القرارات ، مؤسسة شباب الجامعة : الإسكندرية .

١٤. حسين ، علي ، و الساعد ، رشاد (٢٠٠١م) نظرية القرارات الإدارية / مدخل نظري وكمي ،دار زهران : عمان.

١٥. الخطيب ، محمد (١٤٢٤هـ) عرض لبعض التجارب التربوية الاستثمارية المتميزة في المدارس الخاصة إقليميا ودوليا ، مكتب التربية العربي لدول الخليج : الرياض.

١٦. الدخيل ، عبدالله سعد (١٤٢٠هـ) فعالية مجالس الأقسام في عملية اتخاذ القرارات بكليات المعلمين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة .

١٧. درويش ، ماجد (١٤١١هـ) اتخاذ القرارات والعوامل المؤثرة فيه ، رسالة المعلم العدد (٤) المجلد (٣١) وزارة التربية والتعليم : الأردن .

١٨. رحمة ،انطوان حبيب (٢٠٠٢م) الاستثمار التربوي في دول الخليج : الواقع وسبل التطوير ،ورقة عمل مكتب التربية العربي لدول الخليج ، اللقاء الخامس لممثلي الجامعات وقطاعات التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية بدول الخليج العربية ،الغرفة التجارية الصناعية : الاحساء .

١٩. السحيم ، خالد سعيد (١٤٢١هـ) المشاركة في اتخاذ القرار ، مجلة الفيصل ، العدد (٢٩٠) السنة (٢٥)دار الفيصل الثقافية : الرياض.

٢٠. سلامة ، ابتسام خالد (١٤١٥هـ) استخدام منهج تحليل المنفعة في تحديد فاعلية المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة في تحقيقها لأهدافها ، رسالة ماجستير غير منشوره ،كلية التربية ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

٢١. سنبل ، فائقة عباس (١٤١٥هـ) مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرار الجامعي بجامعة أم القرى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة .

٢٢. شرف ، عبدالحميد (١٩٩٩م) الإدارة في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق (ط:٢) مركز الكتاب : القاهرة.

٢٣. الشرقاوي ، علي (٢٠٠٢م) العملية الإدارية / وظائف المديرين (ط:٣) دار الجامعة الجديدة : الإسكندرية.

٢٤. الشلوي ، عديم هوصان (١٤١٧هـ) كيفية اتخاذ القرارات الإدارية ، مجلة الحرس الوطني ،العدد (١٧٢) السنة (١٨) .

٢٥. الشماع ، خليل محمد ، و حمود ، خضير (١٤٢٠هـ) نظرية المنظمة (ط:١) دار المسيرة : عمان.

٢٦. شهاب ، إبراهيم بدر (١٤١٦هـ) مشاركة العاملين في صنع القرارات الإدارية ، الإداري ،العدد(٦١) السنة (١٧) معهد الإدارة العامة :عمان.

٢٧. الصباب ، أحمد ، وآخرون (١٤٢٣هـ) أساسيات الإدارة الحديثة (ط:٢)

٢٨. الصفار ، أحمد ،و محمد ، ماجد (١٩٩٩م) الأساليب الكمية في الإدارة (ط:١) مجدلاوي : عمان.

٢٩. طه ، حمدي (١٤١٥هـ) مقدمة في بحوث العمليات ، ترجمة : أحمد حسين ، دار المريخ :الرياض.

٣٠. عدس ،عبدالرحمن ،وآخرون (٢٠٠٣م) البحث العلمي / مفهومه / أدواته /أساليبه ،(ط:٣) دار أسامة : الرياض.

٣١. العلاق ، بشير (١٩٩٩م) أسس الإدارة الحديثة /نظريات ومفاهيم (ط:١) دار اليازوري العلمية :عمان.

٣٢. علاقي ، مدني عبدالقادر (١٤٢٠هـ) الإدارة / دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية (ط:٩) مكتبة دار جدة : جدة.

٣٣. علي ، علي حسين ، وآخرون (١٩٩٩م) بحوث العمليات وتطبيقاتها في وظائف المنشأة ، دار زهران : عمان.

٣٤. العولقي ، حسن أبو بكر (١٤٢٣هـ) عوائق الاستثمار التربوي في دول الخليج العربية اللقاء الخامس لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية في دول الخليج العربية ، الغرفة التجارية الصناعية : الاحساء.

٣٥. غنام ، بشرى بدير (٢٠٠٣م) معدل تكلفة الفساد في اتخاذ القرارات الرأسمالية ، مجلة الإدارة ، العدد (٣) المجلد (٣٥) اتحاد جمعيات التنمية الإدارية : القاهرة.

٣٦. الفضل ، مؤيد (١٤٢٥هـ) الأساليب الكمية في الإدارة ، دار اليازوري العلمية: عمان.

٣٧. القريوتي ، محمد قاسم (٢٠٠١م) مبادئ الإدارة /النظريات والعمليات والوظائف (ط :١) دار صفاء : عمان.

٣٨. كلالدة ، ظاهر (١٩٩٧م) القيادة الإدارية ، دار زهران : عمان .

٣٩. الكيلاني ، أنمار (١٤١٥هـ) التقويم الاقتصادي للتعليم وأهميته في اتخاذ القرار الإداري التربوي ، مجلة جامعة الملك سعود ،المجلد (٧) :الرياض.

٤٠. المجنوني ، بسمة عبدالمحسن (١٤٢٣هـ) مشاركة الإداريات بجامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبدالعزيز بجدة في اتخاذ أنواع القرارات ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

٤١. محمد ، موفق حديد (١٤٢١هـ) الإدارة / المبادئ والنظريات والوظائف (ط:١) دار الحامد : عمان.

٤٢. مخامرة ، محسن ، وآخرون (٢٠٠٢م) المفاهيم الإدارية الحديثة (ط:٦) مركز الكتب الأردني.

٤٣. مخلوف ، إبراهيم أحمد (١٤٢٥هـ) التحليل الكمي في الإدارة (ط:٢) مطابع جامعة الملك سعود : الرياض.

٤٤. المرسي ، جمال الدين ، و إدريس ، ثابت (٢٠٠٢م) السلوك التنظيمي /نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة ، الدار الجامعية :الإسكندرية.

٤٥. مركز التميز للمنظمات غير الحكومية (٢٠٠٣م) صنع القرار /دراسة في سوسيولوجية الإدارة ، مهارات تدريبية ، العدد (٦٩): www.ngoce.org/content/ts2769.doc.

٤٦. مشرقي ، حسن علي (١٤١٧هـ) نظرية القرارات الإدارية / مدخل كمي في الإدارة (ط:١) دار المسيرة : عمان.

٤٧. مطاوع ، هتون حامد (١٤٢٤هـ) إعادة هيكلة عملية اتخاذ القرار في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في ظل القيادة الجماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

٤٨. المغربي ، عبدالحميد عبدالفتاح (٢٠٠٢م) إدارة الأعمال وظائف المدير في المنظمات المعاصرة ،دار الأصدقاء : المنصورة.

٤٩. نائب ،إبراهيم ، وباقية ، إنعام (١٤٢١هـ) نظرية القرارات / نماذج وأساليب كمية محوسبة (ط:١) دار وائل : عمان.

٥٠. النعيمي ، محمد عبدالعال (١٩٩٩م) بحوث العمليات ، (ط:١) دار وائل : عمان.

٥١. ـــــــ (١٤٠٦هـ) تقارير الشئون المالية والاقتصاد الوطني .

٥٢. ـــــــ (د- ت) لائحة كلية خدمة المجتمع بجامعة أم القرى.

****

قسم الإدارة التربوية والتخطيط
كلية التربية جامعة أم القرى

البحث الثاني عشر :

" الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية (دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة) "

إعـــداد :

أ / هيفاء حسن مصطفى الشامي

" الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية (دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة) "

أ / هيفاء حسن مصطفى الشامي

- **مقدمة الدراسة:**

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه وسلم ، وبعد :

تعتبر قضية الوقت في حياة المسلم من أهم القضايا التي ينبغي الاهتمام بها والحرص عليها ... فما الوقت إلا الحياة ، وما الدقائق والثواني التي يقضيها الإنسان إلا جزء من عمره الذي يعد أغلى ما يملكه الإنسان على الإطلاق .

لذلك كان المربون على مر التاريخ يحثون تلاميذهم وأبناءهم على كيفية استغلال الوقت بشكل عام (المطوع ، ١٤١٢هـ : صـ ١١٤) ، إلا أنه في عقد السبعينات من هذا القرن الميلادي تزايدت الدراسات العلمية الخاصة في كيفية استغلال الوقت الرسمي المخصص للتربية والتعليم ، وذلك لما تبين من وجود علاقة وثيقة بين درجة استغلال الوقت المخصص للتعليم والتحصيل الدراسي للطلاب (لوماكس Lomax ١٩٧٩ م /١٤٠٠هـ: صـ ٣). وبناءًا على ذلك بدأ المربون وأصحاب القرار التربوي في وضع البرامج التربوية بغرض استغلال الوقت الرسمي المتاح بالشكل الصحيح أو زيادة الوقت الرسمي المخصص للتعليم من خلال عدد من الأساليب مثل : نظام اليوم الدراسي الكامل ، زيادة عدد ساعات اليوم الدراسي ، الدراسة خلال إجازة الصيف للطلاب الذين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي ، زيادة الوجبات المنزلية مع حث أولياء الأمور على المتابعة ، زيادة عدد أيام العام الدراسي (روزميلر / Rossmiller ، ١٩٨٣ م / ١٤٠٤ هـ : صـ ٤٥) .

وقد لاحظ بعض المربين المهتمين بقضية الوقت المخصص للتعليم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب في نظام التعليم الأمريكي أمثال لوي Lowe و جيرفاس Gervais أن زيادة عدد ساعات اليوم الدراسي أو زيادة عدد أيام العام الدراسي يمكن أن تمثل إحدى الخيارات المهمة في تحسين مستوى التعليم ولكن سيترتب عليها زيادة في نفقات التعليم ، وبناء عليه فإن الخيار الآخر والمتمثل في استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم واستثماره بكفاءة عالية سوف يوفر ٣٠ يوما في العام الدراسي الواحد لم تكن مستغلة فعليا ، فضلا عن أن هذا الخيار يعتبر خيارا اقتصاديا لا يترتب عليه زيادة في نفقات التعليم (لوي Lowe / جيرفاس Gervas ، ١٩٨٨ م / ١٤٠٩ هـ : صـ ٢٠) . وتنصح كرويت karweit أصحاب القرار التربوي بأن لا يلجؤا إلى زيادة الوقت المخصص للتعليم إلا بعد أن يجربوا أسلوب استغلال الوقت المخصص للتعليم وتوظيفه في خدمة العملية التعليمية ، وذلك لأن أسلوب زيادة الوقت المخصص للتعليم يعد أسلوبا غير اقتصاديا (كرويت Karweit ، ١٩٨٨ م / ١٤٠٩ هـ : صـ ٣٢) .

وبناء على ما سبق يتضح أن أسلوب استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية وتوظيفه بالكامل في خدمة أهداف التربية والتعليم يمكن أن يوفر عددا من أيام العام الدراسي ، كما أنه يمكن أن يوفر من نفقات التعليم ، لذلك فهو يعد أحد الأساليب المعتمدة للرقي بمستوى التعليم وتحسين نوعيته . ومن هذا المنطلق نبع اهتمام الباحثة بدراسة هذا الموضوع ،وذلك رغبة بالمساهمة في رفع مستوى التعليم في بلادنا الغالية ، وعملا بتوصيات الباحثين بإجراء المزيد من البحوث عن الوقت في التعليم العام (المنيع والعبيدي ، ١٤٠٣هـ : صـ ٥) و(البابطين ، ١٤١٦ هـ: صـ ٥٠٢) ، علما بأن الدراسات العربية التي تناولت هذا المجال نادرة جدا على حسب علم الباحثة . وعليه فإن استثمار الوقت الرسمي المتاح للتعليم بكفاءة عالية يعني استغلال كل أجزاء الوقت المخصص للعملية التعليمية وتوظيفها في خدمة الطلاب لتحسين مستواهم العلمي ، مما يقتضي تحديد كل الأسباب الكامنة وراء إهدار وقت التعليم المتاح من أجل وضع الحلول الناجحة في القضاء عليها أو الحد من خطورتها والتقليل من شأنها .

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

نظرا لاهتمام المملكة بقطاع التعليم ، فقد تحملت من أجل النهوض به أعباء مالية ضخمة تجاوزت قيمتها بلايين الريالات ، إذ بلغ قيمة ما أنفقته الدولة خلال خطة التنمية السادسة أكثر من (١٧٥) بليون ريال (خطة التنمية السابعة للمملكة العربية السعودية من ١٤٢٠هـ إلى ١٤٢٥هـ : صـ ٢٨٧) . في حين أن جزءا كبيرا من وقت العملية التعليمية لا يتم استغلاله كما هو مخصص له ، وهذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات بأن هناك وقتا ضخما يهدر من العملية التعليمية في كل يوم وعام دراسي ، مما يكون له الأثر السلبي على مستوى التحصيل العلمي للطلاب ، ثم على مستوى الكفاءة الداخلية لنظام التعليم في هذا البلد (البابطين ، ١٤١٦هـ : صـ ٥٠٠) ، حيث أظهرت نتائج تحليل إحصاءات التعليم العام بمراحله المختلفة خلال خطة التنمية السادسة ، انخفاض معدلات الفاعلية الداخلية وارتفاع متوسط عدد السنوات المستثمرة في تخريج الطلاب والطالبات من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية عن عدد السنوات المحددة للتخرج وهي ١٢سنة (خطة التنمية السابعة للمملكة العربية السعودية من ١٤٢٠ إلى ١٤٢٥ هـ : صـ ٢٨٩) . وحيث إن استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية يعد أحد الأساليب المعتمدة للرقي بمستوى التعليم وتحسين نوعيته ، فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي: **ما أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات ؟**.. وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة هي كالتالي:

١- ما الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

٢- هل تختلف الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية باختلاف متغير وظيفة عينة الدراسة ؟
٣- هل تختلف الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية باختلاف متغير خبرة عينة الدراسة في التعليم ؟

- **أهمية الدراسة** :

تظهر أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية :
٤- أهمية الوقت المتاح للتعليم الذي يمثل المادة الأساسية لكل عمليات التربية والتعليم دون استثناء .
٥- ندرة الدراسات العربية التي عالجت قضية هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية .
٦- تحقيق بعض ما أوصت به الدراسات السابقة بإجراء المزيد من البحوث عن الوقت في التعليم العام (المنيع والعبيدي ، ١٤٠٣ هـ : صـ ٥) و (البابطين ، ١٤١٦ هـ : صـ ٥٠٢) .
٧- تقديم معلومات ومعارف حول أبرز الأسباب التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المخصص للتعليم مما قد يسهم في إيجاد الحلول المناسبة لها .
٨- قد تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في تعليم البنات بوزارة المعارف في كيفية استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم و استثماره بكفاءة عالية .
٩- قد تثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين للقيام بدراسات أخرى مماثلة أو ذات علاقة وثيقة بكيفية استثمار الوقت الرسمي المتاح في نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، مما قد يسهم في تحسين مستوى التعليم في هذه البلاد .

- **أهداف الدراسة** :

تسعى الدراسة إلى بلوغ الأهداف التالية :
١- الكشف عن أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في المدارس العامة للبنات من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات .
٢- تحديد أثر متغير الوظيفة لأفراد العينة في تقدير أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية .
٣- تحديد أثر متغير الخبرة لأفراد العينة في تقدير أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية .
٤- تقديم توصيات ومقترحات في ضوء ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج

- **مصطلحات الدراسة** :

١- الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم :

هو كمية الوقت المحددة للعملية التعليمية من قبل الجهات الرسمية العليا بالدولة في كل عام دراسي ، وتتمثل هذه الكمية من الوقت بعدد ساعات اليوم الدراسي وعدد أيام الأسبوع والعام الدراسي المخصصة للتعليم ويستبعد منها أيام الإجازات الرسمية و الاختبارات ، ويقدر متوسط عدد أيام العام الدراسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ١٤٠ يوما تقريبا

ومتوسط عدد ساعات اليوم الدراسي الواحد ٥ ساعات يومياً (الصائغ ١٤١٤ هـ : صـ٧٠) . وهذا المصطلح هو ما تعنيه الباحثة في هذه الدراسة .

٢- الوقت المستغل فعلياً في العملية التعليمية :

" هو كمية الوقت التي يستثمرها الطلاب بكفاءة عالية في محاولاتهم للتعليم" (أندرسون Anderson ١٩٨٢ م / ١٤٠٣ هـ : صـ ١). ويمكن للباحثةٍ أن تعرفه إجرائيا بأنه : كمية الوقت التي تستثمرها المعلمات استثمارا حقيقيا في مجال التعليم وتوظيفها في خدمة الطالبات لتحسين مستواهن العلمي ، ويعني ذلك استبعاد كل الفترات الزمنية المهدرة التي لم يتم استغلالها فعليا في العملية التعليمية ، من الوقت الرسمي المخصص للتعليم

٣- التعليم العام :

هو المختص بصفة عامة في التعليم ابتداءً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية إضافة إلى بعض الكليات التي تعنى بإعداد المعلمين والمعلمات . (خطة التنمية السادسة في المملكة العربية السعودية من ١٤١٥هـ إلى ١٤٢٠هـ : صـ ٢٩٥) . ويمكن للباحثة أن تعرفه إجرائيا بأنه : المراحل الأساسية في التعليم العام للبنات في المملكة وتشمل ثلاث مراحل هي (المرحلة الابتدائية – المرحلة المتوسطة – المرحلة الثانوية).

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة والذي يلائم ويؤدي إلى تحقيق أهداف الدراسة وتساؤلاتها . وهذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يفسر هذه البيانات من خلال استخدام أدوات جمع البيانات المختلفة ، ثم تحليلها و استخراج النتائج منها مما يجعلها واضحة بدرجة يسهل معها تحديد الموضوع تحديداً واقعيا (بدر ، ١٤٠٩ هـ : صـ ٢٤٣) .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية داخل مدينة مكة المكرمة ، بالإضافة إلى المشرفات التربويات على هذه المدارس بتعليم البنات التابعة لوزارة المعارف ، وهم على النحو التالي : مديرات مدارس التعليم العام ، ويبلغ عددهم (٣٥٤) مديرة على مراحل التعليم العام الثلاثة (٢١٠) مديرة على المدارس الابتدائية. (٩٤) مديرة على المدارس المتوسطة . (٥٠) مديرة على المدارس الثانوية . المشرفات التربويات على مدارس التعليم العام ، ويبلغ عددهم (١٩٦) مشرفة تربوية .

- **الإطار النظري للدراسة** :

يرتكز الإطار النظري في هذه الدراسة على ثلاثة محاور أساسية:

المحور الأول : الوقت ومفهومه:

أورد ابن منظور في لسان العرب تحت " مادة وقت " أن الوقت : " هو مقدار من الزمان ، أكثر ما يستعمل في الماضي ، وقد استعمل في المستقبل والجمع أوقات ، ووقت ، موقوت ، مؤقت أي محدد ، والوقت المضروب للفعل

والموضع والتوقيت والتأقيت ، أن يجعل للشيء وقت يختص به ، وهو بيان المدة ووقت الشيء يؤقته ، إذا بين حده ، والتوقيت هو تحديد الأوقات " (الأحدب ، ١٤٠٧هـ : صـ ٨٤١) .

ويقول الرازي في مختار الصحاح " الزمن والزمان اسم القليل من الوقت وكثيرة ، وجمعه أزمان وأزمنة وأزمن " (الأحدب ، ١٤٠٧هـ : صـ ٢٤٢) .

كما يؤكد البعض على صعوبة تحديد مفهوم معين للوقت ، ويرى إمكانية إدراكه بالعلاقة المنطقية لأي نشاط أو حدث معين يعبر عنه بصيغة الماضي أو الحاضر أو المستقبل (سلامة ، ١٤٠٩ هـ : صـ ١٠) .

ويرى آخرون أن مفهوم الوقت المجرد شيء ثمين يتحكم في جميع أعمالنا ويقسمها بين الراحة والعمل (البرعي وعابدين ، ١٤٠٨هـ : صـ ٢٧) .

وترى الباحثة أن الوقت هو عمر الإنسان وحياته ورأسماله الحقيقي وأغلى شيء يملكه ، انه كما قال الشهيد حسن البنا : "هو الحياة ، وما حياة الإنسان إلا الوقت الذي يقضيه من ساعة الميلاد إلى ساعة الوفاة " (القرضاوي ، ١٤١٧ هـ : صـ ١٤) . فكل دقيقة وكل ثانية من حياة الإنسان يعتبر جزء من عمره الذي يمضي بلا رجعة ، والذي سيكون سبب سعادته أو شقاءه في الدنيا و الآخرة ، لذلك كان من المهم التفكير فيه وحسن استغلاله

أهمية الوقت في القرآن الكريم والسنة النبوية وفي أقوال بعض السلف الصالح:

لقد عني الإسلام بالوقت أيما عناية ، وحث الأفراد والجماعات على اغتنامه بما يعود عليهم بالخير والسعادة في الدنيا والآخرة . فالوقت نعمة من نعم الله على عباده ، لأنه ميدان الكسب الحلال والتنافس الشريف . وقد أشار القرآن الكريم إلى عظم هذه النعمة ، فجاءت آيات كثيرة ترشد إلى قيمته :

قال تعالى : { الله الذي خلق السماوات والأرض وأنزل من السماء ماءً فأخرج به من الثمرات رزقا لكم وسخر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره وسخر لكم الأنهار . وسخر لكم الشمس والقمر دائبين وسخر لكم الليل والنهار . وآتاكم من كل ما سألتموه وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها إن الإنسان لظلوم كفار} (سورة إبراهيم : آية ٣١ – ٣٥) .

ويقول تعالى : { وهو الذي جعل الليل والنهار خلفه لمن أراد أن يذكر أو أراد شكورا } . (سورة الفرقان : آية ٦٢) .

ففي الآيات السابقة إشارة من الله عز وجل إلى عظم هذا الأصل في أصول النعم ، ولمح إلى علو مقداره على غيره وكبير أثره . فأمتن الله سبحانه في جلائل نعمه بنعمة الليل و النهار ، وهما الزمن الذي نتحدث عنه ونتحدث فيه ويمر به هذا العالم الكبير من أول بداياته إلى نهاية نهاياته (أبو غدة ١٤١٧ هـ : صـ ٢١) . كما لبيان أهميه الوقت أن ورد ذكرها في القران الكريم أكثر من خمس وعشرين سورة في مواقع متعددة وكثيرة (ملائكة ، ١٤١٢ هـ : صـ ٦) . واقسم الله تعالى في مطالع سور عديدة بأجزاء منه ، مثل (الشمس

والضحى و القمر والليل ، والنهار) ، والمعروف لدى المفسرين وفي حس المسلمين : أن الله إذا أقسم بشيء من خلقه ، فذلك ليلفت أنظارهم إليه ، وينبههم على جليل منفعته وآثاره (القرضاوي ، ١٤١٧ هـ : صـ ٩) .

قال تعالى : { والشمس وضحاها . والقمر إذا تلاها . والنهار إذا جلاها . والليل إذا يغشاها } (سورة الشمس : آية ١ - ٤) .

وبرغم أهمية الوقت في حياة الإنسان فإن البعض يهدره بما هو غير مفيد ،لذلك جاءت بعض الآيات لتنبه الغافل وتحذر المفرط وليقصر صاحب الآمال الطويلة آماله ، وليعرف العبد أنه مسئول عن تصرفاته وأن عليه تبعاته

قال تعالى : { والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر } (سورة العصر : آية ١- ٣).

وقوله تعالى : { والشمس والقمر بحسبان } . (سورة الرحمن : آية ٥)

كما جاءت السنة النبوية تؤكد أهمية الوقت وقيمته وتحث على استغلاله .

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (اغتنم خمساً قبل خمس : شبابك قبل سقمك وغناك قبل فقرك ، وفراغك قبل شغلك ، وحياتك قبل موتك) رواه الحاكم (٤ / ٣٠٦) .

ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع : عن عمره فيما أفناه ، وعن شبابه فيما أبلاه ، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه ، وعن علمه ما عمل به) . أخرجه الترمذي (٤ / ٥٢٩).

فليست هذه الأمور الأربعة إلا محصلة للوقت وإدارته واستثماره ، فالوقت نعمة من الله تستلزم الشكر ، وعدم تضييعها خشية السؤال عنها والحساب عليها .

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس : الصحة والفراغ) . رواه البخاري (٧ / ٢١٨) .

والمراد هنا بمغبون فيهما كثير من الناس ، أي خسران فيها كثير من الناس ، فمن صح بدنه وتفرغ من الأشغال العائقة ، ولم يسع لصلاح آخرته فهو كالمغبون في البيع ، والمقصود : أي غالب الناس لا ينتفعون بالصحة والفراغ ، بل يصرفونها في غير محلها ، فيعود عليهم وبالا ، ولو أنهم صرفوا كل واحد منهما في محله لكان خيرا أي خير (أبو غدة ، ١٤١٧ هـ : صـ ٢٢).

وقد كان السلف الصالح – رضي الله عنهم – أحرص ما يكونون على أوقاتهم ، لأنهم كانوا أعرف الناس بقيمتها ، وفي ذلك وردت آثار عظيمة وأقوال ثمينة للصحابة والتابعين ومن تبعهم تدل على حرصهم على الوقت والمحافظة عليه وعمارة أوقاتهم بالعمل النافع ، وتشير إلى عدم التفريط فيه وتحذر من أن يضيع منه شيء .

فمن وصية أبي بكر رضي الله عنه إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما حضرته الوفاة قوله :(اعلم أن لله عملا بالنهار لا يقبله بالليل وعملا بالليل لا يقبله بالنهار). (أبو شيخة ، ١٤١٢ هـ : صـ ٢٠)

أما عمر بن الخطاب . رضي الله عنه . فهو صاحب القول المشهور : (حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا وزنوا أنفسكم قبل أن توزن عليكم). (القرضاوي، ١٤١٧ هـ : صـ ٥١) .

كما يذكر فيما رواه الإمام أحمد والبيهقي وغيرهما عن ابن مسعود رضي الله عنه قال : (إني لأمقت الرجل أراه فارغا ليس في شيء من عمل الدنيا والآخرة). (ميقا ، ١٤١٢هـ : صـ ١٩) .

ومن التابعين اللذين شهد له الناس بالخير والصلاح وحب المداومة على العمل والاشتغال في الطاعات الحسن البصري رحمه الله وهو يحث على اغتنام الوقت في أيام العمر بقوله : (يا ابن آدم إنما أنت أيام ، كلما ذهب يوم ذهب بعضك) (ابن الأثير ، ١٤٠٠ هـ : صـ ٤٣٦) .

وقوله : (ما من يوم ينشق فجره إلا وينادى : يا ابن آدم أنا خلق جديد وعلى عملك شهيد ، فتزودوا بي ، فإني إذا مضيت لا أعود إلى يوم القيامة). (القرضاوي ، ١٤١٧ هـ : صـ ١٤)

ويقول ابن الجوزي . رحمه الله . : (ينبغي للإنسان أن يعرف شرف زمانه وقدر وقته فلا يضيع منه لحظة من غير قربة) . (المطوع ، ١٤١٢هـ : صـ ١٧٦)

ويقول الإمام الحسن البنا . رحمه الله . عن أناس أضاعوا أوقاتهم : (وما درى هذا المسكين أن من يقتل وقته إنما يقتل نفسه ، فإنما الوقت هو الحياة). (المطوع ، ١٤١٢ هـ : صـ ٩٩)

وعليه يتضح أن الوقت والمحافظة عليه عند السلف الصالح كان أحد همومهم وشغلهم الشاغل . عندما أدركوا أهميته عكفوا عليه وسخروه لصالحهم فتحققت أهدافهم وآمالهم في الدنيا ، وبشروا ببلوغ المنى في الآخرة وفي ذلك قدوة لكل مسلم عاقل يسعى للفوز والفلاح في الدنيا والآخرة .

المحور الثاني : إدارة الوقت :

يمكن تعريف إدارة الوقت بأنها توزيع الوقت واستغلاله في مختلف الأنشطة التي تقوم بها المنظمة ، مما يجعلها قادرة على إنجاز الأعمال الموكلة لها بكفاءة وإنتاجية عالية لتعم فائدتها المجتمع بأسره . (البرعي وعابدين ١٤٠٨ هـ : صـ ٢٧١). ويرى آخرون أن إدارة الوقت تعني أكثر من مجرد توزيع للوقت المتاح للعمل فهي تعني ضبطه واستثماره في إدارة النشاطات والأعمال ، وذلك باستخدام الإمكانيات المتوفرة التي تحقق الأهداف ، ومحاولة قضاء الوقت في الحاضر والتخطيط للاستفادة منها بشكل فعال في المستقبل . (عصفور ١٤٠٢ هـ : صـ ١١٨)

وبذلك يتضح أن إدارة الوقت يمكن أن تفهم على أنها مرادفة للترتيب والتنظيم والإجراءات اليومية المبرمجة للعمل ، في حين يعتبرها البعض

أكثر تعقيداً من ذلك ، فهي حالة نفسية واستعداد للالتزام الشخصي بين الفرد والجهة التي يعمل فيها ، أو بين الفرد والجهة التي يدرس فيها . (تيمب ١٤١٢ هـ : صـ ٤١) و (الحميدي ، ١٤١٥ هـ : صـ ٩) ، كما تعتبر مهارة سلوكية تعني قدرة الفرد على تعديل سلوكه وتغير بعض العادات السلبية التي يمارسها في حياته (العديلي ، ١٤١٥ هـ : صـ٢) ، وهذا يتفق مع القول بأن إدارة الوقت تعني إدارة الذات Time management issefmanagemenet وإدارة الذات تشبه إدارة أي شيء آخر فهي تتطلب مهارات التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة . (دركر druker ، ١٣٧٧هـ : صـ ٢)

ومن هذا المنطلق يعتبر مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم التكاملية الشاملة لكل زمان ومكان ، لأنها لا تقتصر على إدارة وقت العمل فقط بل تشمل إدارة الوقت الخاص أيضا ، فهو يعتبر من المتغيرات البيئية الخارجية للمنظمة ،ودور المنظمة يظهر في استغلال الوقت بما يعود عليها بالنفع والفائدة . (سلامة ، ١٤٠٩ هـ : صـ ٧) .

إذن من خلال التعاريف السابقة يتضح أن إدارة الوقت تركز بصفة خاصة على الكيفية التي تمكن المنظمة والعاملين فيها من استغلال الوقت المتاح استغلالا سليما يحقق أكبر قدر ممكن من الإنتاج ودون إضاعته في أمور هامشية أو لا علاقة لها بعمل المنظمة . وهذا يتطلب معرفة بعض الأساسيات لإدارة الوقت .

المحور الثالث : العملية التعليمية :

يمكن تعريف العملية التعليمية بأنها مجموعة الجهود والأعمال التي تبذلها المدرسة لتحقيق أهدافها في نقل المعرفة ، وإعداد الكوادر البشرية ، ورفع المستوى العلمي لطلابها وتنمية قدراتهم . (النشار ، ١٣٩٦هـ : صـ ٢٩٩) .

وباعتبار أن العملية التعليمية هي الوسيلة لتحقيق أهدافها ، فإنها تضم مجموعة من الأنشطة التي يمارسها العاملون في النظام التعليمي لتحويل مدخلاتها إلى مخرجات تتفق وتتكامل مع أهداف المجتمع وخصائصه ، وهي ما يطلق عليها بأنشطة العملية التعليمية .

قيمة الوقت المهدر في العملية التعليمية :

تعتبر قضية تطوير التعليم بمراحله المختلفة ، وتحسين مستواه ، ورفع كفايته ، والتحكم في تكلفته ، وحسن استثماره ، من القضايا الرئيسية المثارة في عالمنا المعاصر ، استجابة لتحديات التغير السريع في أوجه الحياة وتدفق المعرفة في مختلف المجالات . (العبيدي ، ١٤٠٢هـ : صـ ١١) . إلا أن ما يجب أخذه في الاعتبار عندما نخطط لرفع الكفاية الإنتاجية للتعليم هو الحد من الفاقد أو الإهدار الذي قد يحصل لمدخلات النظام التعليمي ، ومن ذلك الوقت باعتباره أحد المدخلات الأساسية في العملية التعليمية ، فلاشك أن إهدار كل دقيقة منه سيترتب عليه خسائر كبير .

ولعل من المفيد أن نتطرق ولو بشكل افتراضي لحساب الوقت المهدر من العملية التعليمية وذلك من خلال المثال التالي :

لو افترضنا أن خمس دقائق من بداية زمن الحصة الدراسية أهدرت في ضبط الفصل عند بداية الدرس ، ثم خمس دقائق أخرى في نهايته ، فتلك عشرة دقائق من زمن حصة لا تزيد مدتها في العادة عن الخمس والأربعين دقيقة . ولو أحتوى كل فصل دراسي على (٣٠) طالبة ، لكان متوسط ما يضيع في ذلك الفصل في الحصة الواحدة (١٠ × ٣٠ = ٣٠٠ دقيقة) ، ولبلغ الفاقد في يوم دراسي (٣٠٠ × ٦ حصص = ١٨٠٠ دقيقة) ، وفي مدرسة إذا كان فيها (٢٠) فصلاً دراسياً (١٨٠×٢٠ = ٣٦٠٠ دقيقة) أي (٦٠٠ ساعة يوم / مدرسة) . وإذا كانت السنة الدراسية (١٤٠) يوما كما هو الحال في مدارس المملكة ، فان المبدد من الوقت في عام دراسي واحد لمدرسة واحدة (٦٠٠ × ١٤٠ = ٨٤٠٠٠ ساعة). (التويجري ، ١٤١٠هـ : صـ ي). وباعتبار أن عدد المدارس العامة لتعليم البنات بمدينة مكة المكرمة تبلغ (٤٩٨) مدرسة ، فان مقدار الهدر الزمني هو (٨٤٠٠٠ X ٤٩٨ = ٤١٨٣٢٠٠٠) .

إذن يتضح من المثال السابق مدى الخسارة التي قد تنتج عن هدر بضع دقائق من الوقت المخصص للعملية التعليمية ، ومما لاشك فيه أن التكلفة الحقيقية لتلك الساعات المهدرة كبير ، فكلفتها الحقيقية التي ينفقها المجتمع وحكومته تشكل مبلغا طائلا ، إذ يقدر المتوسط العام لكلفة الطالبة في التعليم الثانوي على سبيل المثال (٥٤٣٠.٤٩) ريال ، هذا علاوة على التكاليف الغير مباشرة للتعليم ، ما يبذله أولياء الأمور من جهود مادية ومعنوية في سبيل تعليم أبناءهم ، كل هذا يجعل من المهم إعادة النظر في الأوقات المهدرة في التعليم ، والبحث عن الأسباب المؤدية إلي

- **الدراسات السابقة** :

دراسة الصائغ (١٤١٤ هـ) بعنوان " إطالة اليوم والعام الدراسي " . حيث هدفت إلى مقارنة كمية الوقت الرسمي المخصص للتعليم في المملكة العربية السعودية وعدد من الدول العربية والأجنبية ، وهي (جميع دول مجلس التعاون الخليجي ، بعض مدارس الجاليات في المملكة ، دول عربية مثل : مصر . الأردن . تونس ، دول أجنبية مثل اليابان . هولندا . اسكتلندا . تايلاند . كندا . إنجلترا . فنلندا . نيوزلندا . فرنسا . أمريكا . السويد . بلجيكا) وكان أهم نتائج تلك الدراسة : أن متوسط عدد أيام العام الدراسي في المملكة العربية السعودية تمثل أقل المتوسطات بين الدول المذكورة دون استثناء، إذ تبلغ ١٤٠ يوما . وأن متوسط عدد ساعات اليوم الدراسي في المملكة العربية السعودية تمثل أقل المتوسطات مقارنة بالدول الأخرى المذكورة ، إذ تبلغ خمس ساعات يوميا.

دراسة **البابطين (١٤١٦هـ)** بعنوان " أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام" . حيث هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات الموجودة في مدارس التعليم العام للبنين بمدينة الرياض ، و التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية ، و تحديد أثر متغير (الوظيفة ، الخبرة ، المؤهل العلمي) على تقدير أهمية هذه المشكلات من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري

المدارس الملتحقين بدورات تدريبية في جامعة الملك سعود ، وكان أهم نتائج تلك الدراسة : أن أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية هي : حضور معلم بديل للمعلم الأساسي من أجل حفظ النظام بالفصل فقط. والبداية غير الجادة للعام الدراسي . والتوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لإجازة عيد الفطر بسبب غياب عدد كبير من الطلاب . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الوظيفة لصالح المشرفين التربويين . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة في التعليم لصالح فئة الأقل خبرة . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المؤهل العلمي لأفراد العينة .

دراسة تايمج و راشر (Taimage & Rasher ، ١٩٧٩ م/ ١٤٠٠هـ) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان " دراسة أثر الأبعاد الثلاثة للوقت المخصص للتعليم على التحصيل الأكاديمي " . حيث هدفت إلى تصنيف الدراسات المتعلقة بالوقت المخصص للتعليم إلى نوعين رئيسيين هما: أولا : دراسات كمية : وهي تلك الدراسات التي تهتم بالوقت على أنه وحدة زمنية محددة يمكن بواسطتها قياس طول العام الدراسي ، الفصل الدراسي ، اليوم الدراسي ، الحصة الدراسية ، وعلاقة ذلك الكم بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب . ثانيا : دراسات نوعية : وهي تلك الدراسات التي تهتم بكيفية استغلال المعلم والطالب للوقت المتاح للعملية التعليمية ، وكان من أهم نتائج تلك الدراسة : أن الدراسات النوعية أرشدت نتائجها إلى طرق مهمة في كيفية تحديد الوقت المستغل فعليا في العملية التعليمية ، ومن هذه الطرق . تحديد الوقت المخصص لتدريس المواد المقررة الأكاديمية . تحديد الوقت المخصص لتدريس المواد غير الأكاديمية . تحديد الوقت المخصص للتدريس المباشر Direct Teaching الذي يهدف إلى رفع مستوى تفاعل الطلاب ومشاركتهم أثناء تدريس المواد الأكاديمية . تحديد الوقت المخصص لتغطية المعلم للمادة الدراسية تغطية شاملة . تحديد الوقت المستثمر فعليا في عملية التحضير للمادة الدراسية والتخطيط لها . تحديد كمية الوقت الذي يمضيه الطلاب في عملية الانتباه للمعلم أثناء التدريس .

دراسة روزميلر (Rossmiller ، ١٩٨٣م / ١٤٠٤هـ) بعنوان " نظرة حول إدارة Erodes للوقت " . حيث هدفت إلى معرفة أسباب ضياع بعض الوقت المخصص للتعليم وعدم استغلاله بالشكل الصحيح ، وذلك بتحليل شامل لعام دراسي كامل على مستوى التعليم العام الأمريكي ، وكان أهم نتائج تلك الدراسة : أن الوقت المهدر من العملية التعليمية هو كما يلي : ١٠٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب الغياب ، أي ما يعادل ١٠٨ ساعة بالعام الدراسي الواحد . ٥ ٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب إضراب العمال ، أو سوء الأحوال الجوية وما إلى ذلك أي ما يعادل ٥٤ ساعة بالعام الواحد . ٤٠ ٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب الأمور التالية (فترة تناول الغداء ، تسجيل حضور الطلاب ، فسح بين الحصص ... الخ) ، أي ما يعادل ٣٦٧ ساعة بالعام الدراسي الواحد . ١٢٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب (تأخر حضور الطلاب عن بداية الحصص ، طلب إحضار وسيلة

تعليمية ، ضبط النظام في الفصل ، انتظار الطلبة للإجابة عن الأسئلة تجهيز وعرض وسائل ومواد تعليمية ... الخ) ، أي ما يعادل ٦٦ ساعة بالعام الواحد .

دراسة اللجنة الوطنية المكلفة بوسائل التفوق والسبق في نظام التعليم الأمريكي وتقديم مقترحات لإصلاحه (١٩٨٣م / ١٤٠٤هـ) بعنوان " أمة معرضة للخطر " . حيث هدفت إلى تقديم مقترحات لإصلاح نظام التعليم الأمريكي ، وكان أهم نتائج تلك الدراسة : وجود ثلاث حقائق تدعوا إلى القلق حول كيفية استخدام الوقت المتاح للدراسة في نظام التعليم الأمريكي وهي : أن الطلاب الأمريكيين يقضون وقتاً في الدراسة أقل من غيرهم من الأمم الأخرى ، وهي بمعدل ٦ ساعات يوميا . أن الوقت الذي ينفق في حجرات الدراسة وفي أداء الواجبات المنزلية غالبا ما ينفق دون فعالية . أوضح التقرير أن سوء استخدام الوقت المتاح للدراسة في حجرة الصف قد أدى إلى أن عددا من طلاب المدارس الابتدائية في ولاية كاليفورنيا لم يتلقوا إلا (خمس) ماتلقاه طلاب آخرون في مادة القراءة والتطبيقات عليها .

دراسة جيستيز (Justiz ، ١٩٨٤م / ١٤٠٥هـ) في أمريكا بعنوان "حان الوقت لاستثمار كل دقيقة ". حيث هدفت إلى التأكيد على كيفية استغلال الوقت المتاح واستثماره بكفاءة عالية ، وكان من أهم نتائج تلك الدراسة : أن استثمار الوقت المتاح للتعليم أجدى من زيادة الوقت المخصص للتعليم فقط. هناك ثلاث طرق مهمة في زيادة الوقت المخصص لدراسة المواد الأكاديمية في التعليم العام هي: التقليل من الوقت المخصص لأي نشاط لا يعني بالمواد الدراسية الأكاديمية . زيادة الوقت المخصص للمواد الدراسية الأكاديمية المقررة من خلال إطالة اليوم الدراسي أو العام الدراسي ، مع مراعاة عدم المبالغة في زيادة التكلفة المالية . مراعاة الفروق الفردية في سرعة الفهم والاستيعاب ، وتغيير النمط التقليدي للتعليم ، والاهتمام بالتعليم الانفرادي

دراسة لوي وجيرفاس (Lowi and Gervais ، ١٩٨٨م / ١٤٠٩هـ) في أمريكا بعنوان " استثمار الوقت في فصول اليوم " . حيث هدفت إلى تحديد المشكلات المؤدية لإضاعة الوقت المخصص بالتعليم ، وكان أهم نتائج الدراسة: أن المشكلات المؤدية لإضاعة الوقت المخصص بالتعليم تتمثل في : عمل الواجبات المنزلية أثناء اليوم الدراسي. الإفراط في مشاهدة الأفلام أثناء الدوام الرسمي. تأخر الطلاب عن الحضور بداية الحصص الدراسية. غياب المعلمين. فترة زمنية خاصة بالاختيارات فقط. أنشطة مدرسية غير مفيدة : تتمثل هذه الأنشطة بالحفلات الموسيقية والأحداث والدورات الرياضية والمناظرات . بلغ مجموع الأيام المهدرة من وقت التعليم حوالي ١٢٢ يوما في العام الدراسي الواحد ، وهي تمثل ٦٧٪ أي ثلث الوقت الرسمي المخصص للتعليم .

دراسة كرويت (Karweit ، ١٩٨٨م / ١٤٠٩هـ) في أمريكا بعنوان " هدف الوقت الجولة الثانية " . حيث هدفت إلى التوضيح بأن مشكلة عدم استغلال الوقت المخصص للتعليم بكفاءة عالية ليست مشكلة نظام التعليم أو المدرسة

بقدر ما هي مشكلة العاملين في نظام التعليم من مديرين وموجهين ومعلمين وطلاب ، وكان أهم نتائج تلك الدراسة : أن هناك عقبتين تحولان دون النظر إلى عامل الوقت كأداء مهمة في تحسين عملية التعليم هما . أن عدد كبير من التربويين وأصحاب القرار التربوي لا يدركون حقيقة ما توصلت إليه الأبحاث من نتائج مفيدة في مجال كيفية استغلال الوقت المخصص للتعليم بفعالية . وجود فجوة في التخطيط بين ما تحتاجه المدرسة فعليا وممارستها في الواقع . هناك فروق بين ما هو منصوص عليه في اللوائح والأنظمة وبين ما هو ممارس في الواقع بالنسبة لاستغلال الوقت الرسمي المتاح لعملية التعليم والتعلم .

دراسة ولبرج (Walberg ، ١٩٨٨م / ١٤٠٩هـ) في أمريكا بعنوان " بناء البحث على الوقت والتعلم " . حيث هدفت إلى قياس أثر الوقت في عملية التعلم ،وكان من أهم نتائج تلك الدراسة : هناك عدد من البرامج المؤدية إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب، ومن هذه البرامج . استثمار الوقت المخصص للتعليم والتعلم بشكل أفضل . زيادة كمية الوقت المخصص للتعليم في مرحلة رياض الأطفال إلى الضعف . زيادة فاعلية الآباء في دفع أبنائهم إلى العمل الجاد . زيادة الواجبات المنزلية مع تقديم التغذية الراجعة للطلاب . إطالة اليوم الدراسي أكثر مما هو عليه حاليا . فتح المدارس في فترة الصيف للطلاب ذوي المستويات الضعيفة . هناك تسعة عناصر رئيسية تسهم في زيادة عملية التعلم ، ويعتبر عنصر استثمار الوقت في عملية التعليم والتعلم أحد أهم تلك العناصر .

دراسة لوف (Love ، ١٩٨٨م / ١٤٠٩هـ) في أمريكا بعنوان " مدى الاستفادة من اليوم الدراسي " . حيث هدفت إلى تحديد المشكلات التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم بالشكل المطلوب ، وكان أهم نتائج تلك الدراسة : أن المشكلات التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم تتمثل في : تأخر الطلاب عن حضور الحصة الأولى . انتقال المعلم من موضوع لآخر أو من نشاط تعليمي آخر بسرعة غير مناسبة لمستوى الطلاب . حاجة الطلاب للراحة القصيرة أو لاستخدام دورة المياه خلال وقت الحصة بصورة مبالغ فيها زيارة أولياء الأمور للمدرسة ، وأمور طارئة أخرى . تأخر المعلم عن الحصة الدراسية أو غيابه . المكالمات الهاتفية التي تضطر المعلم إلى ترك حجرة الصف غياب عدد كبير من الطلاب .

دراسة ستيفنسون (Stevenson ، ١٩٩٢م / ١٤١٣هـ) في أمريكا بعنوان " الفجوة التعليمية " . حيث هدفت إلى إجراء مقارنة بين ثلاث دول ، هي الولايات المتحدة الأمريكية – الصين – اليابان من حيث قياس الوقت المستغل فعليا في العملية التعليمية داخل حجرة الصف وكشف الأسباب المؤدية إلى ضياع الوقت المخصص للعملية التعليمية ، وكان أهم نتائج تلك الدراسة : أن الطالب الأمريكي يستثمر حوالي ٦٥٪ إلى ٧٠٪ من وقت الحصة ،ويستثمر الطالب الياباني حوالي ٧٩٪ إلى ٨٧٪ من وقت الحصة ، في حين يستثمر الطالب الصيني حوالي ٨٥٪ إلى ٩٢٪ من وقت الحصة الرسمي . أن أسباب ضياع الوقت المخصص للعملية التعليمية الأكاديمية هي : التأخر في بدء

الحصة . الانتهاء من التدريس قبل نهاية وقت الحصة الرسمي . استدعاء المعلم من حجرة الصف لأمر طارئ . عدم انضباط الطلاب عند تغيير النشاط الأكاديمي داخل حجرة الصف ، ومن ذلك البحث عن رقم الصفحة المطلوبة في الكتاب المقرر، البحث عن ورقة نظيفة وتسطيرها لاستخدامها في النشاط ، تجهيز الأقلام والأدوات المناسبة للنشاط الأكاديمي المرتقب ، عدم جلوس بعض الطلاب على مقاعدهم أثناء عملية التدريس . التأكيد على أن استثمار الوقت الرسمي المتاح استثمارا فاعلا يمثل الخيار الأول في إصلاح التعليم .

- **عينة الدراسة** :

نظرا لصعوبة إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي ، فقد تم أخذ عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة ، وذلك بنسبة ٥٠ ٪ من العدد الكلي للمديرات والمشرفات التربويات على كل مرحلة تعليمية ، وبذلك يكون عدد أفراد عينة الدراسة (٢٧٥) .

- **أداة الدراسة** :

تم استخدام الاستبانة كوسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لأغراض الدراسة . وتتكون الاستبانة في صيغتها النهائية من الأجزاء التالية : أولا : معلومات عامة تتعلق بالوظيفة ، والخبرة في التعليم . ثانيا : عبارات مشيرة إلى أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية ، وعددها (٣٣) عبارة . وقد وضع لكل عبارة مقياس تدرجي من (٤- ٣- ٢- ١) ، حيث أن (٤) تعني عالية و (٣) تعني متوسطة و (٢) تعني ضعيفة و (١) تعني لا تحدث مطلقاً

أساليب التحليل الإحصائية للمعلومات : تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية

- ✓ التكرار
- ✓ النسب المئوية
- ✓ المتوسط الحسابي
- ✓ الانحراف المعياري
- ✓ اختبار تحليل التباين
- ✓ اختبار شيفيه
- ✓ اختبار (ت)

- **نتائج الدراسة** :

أولاً : فيما يتعلق بأبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام للبنات :

من استخدام منهج التحليل الوصفي للجدول رقم (١) يتضح مايلي : جميع الأسباب المدرجة في استبانه الدراسة موجودة فعلا في ميدان التعليم العام من وجهة نظر أفراد العينة ، وقد تراوحت درجة حدوثها بين عالية ومتوسطة وضعيفة ، وهي كما يلي :

جدول رقم (١): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل سبب من الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي للتعليم وترتيبها تنازليا تبعا لحدة حدوثها

رقم السبب في الاستبانة	السبب	درجة حدوث السبب								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		عالية		متوسطة		ضعيفة		لاتحدث مطلقاً				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
29	التوقف عن التدريس قبل الموعد الرسمي لإجازة عيد الفطر بسبب غياب عدد كبير من الطالبات	227	82.5	44	16	4	1.5	0	0	3.81	0.43	1
30	التوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لإجازة عيد الأضحى بسبب غياب عدد كبير من الطالبات	211	76.7	60	21.8	4	1.5	0	0	3.75	0.46	2
21	تأخر الطالبات عن الحصة بعد فسحة تناول الطعام (الفسحة الكبيرة)	190	69.1	74	26.9	11	4	0	0	3.65	0.56	3
13	إشغال الحصة كاملة وعدم إعطاء الطالبات فرصة الاستعداد للحصة التالية	165	60	94	34.2	16	5.8	0	0	3.54	0.6	4
19	تأخر الطالبات عن حضور الحصة التالية لحصص النشاط (التفصيل - الرسم - الطهي)	133	48.4	113	41.1	29	10.5	0	0	3.38	0.67	5
12	عدم انضباط الطالبات عند تغير النشاط الأكاديمي داخل حجرة الصف كاستخراج كتاب من الدرج وتجهيز الأقلام للنشاط المرتقب وغير ذلك	105	38.2	147	53.5	23	8.4	0	0	3.3	0.61	6
10	كثرة غياب المعلمة	96	34.9	159	57.8	20	7.3	0	0	3.28	0.59	7
2	عدم انتظام الطالبات في حضور الأيام الأولى من بداية العام الدراسي	105	38.2	141	51.3	29	10.5	0	0	3.28	0.64	8
24	عدم انتباه الطالبات للدرس	82	29.8	165	60	28	10.2	0	0	3.2	0.6	9
3	عدم انتظام المعلمة بالتدريس في الأيام الأولى من بداية العام الدراسي	82	29.8	153	55.6	40	14.5	0	0	3.15	0.65	10
25	عدم مشاركة الطالبات بفعالية أثناء عملية التدريس	67	24.4	176	64	32	11.6	0	0	3.13	0.59	11
23	التوقف عن الدرس لضبط النظام في الفصل	51	18.5	189	68.7	35	12.7	0	0	3.06	0.56	12
32	الانتهاء من تدريس بعض المواد الدراسية قبل الموعد الرسمي المحدد	59	21.5	164	59.6	52	18.9	0	0	3.03	0.64	13
16	التوقف عن الدرس لتسجيل حضور الطالبات أو إعلامهم بخبر هام	44	16	190	19.1	41	14.9	0	0	3.01	0.56	14
31	قيام المديرة أو المشرفة التربوية بعقد اجتماع للمعلمات أو بعضهم أثناء الدوام الرسمي	58	21.1	163	59.3	54	19.6	0	0	3.01	0.64	15
33	عمل بروفات تجريبية لفقرات الحفل الختامي أكثر من مرة أثناء الدوام الرسمي قبل تنفيذه	63	22.9	152	55.3	60	21.8	0	0	3.01	0.67	16
6	انتهاء الدرس قبل الوقت الرسمي المخصص لانتهاء الحصة	51	18.5	176	64	47	17.1	1	0.4	3	0.61	17

9	عدم قيام المعلمة بالتدريس الفعلي لظروفها الصحية أو غيرها	40	14.5	173	629	62	22.5	0	0	2.92	0.6	18
22	التوقف عن الدرس لإحضار مواد تعليمية من خارج الفصل	27	9.8	187	68	61	22.2	0	0	2.88	0.55	19
27	تخصيص المعلمة جزءاً من وقت الحصة لرصد تقديرات الطالبات	35	12.7	170	61	70	25.5	0	0	2.87	0.61	20
28	إلغاء بعض الحصص الدراسية والاستعاضة عنها بأنشطة غير صفية (حضور محاضرة عامة وغير ذلك)	30	10.9	134	48.7	111	40.4	0	0	2.71	0.65	21
1	تأخر بدء الدراسة بسبب تأخير تسليم الطالبات للكتب المقررة	22	8	118	42.9	135	49.1	0	0	2.59	0.64	22
26	إجراء اختبارات دورية مكثفة أكثر من العدد المقرر أصلاً في نظام الاختبارات الفصلية	19	6.9	121	44	135	49.1	0	0	2.58	0.62	23
11	استدعاء الإدارة للمعلمة من الحصة لأمر طارئ	19	6.9	119	43.3	137	49.8	0	0	2.57	0.62	24
18	توجيه المعلمة طالباتها للمكتبة بسبب تكليفها بأعمال خاصة بالمدرسة	11	4	116	42.2	148	53.8	0	0	2.5	0.58	25
15	إشغال الحصة بموضوعات لا علاقة لها بالدرس	29	10.5	131	47.6	110	40	5	1.8	2.7	0.69	26
20	تأخر الطالبات عن الحصص بعد الفسحة القصيرة	11	4	140	50.9	119	43.3	5	1.8	2.6	0.6	27
5	تأخر حضور المعلمة للحصة الأولى	23	8.4	133	48.4	117	42.5	2	0.7	2.6	0.64	28
11	استدعاء الإدارة بعض الطالبات أثناء الحصص الدراسية لأمر طارئ	24	8.7	131	47.6	119	43.3	1	0.4	2.6	0.64	29
4	تأخر حضور الطالبات للحصة الأولى	30	10.9	115	41.8	128	46.5	2	0.7	2.6	0.68	30
17	التوقف عن الدرس لتفتيش الطالبات	21	7.6	88	32	160	58.2	6	2.2	2.5	0.67	31
14	انشغال المعلمة بأحاديث جانبية مع الزميلات أثناء الحصة الرسمية	20	7.3	69	25.1	179	65.1	7	2.5	2.4	0.66	32
7	تأخر حضور المعلمة للحصة الثانية	3	1.1	29	10.5	222	80.7	21	7.6	2.1	0.47	33

١- الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية بدرجة عالية ، وهي الأسباب التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣,٦٧ – ٤ وعددها في هذه الدراسة (٢) ، وهي بحسب ترتيبها تنازليا كما يلي :

- ✓ التوقف عن التدريس قبل الموعد الرسمي لإجازة عيد الفطر بسبب غياب عدد كبير من الطالبات . حيث يرى معظم أفراد العينة ٨٢,٥ ٪ (٢٢٧) مستجيبة أن هذا السبب يعيق استثمار الوقت بدرجة عالية ، وقد بلغ متوسط استجابات أفراد العينة ٣,٨١ .
- ✓ التوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لإجازة عيد الأضحى بسبب غياب عدد كبير من الطالبات . حيث يرى معظم أفراد العينة ٧٦,٧ ٪ (٢١١) مستجيبة أن هذا السبب يعيق استثمار الوقت بدرجة عالية ، وقد بلغ متوسط استجابات أفراد العينة ٣,٧٥ .

٢- الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية بدرجة متوسطة ، وهي الأسباب التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٢.٣٣- ٣.٦٦ وعددها في هذه الدراسة (٢٣) سبب ، وهي بحسب ترتيبها تنازلياً كما يلي:

- ✓ تأخر الطالبات عن الحصة بعد فسحة تناول الطعام (الفسحة الكبيرة).
- ✓ إشغال الحصة كاملة وعدم إعطاء الطالبات فرصة الاستعداد للحصة التالية .
- ✓ تأخر الطالبات عن حضور الحصة التالية لحصص النشاط (التفصيل . الرسم . الطهي).
- ✓ عدم انضباط الطالبات عند تغير النشاط الأكاديمي داخل حجرة الصف (كاستخراج كتاب من الدرج وتجهيز الأقلام للنشاط المرتقب وغير ذلك).
- ✓ كثرة غياب المعلمة .
- ✓ عدم انتظام الطالبات في حضور الأيام الأولى من بداية العام الدراسي.
- ✓ عدم انتباه الطالبات للدرس.
- ✓ عدم انتظام المعلمة بالتدريس في الأيام الأولى من بداية العام الدراسي.
- ✓ عدم مشاركة الطالبات بفعالية أثناء عملية التدريس.
- ✓ التوقف عن الدرس لضبط النظام في الفصل.
- ✓ الانتهاء من تدريس بعض المواد الدراسية قبل الموعد الرسمي المحدد.
- ✓ التوقف عن الدرس لتسجيل حضور الطالبات أو إعلامهم بخبر هام.
- ✓ قيام المديرة أو المشرفة التربوية بعقد اجتماع للمعلمات أثناء الدوام الرسمي.
- ✓ عمل بروفات تجريبية لفقرات الحفل الختامي أكثر من مرة أثناء الدوام الرسمي.
- ✓ انتهاء الدرس قبل الوقت الرسمي المخصص لانتهاء الحصة.
- ✓ عدم قيام المعلمة بالتدريس الفعلي لظروفها الصحية أو غيرها.
- ✓ التوقف عن الدرس لإحضار مواد تعليمية من خارج الفصل.
- ✓ تخصيص المعلمة جزءا من وقت الحصة لرصد تقديرات الطالبات .
- ✓ إلغاء بعض الحصص الدراسية والاستعاضة عنها بأنشطة غير صفية (كحضور محاضرة عامة وغير ذلك) .
- ✓ تأخر بدء الدراسة بسبب تأخير تسليم الطالبات للكتب المدرسية.
- ✓ إجراء اختبارات دورية مكثفة أكثر من العدد المقرر في نظام الاختبارات الفصلية .
- ✓ استدعاء الإدارة للمعلمة من الحصة لأمر طارئ .
- ✓ توجيه المعلمة طالباتها للمكتبة بسبب تكليفها بأعمال خاصة بالمدرسة.

٣- الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية بدرجة ضعيفة ، وهي الأسباب التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ١.٣٢.٢ وعددها في هذه الدراسة (٨) أسباب ، وهي بحسب ترتيبها تنازليا كما يلي :

- ✓ إشغال الحصة بموضوعات لا علاقة لها بالدرس.
- ✓ تأخر الطالبات عن الحصص بعد الفسحة القصيرة بين الحصص.
- ✓ تأخر حضور المعلمة للحصة الأولى.
- ✓ استدعاء الإدارة بعض الطالبات أثناء الحصص الدراسية لأمر طارئ.
- ✓ تأخر حضور الطالبات للحصة الأولى.
- ✓ التوقف عن الدرس لتفتيش الطالبات.
- ✓ انشغال المعلمة بأحاديث جانبية مع الزميلات أثناء الحصة الرسمية.
- ✓ تأخر حضور المعلمة للحصة الثانية .

ثانيا : فيما يتعلق بأثر متغير الوظيفة التي يشغلها أ فراد العينة في تحديد درجة حدوث الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية :

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الوظيفة المتمثلة بمديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والمشرفات التربويات في تحديد درجة حدوث (١٨) سبب من الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الوظيفة في تحديد درجة حدوث (٦) من الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الوظيفة في تحديد درجة حدوث (٩) من الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المتاح للعملية التعليمية ، ولم تظهر الفروق لصالح أي فئة حيث كانت الفروق بسيطة .

ثالثا : فيما يتعلق بأثر الخبرة في تحديد درجة حدوث الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية :

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة من ليهم خبرة أقل من (١٠) سنوات في التعليم ، وفئة من لديهم خبرة (١٠) سنوات فأكثر في تحديد درجة حدوث (١٩) سبب من الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية .
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة في تحديد درجة حدوث (١٤) سبب من الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية ، حيث ظهرت الفروق لصالح فئة الأقل خبرة .

- **توصيات الدارسة** :

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها عن أبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام للبنات ، يمكن تقديم عدد من التوصيات بشأن كيفية مواجهة هذه العوائق والتغلب عليها أو التقليل من شأنها وذلك على النحو التالي :

- ✓ تعمل الجهات المسئولة في تعليم البنات بوزارة المعارف على استخدام الوسائل الكفيلة للحد من مشكلة غياب الطالبات ، وخصوصا قبل موعد الإجازات الرسمية لعيد الفطر وعيد الأضحى ، ومن ذلك حسم درجات الطالبات في حال غيابهم ، أو تخصيص تلك الفترة لإجراء الاختبارات .

- ✓ إعادة النظر في الأساليب المتبعة في تدريس الطالبات ، ومحاولة إيجاد وسائل بديلة تؤدي إلى رفع مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطالبات.
- ✓ التقليل من الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمات لتوفير وقت كاف للتعليم والتدريس .
- ✓ إعادة النظر في الأنظمة المتبعة بشأن محاسبة المعلمات في حال غيابهم بحيث تساعد هذه الأنظمة على جعل المعلمات أكثر انضباطا في حضور الدوام الرسمي .
- ✓ توعية الطالبات بأهمية الوقت وكيفية استثماره بفعالية في مجال التعليم ، وذلك من خلال الأنشطة المدرسية غير الصفية .
- ✓ عقد دورات تدريبية خاصة للمعلمات والمشرفات والمديرات العاملات في مدارس التعليم العام بكيفية إدارة الوقت الرسمي المخصص للتعليم واستثماره كما ينبغي ، وإدراك أبعاده النظرية والتطبيقية .
- ✓ أن تتضمن مناهج إعداد معلمات التعليم العام مقررا دراسيا حول مفهوم إدارة الوقت وفلسفته وأثره في رفع مستوى الكفاءة الداخلية لنظام التعليم .
- ✓ أن تتضمن شروط اختيار القيادات التربوية الميدانية شرطاً أساسياً يؤكد فيه على ضرورة توافر الحزم والصرامة العادلة في تنفيذ أنظمة التعليم ولوائحه من أجل القضاء على الأسباب التي تؤدي إلى هدر أو تضييع جزء من الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم .
- ✓ أن يتبع المسئولين عن التعليم العام في المملكة العربية السعودية خطوات إجرائية محددة في سبيل التغلب على كل سبب من الأسباب التي تؤدي إلى إهدار جزء من الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية . حيث أن تحديد السبب بدقة بالإضافة إلى قناعة المسئولين بأهمية حلها تعتبر من أهم الخطوات في القضاء على هذه الأسباب أو الحد من خطورتها .

- **مقترحات الدراسة** :

- ✓ إجراء بحث مماثل لهذا البحث على عينة أكبر تشمل المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وذلك للتأكد من نتائج هذا البحث .
- ✓ إجراء بحث مماثل لهذا البحث على عينة تشمل معلمات وطالبات التعليم العام .
- ✓ إجراء بحث لأبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للتعليم في مدارس التعليم العام باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة من أجل تحديد عدد الساعات المهدرة خلال عام دراسي كامل .
- ✓ إجراء دراسة مقارنة لأبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم العام في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي
- ✓ إجراء دراسة مقارنة لأبرز الأسباب التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم وذلك بين التعليم العام والتعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية .

- **المصادر والمراجع** :

أولاً : المصادر:

١- القرآن الكريم .

٢- صحيح البخاري . للإمام محمد بن إسماعيل البخاري . ط١ ، بيروت ،لبنان . دار الكتب العلمية ، ١٤١٢ هـ .

٣- جامع الترمذي . للإمام محمد بن عيسى الترمذي . ط١ ، بيروت ،لبنان ، دار الكتب العلمية ، بدون ت .

٤- مستند الحاكم . للإمام أبي عبد الله محمد النيسابوري . بيروت ،لبنان ، دار الكتب العلمية ، بدون ت .

ثانياً : المراجع:

أ- : المراجع العربية :

١. الأحدب ، خلدون ٠ " سوائح وتأملات في قيمة الوقت " ٠ ط٢ ، جدة ، المملكة العربية السعودية ، مكتبة دار الوفاء للنشر والتوزيع ، ١٤٠٧هـ .

٢. البابطين ، عبد العزيز . " أهم الأسباب التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام " . مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، العدد (٢١) ، الرياض ، ١٤١٩ هـ .

٣. ابن الأثير ، أبي السعادات مبارك بن محمد ٠ " الكامل في التاريخ " ٠ عمان ، الأردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٤٠٠ هـ .

٤. أبو شيخة ، نادر . " إدارة الوقت " . ط ١ ، عمان ، الأردن ، مجدلاوي للنشر والتوزيع ، ١٤١٢ هـ.

٥. أبو غدة ، عبد الفتاح . " قيمة الزمن عند العلماء " . حلب ، سوريا ، مكتب المطبوعات ١٤١٧ هـ .

٦. بدر ، أحمد . " أصول البحث العلمي ومناهجه " . ط ٦ ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٤٠٩ هـ .

٧. البرعي ، محمد عبد الله . و عابدين ، عدنان حمدي " . الإدارة في التراث الإسلامي - حكم وأمثال " . ط ١ ، مكتبة الخدمات الحديثة ، ١٤٠٨هـ .

٨. البطاقة الإحصائية السنوية لإدارة تعليم البنات بمكة المكرمة . المملكة العربية السعودية ،الرئاسة العامة لتعليم البنات ، إدارة الإشراف التربوي ، شعبة الإحصاء ، ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ .

٩. التويجري ، محمد علي . " الزمان المبدد بالملايين " . رسالة الخليج العربي ، العدد (٣٤) ، السنة العاشرة ، الرياض ، مكتب التربية لدول الخليج ١٤١٠ هـ .

١٠. تيمب ، دايل . " إدارة الوقت . سلسلة من علم إدارة الأعمال " . ترجمة وليد عبد اللطيف هوانه . معهد الإدارة العامة ، الرياض ، ١٤١١ هـ .

١١. حبيب ، ثروت عبد الباقي . " تكاليف التعليم " . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد الخامس ، السنة الثالثة ، ١٤٠٩ هـ .

١٢. الحميدي ، عبد الله محمد . " إدارة الوقت لدى طلاب جامعة أم القرى " . مركز البحوث التربوية ، جامعة أم القرى ، ١٤١٥ هـ .

١٣. خطة التنمية السادسة ٠ المملكة العربية السعودية ، وزارة التخطيط ،من عام ١٤١٥هـ إلى عام ١٤٢٠هـ .

١٤. خطة التنمية السابعة . المملكة العربية السعودية ، وزارة التخطيط ،من عام ١٤٢٠هـ إلى ١٤٢٥هـ .

١٥. سلامة ، سهيل فهد . " إدارة الوقت منهج متطور للنجاح " . ط ١ ، عمان ، الأردن ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٤٠٩ هـ .

١٦. سنبل ، عبد العزيز ، وآخرون . " نظام التعليم في المملكة العربية السعودية " . ط ٤ ،الرياض ، المملكة العربية السعودية ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، ١٤١٣ هـ .

١٧. الصائغ ، محمد نور . " إطالة اليوم والعام الدراسي " . مجلة اليمامة ، العدد (١٢٩٣) ،مؤسسة اليمامة الصحفية ، الرياض ، ١٤١٤ هـ .

١٨. عبد الرحيم ، علي محمود . " التكاليف غير المباشرة " . مجلة النهضة العربية ، القاهرة ١٣٨١ هـ .

١٩. عبد الرزاق ، طاهر . " التخطيط لإصلاح محتوى التعليم " . مجلة التربية ، العدد (١١) ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر ، ١٣٩٨ هـ .

٢٠. العبيدي ، غانم سعيد . " اتجاهات وأساليب في اقتصاديات التعليم – الكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق " . الرياض ، المملكة العربية السعودية ، دار العلوم ، ١٤٠٢ هـ

٢١. العديلي ، ناصر محمد . " إدارة الوقت " . الرياض ، المملكة العربية السعودية ، مدار للطباعة الإلكترونية ، ١٤١٥ هـ

٢٢. عصفور ، محمد . " إدارة الوقت في الأجهزة الحكومية " . ندوة الدوام الرسمي ، معهد الإدارة العامة ، الرياض ، ١٤٠٢ هـ .

٢٣. القرضاوي ، يوسف . " الوقت في حياة المسلم " . ط ٧ ، بيروت ، لبنان ، مؤسسة الرسالة ١٤١٧ هـ .

٢٤. القرني ، علي سعيد . " إدارة الوقت " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإدارية ،جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤١٨ هـ .

٢٥. القعيد ، إبراهيم . " وقتك ... حياتك . هل تديره أم يديرك ؟ " . مجلة المعرفة ، العدد (٦٣) ، وزارة المعرفة ، المملكة العربية السعودية ، ١٤٢١ هـ .

٢٦. اللجنة الوطنية الأمريكية المكلفة بدراسة وسائل التفوق والسبق في التعليم . " أمة معرضة للخطر " . ترجمة يوسف عبد المعطي . رسالة الخليج ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٤ هـ .

٢٧. محمود ، صلاح الدين . " الوقت والحياة " . القاهرة ، مصر ، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، ١٤١٧ هـ .

٢٨. مرسي ، محمد . و النوري ، عبد الغني . " تخطيط التعليم واقتصادياته " . القاهرة مصر ، دار النهضة العربية ، ١٣٩٧ هـ .

٢٩. المطوع ، جاسم محمد . " الوقت عمار أو دمار " . ط ٣ ، الكويت ، دار الدعوة للنشر والتوزيع ، ١٤١٢ هـ .

٣٠. ملائكة ، عبد العزيز محمد . " إدارة الوقت في الأعمال بالمملكة العربية السعودية " . ط ١ ،جدة ، المملكة العربية السعودية ، دار العلم للطباعة والنشر ، ١٤١٢ هـ .

٣١. المنيع ، محمد عبد الله . والعبيدي ، غانم سعيد . " دراسة تحليلية للعمل اليومي المدرسي لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية " . دراسات محلية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، عام ١٤٠٣ هـ .

٣٢. ميقا ، أبو بكر إسماعيل . " معالجة الإسلام لوقت الفراغ ووسائل شغل أوقات الفراغ في الإسلام " . الرياض ، المملكة العربية السعودية ، مكتبة التوبة للنشر والتوزيع ، ١٤١٢هـ .

٣٣. النشار ، محمد حمدي . " الإدارة الجامعية - التطوير والتوقعات " . اتحاد الجامعات العربية ، عمان ، الأردن ، ١٣٩٦ هـ .

٣٤. النمر ، سعود وآخرون . " الإدارة العامة الأسس والوظائف " . ط٣ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، مطابع الفرزق التجارية للنشر والتوزيع ، ١٤١٤ هـ .

٣٥. الهوساوي ، سعاد محمد يونس . " فعالية الكلفة في مدارس البنات الثانوية بمنطقتي جدة وجيزان التعليميتين " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، جامعة أم القرى ، ١٤١٢ هـ .

٣٦. الهواري ، سيد ٠ " المدير الفعال - دراسة تحليلية لأنماط المدير " ٠ القاهرة ، مصر مكتبة عين شمس ، ١٤٠٦هـ ٠

ب - المراجع الأجنبية :

37. Anderson , Lorin W. " Learning Time and Educational Effectiveness " NASSP Curriculum Report , 10,2 December 1980. The best of ERIC on Educational managemenet No. 65, May 1982 .

38. Bron , B.W. and saks , D.H. " The microceconomics of schoolinq : how does the allocation of tim affect learning and what does it reveal abut teacher preferences." Nashville. Tenn: vanderpit un . Debart of Education , 1984.

39. Druker , Peter . " The Effectiv Executive " N.Y. Harpper and Row pudlis hers , 1966

40. Justiz , Manuel ,J., " It's Time to Make Every Minute Count " phi Delta Kappan , V. 65No.7, March 1984 .

41. Karweit , Nancy . " Time on Task : The Second Time Around ". NASSP Bulletin . Feb . 1988 .

42. Lomax , R.G. and Cooley , W.W. The student actevement-instuctional time Relationship . Apr. 1979, Eric,No.Ed 179598

43. Love , Ida , H., " Getting the Most out of the school Day ".Educational Leadership , V.45,No.6, March 1988 .

44. Lowe, Robert , and Gervais Robert . " Increasing Instructional Time In Today's Classroom ". NASSP Bulletin. Feb. 1988 .

45. Rossmiller , Richard A. " Time on Task : A LooKat What Erodes Time For Instruction ", NASSP Bulletin. Oct . 1983 .

46. Stevenson , H.,W., and Stigler,J.,W., "The Learning Gap ". Published Py Simon and Schus-ter, New York , 1992 .

47. Taimage , H.,and Rasher , S.P. " Astudy of the effects of three dimensions of instructional time on academic achievement ' .Paper presented at the Annual Meeting of the A merican Educational research Associatio , San Francisco , Cal., April 8-12, 1979. ERIC, No.Ed.137237

48. Walberg , Herbert , J. " Synthesis of Research on Time and Learning. Educational Leadeer-ship, V.45,No.6 , March 1988

****

محاضرة بقسم التربية وعلم النفس
كلية الآداب والعلوم الإدارية جامعة أم القرى

البحث الثالث عشر :

استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية " دراسة ميدانية على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة "

إعـــداد :

استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع في المؤسسات التعليمية" دراسة ميدانية على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة "

د/ سعود سعيد مسفر السلمي

• **مقدمة**:

أصبحت المجتمعات اليوم تعيش عصر التغير المتسارع في كل مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والعلمية ، بفضل المبتكرات التكنولوجية الحديثة، وخاصة تكنولوجيات المعلومات ، وتسعى إدارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في العصر الحالي إلى مواكبة التغير وأحداث التطوير والتعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية ، ومن الملاحظ أن أي منظمة معاصرة – أيا كان نوعها وأهدافها – تتسم بسمات أهمها تعدد النشاطات والعمليات والأعمال ، وإحداث التطوير والتعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية . (علي السلمي ، ١٩٧٥م ، ص ١٩١)

ومن الطبيعي أن انتماء الإنسان للمجتمع يفرض عليه تكوين علاقات مع غيره من البشر ، وهذه العلاقات المختلفة لا يمكن أن تستمر في ظل مناخ دائم من الوفاق والوئام دون أن يكون هناك تناقض في الرأي واختلاف في وجهات النظر ، مما يجعل الإنسان معرضا وبصورة مستمرة ليكون طرفا في شكل من أشكال الصراع ، ومرد هذا الصراع هو اختلاف ميول ورغبات وآمال وتطلعات وخبرات وتجارب وقيم واتجاهات الأفراد . (هاني الطويل ، ١٩٨٦م ، ص ٢٩٣)

ومن طبيعة النظم الاجتماعية التفاعل والحركة والنشاط بين أفرادها أولاً ثم بينها وبين النظم الاجتماعية الأخرى التي تتزامن معها في النظام الاجتماعي ، مما يؤدي إلى تعدد أطراف الصراع حيث يشمل الأفراد والجماعات والمنظمات ، وقد تزايدت حدته في معظم المنظمات خلال العقود الثلاث الماضية وأصبح الإنسان يعيش وسط صراعات متباينة ، فهو يعاني على المستوى الشخصي في الصراع بين طموحاته وإمكانية تحقيقها ، ويعاني في علاقاته مع الآخرين نتيجة للضغوط التي تفرضها عوامل البيئة المتغيرة من اقتصادية وسياسية واجتماعية وتكنولوجية وغيرها ، كما يعاني الإنسان من صراعات في المنظمة أثناء عمله بسبب الهيكل التنظيمي أو تعدد المستويات الإدارية أو التخصص الوظيفي أو نوع السلطة التي يمارسها ، أو أهداف المنظمة التي قد تتعارض مع أهدافه الشخصية ، كما يحدث الصراع أيضا بين الجماعات التي قد يكون الإنسان عضوا فيها ، وبحكم انتمائه لها فهو يعيش صراع بين الأفراد أو الجماعات أو المنظمة . (أحمد ماهر ، ١٩٩٥م ، ص ٢٧٢)

وبهذا نستطيع القول بأن الصراع بمختلف مستوياته يعتبر ظاهرة حتمية يجب فهمها والتعامل معها بفاعلية ، وعدم التقليل من شأنها أو تجاهلها لأن ذلك سيلقي أثرا سلبيا على علاقات الأفراد والجماعات والمنظمات ، كما تجب الاستفادة من آثارها الإيجابية ، وهذا يتطلب مهارات ضرورية وأساسية لدى كل من يقوم بهذه المهمة.

ومن هذا المنطلق تصبح القيادة الإدارية من أهم العناصر الحيوية في أي تنظيم إداري ، حيث يتوقف عليها إلى حد كبير استمرار هذا التنظيم ونموه وتطويره ، ولعل القائد يدرك أن مهامه كثيرة ومتعددة ومن أبرزها الحفاظ على المناخ الذي يستطيع فيه أفراد الجماعة الإنتاج بكفاءة ومثالية ، وهذا المناخ منه ما يتصل بالمنظمة ذاتها ، ومنها ما يتصل بالمجتمع العام.

وتبرز أهمية القيادة الإدارية بشكل أكبر في المنظمات التعليمية ، حيث تتنوع المؤهلات والمهارات لدى أفرادها ، وتتباين خلفياتهم واتجاهاتهم وقيمهم وتختلف إدراكاتهم وآرائهم ، وبالتالي تتمايز سلوكياتهم الفردية والجماعية مما قد يؤدي إلى التنافر وعدم الانسجام ، وكل هذه المعطيات تجعل دور الإدارة أكثر صعوبة وأهمية ، وتتطلب مهارات خاصة يكتسبها المدير ولا تتحقق هذه المهارات إلا باستخدام استراتيجيات إدارة الصراع ، وهنا تبدو الحاجة ملحة إلى تطوير الاستراتيجيات الحالية وابتكار استراتيجيات جديدة تناسب النظام الاجتماعي الحالي وتحقق أهدافه.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**:

يعاني العالم عامة من الثورة المعلوماتية المتنامية وتعاني المجتمعات العربية ودول العالم الثالث خاصة من مشكلة مواكبة هذه التطورات العلمية والفكرية ومن خلال الدراسات والبحوث السابقة التي اطلع عليها الباحث ونظرا لكون "الصراع حتمي الوجود على مستوى التنظيمات سواء كانت تلك التنظيمات سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية" ، فقد تعددت أنواعها ، وتعقد أسبابه ، وقد أصبح من الضروري تطوير الاستراتيجيات المستخدمة لإدارته وهذا يتطلب المزيد من البحوث العلمية الجادة ، بما يتلاءم مع معطيات العصر.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الصراع الإداري في منظمات الأعمال السعودية بصفة عامة دراسة "إبراهيم الحصيني ، ١٩٩٢م" التي تهدف إلى التعرف على الطرق المناسبة لإدارة الصراع وتؤكد على أن إدارة واستراتيجية الصراع ضرورية للمنظمات السعودية . (إبراهيم الحصيني ، ١٩٩٢م ، ص ٦٧)

والمؤسسات التعليمية كجزء من المنظمات السعودية بحاجة إلى "تقديم بعض الرؤى والتصورات المستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه إدارة الصراع التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية" . (عادل الجندي ، ١٩٩٨م ، ص ١٨٩)

وقد لاحظ الباحث بحكم طبيعة عمله (مديراً لمدرسة ثانوية) أن بيئة العمل الداخلية للمؤسسات التعليمية والتي تتكون من مديرين ، ورؤساء أقسام موظفين ، إدارات ، أنظمة ، إجراءات ، معلومات .. أكثر عرضة للصراع الناتج عن تغيرات العصر التربوية ، والتعليمية ، والاقتصادية ، والاجتماعية النفسية وغير ذلك من مستجدات تؤثر على سير العمل وأسلوب الحياة ، مما يؤدي إلى اختلاف في وجهات النظر بين عناصر المؤسسة . خاصة بين مدير المدرسةٍ والمشرف التربوي . وهذا الخلاف يجعل الصراع يأخذ منحنى أكثر تعقيدا وأشد صعوبة من أي قضايا أخرى داخل المؤسسة التعليمية ، مما يعيق العمل ويؤثر على قدرة الأفراد والجماعات الإنتاجية.

وقد لاحظ الباحث وجود تداخل بين ممارسات كل من المدير والمشرف في عناصر الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة وتقويم ، هذا التداخل في المهام والمسئوليات لكل من هما قد يؤدي في نهاية الأمر إلى حدوث صراع وتجدر الإشارة إلى أن تلك المسئوليات والمهام والواجبات كانت مثار جدل بين المديرين والمشرفين التربويين ، فبينما يرى بعض المديرين أن مسئولياتهم تنحصر في الشؤون الإداريةٍ فقط ، ويشاركهم في ذلك مجموعة من المشرفين التربويين ، نجد أن بعضا غيرهم يرى أن مسئولياتهم تتسع فتشمل تحسين المناهج الدراسية وأساليب التعليم وتطويرها ، وتوجيه المعلمين إلى مختلف مجالات عمليتي التعليم والتعلم.

وفي ظل المفهوم الحديث للإدارة المدرسية ، فإن الاتجاه السائد يؤكد على أن المدير قائد تربوي يتولى عمليات الإشراف على المعلمين وحفزهم والإشراف على البرنامج التعليمي وتطويره وتطوير مناهجه ، وهذا أيضا هو صميم عمل المشرف التربوي في ضوء الإشراف التربوي الشامل مما يسبب ظهور الصراعات داخل المدرسة ، وعليه فإنه من الضروري توجيه هذا الصراع من خلال التعايش مع ظروف العاملين في المدرسة إلى تحقيق أهدافها.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لاستراتيجية إدارة الصراع بين مدير المدرسة والمشرف التربوي كمدخل لتحسين وتطوير الإدارة التعليمية بما يحقق أهداف كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي ، ويوفر للمنظمة التعليمية بيئة مناسبة لحدوث التجديد والتطوير والتغيير ، وهذا ما تتصدى له الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما الإستراتيجية المقترحة لإدارة الصراع بين مدير المدرسة والمشرف التربوي بمحافظة جدة في ضوء استراتيجيات إدارة الصراع؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مفهوم الصراع وما أسبابه وما أنواعها؟
- ما مفهوم إدارة الصراع وما مراحله؟
- ما أهم استراتيجيات إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية وأساليب العمل بها؟
- ما الأدوار الإشرافية لمديري المدارس والمشرفين التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع؟
- ما درجة ممارسة مديري المدارس بالتعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة لاستراتيجيات إدارة الصراع وأساليب العمل بها؟
- ما التصور المقترح لاستراتيجية إدارة الصراع بين كل من مديري المدارس والمشرفين التربويين بمحافظة جدة؟

• أهداف الدراسة:

وتسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مفهوم الصراع وأسبابه وأنواعه.
- الوقوف على مفهوم إدارة الصراع ومراحله في المؤسسات التعليمية.

- تحليل استراتيجيات إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية.
- الكشف عن أساليب إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية.
- الوقوف على الأدوار الإشرافية لكل من مدير المدرسة والمشرف التربوي.
- تحديد الفروق بين مديري المدارس والمشرفين التربويين من حيث رؤيتهم لاستخدام استراتيجيات إدارة الصراع في ممارساتهم الإشرافية طبقا للمتغيرات التالية: (المؤهل الدراسي ، نوع الإعداد ، سنوات الخبرة في وظيفة مدير مدرسة /مشرف).
- وضع تصور مقترح لاستراتيجية مناسبة لإدارة الصراع بين مديري المدارس والمشرفين التربويين بالمؤسسات التعليمية.

- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية الدراسة من كونها أول دراسة تناولت إدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة. كما تفيد الدراسة المسئولين ومتخذي القرار في مراكز الإشراف التربوي وإدارات المدارس في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لإدارة الصراع. وتساعد الدراسة العاملين في المجال التربوي للتعرف على أهمية الصراع ، واستراتيجيات إدارته واستخدام أفضل الأساليب لإدارته. ثم تقديم مقترحات من أجل دعم أساليب إدارة الصراع الإيجابية ، واجتناب الأساليب الأقل فاعلية.

- **رابعاً : حدود الدراسة**:

حدد الباحث دراسته وفقاً لمتغيراتها كالتالي:

- الاستراتيجيات البديلة وهي : المشاركة والإجبار والتجنب والتسوية والمواجهة ، وتجدر الإشارة إلى أن اختيار الباحث لهذه الاستراتيجيات جاء بناء على اطلاعه على الأدبيات والدراسات المرتبطة ، والتي بينت أن هذه الاستراتيجيات هي أكثر استراتيجيات إدارة الصراع شيوعا واستخداما في المؤسسات التعليمية ، كما أنها تشمل كافة عناصر الإطار العام لاستراتيجية يمكن أن يتعامل معها العاملون بالمؤسسات التعليمية بعامة.
- وكذلك حدد الباحث المجالات الإشرافية المشتركة بين كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي في (التخطيط – التنظيم –المتابعة والتقويم) باعتبارها مجالات عمل مشتركة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين بالإضافة إلى أنها أكثر مجالات العمل المشتركة التي تتضح فيها الازدواجية التي ينشأ عنها الصراع ، وهو ما سيوضحه الباحث في الإطار النظري.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة ، بالإضافة إلى مراكز الإشراف التربوي لمدارس شمال وشرق وجنوب ووسط جدة والتابعة أيضا للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة.

- **أهم المصطلحات المستخدمة في الدراسة**:

- **الاستراتيجية Strategy**: عبارة عن "تخطيط دقيق يعتمد على منهج علمي لمواجهة العوائق التي تحول بين التنظيمات الاجتماعية وتحقيق أهدافها".

- **الصراع Conflict**: ويقصد به كل خلاف فردي أو جماعي يؤدي إلى إعاقة تحقيق أهداف المنظمة الاجتماعية وإفساد المناخ الملائم لجميع أفرادها.
- **إدارة الصراع Conflict Management**: عبارة عن تشخيص الصراع والتدخل فيه على المستوى الفردي داخل نفسه أو بينه وبين الآخرين ، أو على المستوى الجماعي داخل الجماعة نفسها ، أو بينها وبين جماعات أخرى.
- **الإشراف التربوي** : ويتبنى الباحث المفهوم التالي "نشاط تربوي وتعليمي يقوم به المشرف التربوي ويستمد فاعليتها من غاياته التقويمية لكافة محاور عناصر العملية التعليمية والتربوية لتطويرها وتحسينها من خلال تطبيق أنماط الإشراف التربوي (علاجي . وقائي . إبداعي) لتحقيق أقصى إنتاجية في ظل الإمكانات المتاحة. (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، ١٩٩٧م ، ص ١)
- **المشرف التربوي**: ويعرف إجرائيا " بأنه ذلك الشخص الذي يتولى مهمة الإشراف التربوي ، وتحقيق أهدافه بعد أن تم تأهيله وإعداده علميا لهذه المهمة ، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التعليمية ، سواء كانت تدريبية أم إدارية".

- **منهجية الدراسة**:

البحث في المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية يتطلب وصف المشكلة التي يريد الباحث دراستها وجميع أكبر قدر ممكن من الأوصاف والمعلومات الدقيقة عنها ، "والأسلوب الوصفي مرتبط منذ نشأته بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية وما زال هذا الأسلوب هو الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية حتى الآن وذلك نتيجة لصعوبة استخدام الأسلوب التجريبي في تلك المجالات" (ذوقان عبيدات وآخرون ، ١٩٩٦م ، ص ٢٥) و"هذا المنهج لا يقتصر على جمع المعلومات والبيانات ، وإنما يتعداها إلى تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها ، والتعبير عنها كميا وكيفيا ، بحيث يؤدي إلى الوصول إلى فهم لعلاقة الظاهرة مع غيرها من الظواهر. (علي الشخيبي ٢٠٠٢م ص ٩١). وقد وجد الباحث أن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لكونه يتلاءم مع طبيعة الدراسة وأبعادها وأهدافها ، ولكونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ، من أجل الوصول إلى تفسيرها وتحليلها ، ومن ثم استنتاج أفضل الوسائل لإدارتها والاستفادة منها بتحويل مسارها لخدمة الأهداف السامية للجماعة . (ذوقات عبيدات ، ١٩٩٦م ص ٢٤٧)

وفي ضوء الدراسات التي تناولت هذا المجال اتضح للباحث: أن الصراع ظاهرة جديرة بالدراسة والتحليل لأنها ظاهرة طبيعية وحتمية حسب ماأفادت الكثير من الدراسات، وقد اتفقت أغلب الدراسات على أهمية دراسة

استراتيجيات إدارة الصراع والوقوف على الأساليب الأكثر فاعلية والعمل على تطويرها، ولكنها اختلفت في كيفية تناولها للمتغيرات ذات العلاقة بالصراع ومدى تأثيرها على اختيار الاستراتيجية ، وما أفضل الأساليب لإدارة الصراع حيث نجد دراسة رجاء فياض (١٩٩١م) ترجع الصراع إلى أسباب شخصية وتعتبر أن أفضل أساليب حله التفاوت ، ثم المساومة ، ثم التجاهل ، ثم التنافس، وأخيرا التنازل ، بينما يرجع إبراهيم صالح الحصيني (١٩٩١م) أسباب وجود الصراع إلى عدم وجود تنظيم أو نقص الموارد ، وتعرضت دراسة عادل محمد زايد (١٩٩٥م) إلى تحليل استراتيجيات الصراع ، بينما تعرضت دراسة كينا فيكيكل وابيدا (١٩٩٤م) إلى العلاقة بين أساليب إدارة الصراع والرضا الوظيفي وفضلت أسلوب التسوية لذلك، أما دراسات كل من أهوس ديفيد كوي (١٩٩٥م) وسيدو سالفيو (١٩٩٦م) وميلان جوزفين ، أنطوني (١٩٩٧م) وهيونج، يا ، هو (١٩٩٧م) ، فقد بحثت في استراتيجيات إدارة الصراع. أما دراسة ديفيد لانج (٢٠٠٠م) تناولت أثر الإدارة الجيدة للصراع على نجاح المشاريع.

وتناولت دراسة كل من عبد الله الزهراني (١٤٢٠هـ) ولويز (١٩٩٤م) أنواع الصراع في المؤسسات التعليمية وأسبابها وطرق إدارتها، أما دراسة كل من عمر باشميل (١٤١٧هـ) ، وعادل السيد الجندي (١٩٩٨م) ، وسوزان المهدي وحسام هيبة ، ومارتينه (١٩٨٧م) ، وديفيد هوفر ، وبراندا وماري ، وسكوت ، وبيرسون ،وإلكسندر ، فقد تناولت استراتيجيات إدارة الصراع في المؤسسات التعليمية وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى ومدى تطبيقها. وقد أوصت أغلب الدراسات على ضرورة اختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارة الصراع وفق معايير مناسبة مع ضرورة تطويرها. ويمكن القول: إن الدراسات السابقة تتفق على حتمية وجود الصراع وأهمية دراسته، وأن هناك ضرورة لوضع استراتيجية مناسبة لحل الصراع بحيث تكون ملاءمة لظروف الأطراف ومناسبة لمعطيات العصر ، وأن تطوير الاستراتيجيات ضرورة ملحة لمواكبة التقدم العلمي الهائل الذي تشهده دول العالم في وقتنا الحاضر وأكدت أغلب الدراسات العربية على وضع برامج لتدريب القادة تركز على إدارة الصراع واستراتيجياته وتنمية وتطوير المهارات الضرورية للتعامل مع مواقف الصراع المختلفة. وقد توصل الباحث إلى رؤية ، كمنطلق لوضع استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع بين المشرفين التربويين ومديري المدارس تتناسب ومعطيات التطور العلمي والحضاري الذي تشهده المملكة العربية السعودية ، وتتوافق مع المبادئ الإسلامية التي بُنيت عليها الأعراف الاجتماعية في هذه البلاد.

- **فروض الدراسة**

- **الفرض الأول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري المدارس والمشرفين التربويين حول استراتيجيات إدارة الصراع الخمس (المشاركة ،الإجبار ، التجنب ، التسوية ، المواجهة).
- **الفرض الثاني:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس والمشرفين التربويين في تحقيق الممارسات الإشرافية لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس (المشاركة ، والإجبار ، التجنب ، التسوية ، المواجهة) تعزى للمؤهل الدراسي.

- **الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس والمشرفين التربويين في تحقيق الممارسات الإشرافية لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس (المشاركة ، الإجبار ، التجنب ، التسوية ، المواجهة) تعزى لنوع الإعداد التربوي.**
- **الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس والمشرفين التربويين في تحقيق الممارسات الإشرافية لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس (المشاركة ، الإجبار ، التجنب ، التسوية ، المواجهة) تعزى لسنوات الخبرة في وظيفة مدير/مشرف.**

وفي ضوء أدبيات إدارة الصراع في الفكر الإداري المعاصر ، من حيث مفهوم الصراع وأسبابه وأنواعه ومراحل تطوره ، واستراتيجيات إدارته ، وأساليب العمل بها ، وبعد اطلاع الباحث على مجموعة من المراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة من كتب ودراسات سابقة ودوريات وندوات ومؤتمرات وتعاميم رسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم ، أو إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة ومن خلال خبرة الباحث كمدير مدرسة ثانوية قام بوضع تصور لأبعاد الاستلانة وأهدافها ، وقام الباحث بإعدادها وقد اشتملت هذه الاستلانة على صفحة الغلاف ، ومقدمة لتوضيح الغرض من الدراسة ، وأهم أهدافه ، وقسمت الاستلانة إلى جزئين أساسيين ، هما :

- **الجزء الأول** : اشتمل على البيانات الأساسية كالاسم ومكان العمل (اختياري) ، واشتمل على أربعة عبارات تهدف إلى الحصول على معلومات عامة عن عينة الدراسة من حيث المؤهل الدراسي ، ونوع الإعداد التربوي ،وسنوات الخبرة في وظيفة مدير/مشرف ، وقد صممت الإجابة على هذه العبارات بطريقة الاختيار من متعدد.
- **الجزء الثاني** : يمثل (عبارات) الاستلانة وعددها (٦٨) عبارة موزعة على أبعاد الدراسة على النحو التالي:

✓ البعد الأول : استراتيجية المشاركة: وقد قام الباحث بتحويل كل عبارة إلى ممارسات سلوكية للكشف عن تحققها في الواقع الفعلي.
✓ البعد الثاني : استراتيجية الإجبار:
✓ البعد الثالث : استراتيجية التجنب:
✓ البعد الرابع : استراتيجية التسوية:
✓ البعد الخامس : استراتيجية المواجهة:

وقد قام الباحث بتحويل كل عبارة إلى ممارسات سلوكية للكشف عن تحققها في الواقع الفعلي. وقد طلب من أفراد عينة الدراسة ترتيب استراتيجيات إدارة الصراع الخمس حسب تفضيلهم لها في إداراتهم للصراع. وللتحقق من صدق الاستلانة اتبع الباحث الطرق التالية:

أ) **الصدق المنطقي** : Logical Validity:

وهو صدق المحكمين ، حيث عرضت الاستلانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والبنات جامعة عين شمس ، وكلية التربية جامعة الأزهر وكان عددهم (١٢) محكما .

ب) صدق الاتساق الداخلي : Content Validity:

للتحقق من الاتساق الداخلي بين أبعاد الاستلانة قبل استخدامها ومدى ارتباط هذه الجوانب المكونة لها بعضها مع بعض ، وذلك للتأكد من عدم التداخل بينها ، تحقق الباحث من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات الخام كما يوضحها جدول (١) بالصفحة التالية ، وذلك باستخدام المعادلة التالية:(فؤاد السيد ، ١٩٧٩م ، ص ٢٦٠)

$$ر = \frac{\text{مج (ح س} \times \text{ح ص)}}{\text{ن} \times \text{ع٢ س} \times \text{ع٢ ص}}$$

جدول (١) : المصفوفة الارتباطين بين أبعاد إدارة الصراع

المتغيرات	استراتيجية المشاركة	استراتيجية الإجبار	استراتيجية التجنب	استراتيجية التسوية	استراتيجية المواجهة
استراتيجية المشاركة	—	❖٠,٦٧٥٤	❖٠,٦٩٢٣	❖❖٠,٨٤٥٢	❖٠,٧٨١٤
استراتيجية الإجبار		—	❖❖٠,٦٥٨٩	❖٠,٧٠٢١	❖❖٠,٨١٤٢
استراتيجية التجنب			—	❖٠,٦٤٨٧	❖❖٠,٦٨١٤
استراتيجية التسوية				—	❖٠,٧٤٢٤
استراتيجية المواجهة					—

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).
** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

أما أبعاد الارتباط بين كل متغير والدرجة الكلية فإنها مرتفعة مما يدل على أنها متشعبة تشعبا عاليا بكل أبعاد الاستلانة ، ويستدل مما سبق قوة التماسك الداخلي لاستبانة.

١- الثبات : Reliability:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة (الاستلانة) بطريقتين ، هما :

أ) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بتطبيق الاستلانة في شكلها النهائي على (٢١٩) مديراً ومشرفا بمحافظة جدة ، وبعد استعادتها وتفريغ البيانات تم حساب معدل الثبات للاستبانة ، وبلغ (٠,٩٢) وهو معدل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة ، ومن ثم تم حساب ثبات أبعاد الاستلانة ، وكان ثباتها جميعها مرتفعا وهو معامل ثبات مرتفع في الدراسات والبحوث الوصفية ، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): حساب الثبات للاستبانة وأبعادها بطريقة ألفا كرونباخ

المتغيرات	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
استراتيجية المشاركة	١٤	٠,٩٤٧
استراتيجية الإجبار	١٣	٠,٨٩١
استراتيجية التجنب	١٣	٠,٨٦٦
استراتيجية التسوية	١٣	٠,٩٤٢
استراتيجية المواجهة	١٢	٠,٨٥٣
الدرجة الكلية	٦٥	٠,٩٢

ب) الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم استخراج معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة التجزئة النصفية (Spilt-Half) وذلك عن طريق حساب معال الارتباط سبيرمان (٠,٩٣٨) ،وهو

معامل ثبات مرتفع ، ومناسب لأغراض هذه الدراسة ، وكذلك كان معامل الثبات لأبعاد الاستلانة مرتفعا ومناسبا لأغراض الدراسة ، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): معاملات الثبات للاستبانة وأبعادها بطريقة التجزئة النصفية

المتغيرات	عدد العبارات لكل بعد من الأبعاد	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
استراتيجية المشاركة	١٤	٠.٩٥٢
استراتيجية الإجبار	١٣	٠.٩٠١
استراتيجية التجنب	١٣	٠.٨٧
استراتيجية التسوية	١٣	٠.٩٣٥
استراتيجية المواجهة	١٢	٠.٨٦٧
الدرجة الكلية	٦٥	٠.٩٣٨

ثم قام الباحث بتطبيقها على مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين بمراكز الإشراف التربوي التابعة لمحافظة جدة وهي خمس مراكز (شرق جدة – شمال جدة – جنوب جدة – وسط جدة – محافظة خليص) ومديري المدارس التابعين لهذه المراكز، حيث قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من مراكز الإشراف التربوي بمدينة جدة والمدارس التابعة لها ، وذلك بسبب طبيعة أفراد مجتمع الدراسة وتقسيمهم من حيث أعمالهم (مشرف تربوي – مدير مدرسة). وبناءً على ذلك تم توزيع الاستبيان على كافة فئات عينة الدراسة حتى اكتملت العينة الكلية التي تمثل المجتمع الأصلي ، وذلك في عام ١٤٢٣هـ ، حيث قام الباحث بتطبيق الاستبيان على المشرفين التربويين وعددهم (١١٨) ، ومديري المدارس وعددهم (١٠١) ، وبهذا يصبح مجموع أفراد العينة (٢١٩) فردا.

- **أهم نتائج الدراسة** :

- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية لترتيب استراتيجيات إدارة الصراع أن أفراد عينة الدراسة يرتبونها على النحو التالي : (المشاركة ، التسوية، المواجهة التجنب ، الإجبار) وهذا يشير إلى أن استراتيجية المشاركة هي أفضل استراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر أفراد العينة وأن استراتيجية الإجبار هي أقلها استخداما وهذا يتفق مع دراسة عادل محمد زايد (١٤١٥هـ/١٩٩٥م) ودراسة عمر أحمد باشميل (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) التي أشارت إلى أن أكثر الاستراتيجيات شيوعا في إدارة الصراع هي التعاون ودراسة جتسو (١٩٩١م) التي أشارت إلى أن استراتيجية التعاون هو الأسلوب الأكثر شيوعا. ولكن بالنظر إلى النسب المئوية التي حصلت عليها كافة الاستراتيجيات نجدها تتراوح بين (٤٩.٧٧) و (٤٢.٤٦) وحيث لم تبلغ أي استراتيجية النقطة الحاسمة على الأقل وهي (٥٠٪) وهذا يشير إلى عدم وضوح فكرة الاستراتيجية لدى أفراد العينة وإلى الحاجة لاستراتيجية شاملة تتناسب مع جميع المواقف لأن الصراع في المؤسسات التعليمية أكثر تعقيدا منه في المؤسسات الاجتماعية الأخرى.
- باستقراء استجابات أفراد العينة لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس (المشاركة ، التسوية ، المواجهة ، التجنب ، الإجبار) يتحدد الآتي:

- ✓ المشرفون التربويون أكثر استشعاراً لاستراتيجية المشاركة (٥٥,٩٣٪) واستراتيجية التسوية (٥٩,١٩٪) من مديري المدارس ، حيث كانت استجاباتهم للمشاركة (٤٧,٦٥) وللتسوية (٥٨,٤١) ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى تأهيلهم التربوي وخبرتهم، حيث يدفعهم ذلك لأن يكونوا قدوة في القيادة والتعاون وتنفيذ القوانين واللوائح التعليمية وهذا يتفق مع دراسة ديفيد لانج (٢٠٠٠م) التي تشير إلى أن الخبرات العلمية لها تأثير على أسلوب إدارة الصراع . ودراسة حسني بواب (١٩٨٦م) والتي تشير إلى أنه كلما زادت الخبرة اتجه المدراء إلى التعاون.
- ✓ مديرو المدارس أكثر استخداما للاستراتيجيات الثلاث الأخرى (الإجبار التجنب ، التسوية) من المشرفين التربويين ، حيث بلغت نسب تلك الاستراتيجيات لديهم على التدريب (٧٨,٠٤٪) ، (٧٦,٦٧^) ، (٥٨,١٨٪) ،بينما كانت لدى المشرفين التربويين (٧٤,٦٣٪) ، (٦٧,٧٨٪) ، (٥٥,٦٨٪) ،وهذا يرجع إلى كثرة الضغوط التي يواجهها مديرو المدارس أثناء عملهم اليومي وتعدد الشرائح الاجتماعية التي يتعاملون معها داخل المجتمع المدرسي وخارجه ، وهذا يتفق مع دراسة ديفيد لانج (٢٠٠٠م) التي تشير إلى أن الخبرات العملية لها تأثير في التعامل مع الصراع.
- ✓ أثبتت النتائج أن المؤهل الدراسي له تأثير محدود على استجابات أفراد العينة لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس نظرا لتعادل المؤهلات أو تقاربها بينما يظهر الفارق واضحا في الإعداد التربوي وكان هذا الفارق لصالح المشرفين التربويين بنسبة (٧٤,٨٥٪) مقابل نسبة مديري المدارس (٦٨,٨٠٪) ، أما الخبرة فقد أثبتت النتائج فروقا واضحة لصالح الأكثر خبرة من أفراد العينة وهذا يشير إلى أن الأكثر خبرة والذين تم تأهيلهم تربويا أكثر استشعارا لمفهوم الاستراتيجية وأكثر ميلا إلى التعاون والمشاركة.

◄◄ باستقراء نتائج ممارسات أفراد العينة المتعلقة بالمهام المشتركة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين (التخطيط ، التنظيم ، المتابعة والتقويم) أثبتت نتائج الدراسة الميدانية الآتي:

- ✓ إن الذين يتبنون استراتيجية المشاركة أكثر إهتماماً بالتخطيط ولنهم يرغبون في تنفيذ الخطط المعدة مسبقا من الجهات العليا ويميلون إلى الاستفادة من خبراتهم في إدارة الصراع ويشجعن بناء العلاقات الاجتماعية ولكن في نطاق أقل من المتوسط.
- ✓ إن الذين يتبنون استراتيجية الإجبار لا يأبهون بالتخطيط بل يعمدون إلى الجانب التنفيذي وكأنهم يؤكدون على إبراز الذات ويتضح ذلك من انفرادهم بالقرار وعدم الاكتراث بآراء الآخرين وهنا يكون التحكيم للقوة لا المنطق السليم أو الرأي السديد.
- ✓ إن الذين يتبنون استراتيجية التجنب يبرز اهتمامهم بالجانب التنفيذي أيضا وأغلب ممارستهم يغلب عليها الاهتمام الإيجابي بالذات والاهتمام السلبي بالآخرين ويرجع ذلك إلى عدم وجود تخطيط مسبق لديهم وعدم وجود المهارات الكافية لإدارة الصراع.

- ✓ إن الذين يتبنون استراتيجية التسوية يغلب على تخطيطهم وتنظيمهم عدم النضج الكافي نظرا لانطلاقهم من مبدأ "خير الأمور الوسط" دون وضوح فكرة الوسطية وأبعادها في أذهانهم.
- ✓ إن الذين يتبنون استراتيجية المواجهة يرغبون في إحقاق الحق باتباع اللوائح والقوانين المجردة مستخدمين في ذلك سلطة القانون دون النظر إلى أي اعتبارات أخرى وهذا يخالف مبدأ السلطة القيادية الصحيحة التي يجب أن تكون "سلطة نابعة من الخبرة والمعرفة والعلاقات الإنسانية وليست نابعة من القانون والمركز" . (محمد فهمي ، ص ٨٧- ٨٩)

- أثبتت نتائج الدراسة الميدانية باستقراء الممارسات الأربع الأولى المتعلقة بمهام مديري المدارس والمشرفين التربويين من تبنيهم للاستراتيجيات الخمس أن الجانب التخطيطي حقق (٥) ممارسات وجانب التنظيم حقق (٥) ممارسات أما الجانب الخاص بالمتابعة والتقويم فقد حقق (١٠) ممارسات وهذا يعكس القصور في جانبي التخطيط والتنظيم ، والاهتمام الواضح بالجانب التنفيذي (المتابعة والتقويم). والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢): ممارسات مديري المدارس والمشرفين التربويين المتعلقة بمهامهم من خلال تبنيهم لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس

م	المهام	عدد الممارسات					المجموع	النسبة المئوية
		مشاركة	إجبار	تجنب	تسوية	مواجهة		
١	تخطيط	٢	-	١	١	١	٥	٢٥٪
٢	تنظيم	١	١	١	١	١	٥	٢٥٪
٣	تقويم ومتابعة	١	٣	٢	٢	٢	١٠	٥٠٪
المجموع		٤	٤	٤	٤	٤	٢٠	١٠٠٪

أكدت جميع النتائج السابقة على أمرين:

- أهمية الاستراتيجية في إدارة الصراعات الاجتماعية.
- ضرورة ابتكار استراتيجية شاملة للاستراتيجيات الخمس بحيث تتصف بالمرونة الكافية لإدارة كل موقف أو نوع من أنواع الصراعات في الميدان التعليمي ، وفي نفس الوقت تتلاءم مع المبادئ الدينية السامية والأعراف الاجتماعية النبيلة التي يتحلى بها مجتمعنا السعودي وتواكب التقدم والتطور الفكري المعاصر.

• تصور مقترح لاستراتيجية إدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة

بنى الباحث تصوره المقترح للاستراتيجية المتكاملة على عدة منطلقات نظرية حددها الباحث في النقاط التالية:

- اعتمد الباحث في بناء هذه الاستراتيجية ثلاثة أسس أولها المبادئ الدينية السامية وثانيها الأعراف والتقاليد الاجتماعية النبيلة السائدة في المجتمع السعودي وثالثها التطور الحضاري والفكري المعاصر.

- الاستراتيجية الشاملةٍ المقترحة عبارة عن كل متكامل من جميع الاستراتيجيات خارجيا ولكنها مفتوحة من الداخل بحيث تتفاعل فيها جميع العناصر المكونة لها من خلال الاعتماد المتبادل وذلك من أجل مواجهة المواقف المختلفة والمتعددة للصراع بما يتناسب مع كل موقف ويحقق الأهداف المنشودة للجماعة.
- الواجبات والمهام المشتركة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين ولكونها من الأسباب المؤدية للصراع بين الطرفين فقد وضعها الباحث مجموعة متكاملة بحيث يعتمد تنفيذها على الاستراتيجية الجزئية المناسبة والتي يختارها المدير أو المشرف.
- بناء على المفاهيم الثلاثة السابقة وضع الباحث تصوراً لمجموعة شاملة من الممارسات المتوقعة بحيث تسمح للمدير أو المشرف اختيار مجموعة جزئية من الممارسات بما يتناسب مع الاستراتيجية الجزئية التي يختارها حسب المواقف المطلوب وبما يحفظ للجماعة تماسكها وترابطها ، ويسهم في نمو العملية التربوية وتطويرها ، وتحقق أهداف المؤسسة التعليمية.

بعد عرض المفاهيم النظرية السابقة ، يعرض الباحث الاستراتيجية الشاملة المقترحة ، والشكل رقم (١) يوضح ذلك:

ومن الشكل (١) يتضح الآتي :

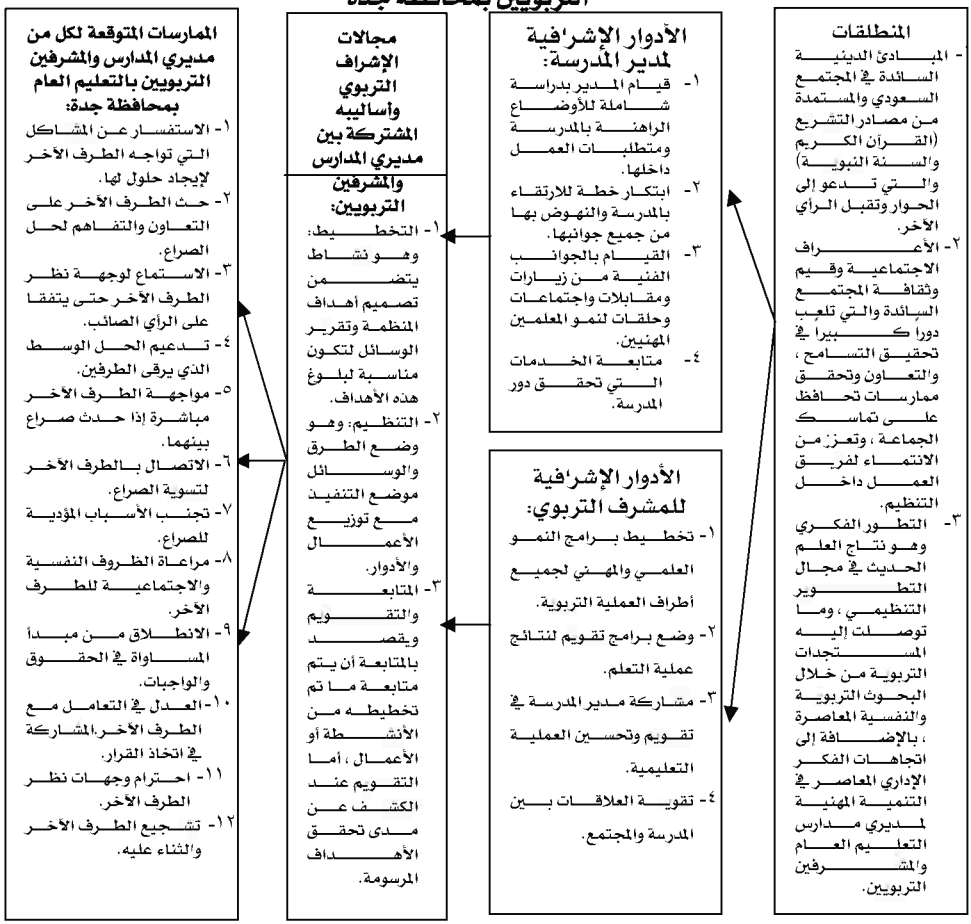
المداخل التي بنيت عليها الاستراتيجية المتكاملة ، حيث يرى الباحث أن المبادئ التي بنيت عليها الاستراتيجية المتكاملة ، وهي المبادئ الدينية السائدة في المجتمع السعودي والمستمدة من مصادر التشريع (القرآن الكريم، السنةٍ النبوية) والتي تدعو إلى الحوار ، وتقبل الرأي الآخر ، وتتيح مجالا خصبا لتقبل الآراء والأفكار ومناقشتها ، وهذا يساعد على التقليل من حدة الصراع ويدعو إلى إدارته إدارة بناءة تحقق الأهداف المرسومة.

أما الأعراف الاجتماعية ، فيقصد بها الباحث القيم السائدة في المجتمع السعودي والثقافة المجتمعية السائدة فيه ، والتي يرى الباحث أنها تلعب دورا كبيرا في تحقيق التعاون ، والتسامح ، وتقبل الرأي الآخر ، وتحقق ممارسات تحافظ على تماسك الجماعة ، وتعزز من الانتماء لفريق العمل داخل التنظيم.

أما التطور الفكري فيقصد به الباحث نتاج العلم الحديث في مجال التطوير التنظيمي ، وما توصلت إليه المستجدات التربوية من خلال البحوث التربوية والنفسية المعاصرة ، والتي تسهم بشكل بناء في تحقيق أساليب عمل محددةٍ لاستراتيجية إدارة الصراع يمكن أن تحقق إدارته بشكل علمي ، ليكون صراعا بناءً يدعو إلى الابتكار والتجديد ، وهذا ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ، من خلال تبنيها لكل جديد في مجال العمل التربوي ، مثل إدارة الجودة الشاملة ، وإدارة التغيير.

ويرى الباحث في ضوء هذه المداخل أنه لا بد من وجود استراتيجية متكاملة تتفاعل مع جميع العناصر المكونة لها كنظام مفتوح، وذلك من أجل مواجهة المواقف المختلفة وقد سماها الباحث الاستراتيجية المتكاملة.

تصور مقترح لاستراتيجية إدارة الصراع بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة



شكل رقم (١) : التعليق على الشكل : (الاستراتيجية المتكاملة):

أما عن المهام المشتركة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين فقد حددها الباحث من خلال الأطر النظرية للدراسة باعتبارها مهام عمل يقوم بها كلا من المدير والمشرف، بالإضافة إلى كونها أكثر المهام ممارسة وبالتالي تكون من الأسباب المؤدية للصراع نظرا للازدواجية التي تحدث أثناء التطبيق لهذه المهام، والباحث لا تعنيه المسميات بقدر ما تعنيه الممارسات التي تظهر من خلال تطبيق الاستراتيجية المتكاملة، وتعطى ممارسات متوقعة في ضوء المهام المشتركة (التخطيط – التنظيم – المتابعة والتقويم)، وتساعد في إدارة الصراع بشكل يحقق الأهداف المرسومة، هذه الممارسات حددت نتائج الدراسة الميدانية في مجموعة من النقاط كما في النموذج السابق. وانطلاقا من المفهوم التربوي الشامل وعلى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية

وبهدف الوصول إلى معالجة أوجه القصور وجوانب الضعف التي ظهرت في استخدام مديري المدارس والمشرفين التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع الخمس (المشاركة ، الإجبار ، التجنب ، التسوية ، المواجهة) والممارسات التربوية المتعلقة بمهامهم المشتركة (التخطيط ، التنظيم ، المتابعة والتقويم) يتقدم الباحث بالتوصيات التالية:

- توعية المديرين والمشرفين لمفهوم الإشراف الشامل في الفكر الإداري المعاصر والذي يدمج مهام الطرفين في قالب واحد يخدم أهداف المؤسسات التعليمية ويحد من الصراعات الناتجة عن التشابه في المهام ، وذلك عن طريق عقد الندوات واللقاءات المتعددة.
- توفير البرامج التدريبية لتزويد المديرين والمشرفين بالمهارات اللازمة لتشخيص الصراع وفهم أبعاده لأن ذلك شرط أساسي لاختيار الاستراتيجية المناسبة لإدارته.
- وضع برامج متطورة لتنمية المهارات اللازمة لاستخدام كافة الاستراتيجيات المطروحة والممارسات المتعلقة بها كقالب واحد (الاستراتيجية الشاملة) ، بحيث يستطيع المشرف أو المدير استنباط الاستراتيجية الجزئية التي تتناسب مع الموقف.
- التأكيد على أن مهام الإشراف التربوي (التخطيط ، التنظيم ،المتابعة والتقويم) كل متكامل يعتمد كل جانب منها على الآخر ولا يجوز تغليب جانب منها على الجوانب الأخرى ويتم ذلك عن طريق الندوات واللقاءات والنشرات.
- تخصيص برامج متطورة لتنمية المهارات القيادية (الذاتية،الفنية،الإنسانية) وتطويرها بما يتلاءم مع تطور الفكر التربوي المعاصر والأعراف الاجتماعية التي تتميز بها المجتمعات العربية، وفي ضوء مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.
- ابتكار نشاطات متعددة تعزز فكرة التعاون والمشاركة وتوثيق العلاقات الاجتماعيات باعتبارها عناصر هامة لإدارة الصراع بين الطرفين.
- التطور الفكري يحتم على العاملين في مجال الإشراف التربوي الشامل البحث المتواصل والعمل الدائم على تطوير الاستراتيجيات الحالية أو ابتكار استراتيجيات جديدة.
- المجتمع العربي بحاجة إلى استراتيجيات تتناسب مع مفاهيمه وجغرافيته والنظم الاجتماعية السائدة فيه.
- الأمة الإسلامية بحاجة إلى استراتيجيات تتلاءم مع مبادئها الدينية السامية ، والقرآن الكريم جامع شامل لكل الاستراتيجيات ... فهل من باحث في هذا المجال؟؟؟

ولتنفيذ هذا التصور المقترح لاستراتيجية إدارة الصراع المتكاملة (الشاملة) بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين بمحافظة جدة في الواقع الفعلي ، يتقدم الباحث بالمقترحات الإجرائي التالية:

- إضافة مادة تهتم باستراتيجيات إدارة الصراع وأساليب العمل في دورات مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين التي تقام بكليات التربية

بجامعات المملكة ، وكليات المعلمين وذلك لإعطائهم تصور واضح عن كيفية إدارة الصراع بشكل بناء يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

- إنشاء بنك معلومات يتضمن أبرز الاستراتيجيات التي تعالج الصراع وأساليب العمل التي تحققها وذلك بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة تمكن مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين من الاستفادة منها في حل الصراع.
- إصدار تعاميم وأنظمة متطورة تلائم الاحتياجات المعاصرة لمدير مدارس التعليم العام والمشرفين إلتربويين ، وذلك من أجل تنمية العلاقات بينهم وتوضيح عام وأدوار كلا منهما بشكل محدد ودقيق يساعد على التقليل من حدة الصراع ويحقق إدارته بشكل بناء يسهم في تحقيق أهداف المدرسة.
- عقد ندوات ، واجتماعات عمل بين مديري مدارس التعليم العام والمشرفين التربويين تناقش استراتيجيات إدارة الصراع، ويتم من خلالها توضيح أهمية إدارة الصراع عبر هذه الاستراتيجيات ، وكيفية استخدامها في حل الصراع بأساليب عمل واضحة ومحددة.
- التغيير في مهام وأدوار مدير المدرسة باعتباره مشرفاً تربوياً قيماً . وذلك من خلال تبني مفهوم الإشراف التربوي الشامل . الذي يدمج مهام مدير المدارس مع مهام المشرفين في قالب واحد.
- وضع برامج متطورة لتنمية المهارات اللازمة لاستخدام كافة الاستراتيجيات المطروحة والممارسات المتعلقة بها كقالب واحد (الاستراتيجية الشاملة) بحيث يستطيع مدير المدرسة أو المشرف التربوي استنباط الاستراتيجية الجزئية التي تتناسب مع الوقت ،وذلك عن طريق تخصيص إحدى الدورات التي تقام في إدارة التدريب التربوي وتعطى لمديري المدارس والمشرفين التربويين هذا الفرض.

• المراجع :

١. إبراهيم صالح الحصيني : الصراع الإداري في منظمات الأعمال السعودية بالتطبيق على الإدارة الوسطى ، رسالة ماجستير ، جدة ، كلية الاقتصاد والإدارة ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٩٩٢م.

٢. أحمد حسين اللقاني : وعلي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٩م.

٣. أحمد ماهر : السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات ، ط٥ ، جامعة الإسكندرية مركز التنمية الإدارية ، ١٩٩٥م.

٤. أديب محمد الشخص ، إدارة النزاع في المنظمات ، مجلة الإداري ، السنة ١٦ ، العدد ٥٦ مسقط ، عمان ، معهد الإدارة العامة ، ١٩٩٤م.

٥. توفيق إبراهيم شحادة سالم : أثر الضبط الموقفي على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الإعدادية في الأردن ، ورسالة ماجستير ، كلية التربية . الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨م.

٦. حسني الخوري يعقوب بواب : أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها المدراء في المدرسة الثانوية الأكاديمية في الأردن، رسالة ماجستير ، كلية التربية – الجامعات الأردنية عمان ، الأردن ، ١٩٨٦م.

٧. حسين الشرعة : العلاقة بين أنماط إدارة الصراع لمدراء المدارس الثانوية الأردنية وشخصياتهم وتدريبهم على إدارة الصراع ، رسالة ماجستير ، جامعة كولورادو ، ١٩٨٨م.

٨. جمال فارس سليمان الخضور : أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المنوف في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي ، رسالة ماجستير ،إدارة تربوية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩٦م.

٩. ذوقان عبيدات وآخرون ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه

١٠. رجاء خالد فياض : النزعات التنظيمية بين العاملين كما يراها المديرون في الوزارات في الأردن، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن ، ١٩٩١م.

١١. رمضان أحمد عيد : إدارة الصراع وإحداث التغيير التربوي في المنظمات التعليمية ، إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي ، المؤتمر السنوي الثالث ، الجزء الثاني الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ،جامعة عين شمس ، ١٩٩٥م.

١٢. سوزان محمد المهدي ، حسام إسماعيل هيبة : استراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٤ الجزء الرابع ، ٢٠٠٠م.

١٣. صلاح الدين جوهر : مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ١٩٨٤م.

١٤. عادل السيد الجندي : استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث عملية التطوير والتغيير التربوي داخل النظام المدرسي ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٢ ، الجزء الثاني ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ، ١٩٩٨م.

١٥. عادل محمد زايد : استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في دولة الإمارات العربية المتحدة ،الرياض ، مجلة الإدارة العامة ، ١٩٩٥م.

١٦. عايدة خطاب ، عايدة نخلة ، زهير ثابت ، محمود السيد ، سلافة إبراهيم ، الفيا حسين : العلوم السلوكية ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠م.

١٧. عبد الغني النوري : استراتيجية إصلاح التربية العربية ، ألدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٩١م.

١٨. عبدالله أحمد زنان الزهراني : إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية بمدينة الطائف ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٩٩م.

١٩. علي السلمي : السلوك الإنساني في الإدارة ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٥م.

٢٠. عمر أحمد عمر باشميل : استراتيجية إدارة الخلافات المتبعة من قبل المديرين الأكاديميين في جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ١٩٩٧م.

٢١. هاني عبد الرحمن صالح الطويل : الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، سلوك الأفراد والجماعات في النظم، عمان : الجامعة الأردنية ، ١٩٨٦م.

٢٢. علي السيد الشخيبي : علم اجتماع التربية المعاصر ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢م.

٢٣. فالح محمد حسن: الاستراتيجية والإدارة ، المجلة الثقافية ، العدد الرابع، الأردن ١٩٨٤م.

٢٤. محمد عبد القادر أحمد : استراتيجية التربية والتعليم لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٣.

٢٥. كامل المغربي : السلوك التنظيمي – مفاهيم وأسس ، ط٢ ، الأردن ، دار الفكر ، الأردن ،١٩٩٤م.

٢٦. محمد زياد حمدان : تقييم وتوجيه التدريس ، كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين ،الرياض ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣م.

٢٧. محمد متولي غنيمة : التربية والعمل وحتمية التطوير لسوق العمالة العربية ، الدار العربية اللبنانية ، بيروت ، ١٩٩٦م.

٢٨. هيثم كيلاني : جولة في عالم الاستراتيجيات ، مجلة الوجدة ، السنة السادسة ، العدد ٦٩ ،الرباط ، المجلس العربي للثقافة العربية ، يونيو ١٩٩٠م.

٢٩. وزارة التربية والتعليم : مفاهيم الإشراف التربوي ، الرياض : ١٩٩٧م.

٣٠. وزارة المعارف : الإدارة العامة للإشراف التربوي ، أحداث وحدة مراكز الإشراف التربوي بالوزارة ، ١٤١٨هـ.

٣١. يعقوب نشوان : الإدارة والإشراف التربوي ، الأردن : عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٢م.

32. David G. Myers : Social Psyshology. 6th ed, McGraw Hill Companies, London, 1999, P.515.

33. Hanson, Mark, "Educatinal Administration Organizational Behavior "forth edition London allynand, 1990, P.P259,260.

34. Kunavikitkul-Wipada, "Conflict Management job Satisfaction, Intent to stay, and Specific Demographic Variables of Professional Nurses in Thailand'. Psychology-industrial, Diss-Abst-Int. vol (55) No. (12B), 1994, P.5285.

35. Ahose-David-Kofi, "the Effects of formal and Informal relations on choice of interpersonal conflict resolution strategy" Business-Administration, Diss, Abst, Int, Vol (57), 02A, 1995, P.881.

36. Siddo-Shlifou, "An Analysis of Intercultural work-related conflict management strategies African Americans, European – Americans. Psychology industrial, Diss. Abst-Int, Vol (57), 04A, 1996, P.1736.

37. Milan-Joseph-Anthoy, "Strategies for Effective international Environmental conflict resolution: the case of the lower colorado river basin structural realism, Mexico, Arizona. Agriculture – General Dlss, abst.Int, Vol (58) – 8A, 1997, P.3299.

38. Hong-Yi-Hut,"Public Relations Strategies, Relational Outcomes, and conflict management strategies, Diss. Abst Int, Business Administratin –Markcting, Vol (58) No (11)A, 1997, P.4112.

39. Cheng-Shu-Hua, "Effects of cognition- emotion processe on Shift in conflict management strategie Diss as Int, Vol (59), No (2) B, 1998, P.911.

40. Alexander-David-Clinton, "Conflict Management styles of Administrators in schools for the deaf. Teacher perceptions of

job satis faction". Education Administration, Diss –Abst-Int, Vol (56), 07A, 1995, P.2593.

41. David R. Hoover: "Relationships among perceptions of principals conflit Management behaviors, levels of conflict, and organizational climate in High schools "Doctoral dissertation, the Pennsylvania State University, Diss Abst Int, Vol (51) No. (09), 1991. P.294.
42. Brenda S.Dietric: "Astudy of Relationship Among conflict Management styles, psychological androgyny and selected characteristics of public school superintendent and school board presidents and their effectiveness", doctoral dissertation, University of Missoure, Kansas, Dissertation Abstracts international. Vol. (52), No (04), 1991, P.1199.
43. Jitsuo, Furu Sawa. "Conflict Resolutiona strategies by K. 12 site Administrators in Los Angeles County Public School Districts". Ed. D., pepper dine University, Mary M. Donovan: the Relationship Between perceived styles and Effectiveness of Management Conflict, Doctoral, Dissertation, Marquette University, Dissertation Abstracts International, Vol. (54), No.(4), 1993 P.1252.
44. (1) Scott E.Mcintyre: Conflict Management by male and Female Management as reported by self and by male and female subordinates international. Vol. (53), No. (7), 1993, P.3882-B.
45. LARRY c. Parsons: An Analysis of crisis conflict resolution strategies preferred by Washington State public high school principals, Doctoral dissertation, Gonzae university, Dissertyation abstracts international, Vol(55), N.(4) P.823,1994.
46. Lewis B. Hahn : school superintendents, Perceptions Regarding the degree and tupes of conflict between themselves and their boards to trvstees, doctoral dissertation, university of Laverne, dissertation international, Vol (54). No (10) 1994. P.3645-A.
47. Peterson-Holland-Marie-Carol"There lationship of psychological Gender orientation and conflict management strategies of school Administrators in the state of Washington " Education Administration , Diss- Abst- Int Vol (55), No. (6)
48. A, Parson-Larry- C, "An analysis of crisis conflict resolution strategies preferred by Washington state pubic high school prince pals" Education-administration, Diss- Abst, Int, Vol (55) No. (4) A, 1994, P.823.

د. سعود سعيد مسفر السلمي
مساعد مدير مكتب التربية والتعليم بشمال جدة

البحث الرابع عشر :

"أثر التدريب الاحترافي وفق نموذج ديمنج Deming للجودة الشاملة على التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة (دراسة شبه تجريبية)"

إعـــداد :

أ / فائزه بنت أحمد بكر رواس

" أثر التدريب الاحترافي وفق نموذج ديمنج Deming للجودة الشاملة على التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة (دراسة شبه تجريبية)"

أ / فائزه بنت أحمد بكر رواس

• **تقديم** :

تشير الدراسات إلى أن الجودة الشاملة Total quality هي إحدى أساليب التخطيط الحديثة ، التي أثبتت جدارتها في إصلاح التعليم في معظم دول العالم والتي حظيت بجانب كبير من الاهتمام اليوم مما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة الشاملة (علي ، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٠٤) .

ونتيجة للتغييرات والتطورات الحالية ينبغي على مديرو المدارس الممارسين للمهنة التعرف عليها، والوعي بها وإدراكها والتزود بالكفايات والمعايير أو المستويات المعيارية ومبادئ الجودة الشاملة اللازمة لها ، واعتماد منهجية التحسين المستمر بتكوين فرق التحسين المستمر حيث يُنشئ التنظيم للجودة الشاملة مجموعة من الأدوار والمسئوليات التي تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة (حبتر ، ٢٠٠٧م ، ص٦٢٣) .

وحتى يستطيع مدير المدرسة أداء دوره بكل كفاءة ، واقتدار لا بد أن يتمتع بقدر عال من القدرات ، والكفايات ، والمهارات التعليمية فلقد أصبحت وظيفته عملية تربوية شاملة لجميع جوانب النمو لدى المعلم والمتعلم ، حيث تغير معنى الإدارة المدرسية وأصبحت عملية إنسانية تهدف لتوفير الوسائل والإمكانات وتهيئة جميع الظروف المحققة للأهداف التربوية والاجتماعية (زريقات ،١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م، ص٧٣) .

ومن خلال الممارسة والخبرة العملية للباحثة في التدريب بإدارة التدريب التربوي، وأثناء عقد البرامج التدريبية العديدة لجميع الفئات التعليمية بإدارة التربية والتعليم للبنات تبين مدى الحاجة الشديدة لدى مديرات المدارس الثانوية للتعرف على الجديد في طرق تحديد الاحتياجات التدريبية ، إضافة إلى التوجهات العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية وليس هذا فحسب ، ولكن الكيفية التي يتم بها تحديد البرامج التدريبية تحقيقاً وإيفاءً لمتطلبات الجودة عامة وجودة التدريب بصفة خاصة من خلال منهجية علمية مقترحة وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة والتي تزود أصحاب القرار في إدارة التدريب التربوي برؤيا واضحة حول المهارات التي يجب التدريب عليها من أجل رفع مستوى الكفاءة أثناء القيام بالأعمال الموكلة إلى مديرو المدارس على اختلاف مستوياتهم ؛ حتى يصبح مدير المدرسة قادر على تجاوز الكثير من السلبيات ، وأوجه القصور في النظام التعليمي ، كما أن التغييرات المستحدثة في المعرفة تفرض عليه ملاحقة ومواكبة هذه التغييرات ،والتعامل مع الجديد باستمرار ، علاوة على مواصلة نموه المهني ومتابعة التطورات ،والتقدم العلمي ، والتقني في المجتمع ، والبيئة التي يعيش فيها ، فالعمليةٍ الإدارية دائمة التطور والحركة وتتناول الأنشطة بدءً من التخطيط ومرورا برسم السياسات وانتهاءً بتقويم النتائج (بني مصطفى،١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، ص ٢٥)

لذا ترى الباحثة أن التدريب الاحترافي يكمن في تحسين التدريب وتطويره باقتراح ووضع آلية علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية ، وربطها بنموذج ديمنج للجودة كمدخل للجودة الشاملة كونها أساس العملية التدريبية .

- **مشكلة الدراسة**:

برزت مشكلة الدراسة من خلال إدراك الباحثة أن الإدارة في أي مؤسسة يجب أن تجري تقييما للأعمال والمسؤوليات الملقاة على عاتقها في ظل إمكاناتها وكفاياتها من حين لآخر ليتسنى لها تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمقابلة الأعمال التي تقوم فيها من جهة ومواكبة التطوير الإداري للمستقبل من جهة أخرى ، وكذلك من خلال إعداد وتنفيذ برامج تدريبية تفي بهذه الاحتياجات وتسد فجوات النقص والقصور في الكادر الإداري القائم وبما أن الدراسات العلمية الحديثة - حسب علم الباحثة - تفتقر إلى دراسات علمية حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس الثانوية وفق منهجية علمية ترتبط بإحدى نماذج الجودة الشاملة وعدم وجود معيار موضوعي ومدروس تبنى عليه البرامج التدريبية يستطيع مواجهة حاجات الكادر الإداري القائم نظراً للتغيير المستمر في المشكلات والأساليب المختلفة في الإدارة . لذلك ركزت الدارسة الحالية على دور مديرات المدارس الثانوية المتمثل في العنصر الأساسي بالعملية التدريبية ألا وهو تحديد الاحتياجات التدريبية في محاولة لإيجاد العلاقة بين هذا المحور الأساسي والهام ومعايير الجودة الشاملة ، وما ينبغي أن يكون عليه هذا الدور للاتساق مع تلك المعايير في جانب " المحتوى ، والتدريب ، والتقويم " نظرا لأن مديرو المدارس في أشد الحاجة إلى كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية بدرجة كبيرة من الوعي بمعايير الجودة الشاملة ؛ فبدون وجود تلك المعايير أو المعرفة بها لا شك أنه يشوب العمل الكثير من الأخطاء والنمطية ، والبعد عن الإبداع الذي ينبغي أن يكون من سمات مدير المدرسة .

ولجميع ما سبق من أسباب وغيرها من ما لمسته الباحثة عبر سنوات مضت في التدريب كان دافعا للوقوف على أهم النتائج التي يمكن أن تكون مؤشرا للتدريب الاحترافي ببناء منهجية علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق معايير الجودة الشاملة ، وللإجابة عن تساؤل مهم ألا وهو : هل يمكن أن تضيف المعرفة والوعي بمعايير الجودة الشاملة الجديد لمديرة المدرسة أم يلزم معها جانب تدريبي على كيفية توظيف محتوى أو مفردات تحديد الاحتياجات التدريبية بآلية وخطوات علمية للخروج من النمطية إلى الإبداع في تفعيل البرامج التدريبية ، وذلك على اعتبار أن من مبادئ الجودة الشاملة التدريب السائد الآن محليا وعالميا ؟

- **فتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي** :

ما أثر التدريب الاحترافي وفق نموذج ديمنج Deming للجودة الشاملة على التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة ؟ .. ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما المنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية ؟
- ما الإطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة ومدى تطبيقه في العملية التدريبية ؟
- ما الرؤيا الإستراتيجية المقترحة لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق في الاختبار تعزى للإستراتيجية المقترحة لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة بجميع محاور الاختبار ؟

• التحديدات الإجرائية لمصطلحات:

- المنهجية العلمية: اعتماد قاعدة تطبيقية معينة تتضمن مجموعة خطوات يتم الاسترشاد بها في عملية تخطيط وتصميم وتقويم عمليات التدريب .
- الإستراتيجية : هي مجموعة من المعارف ، والمهارات ، والخبرات المنظمة اللازمة لمديرة المدرسة وفق إجراءات متتابعة في إطار معرفي يمكن قياسه وجانب أدائي يمكن ملاحظته وفق معايير الجودة الشاملة ، يمكنها من تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل يتسم بالجودة ، ويؤدي إلى تنميتها مهنيا .
- الجودة الشاملة : تحقيق الأهداف المحددة في الإستراتيجية من خلال الأنشطة والأساليب المقترحة لكل جوانب العملية التدريبية .

• أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى بناء الإستراتيجية المنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة ولاشك في أن لذلك أهمية نظرية حيث ستلفت الدراسة انتباه الباحثين إلى المنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية ، كما أنها مكون أساسي للإطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة ومدى تطبيقه في العملية التدريبية كجانب من جوانب النمو المهني، وبالتالي فإنها إثراء لعملية التدريب الاحترافي وخاصة خلال المرحلة الأولى والأساسية ألا وهي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ومحاولة لإثراء المكتبات العربية بما قد يفيد هذا المجال وللكشف عن أثرها وفعاليتها في التدريب الاحترافي .

• أدبيات البحث: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاحتياجات التدريبية ومنظومة العملية التدريبية:

التدريب الاحترافي : ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو عملية منظمة تستهدف تحسين وتنمية قدرات واستعدادات الأفراد في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، بما ينعكس أثره على زيادة أهداف المنظمة المحققة .

■العناصر الأساسية لتحقيق فاعلية التدريب :

وحتى يحقق التدريب فاعليته ينبغي أن يشتمل على العناصر الأساسية التالية:

التطبيق العلمي	التركيز والانتباه
الدقة في استقبال المعلومة .	الحافز التدريبي
مراعاة الفوارق بين الأفراد .	التدرج في نقل المعرفة
القياس الفعلي للأثر التدريبي	اختيار العناصر المناسبة للتدريب
المعينات التدريبية	تفتيت الجهد . (الطعاني ،٢٠٠٧ م، ص ٥٢ - ٥٣)

■ **أنواع التدريب :**

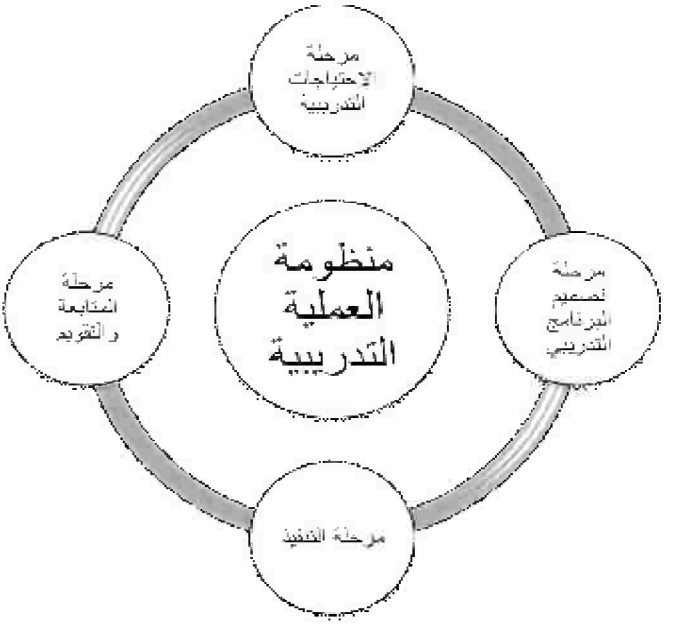
ترى الباحثة بعد الإطلاع على الكثير من أدبيات البحث ومنها: (القاسمي ، ٢٠٠٤م،ص ٤٤) ، http://hrdiscussion.com/hr3473.html .

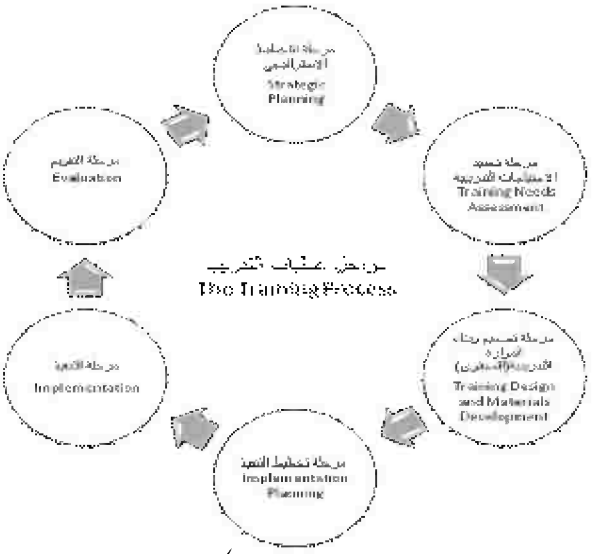
أن أنواع التدريب يمكن تصنيفها كما يلي :

التدريب من حيث الزمن		التدريب من حيث المكان		التدريب من حيث الهدف			
قبل الخدمة	أثناء الخدمة	داخل المنظمة	خارج المنظمة	لتجديد المعلومات	لتجديد المهارات	السلوكي	الترقية

وبعد استعراضنا لأنواع التدريب سنستعرض في السطور التالية مراحل العملية التدريبية من خلال استعراض الشكل التالي :

نماذج لمراحل عملية التدريب



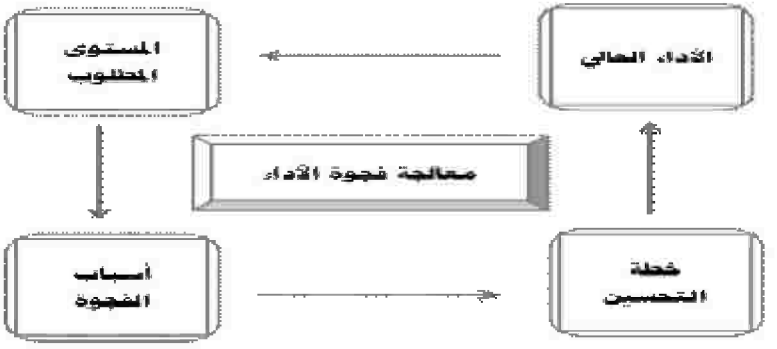


(حسنين ، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م ، ص ٢٩١) الشكل من تصميم الباحثة ومن خلال الأشكال السابقة نجد أن منظومة العملية التدريبية حلقة مستمرة أهم محاورها والركيزة الأساسية لها هي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية فما هو مفهوم الاحتياجات التدريبية ؟

■مفهوم الاحتياجات التدريبية :

هي عبارة عن بعدين زمنيين : الحاضر والمستقبل أو بعبارة أخرى الوضع الحالي وما يجب أن يكون عليه في فترة زمنية مقبلة ، عاجلة أو بعيدة المدى .

إذاً فالاحتياجات التدريبية = فجوة الأداء بالنقص أو بالتطوير .



الشكل من تصميم الباحثة

■عملية تحديد الاحتياجات التدريبية :

ترى الباحثة بأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعني ما يلي :

✓ هذا المريض ماذا يحتاج من علاج حتى يصبح معافى ؟

- ✓ هذا الشخص ماذا يحتاج من مقويات حتى يصبح لائقاً صحياً ؟
- ✓ هذا الموظف ماذا يحتاج من تدريب حتى يصبح لائقا وظيفيا ؟
- ✓ أي أن معافى + لائقا صحيا + لائقا وظيفيا = الهدف

وباستعراض الشكل التالي :

نجد أنها تحليل مجالات عدم التوازن بين تقييم طبيعة المشكلات من ناحية ومدى فاعلية العلاج بالتدريب من ناحية أخرى .

■أسس تحديد الاحتياجات التدريبية :

وتتمثل أسس الاحتياجات التدريبية الهامة فيما يلي :

- ✓ وحدة التحليل .
- ✓ الموضوعية .
- ✓ المرونة .
- ✓ إبراز الفروق الفردية .
- ✓ الاقتصاد . (الحازمي ، ١٤٢٩هـ ، ص ٢٤) .

■تصنيف الاحتياجات التدريبية:

تعرض أدبيات البحث العديد من التصنيفات للاحتياجات التدريبية من بينها (الخطيب والخطيب ، ٢٠٠٦م ، ص٤٦- ٤٧) وإذا تناولنا تلك التصنيفات للاحتياجات التدريبية بالتحليل والنظرة الثاقبة نجد أن هناك ثمة تداخل في بعض التصنيفات يمكن تلخيصه وإيجازه وفق ما يلي :

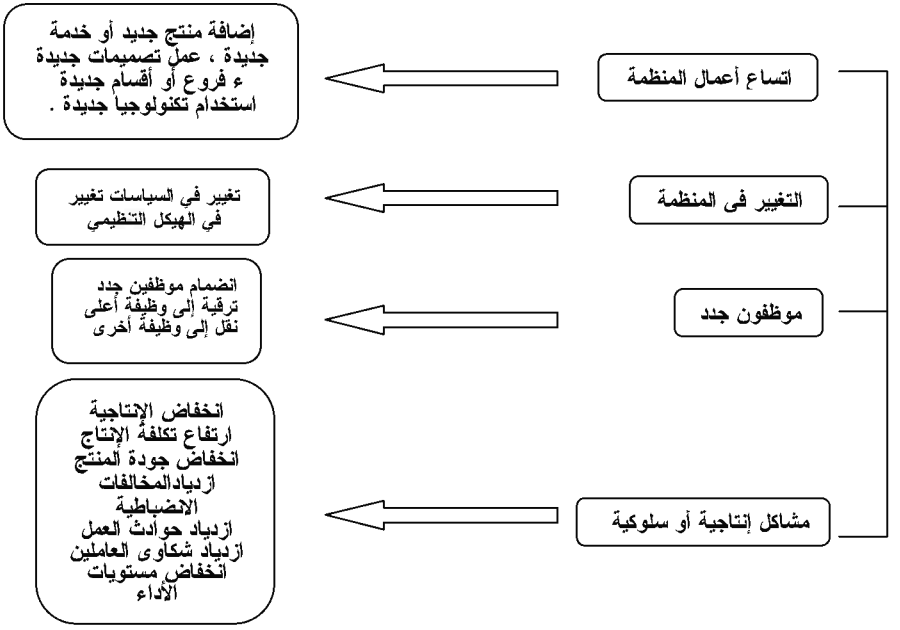
١/ المحتوى .	٢/ المستوى .
٣/ الفئة المستهدفة	٤/ المجال .

■مستويات الاحتياجات التدريبية :

يمكن لنا في السطور التالية حصر وتصنيف مستويات الاحتياجات التدريبية التي تتعدد وتختلف باختلاف مستوى :

الفرد	المجموعة
الوظيفة	الوحدة
المنظمة	القطاع
الوطن	الإقليم
العالم (حسنين ،١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م ،ص ١٢٨)	

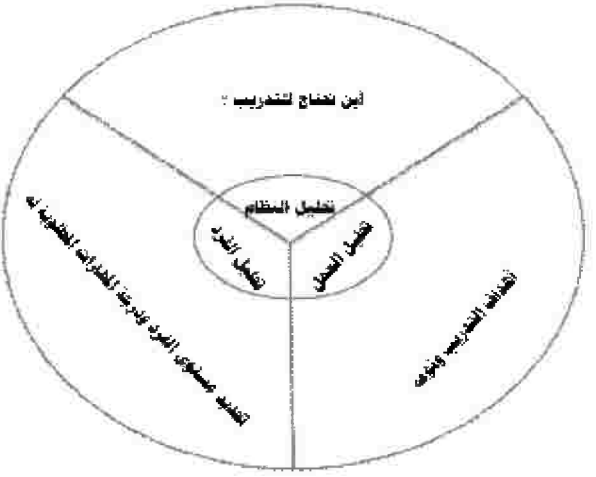
مؤشرات تدل على وجود احتياجات تدريبية



(مركز الخبرات المهنية للإدارة١٠/٨/١/٣ ، ٢٠٠٤م، ص٤)

وبإلقاء نظرة على المؤشرات التي تدل على وجود احتياجات تدريبية سنتطرق فيما يلي من سطور إلى عناصر تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال الشكل التالي :

عناصر تحديد الاحتياجات التدريبية :



(مركز الخبرات المهنية للإدارة١٠/٨/١/٣ ، ٢٠٠٤م، ص٤)

وبعد استعراض عناصر تحديد الاحتياجات التدريبية المتمثلة في تحليل كل من (الفرد والعمل والنظام) سنلقي الضوء فيما يلي على مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية .

■ مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية :

بالإطلاع على أدبيات البحث نجد أن هناك ثلاثة مناهج يمكن استخدامها لتحديد احتياجات التدريب وهي :

أولا : المنهج العاطفي:

حيث يمارس النشاط التدريبي على أساس التقليد أو المسايرة لما تقوم به المنظمات الأخرى أو تماشيا مع اتجاه سائد أو مجرد القيام به لاستخدامه كهدف إعلامي وإعلاني دون اهتمام بالمضمون .

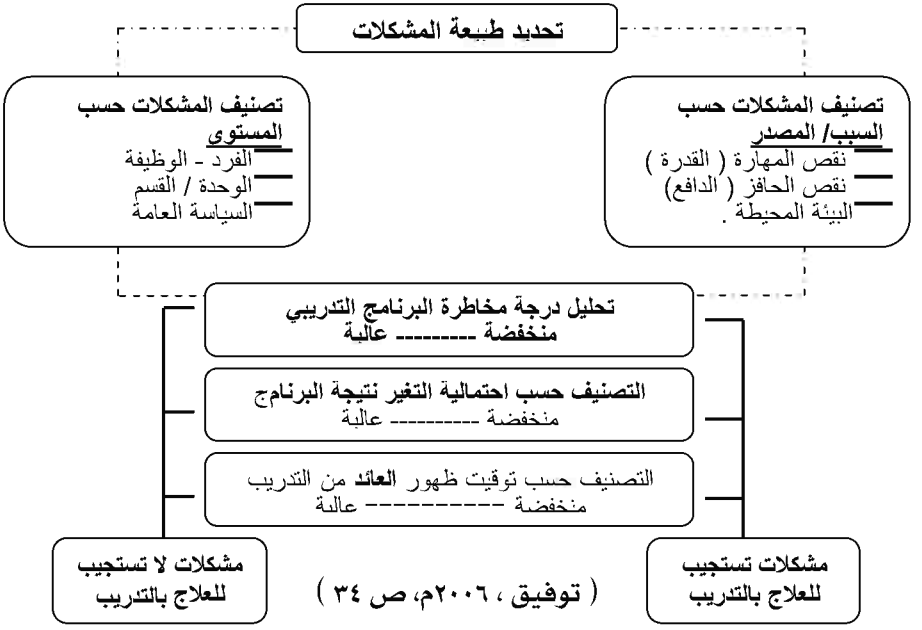
ثانيا : المنهج الموضوعي:

حيث تقوم الإدارة بتحليل نتائج الأعمال وحصر الثغرات واقتراح وسائل التدريب والتنمية اعتمادا على كوادر الإدارة بالمنظمة .

ثالثا : المنهج العلمي:

الذي يعتمد على البحث العلمي والعملي الهادف المبني على تحليل نتائج الأعمال والاستفادة من المتخصصين في مجالات التدريب بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وتصميم وسائل التدريب وتنفيذها ورقابتها كما يهتم هذا المنهج بالتكامل التخصصي داخل المنشاة أو المنظمة ويستخدم تقييم الأداء وتحليل العمل والاستقصاءات والاختبارات وغيرها من الطرق والمقاييس. (مركز الخبرات المهنية للإدارة ٣/١/٨/١٠ ، ٢٠٠٤م، ص ٥) .

■ المنهج القياسي (العلمي) لتحديد الاحتياجات التدريبية:



(توفيق ، ٢٠٠٦م، ص ٣٤)

بعد استعراض الشكل السابق نجد أن المنهج القياسي (العلمي) يتكون من سبع خطوات يمكن إيضاحها على النحو التالي :

- ✓ تحديد وقياس نواحي القصور في الأداء الحالي .
- ✓ تصنيف المشكلات حسب (المستوى)
- ✓ تصنيف المشكلات حسب مصدرها .
- ✓ تصنيف المواقف حسب درجة المخاطر التي تواجه العائد المتوقع من التدريب
- ✓ تصنيف المواقف حسب احتمالية التغيير .
- ✓ تصنيف المواقف حسب الإطار الزمني .
- ✓ تحديد ماهية الاحتياجات التدريبية . (توفيق ، ٢٠٠٦م، ص ٣٣- ٤٦)

تصنيف المواقف حسب درجة المخاطر التي تواجه العائد المتوقع من التدريب

مستوى المشكلات	مصدر (سبب) المشكلات		
	نقص المهارات	نقص الدافع	البيئة
الفرد	قابلية عالية للعلاج بالتدريب (خطوة أقل)		
الوظيفة أو المهمة			
المنشأة			
السياسة العامة			قابلية منخفضة للعلاج بالتدريب (خطوة أعلى)

(توفيق ، ٢٠٠٦م، ص ٣٣- ٤١)

■المنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية :

قسمت الباحثة المنهج العلمي لتحديد الاحتياجات التدريبية لخطوات عشر متضمنة جانبين :

الجانب النظري ويشمل ثلاث خطوات وهي :

- ✓ تسجيل المشكلات المطلوب التغلب عليها في قائمة مطولة بهدف تطوير الأداء أو تحسين الإنتاجية بموقف أو حالة إدارية معينة .
- ✓ دراسة وصياغة المشكلات التي تم تحديدها ووضعها في قائمة مختصرة .

١- مستوى المشكلة		٢- مصدر المشكلة	
الفرد =	١	المهارات =	١
الوظيفة =	٢	الدافع =	٢
المنشأة =	٣	البيئة =	٣
الإطار الكلي =	٤		

- ✓ تحديد وزن مناسب لكل من العناصر الموجودة في مصفوفة مخاطرة البرنامج التدريبي نتيجة للقيم الموجودة على البعدين الواردين بالمصفوفة وهما (مصدر + مستوى) المشكلة فكلما زاد الوزن أو محصلة ضرب البعدين كلما زادت احتمالات فشل البرنامج التدريبي عند عقده والعكس صحيح .

مصفوفة مخاطرة برنامج تدريبي

مستوى المشكلات	مصدر(سبب) المشكلات			
		م❖ المهارات =١	د ❖الدافع =٢	ب❖ البيئة = ٣
	ف❖ الفرد =١	١	٢	٣
	و❖ الوظيفة = ٢	٢	٤	٦
	ن❖ المنشأة = ٣	٣	٦	٩
	ط❖الإطار الكلي=٤	٤	٨	١٢

من خلال المصفوفة نجد المشكلات التي ترجع إلى عوامل البيئة وترتبط بالمستوى الكلي بداخل المنشأة من أصعب المشكلات حلا أو علاجا عن طريق التدريب .

الجانب التطبيقي ويشمل سبع خطوات وهي :

- ✓ تحديد المشكلات التي تم التوصل إليها وتسجيل الأوزان لها في ضوء القيم المعيارية المحددة في الخطوة الثالثة بالجانب النظري .
- ✓ تحديد العوامل التي يمكن حدوث تغير بها بما ينعكس على الإطار الذي تتم فيه العملية التدريبية وهي (الأفراد ، الموارد ، الأهداف ،الإطار الكلي).
- ✓ إعطاء وزن لكل من العناصر الأربعة بحيث يكون مجموعها أربعة نقاط .
- ✓ يتم حساب تأثير التغير في العناصر الأربعة بمقياس يبدأ من (صفر حيث لاتوجد مخاطرة ١٠.) درجات زيادة كبيرة في احتمالات فشل البرنامج التدريبي ، ويضرب الوزن المحدد لكل عنصر في درجة كل مشكلة من مقياس المخاطرة للحصول على تأثير التغيير المتوقع في احتمالات فشل تحقيق العائد من التدريب .

ولعدم ترك الرأي للاحتمالات واختلاف الآراء رأت الباحثة أنه ينبغي التقيد بالتالي :

أولا : تقنين الأوزان المحددة للعناصر الأربعة المحيطة بالتدريب والمتمثلة في الدرجات الـ (٤) .

ثانيا : تقنين مقياس أثر التغيير في العناصر الأربعة والمتمثل في الدرجات من (٠ – ١٠) : ويكون ذلك وفق ما يلي :

تقنين الأوزان لكل عنصر من العناصر المحيطة بالتدريب بحيث يكون مجموعها أربعة نقاط وعدم ترك الرأي للاحتمالات باختلاف الآراء كما في الجدول التالي :

سبب أو مصدر المشكلة	وزن كل عنصر من العناصر الأربعة المحيطة بالتدريب بالنسبة لمصدر المشكلة من أربع نقاط				مجموع النقاط
	الأفراد	الأهداف	الموارد	الإطار الكلي	
المهارات	١	.٥	١	١.٥	٤
الدافع	٢	.٥	.٥	١	٤
البيئة	٣	صفر	.٥	.٥	٤

تأثير التغير في العناصر الأربعة بمقياس يبدأ من(صفر حيث لا توجد مخاطرة إلى ١٠) درجات فينبغي تقنين وتحديد ذلك أيضاً كما في الجدول التالي :

طبيعة المشكلات		تأثير التغيير في العناصر الأربعة المحيطة بالتدريب			
المستوى	السبب أو	الأفراد=١٠ درجات	الأهداف=١٠درجات	الموارد=١٠ درجات	الإطارالكلي=١٠درجات
الفرد	المهارات	١	١	٣	٣
	الدافع	٣	٣	٥	٥
	البيئة	٥	٥	٧	٧
المنظمة	المهارات	٢	٢	٤	٤
	الدافع	٤	٤	٦	٦
	البيئة	٦	٦	٨	٨
المنشأة	المهارات	٣	٣	٥	٥
	الدافع	٥	٥	٧	٧
	البيئة	٧	٧	٩	٩
الإطار الكلي	المهارات	٤	٤	٦	٦
	الدافع	٦	٦	٨	٨
	البيئة	٨	٨	١٠	١٠

- ✓ جمع حاصل تأثير العناصر الأربعة المحيطة بالتدريب بالنسبة لكل مشكلة ، النتيجة أو حاصل الجمع منسوبا إلى ٤٠ نقطة وهي (٤ نقاط خاصة بالأوزان الترجيحية للعناصر × ١٠ نقاط خاصة بمقياس التغير الممكن حدوثه)
- ✓ تحديد حجم الفجوة الزمنية لمردود التدريب بحساب الفرق الزمني بين الوقتين :
  - تحديد الوقت (العاجل) أقرب تاريخ لظهور الحاجة للتدريب (موضع التنفيذ).
  - تحديد الوقت (الأخير) أبعد تاريخ لظهور نتائج التدريب (قياس أثر التدريب).
- ✓ حساب حاصل جمع الدرجة الخاصة بكل مشكلة أو مجال وهو محصلة لثلاث عناصر رئيسية :
  - مخاطرة نجاح أو فشل البرنامج التدريبي (الخطوة الأولى).
  - التغيير في العناصر المحيطة بالتدريب (الخطوة الخامسة).
  - حجم الفجوة الزمنية (الخطوة السادسة).

فكلما انخفضت الدرجة زادت إمكانية تحقيق عائد أو مردود إيجابي للعملية التدريبية والعكس يؤدي إلى ظهور مخاوف ومخاطر من وراء عقد برنامج تدريبي لعلاج المشكلة محل الدراسة (عدم فعالية التدريب كأداة للعلاج).

❖ **الدليل النمطي يتراوح من (صفر إلى ١٠٠) مقسماً إلى المستويات التالية :**

- ✓ من ١ – ١٢ نقطة احتمالات كبيرة جدا لنجاح التدريب كعلاج .
- ✓ ١٣- ٢٤ نقطة احتمالات كبيرة لنجاح التدريب كعلاج .
- ✓ ٢٥- ٣٦ نقطة احتمالات متوسطة لنجاح التدريب كعلاج .
- ✓ ٣٧- ٤٨ نقطة مخاطرة كبيرة من استخدام التدريب كعلاج.
- ✓ ٤٩ نقطة فأكثر المشكلة ليس لها حل بالتدريب كعلاج .

(مركز الخبرات المهنية للإدارة ١٠/٨/١/٣ ، ٢٠٠٤م ، ص٤٥- ٥١)،(مركز الخبرات المهنية للإدارة ١٠/٨/٢ ، ٢٠٠٤م ، ص٢٥- ٣٠).

ثانياً : ديمنج Deming والجودة الشاملة:

- **مفهوم إدارة الجودة الشاملة:**

توسيع قاعدة المشاركة لكافة المستويات الإدارية بالمنظمة بما يسمح للجميع بالإسهام في المحافظة على أعلى مستويات الأداء والارتقاء بمستوى الجودة .

- **جودة التدريب :**

ذكرت رواس (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م،) **في جودة التدريب** بأنه :

- ✓ "تجويد وتحسين مدخلات وعمليات ومخرجات التدريب بما يساهم في تحقيق أهداف التنمية بالمجتمعات .
- ✓ التحسين المستمر للأداء في التدريب بما يحقق الجودة في جميع نشاطاته ونتائجه .
- ✓ إعادة هيكلة نظام وآلية التدريب في ضوء المعايير العالمية للجودة الشاملة وربطه بمدخلات وعمليات ومخرجات النظام التدريبي لتحسين العملية التدريبية .
- ✓ مدى مطابقة مخرجات التدريب للأهداف والمعايير الموضوعة " ص٨٥٢.

إذا هو : التحسين المستمر بتقديم خدمة تدريبية متضمنة المعايير العالمية للجودة الشاملة وتتطابق فيها مخرجات التدريب مع الأهداف والمعايير الموضوعة تلبية لرغبات المستفيد .

- **نشأت ديمنج :**

ولد إدوارد ديمنج Edward Deming في عام ١٩٠٠ م ودرس في جامعة وايومنج وحصل على الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء في الولايات المتحدة الأمريكية ، عمل معلما للفيزياء في إحدى مدارس ولاية (كولورادو) وتتلمذ على يد أستاذه والتر شيورات Shewhart Walter أنجز العديد من الأبحاث ثم قام بتطوير أفكار استاذه شيورات Shewhar (زاهر ، ٢٠٠٥ م ، ص ٨٩) .

ويعتبر من أشهر خبراء إدارة الجودة الشاملة ، والتي عبّر عنها بالنقاط الأربعة عشر ، عرفت فيما بعد (بالنقاط الأربعة عشر لـ Deming) وما من باحث في مجال الجودة إلا ويتعرض لفلسفة Deming (Salim 2002,77 (Saleem AL-Ghanboosi, . ولقد كتب (Deming) تفصيلات كثيرة خلال

سنوات كثيرة من العمل ليشرح فلسفته وطرقه ، وقد تركزت أفكاره الرئيسة في مجالات عديدة ، **نذكر منها :**

مبادئ ديمنج الـ ١٤ للجودة :

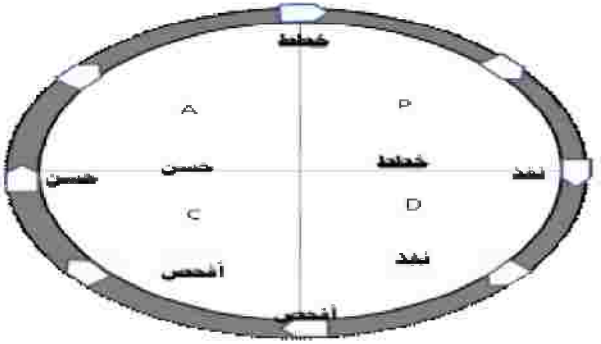
❖ **نموذج ديمينج Deming للجودة الشاملة :**

يستخدم نموذج Deming في التحسين المستمر كما ويعرف أيضاً بدورة ديمنج Deming للتحسين المستمر تمّ تطويره من قبل ديمنج Deming وهو في الأساس من أفكار أستاذه شيورات Shewhat ؛ ليعبر بدقة عن عملية التحسين المستمر الذي يتكون من أربعة مراحل ، هي :

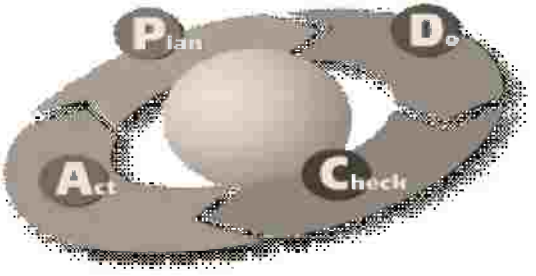
- ✓ التخطيط .
- ✓ التنفيذ .
- ✓ الفحص أو المراقبة والتدقيق .
- ✓ التحسين والتفاعل .

ويعتمد التحسين المستمر على مبدأ تنفيذ العمل بالشكل الصحيح من أول مرة (المحياوي ، ٢٠٠٦ م ، ص٢٠٤)

نموذج ديمنج للجودة



المصدر : (جودة ، ٢٠٠٤ م ، ١٨٢)



ويشير ديمنج Deming إلى أنه اهتم بتعديل دورة ستيورات بحيث أصبحت رباعية المراحل (خطط . نفذ . أفحص . حسن) بالرغم من أن الباحثين يشيرون إلى هذه الدورة الرباعية بدورة ديمنج Deming إلا أن ديمنج نفسه يشير إلى أنها دورة ستيورات تقديرا منه لمعلمه (أحمد ، ١٤٢٨ هـ/٢٠٠٧م ص ١٥٩)

وهذا النموذج أو كما يعرف بالدورة يحدد الخطوات الضرورية لإنجاز أو تحقيق الجودة ، وقد قدم ديمنج Deming في هذا النموذج مدخلين للتحسين المستمر ، هما :

- ✓ القضاء على كل العوامل المؤدية للمشكلات وخاصة في جانب التصميم والعمليات ، وظروف العمل .
- ✓ منع الأسباب الخاصة بخفض مستوى الجودة والتي يمكن عزلها (زاهر ٢٠٠٥ م ، ص ٩٠ : ٩١)

ومن الممكن تطبيق نموذج ديمنج ذو الخطوات الأربع على أي نشاط أو عملية في المنظمة سواء كانت خاصة أو عامة ، صناعية أو خدمية (جودة ٢٠٠٤ م ، ص ١٨٣) . وهو الأمر الذي شجع على دراسة استخدامه كمحور أساس في الإستراتيجية المنهجية العلمية المقترحة لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق هذا النموذج للجودة الشاملة والتعرفٍ على أثرها في التطبيق العملي للمشاركات بالبرنامج ومن ثم مستقبلا في تحديد احتياجات مديرات المدارس الثانوية المشاركات الخاصة بهن ومنسوبات مدارسهن .

ولعل من أهم ما قدمه ديمنج Deming في هذه الدائرة هي الأساليب المستخدمة في التحسين المستمر والتي تتكون من الخطوات التالية :

- ✓ التخطيط للتحسين بعد تقييم الوضع الحالي " القائم " لإجراءات العمل وأساليبه ثم وضع خطة للتحسين ترتبط برسالة ورؤية المؤسسة التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة .
- ✓ العمل على تنفيذ الخطة الموضوعة للتحسين .
- ✓ المراجعة والفحص لما تمّ تنفيذه بناءً على المعايير المحددة للنتائج المتوقعة ومن خلال هذه الخطوات يتم التوصل إلى أوجه الخلل والقصور في الأداء .
- ✓ التعديل في خطة التحسين بناء على التقييم السابق (السلوم ، ١٤٢٦ هـ ٣٨٢) .

الرؤية الإستراتيجية لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق منظور نموذج ديمنج للجودة الشاملة.

أولا : الحاجة إلى إستراتيجية المنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تسعى وزارات التربية والتعليم بدول الخليج العربي بحلول عام ٢٠١٥م أن تكون المؤسسات التعليمية مؤسسات رائدة وبمصاف الدول المتقدمة في مجال التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية بما يتناسب مع مبادئ العقيدة

الإسلامية ، ويحافظ على هوية المجتمع الخليجي ويتواكب مع مستجدات العصر ، وذلك بالتأكيد والاهتمام بالتدريب التربوي لتحقيق التنمية المهنية الشاملة للعملية التعليمية ، وذلك من خلال السعي لإعادة هيكلة التدريب بالوزارة من التدريب المركزي إلى تدريب لا مركزي استجابة لمتغيرات في بيئة المنظمة الداخلية والخارجية ، فمع التقدم التكنولوجي ستظهر وظائف واحتياجات تدريبية جديدة بالإضافة إلى إعداد دليل خاص بالمهارات الأساسية لتدريب جميع منسوبي وزارة التربية والتعليم لتحديد وإعداد البرامج التدريبية المناسبة لكل فئة من خلال إدارات التدريب التربوي ،كما يمكن القول بأن هناك العديد من المبررات التي تدعوا إلى إقامة مثل هذه الرؤيا الإستراتيجية ؛ لعل من أبرزها المبررات الرئيسة التالية حيث تعد برامج منهجية تحديد الاحتياجات التدريبية عامل مهم في :

- ✓ تحديد الأهداف التدريبية ، ومن ثم في تصميم محتوى ونشاطات وتقييم البرنامج .
- ✓ التركيز على الأداء المحسن .
- ✓ توضيح عملية التدريب { " لماذا " و" نوع " و" أين " و" من " و " ماذا " و" كيف " ؟}
- ✓ تحديد بعض مشاكل أو نقاط ضعف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية (إدخال تغيرات تكنولوجية – في الآلات والمعدات أو الطرق والأساليب) .
- ✓ مواجهة بعض المشكلات الخاصة التي تلازم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، كانخفاض الإنتاجية أو سوء العلاقات .
- ✓ خفض هدر الأموال بتحديد نسبة التكاليف إلى الفائدة العائدة من التدريب .

ثانيا: المرتكزات والمنطلقات:

تكمن المرتكزات والمنطلقات الأساسية لهذه الإستراتيجية فيما يلي :

- ✓ السياسة العامة للدولة تؤمن بأهمية دور التدريب والتأهيل في بناء الإنسان السعودي .
- ✓ أن تنمية الموارد البشرية تعد محور أساسي واستراتيجي في رؤية وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية .
- ✓ إنشاء إدارات مستقلة خاصة بالتدريب تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات العاملين في جميع المجالات .
- ✓ توفير الميزانيات الخاصة بالتدريب والكافية لكل وزارة ومؤسسة بالدولة .
- ✓ تنمية الموارد البشرية بكافة المجالات والتخصصات بتطوير الكفايات الإنتاجية لجميع العاملين بعقد الندوات والمحاضرات والبرامج التدريبية قصيرة وطويلة المدى .
- ✓ التنمية المهنية والتدريب ضرورة حتمية وأداة فعالة لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة.
- ✓ استقطاب الخبرات التدريبية من الدول المجاورة الخليجية والعربية والأجنبية .
- ✓ إعداد المدربين والمدربات الأكفاء لتنفيذ البرامج التدريبية.

- ✓ مشروع إستراتيجية تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (تطوير المقررات والمشروع الشامل لتطوير المناهج التعليمية ومشروع خادم الحرمين الشريفين) .
- ✓ إتاحة التدريب لكافة العاملين بها من خلال إنشاء مراكز للتدريب تتولى تلك العملية باستمرار عقد وتنفيذ البرامج التدريبية لجميع الفئات .
- ✓ إيجاد المواد التعليمية والطرق والوسائل الفعالة، وتهيئة المناخ الجيد ؛فهو من أهم الوسائل وأجداها ؛ لرفع مستوى الأداء ، والتعريف بصفة مستمرة بالجديد من المعارف والمهارات والخبرات .
- ✓ تطبيق التدريب المسبوق بالتنظيم والتخطيط والسعي لتحديد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعالجة نقص أو تناقض أو خلل بين وضعين ؛وضع قائم، ووضع مرغوب به .
- ✓ التقدم المعرفي والتطور التقني والتجديد التربوي بمختلف أنماطه ومجالاته يتطلب مواكبة كل المتغيرات على أساس السرعة والجودة .
- ✓ وضوح الرؤية والتخطيط الاستراتيجي والمنهجية العلمية هم السبيل الأفضل لاستثمار الإنسان والوقت والمال
- ✓ الدور القيادي والتدريبي المنوط بالإداريين والفنيين ، والذي يساهم في النهوض والارتقاء بمستوى أداء المعلمين في مدارسهم .
- ✓ التخطيط الاستراتيجي المستقبلي لجعل المدرسة وحدة مساعدة للتدريب لضمان جودته تحقيق أهدافه .

ثالثا : تحليل الواقع :

أ - جوانب القوة:

- ✓ وجود جهاز إداري متخصص في الوزارة (الإدارة العامة للتدريب التربوي) يتضمن هيكل إداري متكامل
- ✓ وجود لوائح وتشريعات تنظم العلاقة بين الإدارة في الوزارة وبين إدارات التدريب في المناطق التعليمية .
- ✓ التزام الإدارة العليا بالوزارة بمبدأ التطوير وفق مبادئ الجودة الشاملة .
- ✓ توافر خبرة تراكمية عبر السنوات الماضية تميزت باستمرارية التحديث حسب الإمكانات المتوافرة سواء كانت بشرية أو مادية .
- ✓ وجود كوادر إدارية وفنية لديها الاستعداد للعمل الجاد لضمان جودة التدريب.
- ✓ سهولة التواصل بين الإدارة العامة للتدريب التربوي وإدارات التدريب في المناطق التعليمية .
- ✓ تعاون متبادل بين إدارات التدريب في المناطق التعليمية وبين المدارس .
- ✓ رغبة حقيقة لدى جميع الفئات لتطوير مهاراتهم التدريبية .

ب- مواطن الضعف:

- ✓ عدم وجود إستراتيجية طويلة المدى وواضحة المعالم لتحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ يركز التدريب في الغالب على شرح المناهج الدراسية ويقوم المشرفون التربويون بتنفيذ هذه العملية .

- ✓ عدم فاعلية التنسيق والاتصال وتشتيت الجهود حول تنفيذ البرامج التدريبية وتقييم ومتابعة أثر التدريب ، وتقديم التغذية الراجعة .
- ✓ القصور في نظام المعلومات ودقتها حول المتدربين واحتياجاتهم التدريبية .
- ✓ قلة الاستفادة من التكنولوجيا في مجالات التدريب وحفظ المعلومات والمراسلات .
- ✓ بعض الكوادر الإدارية لا تملك الخبرة الكافية بتحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ عدم الاستفادة من القطاع الخاص لدعم التدريب في محور تحديد الاحتياجات التدريبية.
- ✓ العملية التدريبية في الموقف التدريبي غير متكاملة فهناك ضعف واضح في أداء المنفذين للبرامج التدريبية .
- ✓ ضعف التعزيز للقائمين على التدريب مما يؤثر على مستوى الدافعية لدى الموظف.
- ✓ تدني مستوى أداء المنفذين للعملية التدريبية على المستوى المركزي والمحلي.
- ✓ لا يقوم المدير في مؤسسته بدوره في التنمية المهنية لمنسوبيها ، وذلك لعدم امتلاكه مهارات تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنظيم العملية التدريبية .

ج- الفرص المتاحة :

- ✓ وجود توجهات حقيقة للاهتمام بالتدريب .
- ✓ وجود أعداد كبيرة من المشرفين التربويين ومديري المدارس القياديين الأكفاء .
- ✓ إمكانية إصدار القرارات اللازمة لإعداد المشرفين ومديري المدارس من أجل القيام بمهام تحديد الاحتياجات التدريبية في مدارسهم .

د- المخاطر والتحديات :

- ✓ ضعف التمويل للبرامج التدريبية الخاصة بإعداد البرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية .
- ✓ عدم اعتماد خطة إستراتيجية طويلة المدى لبرامج تحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ الاعتماد على التدريب المركزي سواء على مستوى الوزارة أو المديريات العامة في المناطق .

رابعا : القيم :

- ✓ الإيمان بأن الإنسان هو أفضل استثمار، ذلك أن الإنسان هو محور التنمية وأداة التطوير والارتقاء
- ✓ الإيمان أن التربية عالم متجدد وأن التغيير والتنمية مطلب دائم وضرورة ملحة على مستوى الأفراد والبرامج .
- ✓ إيمان القيادة العليا بان توفير الدعم لتنمية الموارد البشرية مسئوليتها .
- ✓ الإيمان أن تنمية الموارد البشرية وتقديم البرامج التدريبية أحد المحاور الإستراتيجية في خطة الوزارة والتي لا يمكن التخلي عنها .
- ✓ الحرص على الالتزام بمواصفات الجودة في البرامج التدريبية .

- ✓ السعي لتطبيق إستراتيجية تحديد الاحتياجات التدريبية من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس .
- ✓ التركيز على البرامج والأنشطة التدريبية ذات العائد الأكبر والأقل تكلفة
- ✓ بناء فريق تدريب متخصص متأهل في مختلف التخصصات من اجل القيام بمهام العملية التدريبية.
- ✓ تسعى الوزارة بسعيها المستمر للتعلم الذاتي والتطوير الدائم على مستوى أفرادها وأجهزتها .
- ✓ تحرص الوزارة على التجديد والتطوير ومتابعة المستجدات .

خامسا: الرؤية المستقبلية:

(نظام التدريب مصدر إشعاع ثقافي وعلمي وتطويري للمجتمع النسائي التربوي المحلي) نظام تدريب تربوي عالي الكفاءة ، متميز بما يقدمه من برامج تدريبية ذات جودة عالية ، ملبية للاحتياجات التدريبية الفعلية لمنسوبات الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمكة المكرمة وقراها ومندوبياتها ، ويشمل جميع الفئات الوظيفية .

سادساً : الرسالة:

السعي إلى تحسين وتطوير أداء جميع الفئات التربوية والإدارية والفنية العاملة في الميدان التربوي ، وذلك من خلال تدريب منهجي يقوم على أساس التخطيط العلمي المدروس ، بتقديم أفضل البرامج التدريبية أثناء الخدمة ،من خلال آلية مثلى لتحديد الاحتياجات التدريبية ، وباستخدام الطرق والتقنيات الحديثة في التدريب ، المبنية على أسس الجودة الشاملة .

سابعاً : الأهداف الإستراتيجية:

- ✓ نشر ثقافة الجودة الشاملة والمنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية لدى جميع الفئات المتصلة بالمؤسسة
- ✓ ترسيخ مبدأ أن المؤسسة هي المكان الأفضل لتحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبيها على رأس عملهم .
- ✓ بناء قاعدة معلومات تدريبية كاملة عن الاحتياجات التدريبية الخاصة بمنسوبي كل مؤسسة .
- ✓ بناء خطط تدريبية طويلة الأمد وقصيرة الأمد تبنى على أساس التنمية المهنية المستدامة الشاملة لجميع الكوادر المتصلة بالعمل في إدارات التربية والتعليم .
- ✓ إعداد الكوادر الإدارية والفنية للقيام بتطبيق آليات تحديد الاحتياجات التدريبية لتنمية المهارات وسد الاحتياجات التي تؤثر على الأداء .
- ✓ إعداد الكوادر الإدارية والفنية للقيام بمهام العملية التدريبية، تخطيطا وتنظيما ، وتنفيذا ، وتقويما ، ومتابعة.

ثامناً : الوسائل الإستراتيجية:

- ✓ بناء قاعدة بيانات عن المدربين المؤهلين للقيام بمهام تدريب الكوادر الإدارية والفنية .
- ✓ بناء قاعدة معلومات شاملة عن الاحتياجات التدريبية الفعلية .

- ✓ بناء قاعدة معلومات شاملة عن مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ توفير الأجهزة والتكنولوجيا المتقدمة الملائمة لاحتياجات تنفيذ البرامج التدريبية.
- ✓ بناء قاعدة معلومات عن المؤسسات والمراكز التدريبية الخاصة .
- ✓ بناء قاعدة معلومات عن الأساليب والاستراتيجيات الجديدة في تحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ بناء مكتبة سمعية وبصرية ومقروءة تدريبية شاملة .
- ✓ إتاحة الفرصة للقائمين على التدريب بحضور مؤتمرات إقليمية ودولية متخصصة .
- ✓ إتاحة الفرصة للكوادر الإدارية والفنية للمشاركة في الندوات والملتقيات والمؤتمرات الداخلية .
- ✓ تبادل الخبرات والتجارب والمعلومات مع المراكز والمؤسسات التدريبية في المنطقة.
- ✓ توفير الدعم المعنوي والمادي من الإدارة العليا لمسئولي التدريب .
- ✓ وضع الخطط التدريبية المتكاملة لتلبية الاحتياجات الميدانية لكل خمس سنوات .
- ✓ تصميم البرامج والحقائب التدريبية للإداريين والفنيين في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ إعداد لائحة مالية تنظم مكافآت الإداريين والمشرفين والمدربين .
- ✓ عدم تعيين مديري المؤسسات دون اجتياز دورات متخصصة في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية .

تاسعاً : ضمانات تنفيذ الإستراتيجية:

- ✓ التزام الإدارة العليا في الوزارة تجاه تنمية الموارد البشرية .
- ✓ اعتماد التوجهات الرامية إلى جعل المدرسة وحدة لتحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ اعتماد مشروع إستراتيجية تطوير كفايات الإداريين والفنيين للقيام بمهام تحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ إصدار مجموعة من التشريعات والقوانين التي تجعل الحصول على الوظائف الإدارية والفنية مشروطة باجتياز دورات تختص بتحديد الاحتياجات التدريبية .
- ✓ تأهيل مدربين للقيام بمهام تدريب الكوادر الإدارية والفنية .
- ✓ توفير الدعم المادي والمعنوي لمديري المؤسسات للالتحاق بمثل هذه الدورات التدريبية .

ثالثاً: بعض نتائج الدراسات السابقة :

- **التعليق على الدراسات السابقة بجميع المجالات ومدى الاستفادة منها :**

في محاولة من الباحثة لمراجعة أدبيات البحث المتعلقة بالدراسة لم يتوفر للباحثة أي دراسة في هذا المجال، فيما عدا إشارات متناثرة في دراسات تم تصنيفها إلى المجالات التالية :

أولاً : مجال الإدارة المدرسية:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في هذا المجال من حيث اهتمامها بمديري المدارس لتحسين جودة الأداء ، إلا أن دراسة (العويسي ٢٠٠٢م) تختلف عنها في معرفة جوانب القوة والضعف في برامج التدريب المقدمة لمديري المدارس الأساسية ، أما دراسة (الناصري ، ٢٠٠٢ م) في تحديد الكفايات المهنية ذات العلاقة بالمهام والأدوار المنوطة بمديري المدارس في حين أن دراسة (اللواتي ، ٢٠٠٥م) تتمحور حول تقويم الدور التخطيطي لمدير المدرسة الثانوية بينما تختص هذه الدراسة ببناء إستراتيجية لمنهجية علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة من خلال المنهج الشبه تجريبي ، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة لا تتفق مع أيا من نتائج الدراسات المحددة في هذا المجال .

ثانياً : مجال الاحتياجات التدريبية:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في هذا المجال من حيث اهتمامها بموضوع تحديد الاحتياجات التدريبية ، علاوة عن أهميتها في تحسين جودة الأداء بينما نجد دراسة (الحديدي ،١٩٩٨م) تهدف لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان ، في حين أن دراسة (سفر، ١٤١٩/١٤٢٠هـ) اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن (مكة المكرمة . جدة الطائف) في المملكة العربية السعودية بينما اهتمت دراسة (السريحين ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المهنية من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومشرفي التعليم المهني في محافظة أربد .أما دراسة (أبوكته ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م) فتخصصت في الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظر المديرين ، بينما اهتمت دراسة (السحيمي ،٢٠٠٢م) بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية ، فيما كانت دراسة (أبو قفه ، ٢٠٠٢/٢٠٠٣م) تبحث عن أثر تحديد الاحتياجات التدريبية للمصارف التجارية الليبية على كفاءة وفاعلية البرامج التدريبية ، في حين أن دراسة (بطاينة ، ٢٠٠٣م) اهتمت بأسس تحديد الاحتياجات التدريبية لشركة الاتصالات الأردنية (إقليم الشمال) في حين دراسة (عبيدات ، ١٤٢٤هـ /٢٠٠٣م) كانت تبحث الاحتياجات التدريبية للمديرين والاستراتيجيات التدريبية المفضلة لديهم في القطاع البنكي الأردني ، وكانت دراسة (الحجري ،١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م) تهدف لمعرفة الاحتياجات التدريبية لموجهي مجال الحلقة الأولى ضمن حلقات التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها الموجهون أنفسهم ، بينما بحثت دراسة (القباطي ، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م) عن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء وفق بعض المتغيرات ، أما دراسة (الغملاسي ، ٢٠٠٥م) التي هدفت للتعرف على درجة توافر الاحتياجات التدريبية لفريق التدريب بمنطقة الباطنة شمال التعليمية بسلطنة عمان

لأداء مهامهم من وجهة نظر أفراد العينة ، إلا أن هذه الدراسة تختلف عن جميع ما سبق طرحه من دراسات وذلك باستخدامها أحد نماذج الجودة الشاملة (نموذج ديمنج) في تطبيق إستراتيجية علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية من خلال المنهج الشبه تجريبي ، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة لاتتفق مع أيا من نتائج الدراسات المحددة في هذا المجال .

ثالثا : مجال الجودة الشاملة:

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في هذا المجال من حيث اهتمامها بموضوع نظام تطبيق الجودة الشاملة ، كمدخل للجودة الشاملة ،علاوة عن أهميتها في تحسين جودة الأداء في حين أن دراسة (Lee ، ٢٠٠٠م) اهتمت ببناء مدير المدرسة لثقافة الجودة التي تدعم معايير التميز والتفوق في الأداء ، بينما دراسة (**جونسون** Gohnson.s M ،٢٠٠٢م) تهتم بمقارنة مستويات المدارس التي تطبق الجودة الشاملة بمستويات من لم يطبق ، بينما نجد أن دراسة (**الشلول، ٢٠٠٣م**) اهتمت باتجاهات رؤساء الأقسام والمديرين نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم لمحافظة أربد ، في حين أن دراسة (**المولد ، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٩م**) تختص بتصميم إستراتيجية تدريسية قائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة وأثرها على التحصيل والأداء التدريسي لدى الطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية **إلا أن هذه الدراسة تختلف عنها باستخدامها أحد نماذج الجودة الشاملة (نموذج ديمنج) في تطبيق إستراتيجية علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية من خلال المنهج الشبه تجريبي** ، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة لا تتفق مع أيا من نتائج الدراسات المحددة في هذا المجال .

ومن جميع ما سبق نستخلص ما يلي :

- ✓ أهمية موضوع الجودة الشاملة بشكل خاص وأهمية تطوير برامج التدريب بشكل عام ، وأن هناك مجالا واسعا لتطبيق موضوع الجودة الشاملة في مختلف المراحل التعليمية ، وبجميع التخصصات العلمية والأدبية .
- ✓ وجود العديد من المؤسسات ، والمجالس ، والجمعيات المهتمة بجانب تحديد الاحتياجات التدريبية في الجانب التربوي ، والتعليمي ،والإداري والاجتماعي والجودة الشاملة بشكل خاص .

وقد تم الاسترشاد والإفادة من الدراسات السابقة في :

- ✓ التعرف على المناهج الحديثة الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية كما تم الإلمام بطبيعة الاتجاهات الحديثة الخاصة في الجودة الشاملة ونشأتها وأساسياتها والجوانب الممكن استخدامها في تطوير العملية التدريبية بمحور الاحتياجات التدريبية ، وتحديد بعض أوجه القصور لمعالجتها من خلال الإستراتيجية المقترحة ، كما تمت الإفادة من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة .
- ✓ الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة ، وطريقة تصميم الدراسة وإجراءات تنفيذها ، وإعداد الأدوات ، والتصميم التجريبي والأساليب الإحصائية الملائمة .

- ✓ على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية وفعالية البرامج التدريبية ، وأثرها في تحديد الاحتياجات التدريبية لفئات إلا أنه لم يتطرق إلى الموضوع الذي تناولته الدراسة الحالية أي بحث أو دراسة . في حدود علم الباحثة . فلا توجد أي دراسة تناولت بناء أو تصميم إستراتيجية المنهجية العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية قائمة على أفكار ومبادئ ديمنيج Deming للجودة الشاملة ومعرفة أثرها في التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية ، الأمر الذي يؤكد أن هذه الدراسة تحاول أن تتناول مجالا لم يتطرق إليه بشكل واسع في البحوث والدراسات السابقة ويؤكد في ذات الوقت أهمية الحاجة إلى هذه الدراسة كبداية للقادم من الدراسات في هذا المجال ، فالدراسة استحدثت نموذج ديمنج كإستراتيجية في تحديد الاحتياجات التدريبية .

ثالثاً : بناء (تصميم) الإستراتيجية:

إن فكرة الإستراتيجية التدريبية الواحدة المتميزة التي تصلح لكل المواقف التدريبية قد عفى عليها الدهر ، بل هي مرفوضة تماما ؛ لأنها عاجزة عن تحقيق متطلبات متنوعة ومختلفة من الأهداف . وصحيح القول في الوقت المعاصر أن التقنية الفعالة تتخصص في تحقيق هدف في موقف تدريبي معين وليس كل المواقف . وأصبحت مهمة المدرب الذكي الواعي هي الانتقاء الصحيح للمواقف المصنفة ، واستخدام استراتيجيات تدريب فعالة تصلح لكل موقف تدريبي ، ومن ثم لابد وأن يمتلك المدرب الذي أوكلت إليه مهمة تنمية مهارات الإنسان حصيلة من الطرق والاستراتيجيات التدريبية ، وتصميم طرائق تناسب متغيرات الموقف التدريبي ، ومرونة واعية بالمدخل المناسب لتحقيق الطريقة المتضمنة عليها الإستراتيجية واستخدام البدائل للاستراتيجيات التي تناسب كل موقف تدريبي مخطط .

وتحقيقاً لهدف الدراسة عامة وهو : **معرفة أثر الإستراتيجية المنهجية العلمية المقترحة لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق نموذج ديمينج Deming للجودة الشاملة على التطبيق العملي لمديرات المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة ؟**

اعتمدت الباحثة في تصميم الإستراتيجية أسلوب ديمينج Deming (PDCA) للجودة الشاملة بوصفه أحد النماذج التي من شأنها أن تساعد على تحقيق الجودة الشاملة في الأداء التدريبي ، واستنادا إلى أسس تطبيق النموذج تم تصميم أو بناء الإستراتيجية وفق مراحل هذا النموذج بشكل متكامل ومتفاعل مع بعضها البعض ، وتتضمن كل مرحلة مجموعة من المكونات الداخلية بحيث تكون الإستراتيجية كلا متكاملا ، ومتفاعلا مع البيئة التي ستستخدم فيها ، **وفيما يلي وصف لكل المراحل أو الخطوات :**

- ✓ تحديد الأهداف التدريبية العامة للإستراتيجية .
- ✓ لتحقيق أهداف الإستراتيجية تمّ اختيار عدد من مفردات المادة التدريبية التي يمكن تطبيق الإستراتيجية عليها .
- ✓ الإطلاع على المحتوى وتنظيمه .

- ✓ صياغة الأهداف الإجرائية لكل جلسة تدريبية أو موضوع .
- ✓ تحديد ، واختيار طرائق التدريب المناسبة ، والأنشطة ، والوسائل .
- ✓ الإعداد لتنفيذ الموقف التدريبي وفق نموذج ديمنج Deming للجودة الشاملة ، والذي يتضمن المراحل التالية :

- **مرحلة التخطيط : Planing** وتم فيها دراسة وتحليل واقع تدريب المادة التدريبية ، وتحديد الخطوات والإجراءات التي سيتم بها التدريب وصياغة الأهداف ، وتحديد العمليات ، والوسائل ، والأنشطة المناسبة لموضوع التدريب ، وأساليب التقويم المناسبة .
- **مرحلة التنفيذ : Do** وهي سلسلة من التفاعلات ، والإجراءات التي تحصل بين مكونات المرحلة الأولى من أجل توفير شروط مناسبة ؛ لتحويل المدخلات إلى مخرجات مرغوب فيها . وتضمنت هذه المراحل جانبين هما : الجانب النظري ، والجانب العملي التطبيقي .
- **مرحلة الفحص " التدقيق " : Check** وتعني بها الباحثة مرحلة التدقيق ، والفحص ، والتأكد من تنفيذ اليوم التدريبي وفق ما هو مخطط له ، بطريقة تعكس التخطيط المعدّ . وذلك بغرض تقويم تنفيذ التدريب والتعرف على التغذية الراجعة من خلال تأمل الباحثة في تنفيذها للتدريب ، ومحاولة اكتشاف جوانب الخلل والقصور لتلافيها في التنفيذ التالي ، أو تدعيم ما وجد من جوانب قوة . وأيضا الاهتمام بآراء المشاركات ، والتعرف عليها من خلال بطاقة (تقويم تنفيذ اليوم التدريبي) التي أعدت لهذا الغرض ، ملحق رقم (٣) .
- **مرحلة التحسين : Act يراد بها** استخدام التغذية الراجعة في الإستراتيجية في جميع أجزائها ابتداء من مرحلة التخطيط إلى العودة مرة أخرى لمرحلة التحسين على أن يتم ذلك بشكل دائم " يومي في كل لقاء تدريبي .
- التقويم : (التمهيدي ، البنائي ، النهائي) أي التقويم القبلي ثم التقويم (البنائي) خلال تنفيذ الإستراتيجية باستخدام الجانب التطبيقي ، وأسئلة المناقشة والتدريب ، والتفاعل ، والنقد ، والمشاركة ..... الخ . أما التقويم الختامي أو النهائي من خلال الاختبار البعدي

- ✓ الصدق وللتأكد منه تم إجراء التالي :

- عرضت الإستراتيجية المقترحة بشكلها المبدئي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المهتمين بالجودة ، لتحديد مدى مناسبة الأهداف وارتباطها بالمحتوى وأساليب التدريب والوسائل التعليمية ، وأساليب التقويم .
- تم إجراء التعديلات وفق أراء المحكمين وأصبحت الإستراتيجية في صورتها النهائية ، ملحق رقم (٢)

• أدواتٍ الدراسة التي تخدم تنفيذ الإستراتيجية :

تحقيقا لهدف الدراسة تم تصميم أو بناء أدوات الدراسة على النحو التالي :

أولا : اختبار كشف المعرفة:

قامت الباحثة فيه بتحديد كل من الهدف منه والمفردات (البعد العلمي المعرفي) وعدد أسئلة الاختبار وعددها (٢٥) سؤال في ثلاثة محاور

شملت محاور: (العملية التدريبية وتحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد الاحتياجات التدريبية وفق مبادئ الجودة الشاملة).

ثانياً : بطاقة تقويم اليوم التدريبي:

قامت الباحثة فيه بتحديد كل من الهدف من بطاقة التقويم ومحتوى البطاقة حيث تكونت من ثلاثة محاور هي الجوانب العامة لليوم التدريبي وتتضمن (٩) فقرات تقويم المدربة ويحتوي (٧) فقرات والمقترحاتٍ وتشمل (جانبين) كما حدد للبطاقة مقياس رباعي وهو (ممتاز ، جيد جدا جيد ، مقبول)

رابعا: الدراسة الاستطلاعية الأولى حسابات الاتساق والثبات:

الثبات وللتأكد منه تم إجراء التالي :

تم تجريب الاختبار والبطاقة على عينة استطلاعية مكونة من(١٠) مديرة إدارة ورئيسة قسم بإدارة التربية والتعليم للبنات بمنطقة مكة المكرمة وذلك بهدف التأكد من خلو الاختبار من الألفاظ والعبارات الغامضة وتم استخدام ألفا كرونباخ (Alpha Cronbak) وبلغت درجة الثبات (٩٥) وهي درجة ثبات عالية إذ تدل على أن الاختبار والبطاقة كانا على درجة عالية من الاتساق الداخلي مما يدل على صلاحيتهم للتطبيق ، ويمكن الوثوق في نتائجه .

الاختبار والإستراتيجية والبطاقة في صورتهم النهائية :

قامت الباحثة بإخراج الاختبار والبطاقة في صورتهم النهائية من خلال التالي :

- ✓ تم إجراء التعديلات وفق أراء المحكمين ، وأصبح الاختبار في صورته النهائية ملحق رقم (١) .
- ✓ تم إجراء التعديلات وفق أراء المحكمين ، وأصبحت الإستراتيجية في صورتها النهائية ، ملحق رقم (٢) .
- ✓ تم إجراء التعديلات وفق أراء المحكمين ، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية ، ملحق رقم (٣) .

خامسا: الدراسة التقنينية الثانية:

التطبيق الميداني :

بعد حصول الباحثة على إذن تطبيق الدراسة الميدانية ، ولتنفيذ التصميم شبه التجريبي للدراسة تم التالي :

- ✓ تحديد مجتمع الدراسة : والمتمثل في مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة والبالغ عددهن (٥٢) مديرة.
- ✓ اختيار مجموعة الدراسة : عن طريق التعيين العشوائي " القرعة " وقد تكونت المجموعة من (٢٥) مديرة والجدول التالي يوضح ذلك .

يوضح مجموعة الدراسة وموعد تنفيذ البرنامج التدريبي

المجموعة	موعد التنفيذ		العدد المبدئي	العدد النهائي
	اليوم	التاريخ		
الضابطة التجريبية	السبت	٦ / ٦ /١٤٣٠هـ	٢٦	٢٦
	الأحد	٧ / ٦/١٤٣٠هـ	٢٥	٢٥
	الاثنين	١٤٣٠/٦/٨هـ	٢٥	٢٥
المجموع			٢٦	٢٥

- ✓ تدريب مجموعة الدراسة على النحو التالي :
  - قيام الباحثة بتدريب المجموعة لضمان الدقة العلمية للدراسة والضبط للمستوى العلمي ، والكفاءة ؛ ولتقليل العوامل الخارجية التي قد يكون لها أثر في اختلاف النتائج .
  - مدة التدريب على البرنامج تم تدريب المجموعة خلال الفترة من يوم السبت الموافق (٦/ ٦ / ١٤٣٠ هـ) إلى الاثنين الموافق ١٤٣٠/٦/٨هـ باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة لمدة (٣) أيام ، بواقع ساعتين ونصف لكل جلسة .
- ✓ تطبيق الاختبار قبليا : بإشراف الباحثة على المجموعة عينة الدراسة بهدف التعرف على الخلفية العلمية لمجموعة الدراسة قبل التعرض للأثر التجريبي " المتغير المستقل " في يوم السبت الموافق (٦ / ٦ / ١٤٣٠هـ) وطبق على (٢٦) مشاركة .
- ✓ تطبيق الاختبار البعدي : تمّ تطبيق الاختبار (بعدياً) بإشراف الباحثة على مجموعة الدراسة في يوم الاثنين الموافق(٨ / ٦ / ١٤٣٠ هـ) بهدف التعرف على أثر المتغير المستقل " الإستراتيجية المقترحة القائمة على نموذج ديمنج Deming للجودة الشاملة على المتغير التابع " التطبيق العملي" ، وطبق على (٢٥) مشاركة بعد استبعاد عدد (١) مشاركة لغيابها .
- ✓ تصحيح الاختبار : قامت الباحثة بتصحيح الاختبار القبلي والبعدي وذلك وفق نموذج الإجابة بحيث أعطيت (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة و (صفر) لا شئ لكل إجابة خاطئة بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد ، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (٢٥) درجة .

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد تفريغ البيانات تم معالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية ، والاستدلالية المتوفرة ضمن برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Statistical Pakage for Social Sciences) المعروف اختصارا باسم (Spss) وهي : **المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار ت**

وأظهرت النتائج تفوق للمجموعة في الاختبار البعدي على القبلي في المتوسط البعدي تفوقا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ **ولقد نصت النتائج على أن هناك** : فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة قبل وبعد التدريب على

الإستراتيجية المقترحة بجميع محاور اختبار كشف الخلفية المعرفية . وهي [العملية التدريبية ، تحديد احتياجات (المنظمة ، الوظيفة ، العاملين) تحديد الاحتياجات التدريبية وفق مبادئ الجودة الشاملة تعزى للإستراتيجية المقترحة لتحديد الاحتياجات التدريبية وفق نموذج ديمنج للجودة الشاملة .

وفي ضوء هذه النتيجة قدمت التوصيات التالية :

- ✓ زيادة الاهتمام بالتركيز على خدمة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية بدرجة عالية أثناء تنفيذ البرامج التدريبية .
- ✓ ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات تدريب فاعلة في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتمد على مفاهيم وأهداف الجودة الشاملة ومن ثم تطبيقها في التربية والتعليم .
- ✓ تدريب المديرات على استخدام معايير الجودة الشاملة في تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال توظيف نماذج أخرى للجودة الشاملة.
- ✓ ضرورة إعادة النظر في تصميم البرامج التدريبية بشكل يتناسب ويراعى معايير الجودة الشاملة .
- ✓ متابعة البحث في أساليب تقويم عمليات تحديد الاحتياجات التدريبية وخاصة في ضوء مستجدات العصر؛ للوصول إلى دراسات تقويمية لبرامج عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل دوري يهدف لتطوير العملية التدريبية ؛ لتواكب المستجد من متغيرات العصر المتعددة .
- ✓ إجراء دراسة تهدف للوقوف على واقع جودة معايير أداء مديرات المدارس في تحديد الاحتياجات التدريبية .

- **سادسا : خاتمة الدراسة**:

فلقد أسهمت إلى جانب تحديد الأهداف التدريبية والتركيز على الأداء المحسن وإيضاح عملية التدريب ومواجهة المشاكل الملازمة لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية وهدر الأموال والتكاليف ، في تنمية قدرة المشاركات على التطبيق العملي وهذا ما أوضحته النتائج ، وقد يعود السبب في ذلك لشعور أفراد مجتمع الدراسة بالحاجة لتلك الإستراتيجية المقترحة ، ومدى فاعليتها وأثرها على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ، وبالتالي على العملية التدريبية بتصميم وتنفيذ البرامج التدريبية المناسبة للفئة المحتاجه فعلا لتلك البرامج للارتقاء بها وإكسابها المهارات اللازمة لها في مجال عملها ، كذلك يمكن تفسير تلك النتيجة بأن للإستراتيجية أثر في إكساب المشاركات المعايير التي يجب أن تلمّ بها كمديرة ؛ حتى يمكنها أن تحدد بشكل خاص احتياجاتها التدريبية ومنسوباتها مراعية فيها جميع خطوات المنهجية من تخطيط وتنفيذ وفحص وتحسين ، حتى يؤدي كل تدريب الغرض الذي وضع من أجله ؛ والذي يتطلب الاهتمام بالعديد من الأمور عند الشروع في التدريب منها الهدف من التدريب الوسائل المعينة المدربين ومدى كفاءتهم ، ومكان التدريب وزمنه وتاريخه وتكلفة البرنامج بالإضافة لتقويم البرنامج وتشخيصه ، والتركيز بشكل كبير جدا على المتدربين ومدى حاجتهم للبرنامج حيث أنها تعتبر قاطرة التدريب والموجهة لكل مساراته بفعاليته المختلفة فالقيادة الفاعلة لهذه القاطرة وحسن التشغيل والتوجيه

بها يؤمن بلا شك تحقيق الفعاليات وأنشطة التدريب لأهدافها ، وقد يكون التدريب عبئا وتكلفة ومضيعة للوقت وهدرا للجهد إذا حاد عن هذا المسار.

وبالتالي تكون الإستراتجية المقترحة قد ساهمت في تحقيق جودة احترافية التدريب من خلال ما أحدثته من تغيير وتطوير في قدرات المشاركات ، وتحسين المستوى بالأساليب التدريبية التي كانت بعيدة عن النمطية واللفظية حيث اعتمدت على الحوار ، والمناقشة ، والتطبيق العملي وهو ما نأمل أن تصل إليه القائدة القادرة على صنع المستقبل المتميز بالقدرة على الإبداع والإتقان ، وتنظيم بيئة العمل والتعلم في عملية تحديد الاحتياجات الفعلية للفئة المستهدفة ، ومن ثم استثمار رغبتهن في التعلم والتعرف على كل جديد ومفيد لهن لرفع كفاءتهن العملية ، علاوة على إقامة ورش العمل وعدم الاكتفاء بالجانب النظري ، الأمر الذي انعكست أهميته على التطبيق العملي للمشاركات ، فأكسبهن المهارات بطريقة وظيفية أقرب إلى الفهم والاستيعاب عن طريق تكامل المعرفة ، فهو يربط بين الجانب المعرفي والمهاري .

• المراجع العربية والأجنبية:

• المراجع العربية :

١. أبو قفه ، هدية منصور خليفة (٢٠٠٢/٢٠٠٣م) أثر تحديد الاحتياجات التدريبية للمصارف التجارية الليبية على كفاءة وفاعلية البرامج التدريبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية ، قسم إدارة الأعمال ، جامعة آل البيت .

٢. أبوكته ،فاطمة محمد علي (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظر المديرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الإدارة التربوية بعمادة الدراسات العليا ، جامعة القدس ، فلسطين

٣. أحمد ، حافظ فرج (١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٧ م) الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

٤. بطاينة ، محمد تركي (٢٠٠٣م) أسس تحديد الاحتياجات التدريبية لشركة الاتصالات الأردنية (أقليم الشمال) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم إدارة الأعمال ، جامعة البرموك.

٥. بني مصطفى ، هاني محمود (١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م) بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية الأردن : عمان : دار جرير للنشر والتوزيع .

٦. توفيق ، عبد الرحمن (٢٠٠٦م) تحديد ا لاحتياجات التدريبية بين ا لهدر والاستثمار موسوعة التدريب والتنمية البشرية الجزء الثامن ، القاهرة ، الجيزة : مركز الخبرات المهنية للإدارة " بميك"

٧. جودة ، محفوظ أحمد (٢٠٠٤ م) إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

٨. الحازمي ، ماجد عبد الله (١٤٢٩هـ) تصميم وإعداد الحقائب التدريبية ، برنامج تدريبي مكة المكرمة : مشروع تعظيم البلد الحرام ، شركة الزرقاء لتنمية الموارد البشرية .

٩. حبتر ، أحلام (١٤٢٨ هـ ، ٢٠٠٧ م) أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم ، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " جستن " " الجودة في التعليم العام" بريدة (٢٨ - ٢٩) ربيع الأخر ، ص ص ٦١٦ : ٦٣٥ .

١٠. الحجري ، حميد حمدان سالم (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م) الاحتياجات التدريبية لموجهي مجال الحلقة الأولى ضمن حلقات التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها الموجهون أنفسهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة البرموك .

١١. الحديدي ، محمد رشد (١٩٩٨م) الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.

١٢. حسنين ، حسين محمد (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م) تدريب المدربين TOTالنماذج والأشكال ، الأردن ،عمان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .

١٣. حسنين ، حسين محمد (١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م) تحديد الاحتياجات التدريبية موارد وأدوات الأردن ، عمان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .

١٤. الخطيب ، أحمد والخطيب رداح (٢٠٠٦م) الحقائب التدريبية ، الأردن ، أربد : جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .

١٥. رياس، فائزة أحمد بكر (١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٧ م) مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام ، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " جستن " الجودة في التعليم العام " بريدة (٢٨ - ٢٩) ربيع الآخر، ص ص ٨٤٦ : ٨٦٠.

١٦. زهر ، ضياء الدين (٢٠٠٥ م) إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة ، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .

١٧. زيقات ، محمد نايف أبو الكشك (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م) التدريب على إعداد الخطط التربوية ، الأردن ، عمان : دار جرير للنشر والتوزيع .

١٨. السحيمي ، صلاح ملهي (٢٠٠٢م) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم الإدارة وأصول التربية ، جامعة البرموك

١٩. السريحين ، ماجدة خليل إبراهيم (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المهنية من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومشرفي التعليم المهني في محافظة أربد رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ، جامعة البرموك

٢٠. سفر ، صالحة محمد جعفر (١٤١٩/١٤٢٠هـ) تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن (مكة المكرمة –جدة- الطائف) بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى .

٢١. السلوم ، حمد إبراهيم (١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥ م) أحاديث عن التعليم أداء وجودة ، بيروت : دار الوراق للطباعة والنشر والتوزيع .

٢٢. الشلول ، عبد الرحمن حمدان(٢٠٠٣م) . اتجاهات رؤساء الأقسام والمديرين نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد ، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك .

٢٣. الطعاني ، حسين أحمد (٢٠٠٧) التدريب الإداري المعاصر ، الأردن ، عمان : دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع ، ط١ .

٢٤. عبيدات ، بدر يوسف بدر (١٤٢٤هـ /٢٠٠٣م) الاحتياجات التدريبية للمديرين والاستراتيجيات التدريبية المفضلة لديهم في القطاع البنكي الأردني ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، قسم إدارة الأعمال ، جامعة البرموك: إربد .

٢٥. علي، السيد علي (٢٠٠٠ م) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ط ٢ .

٢٦. العويسي ، رجب علي عبيد (٢٠٠٢م) دراسة تقويمية للدور التخطيطي لمدير المدرسة الثانوية بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.

٢٧. الغملاسي ، محمد بن خلفان (٢٠٠٥م) الاحتياجات التدريبية لفريق تدريب الكوادر الإدارية والتدريسية بالمديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم درمان الإسلامية ، السودان .

٢٨. القاسمي ، صالح بن ناصر (٢٠٠٤م) تحديد الاحتياجات التدريبية وأثرها على تطوير الأداء بالتطبيق على وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المعهد القومي للإدارة العليا ، أكاديمية السادات ، جمهورية مصر العربية .

٢٩. القباطي ، عثمان سعيد أحمد (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م) الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء وفق بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ،قسم الإدارة التربوية ، جامعة بغداد .

٣٠. قلادة ، ١٩٩٧ م ، ص ص ٢٢ : ٢٣) .

٣١. اللواتي ، على عبد الرضا جمعه (٢٠٠٥م) دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي ي سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .

٣٢. المحياوي ، قاسم نايف (٢٠٠٦ م) إدارة الجودة في الخدمات " مفاهيم ، عمليات ، تطبيقات ،عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٣. مركز الخبرات المهنية للإدارة بيمك ، بإشراف د.عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٤م) ٨/١٠ منهج مهارات التدريب ٢/٨/١٠ تخطيط التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية ، ط٣ .

٣٤. مركز الخبرات المهنية للإدارة بيمك ، بإشراف د. عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٤م) ٨/١٠ منهج مهارات التدريب ٣/٨/١٠ تخطيط وإدارة النشاط التدريبي ، ط٣ .

٣٥. المولد ، حليمة عبد القادر عابد (١٤٢٩هـ/٢٠٠٩م) أثر إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج ديمنج للجودة الشاملة على التحصيل والأداء التدريسي لدى الطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية ، رسالة دكتوراه منشورة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى .

٣٦. الناصري ، صالح ناصر (٢٠٠٢م) الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك ، الأردن .

• المراجع الأجنبية :

37. Gohnson,S.M,'AcomparativeAnalysisofeducatorsmanagements the level of implementation of Quality management Principles south Carolina and Georgia schools " . Degree, EdD , South Carolina STATE UNIVESITY ,2002

38. Lee Lee ,James O, "How Principals Can Build a Culture of Quality That Supports Standards of Exaellenca ".NASSP Bulletin : v84 n617 , 2000 pp51-57.

39. Salim Saleem Al Ghanboosi. (2002) . Enhancing Higher Education on Services in the Sultanate of Oman Through Implementing Total Quality : Sultan Qaboos University as Case Study, phd Thesis , Faculty of Education, University of Manchester .

40. http://hrdiscussion.com/hr3473.html

****

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐) (سنتان ☐) (ثلاث سنوات ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك للأفراد بالدول العربية : (سنة ٢٠٠ريالا ، سنتان ٣٥٠ريالا ، ثلاث سنوات ٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (سنة ٥٠ دولار ، سنتان ١٠٠دولا، ثلاث سنوات ١٥٠دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (سنة ٢٥٠ريالا، سنتان ٤٥٠ ريالا، ثلاث سنوات ٦٥٠ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (سنة ١٠٠دولار، سنتان ٢٠٠دولار، ثلاث سنوات ٢٥٠دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .