٥٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الرابع والخمسون .. أكتوبر ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

(((هيئة تحرير المجلة)))

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضوًا (مراجعة عامة)
٩	أ/ فيصل عبد المطلب (مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض)	عضوًا
١٠	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بوحفص بالعيد مباركي	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمدى أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد الله محمد الخطايبة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ على السيد الشخيبي	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ علياء عبد الله الجندى	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمر سيد خليل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسي	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كاتتاب بولندا	
2.	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*	أ.د/ أيتكن عثمان، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore*	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانيانج التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	
7.	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
8.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة ملبورن .	
9.	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون ، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانيانج التكنولوجية ، سنغافورة.	
12.	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة، أسبانيا	
14.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية ، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
16.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*	أ.د/ روزهان محمد إدريس ، كلية التعليم المفتوح ، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرماتى	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن محمد سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابوالوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسى)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبى	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ . د / رجب السيد الميهى	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضى	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٦	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٧	أ . د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ . د / سعاد محمد فتحى	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبدالجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ . د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ . د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)

٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ . د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ . د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٥٤) :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع" .. إعداد : د/ إيمان حسنين محمد عصفور .	١٥ ـ ٦٨
٢)	"دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015)" .. إعداد : د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي.	٦٩ ـ ١٠٩
٣)	" مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف " .. إعداد : د / محمد بن علي الصالح.	١١١ ـ ١٣٤
٤)	" فاعلية أسلوب القصة في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى عينة من التلاميذ اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة " .. إعداد : د / أيمن رمضان زهران، د / محمود أمين ناصر.	١٣٥ ـ ١٥٧
٥)	" مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسية وفقاً لبعض المتغيرات " .. إعداد : د / نواف بن عبد الله الرويلي.	١٥٩ ـ ١٧٥
٦)	" درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة " .. إعداد : أ / جواهر بنت الحميدي بن مطلق الروقي.	١٧٧ ـ ٢١٧
٧)	"جمال الامثال في سورة البقرة".. إعداد : د / إيمان مسعود علي الشهراني.	٢١٩ ـ ٢٤٩

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

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.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- 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 ومؤتمرات 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 الإنسانية 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 إعداد المجلة .
- 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 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 .
- 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 .
- 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 ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ /٠٠٢٠١٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :
http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع والخمسون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع"** .. إعداد : د/ إيمان حسنين محمد عصفور .

وثانيها بعنوان : **"دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015)"** .. إعداد : د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي.

وثالثها بعنوان **" مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف "** .. إعداد : د / محمد بن علي الصالح.

ورابعها بعنوان **" فاعلية أسلوب القصة في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى عينة من التلاميذ اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة "** .. إعداد : د / أيمن رمضان زهران، د / محمود أمين ناصر.

وخامسها بعنوان : **" مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسية وفقاً لبعض المتغيرات "** .. إعداد : د / نواف بن عبد الله لرويلي .

وسادسها بعنوان : **" درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة "**.. إعداد : أ / جواهر بنت الحميدي بن مطلق الروقي.

وسابعها بعنوان : **"جمال الامثال في سورة البقرة"**.. إعداد : د / إيمان مسعود علي الشهراني.

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

البحث الأول:

" برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع "

إعـــداد :

د/ إيمان حسنين محمد عصفور
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية البنات جامعة عين شمس

" برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع "

د / إيمان حسنين محمد عصفور

• **مستخلص الدراسة**:
استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. ولتحقيق ذلك تم إعداد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، ومقياس الذكاء الأخلاقى، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي، وتم تدريس البرنامج على عينة من طالبات الفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، وبعد تطبيق أدوات القياس قبليا وبعديا، وإجراء التحليلات الإحصائية، أشارت النتائج إلي فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.
الكلمات المفتاحية: المدخل الإنساني . الذكاء الأخلاقى – مهارات التواصل الصفي.

A program in education through love based on the principles of the humanistic approach for developing moral intelligence and classroom communication skills among Philosophy and Sociology student teachers

Abstract:
This study aimed at identifying the effect of a program in education by love based on principles the humanistic approach to develop moral intelligence and classroom communication skills among Philosophy and Sociology student teachers. To achieve this, a program in education through love based on the humanistic approach was prepared .In addition, tools of the study that included a Scale of Moral Intelligence, and a Classroom Communication Skills' Observation Checklist were prepared by the researcher. The program was taught to the second year Philosophy and Sociology student teachers at the Girls' College in Ein Shams. The tools were administered to them before and after teaching the program. The results of the study showed that the program in education by love based on principles of the humanistic approach was successful in developing moral intelligence and classroom communication skills among Philosophy and Sociology student teachers.

• **مقدمة** :
تمثل الأخلاق أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة البشرية، والتي تعمل على ضبط سلوك الإنسان وتنظيمه في مجالات الحياة المختلفة. ويختص الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى بحمل أمانة القيم الخلقية ، التي تسمو به فوق المستوى المادى البحت. وتنادى جميع الأديان بالتحلى بفضائل الأخلاق، وتنظيم العلاقات بين البشر، بل وعلاقة الإنسان بنفسه، ويتميز الإنسان المتحضر بالسلوك الراقى الذى تعود أصوله إلى بنائه الأخلاقي. ولأهمية الأخلاق ورفعة مكانتها ذكرها المولى عز وجل في قرآنه الكريم لمدح خُلق رسول الله صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى: "وإنك لعلى خُلق عظيم" (سورة القلم/ ٤)، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

وفي الوقت الذى يرى فيه الكثيرون أن العلم التطبيقى وما يشتمل عليه من نظريات واكتشافات شرط ضرورى للتقدم المادى، فإن الأخلاق وما تحتويه من قيم فاضلة ومبادئ سامية لا تكون أساسا للتقدم الروحى فحسب ، بل إنها ضرورة حتمية للرقى والتحضر البشرى بمختلف آفاقه. والأخلاق كلمة مرتبطة في الواقع بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي كلمة تحمل في مضمونها عادات وقيم وأفعال معينة ينبغى للإنسان التحلى بها في حياته (أبو بكر إبراهيم، ١٩٩٥،٢١:١٧). وقد احتلت التوجهات الخلقية مكانة سامية ومتقدمة في الحضارة المصرية القديمة في عصر بناة الأهرام، حيث ساد الاعتقاد بأن حق كل فرد في التحلى بالأخلاق الفاضلة يمكن أن يقوم على أساس النهج والسلوك اللذين يعامل بهما أفراد أسرته، ومن التعاليم والنصائح التي تحث على الأخلاق ما يلى: "إذا كنت تبحث عن أخلاق من تريد مصاحبته فلا تسأله، ولكن اقترب منه، وكن معه منفردا.. وامتحن قلبه بالمحادثة، فإذا أفشى شيئا قد رآه، وأتى أمرا يجعلك تخجل له، فعنئذ احذر حتى في أن تجاوبه.. كن صبوح الوجه ما دمت حيا" (سعيد إسماعيل، ١٩٩٦، ١٢٣، ١٢٥).

واعتبرت الأخلاق منذ نشأة الفكر الفلسفي مبحثاً أساسياً من مباحث الفلسفة، واهتم الفلاسفة على مر العصور بتخصيص مكان هام للأخلاق في مذاهبهم الفلسفية، على اعتبار أن الفلسفة تبحث في القيم الثلاثة الأساسية، وهي "الحق، والخير، والجمال" (السيد محمد بدوى، ٢٠٠٠). وتعد الأخلاق فرعا من فروع الفلسفة يطلق عليه "فلسفة الأخلاق"، ومن أوائل الفلاسفة الباحثين في الأخلاق فلاسفة اليونان. يقول "سقراط": "الفضيلة علم والرذيلة جهل" حيث رأى "سقراط" أن فهم طبيعة الخير شرط ضرورى لممارسة حياة الفضيلة وكانت حجته في ذلك أن الفرد لا يفعل الشر حبا في الشر ذاته، ولكنه قد يُخطئ التقدير فيُقبل على الشر ظنا منه بأنه الخير، وعندئذ يكون خطأه الخلقى ناجما عن جهل بطبيعة الخير. وتبعا لذلك فقد ذهب "سقراط" إلى أنه في الإمكان تعلم الفضيلة ما دامت الفضيلة هي المعرفة. وقد سار "أفلاطون" على نهج أستاذه "سقراط" فقال إن العلم بمسائل الأخلاق جوهرى لممارسة حياة الفضيلة، ولكنه ذهب إلى أن العلم هنا علم ميتافيزيقى ينصب على معرفة "المثل"، وفي مقدمتها جميعا "مثال الخير. أما "أرسطو" فقد تصور الأخلاق على أنها علم عملى يبحث في أفعال الإنسان من حيث هو إنسان، ويهتم بتقرير ما ينبغى عمله وما ينبغى تجنبه، لتنظيم حياة الموجود البشرى وتدبيرها على أحسن وجه. ويقرر "أرسطو" أن الأخلاق نشاط إنسانى يختص به الإنسان ويتميز به بوصفه كائنا شخصيا يتمتع بنعمة العقل. وفي العصر الحديث اهتم "كانط" بدراسة الأخلاق، وقال: "شيئان لا يفتآن يبعثان في النفس الإعجاب والروعة: السماء المرصعة بالنجوم من فوقى، والقانون الخلقى في باطنى". (زكريا إبراهيم، ١٩٨٠، ٥، ٤٧، ٤٨، ١٤٤). وقد صور "ديكارت" الأخلاق بالثمار حيث قال: "إن العلوم جميعها أشبه بشجرة جذورها الميتافيزيقا وجذعها الفيزياء وفروعها الكيمياء والفلك والطب، أما ثمارها فهي علم الأخلاق" (أبو بكر إبراهيم، ١٩٩٥، ٢٥). ونظرا لأهمية الأخلاق في تشكيل حياة الإنسان واستقامتها، وتأثيرها في تنظيم سلوكه، فقد اهتم بها التربويون وعلماء النفس، ومنهم "ميشيل بوربا" Michele Borba الذى نشأ على يدها منظور

الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence. حيث لاحظت "بوربا" من خلال عملها بالمؤسسات التعليمية المختلفة ارتفاع معدل الإحصاءات والبيانات، التي تعكس العديد من المآسى حول الجرائم والعنف المتنامى لدى الأطفال والشباب، وعدم الاحترام المتزايد للوالدين والمدرسين، لذلك قامت بطرح منظور جديد . مستمد من نظرية الذكاءات المتعددة "لجاردنر" . أطلقت عليه الذكاء الأخلاقى. وعرفته بأنه: "القابلية لفهم الصواب من الخطأ، مما يعنى أن تكون لدينا قناعات أخلاقية صحيحة نسلك من خلالها، كالقابلية لإدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن تنفيذ النوايا القاسية، والسيطرة على الدوافع، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الأحكام، وتقبل الفروق وتقديرها، وتمييز الخيارات غير الخلقية ، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام.(Borba, 2001) ، (إيمان عباس، ٢٠١١، ٢٠٥)

ويعد الذكاءِ الأخلاقى مطلباً ضرورياً للمعلم عامةً، ومعلم الفلسفة والاجتماع خاصة، حيث يؤدى ضعفه إلى تواجد مشكلات عديدة بين المعلم وتلاميذه، إذ تطالعنا الصحف والبرامج الإعلامية بكثير من حوادث العنف المتبادل بين المعلمين والتلاميذ مما يعكس التدنى الأخلاقى في علاقة المعلم بالتلميذ، والشواهد عديدة على ذلك، منها التقرير الذى رصده المجلس القومى لحقوق الإنسان من حالات العنف التي شهدتها المدارس في مصر وطغت على العملية التعليمية في الشهر الأول من العام الدراسى ٢٠١٢/٢٠١٣، إذ اعتمد هذا التقرير على (٢١) صحيفة خلال هذه الفترة، منها: (الأهرام، والأخبار، والجمهورية، والمساء، والمصرى اليوم، والدستور، واليوم السابع، والتحرير، والشروق، والوفد، ونهضة مصر، والأحرار.....إلخ). وتضمن التقرير عددا من الانتهاكات داخل المدارس المصرية، من ضمنها حالات الإعتداء والعنف الموجه من المدرسين ضد التلاميذ، أو العكس من التلاميذ ضد المدرسين، حيث كشف التقرير عن تنوع حالات العنف، وهو مؤشر خطير ينذر بتردى الأوضاع التعليمية، ويمثل خطورة أخلاقية على المجتمع (شبكة MCN الإخبارية،٢٠١٣).

ولذا تبرز الحاجة إلى الاهتمام بالذكاء الأخلاقى الذى يمكن تعلمه وتنميته إذا تم تنشئة الأجيال بشكل واع على أهمية التأثير الخلقى في تفكيرها ومعتقداتها وسلوكياتها (ميشيل بوربا، ٢٠٠٧، ١). وقد رأى كلاركين" Clarken (٢٠٠٩) أن الذكاء الأخلاقى يتضمن الطريقة التي نفكر ونشعر ونسلك بها، ومعرفة الصواب والخطأ والسلوك بمقتضى ذلك، وأنه يتألف من المعارف، والأمانى، والرغبات، وقوة الإرادة. كماعرفا الشخص الأخلاقى Moral Person بأنه: "الشخص الذى يحترم الآخرين ويوقرهم، ويهتم بسعادتهم، ويتمنى لهم الخير، ويقوم بمسئولياته الاجتماعية، ويتخذ القرارات الخلقية التي تراعى مصالح الآخرين، ويبحث عن الحلول السلمية للصراعات". (Clarken , 2010, 4)

وقد أكدت "بوربا" Borba (٢٠٠١، ٢٦) على أن الأخلاق تُبنى على الحب، وعندما تُبنى العلاقة مع النشء على الحب، تكون هناك قناة قوية للتأثير عليهم في عالم يحيطهم بسلوكيات سيئة، وبالحب يكون الأثر أعمق في نفوسهم. ويرى "زكريا إبراهيم" (د. ت، ٣٢) أنه إذا كان الفلاسفة التقليديون قد درجوا على اعتبار القيم ثلاثا، ألا وهي الحق والخير والجمال، فإن الفيلسوف المعاصر لم

يجد حرجاً في أن يضيف إلى هذه الثلاث قيمة رابعة، ألا وهي "الحب". والحب هو الذى يخلع على تلك القيم الثلاث كل ما لها من قيمة، إذ ماذا عسى أن يكون الحق دون حب الحق؟ وماذا عسى أن يكون الخير دون حب الخير؟ وماذا عسى أن يكون الجمال دون حب الجمال؟ إن قيم الحب والخير والجمال تعد حلا للصراعات الإنسانية، وتحد من الشعور بالإحباط والقلق واليأس. وعن طريق الحب يتحقق الهدوء النفسي، ويرتفع تقدير الذات، وتنضبط الانفعالات، وتُحجب الكراهية، والأنانية، والعُجب بالذات.

ويرى "إريك فروم" (٢٠٠٠، ٢٨) أن الحب قوة فعالة في الإنسان، تقتحم الجدران التي تفصل الإنسان عن رفاقه، والتي توحده مع الآخرين، ليجعله يتغلب على الشعور بالعزلة والإنفصال. ولا يقتصر الحب على التعلق بشخص معين، إنما هو موقف واتجاه للشخصية يحدد علاقة الشخص بالعالم ككل، لا نحو "موضوع" واحد للحب. والحب نشاط، وليس شعورا سلبيا . إنه القوة وليس الضعف . ويتمثل الطابع الإيجابي للحب في كونه يمثل العطاء، ويتضمن عناصر رئيسية معينة شائعة في جميع أشكاله، وهي: الرعاية، والمسؤولية، والاحترام، والمعرفة.

ولا شك أنه إذا شاعت التربية بالحب في الأجواء التعليمية، يكون لها مردود إيجابي على التلاميذ، ويؤكد "سعيد إسماعيل" (١٩٩٥، ٣٣:٣٧) على أهمية الحب في العملية التربوية، فيرى أن الحب يبني، والكراهية تهدم، والحب يشيع الجمال والراحة والطمأنينة، ويقيم الجسور، ويُشع دفئا يربط بين الناس، أما الكراهية فتشيع القبح والعذاب والقلق والحيرة. ويقول: "هل نبالغ عندما ننسب إلى الحب فعل السحر التربوى إن صح هذا التعبير؟ إن الحب في مظهر من مظاهره عطاء. وعندما تتعامل الأم ويتعامل الأب ويتعامل المعلم مع الأبناء بالحب الناضج العاقل، يجد نفسه بالتبعية أمام واجبات لا حصر لها، كلها تصب في مصب بناء بشرى، على أقوى ما تكون الأسس، وعلى أجمل ما تكون الصورة، ولغاية أنبل ما تكون الغايات. وهذا كله يسهل عملية التربية، ولن تكون نصائح الأب والأم والمعلم مجرد (كلام) جاف، وواجب ثقيل، ينتهي أثره بالانتهاء من ترديده، وإنما يصبح وكأنه (رغبات) للأبناء أنفسهم، تجئ على ألسنة أولياء الأمور".

والحب ليس ترفاً، بل هو ضرورة مُلحة خاصة في مجال العلاقات الإنسانية، ومن ضمنها علاقة المعلم بطلابه، وذلك باعتبار الحب الأساس الذى تقوم عليه سائر العلاقات السوية بين البشر. حيث تقع على كاهل المعلم مسؤولية كبيرة في هذه الناحية، إذ لا تقتصر مهمته على نقل المعارف إلى أذهان الطلاب، بل وأيضا تكوين شخصياتهم وتربيتها، والتعاطف مع مشاعرهم ومشكلاتهم، وتعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم بطرق إيجابية، والتعامل معهم بطرق تحترم ذواتهم وتمنحهم الثقة بالنفس وتكسبهم الفضائل الخلقية . ولتحقيق ذلك لابد من توافر نوع من التربية يسمى "التربية بالحب"، تستند دعائمه على مبادئ إنسانية تتضح مظاهرها في: حب المتعلم واحترام شخصيته والتعاطف معه، واستحضار الحب ووسائله في التواصل بين المعلم والمتعلم خلال المواقف التعليمية، والاستعانة بطرق تدريس تشجع المتعلم على المبادأة والتفاعل

والتعاون، واستخدام وسائل وأنشطة تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يُشعر المتعلمين بالود والاحترام والطمأنينة، ويجعلهم متقبلين للمعلم وللمواد التي يُدرسها لهم، ومنها الفلسفة والاجتماع، التي تحتاج إلى بذل جهد كبير من قِبل المعلم لطبيعة هذه المواد التي تتطلب المثابرة، وتقريب المعلومات لأذهان المتعلمين بأمثلة حياتية توضح أهمية هذه المواد وكيفية الإستفادة منها في أوجه الحياة المختلفة، وشحذ تفكيرهم وتشجيعهم على ممارسة أنواع مختلفة من التفكير. ولا يتحقق ذلك إلا بوجود معلم مربى بالفعل يتحلى بفضائل أخلاقية وقدرة على التواصل مع المتعلمين بصورة صحيحة.

وإذا كان الذكاء الأخلاقى، والتربية بالحب أسساً مهمة للتعاملات السوية القائمة بين المعلم والتلميذ، وتحقيق نتائج إيجابية في العملية التعليمية، فلابد من إقامة جسور تواصل قوية بينهما، ولتحقيق ذلك يجب توافر لغة تواصل واضحة لفظية وغير لفظية خلال التعاملات الصفية، مما يستوجب الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي Classroom Communication Skills. وتشمل: التواصل اللفظى الذى يضم كل أنواع الاتصال التي تستخدم فيها الألفاظ المنطوقة، والرموز الصوتية التي تشير إلى أشياء محددة في عملية التعلم، والتي يستقبلها المتعلم بحاسة السمع. كما تشتمل على التواصل غير اللفظى الذى يعتمد على لغة خاصة غير منطوقة، مثل لغة الإشارة – والإيماءات- التي تعد لغة منظورة تدعم التعبير الشفوى، وتؤدى دورا كبيرا ومؤثرا في دعم الفكرة أو توصيل الإحساس. وقد كشفت الدراسات الحديثة عن قدرة العين الفائقة في توصيل المعانى والأحاسيس، حيث يتعلم الطالب ٨٣٪ بواسطة البصر، بينما يتذكر ٣٠٪ مما يراه، و٥٠٪ مما يراه ويسمعه (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ٣). وتشمل أيضا التواصل السمعى الذى يتطلب حُسن الإستماع للمتعلم، وتجنب مقاطعته، وإظهار التفهم التام لما يطرحه.

والفرق الأساسى بين معلم وآخر في توصيل نفس الدرس للمتعلمين، هو الطريقة التي يتبعها كل منهما في التواصل معهم، فقد يتبع الأول الطرق الإيجابية لتحقيق نجاح عملية التعلم، كاستخدام اللغة الواضحة والتعبيرات اللفظية وغير اللفظية الصحيحة أثناء الشرح، في حين لا يستخدم المعلم الثانى نفس الطرق (Churches, 2013). كما يتطلب التواصل الصفي الثقة والاحترام والصبر، ويجب على المعلم توفير بيئة تعليمية تتبتعد عن جو التهديد والعنف، وتتيح للمتعلمين الفرصة لممارسة مهارات التواصل الفعال، وتُشعرهم بالراحة والإطمئنان (Ungureanu, 2011).

ويعد التدريس سلوكاً قبل أن يكون تقديماً للمعلومات، وللأسف غالباً ما تركز المدارس والجامعات على تقديم الجوانب المعرفية، وتغافلتٍ عن الجوانب الوجدانية التي تعد من أهم مكونات الشخصية الإنسانية. ونظرا لأهمية توافر الذكاء الأخلاقى لدى الطالب المعلم، وضرورة تمكنه من مهارات التواصل الصفي، كان لابد من البحث في النظريات والمداخل التربوية والنفسية عن اتجاه فكرى يؤكد على الاهتمام بالمتعلم من جميع الجوانب، وقد يسهم في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي. ومن المداخل الحديثة التي قد تحقق ذلك "المدخل الإنساني" Humanistic Approach.

ويهتم المدخل الإنساني بالمتعلم ككل بأبعاده العقلية والوجدانية، ويهدف إلى "تحقيق الذات" للمتعلم، والاهتمام بمشاعره. ويرى عالم النفس "أرثر كومبس" Arthur Combs أن الطالب يتكون لديه "مفهوم الذات" تجاه نفسه من عدة جهات، منها قواعد الفصل، والأسرة، وكل شئ يحدث يكون له تأثير عليه (Chandreshwar, 2000,2).

ويؤسس المدخل الإنساني على احترام شخصية الفرد وحريته، والحفاظ على كرامته، ومراعاة اهتماماته وحاجاته. ويهدف التعلم مفقا لمبادئ المدخل الإنساني بصفة أساسية إلى تحقيق الذات والاستقلالية للمتعلم، وتشجيع الدافعية الداخلية، وتضمين ذلك وانعكاسه في المنهج، وطرق التدريس، وأساليب التعلم (Potrovska, 2012, 1).

وقد أشار "روجرز" Rogers (١٩٨٣) أشهر مؤسسى المدخل الإنساني إلى أن قدرات المعلم ومهاراته الاجتماعية تشكلان عوامل رئيسية في عملية التعلم، وأن التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل عندما يشعرون بالاهتمام والصدق من جانب المعلم. وقد ركز "روجرز" على ثلاث جوانب مهمة لسلوك المعلم الفعال داخل الفصل، وهي: الصدق والحقيقة، والإثابة والقبول والثقة، والتفهم بتعاطف. وهذه الجوانب تساعد على سيادة روح الود بين التلاميذ، وتزيد من فرص التحاور وطرح الاسئلة بطريقة أفضل (كريمان بدير، ٢٠١١، ٨٤).

ويرى "موسكويتز" Moskowitz (١٩٧٨): "أن التعلم الفعال هو التعلم المؤثر، والذى يساعد على تنمية العلاقات الجيدة، والتعلم وفقا للمدخل الإنساني هو طريقة تؤكد على: الاكتشاف الذاتى، وتقدير الذات، وفهم الذات، كما يؤكد على الاهتمام الأكبر بالآخرين، وبأنفسنا. (Chandreshwar, 2000, 2). كما يرى "جورج إساك" Issac (١٩٩٥) أن هناك فروقا بين الفصل في التعلم التقليدى، وأطلق عليه "الفصل الميت"، والفصل في ظل المدخل الإنساني، وأطلق عليه "الفصل الحى"، حيث رأى أن التعلم التقليدى يركز على الطرق الآلية والطقوس الروتينية الزائدة والكسل والضجر، ودور المعلم تلقينى وأتوماتيكى، ويمثل الطلاب الوعاء الذى يتسلم المعلومات ويخزنها. أما "التعلم الحى" في ظل المدخل الإنساني فيستند في مجمله إلى النشاط والفاعلية، ويتعلم الطلاب بطريقة حقيقية تتسم بالحماس، ويُعامل كل طالب باحترام، وبطرق تتوافق مع احتياجاته واهتماماته وقدراته، ويشتمل التعلم على المشاعر والعواطف والخبرات الحياتة للمتعلمين (Chandreshwar,2000,2)، (Karthikeyan,2013, 2).

- **الشعور بالمشكلة** :

إن صعوبة أحداث الحياة المعاصرة وتعقدها أدى إلى تصدع في بنية المجتمع ومنها الجوانب الخلقية ، فضعفت قيم التعاطف والتسامح والعدل والاحترام، مما أدى إلى تغيب الضمير، فازدادت معدلات الجرائم والحوادث التي تطالعنا بها مختلف الصحف والنشرات الإخبارية يوميا، ومنها مشكلات العنف المتبادل والفظاظة في التعاملات بين المعلمين والتلاميذ، مما أدى إلى عدم الاحترام والتطاول اللفظى والبدنى بينهما، ويرجع ذلك بشكل كبير إلى التدنى الأخلاقى، وافتقاد القدوة، مما يتسبب في تكوين صورة سلبية عن المعلم في أذهان

المتعلمين، وضعف مهارات التواصل بينهما، ويؤدى إلى صعوبة تحقيق التفهم الحقيقى لحاجات التلاميذ ومشاعرهم، وبالتالى يقل المردود التعليمى المرجو تحقيقه. ولذا تبدو الحاجة ماسة إلى تنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع، لإعادة بناء أساس أخلاقى يسير في هداه أثناء تعاملاته الصفية والحياتية مع المتعلمين، ويقوم على حسن التواصل والتفهم معهم، ويهتم بجميع جوانب شخصياتهم، ويحترم إنسانيتهم وكرامتهم ومشاعرهم، بما يؤدى إلى تحقيق مردود إيجابي على الناحيتين الشخصية والتعليمية.

ومن الأمور التي دفعت الباحثة إلى الاهتمام بإجراء البحث الحالى ما يلى:

- شيوع صور من الإنفلات الأخلاقى بالمجتمع نتيجة للأحداث الاجتماعية والسياسية المتلاحقة، والتي أثرت على عدة فئات بالمجتمع، ومنها المعلمين والتلاميذ.
- افتقاد علاقات المودة والتفهم والتعاطف بين المعلمين والتلاميذ، حيث اتضح ذلك بجلاء من خلال المواد الإعلامية المختلفة، مما يشير إلى ضعف مهارات التواصل بينهم، ويُعرقل سير العملية التعليمية، ويُنذر بمخاطر مجتمعية عديدة.
- أهمية صقل جوانب إعداد الطالب معلم الفلسفةِ والاجتماع من النواحى الإنسانية والخلقية والتواصلية، لكونها أركانا رئيسية تؤثر في كافة تعاملاته السلوكية المستقبلية سواء على المستوى الشخصى أو الاجتماعى أو المهنى.
- ندرة الدراسات في مجال إعداد الطالب معلم الفلسفة والاجتماع التي تناولت العلاقة بين المدخل الإنساني وكل من الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي.
- ملاحظة الباحثة من خلال تعاملها مع الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، لافتقاد الكثير منهن إلى ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.
- للتثبت من الأمر والتأكد منه، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (١٥) طالبة معلمة بالفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع، وشملت الآتى:
  - ✓ استبانة الذكاء الأخلاقى: استهدفت تحديد مستوى ممارسة الطالبات المعلمات لفضائل الذكاء الأخلاقى، وتكونت من (٣٣) بند موزعة على ستة أبعاد (من إعداد الباحثة)، (ملحق ١).
  - ✓ استبانة مهارات التواصل الصفي: استهدفت تحديد مستوى ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات التواصل الصفي، وتكونت من (٢٧) بند موزعة على ثلاث مهارات (من إعداد الباحثة)، (ملحق ٢).

وأشارت نتائج تطبيق الاستبانتين إلى ما يلى:

- ضعف مستوى الطالبات المعلمات في ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى التي شملتها الاستبانة، حيث كانت النسب كالآتى: التعاطف ٣٥٪، والضمير ٣٠٪، وضبط الذات ٢٠٪، والاحترام ٣٠٪، والتسامح ٢٠٪، والعدل ٢٥٪.
- ضعف مستوى الطالبات المعلمات في ممارسة مهارات التواصل الصفي التي شملتها الاستبانة، حيث كانت النسب كالآتى: التواصل اللفظى ٣٠٪، والتواصل غير اللفظى ٢٥٪، والتواصل السمعى ٢٠٪.

- **مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث الحالى في وجود ضعف لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي، مما قد يكون له الأثر السئ على المستقبل المهنى للطالبة المعلمة، ويتسبب في توتر العلاقة وضعفها بين الطالبة المعلمة وتلاميذها، مما يعوق تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة والاجتماع. ولذا يستوجب الأمر إعداد برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني، لما يمكن أن يسهم به في تنمية قدرات الطالبة المعلمة على ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى، واكتساب مهارات التواصل الصفي. ولمعالجة هذه المشكلة يحاول البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى: **كيف يمكن بناء برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقى ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟**

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسى الأسئلة التالية:

- ما أسس بناء برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني للطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟
- ما مكونات برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني للطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟
- ما فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟
- ما فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع؟

- **فروض البحث**:

يحاول البحث الحالى التحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية.
- يتسم برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني بالفاعلية في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالى إلى الآتى:

- الكشف عن فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.
- التعرف على فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الصفي.
- التأكيد على أهمية التربية بالحب في ضوء مبادئ المدخل الإنساني كتوجه تربوى مهم يُشجع الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع على حُسن التعامل والتواصل مع التلاميذ.

- **حدود البحث**:

يلتزم البحث الحالى بالحدود التالية:

- مجموعة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع.
- تطبيق البحث في كلية البنات جامعة عين شمس.
- تدريس البرنامج، وتطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٣/ ٢٠١٤.
- ستة أبعاد للذكاء الأخلاقى، وثلاث مهارات للتواصل الصفي.

- **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالى على منهجين، وهما:

- المنهج الوصفي التحليلى: تم استخدامه عند وصف وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.
- المنهج التجريبى: تم استخدامه في الكشف عن فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالى في ما يمكن أن يسهم به لكل من:

- الطلاب المعلمين: استحضار قيمة الحب ووسائله الإنسانية والخلقية في تربية وتعليم التلاميذ، والتواصل معهم بطرق صحيحة تأسيساً على مبادئ المدخل الإنساني، كما يسهم في ارتقاء مستوى الذكاء الأخلاقى لديهم، وذلك من خلال ممارسة الفضائل الخلقية الخاصة به مهنيا وحياتيا.
- القائمين على إعداد برامج المعلمين: توجيه اهتمامهم إلى أهمية تضمين المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي ضمن برامج إعداد المعلمين.
- مخططى المناهج: يفيد في توجيه انتباههم إلى أهمية تضمين مبادئ المدخل الإنساني في تخطيط مقررات الفلسفة والاجتماع، والاهتمام بالنواحى الخلقية والتواصلية.
- الباحثين: تشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات حول المدخل الإنساني كمدخل حديث له آثاره الإيجابية على المستويات الإنسانية، والخلقية، والتواصلية.
- يعد البحث الحالى – في حدود علم الباحثة – الأول في مجال إعداد معلم الفلسفة والاجتماع الذى اعتمد على المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

حاول البحث الحالى الإجابة عن تساؤلاته من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- أولاً: تحديد أسس بناء برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع. وتطلب ذلك مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك للوقوف على أساس علمى وفكرى يشمل كل من: المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي.

- ثانياً: تحديد مكونات برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، وتمثلت مكونات البرنامج في العناصر التالية: الأهداف، والمحتوى التعليمي، والمواد والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والطرق والأساليب التدريسية، وأساليب التقويم، وأوراق العمل الخاصة بالطالبات المعلمات، ثم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين التربويين للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- ثالثا: تحديد فاعلية برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، مما تتطلب إعداد أدوات البحث، وتمثلت في الآتى:
- مواد تجريبية، وشملت ما يلى:
  - ✓ إعداد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني للطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.
  - ✓ إعداد أوراق عمل للطالبات المعلمات للقيام بالتدريبات والأنشطة المتعلقة بتدريس البرنامج.
- (٢) أدوات قياس، وشملت ما يلى:
  - ✓ مقياس الذكاء الأخلاقى. (من إعداد الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي. (من إعداد الباحثة)

وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً على الطالبات المعلمات، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً على الطالبات المعلمات.

- رابعا: إستخلاص النتائج ومعالجتها إحصائيا، وتفسيرها، وتحليلها.
- خامسا: تقديم التوصيات والمقترحات.

- **مصطلحات البحث**:

تحددت مصطلحات البحث الحالى إجرائياً كما يلى:

- المدخل الإنساني: رؤية في الفكر وطريقة في التناول تؤكد على احترام شخصية المتعلم وتقدير مشاعره وجعله محور عملية التعلم، والاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية، وتوفير بيئة تعلم آمنة تساعده على تحقيق ذاته.
- التربية بالحب: هي أساليب تربوية يتبعها الطالب المعلم، تتطلب استحضار الحب: مظاهره، ووسائله في جميع التعاملات اللفظية والسلوكية مع المتعلمين، بهدف تهيئة مناخ تدريسي آمن يخلو من أساليب الضغط والتهديد، ويُشجع على التفكير، وتسوده علاقات الود والاحترام المتبادل.
- الذكاء الأخلاقى: القدرة على التمييز العقلى بين الصواب والخطأ والسلوك بمقتضى ذلك في جميع التعاملات من خلال التحلى بمجموعة فضائل أخلاقية تتمثل في: التعاطف مع الآخرين، واحترامهم، والتسامح إزاء أفعالهم، وتحكيم الضمير في العمل، والضبط الذاتى، والعدل في الحكم.
- التواصل الصفي: عملية تحدث في الموقف التعليمى بين المعلم والمتعلمين لتبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، تتضمن تفاعل لفظى، أو غير لفظى، أو سمعى.
- مهارات التواصل الصفي: هي قدرة الطالبة المعلمة على: التواصل اللفظى من خلال استخدام اللغة المنطوقة بطريقة واضحة، وإيقاع صوتى متوازن ومتنوع أثناء الموقف الصفي، لتبادل المعلومات والأفكار بينها وبين المتعلم. والتواصل غير اللفظى من خلال استخدام اللغة الجسدية غير المنطوقة بطريقة تحقق

الهدف المرغوب من الرسالة، وبصورة تتفق مع الرسالة اللفظية وتعززها، كتعبيرات الوجه، والإيماءات، والإشارات، وحركات الجسم. والتواصل السمعى من خلال الإنصات بتركيز واهتمام لما يطرحه المتعلم، وتجنب مقاطعته أو التشويش عليه، وترجمة أفكاره ومشاعره وتلخيصها لإشعاره بالتفهم.

- **الإطار النظرى للبحث** :

يتناول الجزء التالى متغيرات البحث بالشرح والتحليل بهدف التوصل إلى أسس بناء البرنامج الخاص بالبحث الحالى، ويشتمل الإطار النظرى على ثلاثة محاورٍ أساسية، وهي:

- أولاً: المدخل الإنساني Humanistic Approach.
- ثانياً: الذكاء الأخلاقى Moral Intelligence.
- ثالثا: مهارات التواصل الصفي Classroom Communication Skills

- **أولاً: المدخل الإنساني** Humanistic Approach:

يستهدف الجزء الحالى تناول أهم معالم المدخل الإنساني، للوقوف على أساس فكرى صحيح لبناء البرنامج، ولذا سيتم تناول النقاط التالية بالشرح والتحليل:

- النشأة، والتعريف، وأهم الملامح.
- أهداف ومبادئ المدخل الإنساني في التعلم.
- جوانب التدريس وفقا للمدخل الإنساني، ودور كل من الطالب والمعلم.
- أهمية المدخل الإنساني في مجال التعلم.
- الدراسات السابقة التي تناولت المدخل الإنساني بالبحث والدراسة.
- علاقة المدخل الإنساني بتدريس الفلسفة والاجتماع.

- **النشأة، والتعريف، وأهم الملامح** :

أسس المدخل الإنساني على يد علماء النفس الإنسانيين في فترة الخمسينيات، كقوة ثالثة بعد ظهور المدرسة السلوكية، والتحليل النفسى، ومن أشهر مؤسسيه "كارل روجرز" Carl Rogers الذى طور أسلوب العلاج المتمركز حول الفرد، وأكد أهمية "تحقيق الذات" لدى المتعلم، و"أبرهام ماسلو" Abraham Maslow الذى رتب حاجات الإنسان في صورة تسلسل هرمى، واهتم بالنمو الاجتماعى ومهارات الاتصال بالآخرين. وينظر المدخل الإنساني إلى الإنسان نظرة كلية، وليس إلى جوانب معينة من شخصيته، كما يؤكد معنى الذات، وأن الإنسان بطبيعته مدفوع لفعل الخير.

ويعرف "جان" Jain (٢٠١٢) المدخل الإنساني بأنه: النظر إلى الفرد بعده الجزء المحورى للتعلم. ويتفق معه "ديان" Dian (٢٠١٢) إذ يعرفه بأنه: المدخل التدريسى الذى يؤكد على أن الطالب هو العنصر الأهم في العملية التدريسية (Tanve, 2012)، (Dian, et al. 2012).

ويعرفه "على الجمل" (٢٠٠٨) بأنه المدخل الذى يهتم بدراسة العلاقات الإنسانية، وعلاقة الإنسان ببيئته، والمشكلات الناجمة عن تلك العلاقات بهدف تنمية فهم التلاميذ للعلاقات بين البشر، وبيئتهم الطبيعية والاجتماعية، وإثراء قيمهم ومعتقداتهم، ومهارات العلاقات الإنسانية التي تمكنهم من التعامل مع

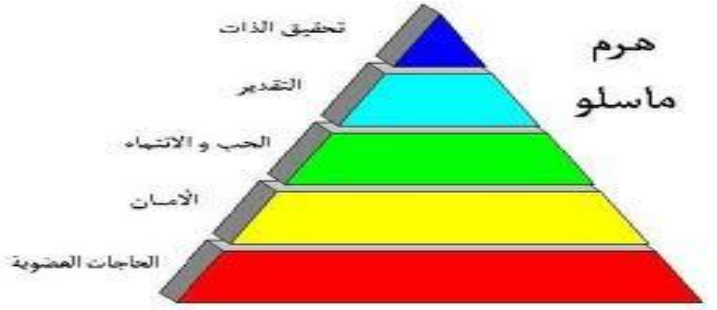
الآخرين والتعايش معهم، وتسهم في نمو شخصيتهم وإدراك حقيقة ذاتهم وتظهر انعكاسات هذا الاتجاه في محتوى المنهج وتدريسه وأنشطته ووسائله وأساليب تقويمه بصورة صريحة لتحقيق الأهداف المرجوة منه (على الجمل ٢٠٠٨، ٢٢٩).

ويعرفه "كارثيكيان" Karthikeyan (2013,1) بأنه: "نهج يساعد على الانتقال من التعلم التقليدى إلى التعلم القائم على معرفة المتعلم كإنسان، وإدراك عالمه الداخلى، وتنمية الوعى الذاتى ومفهوم الذات والدافعية نحو التعلم".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه.. رؤية في الفكر وطريقة في التناول تؤكد على احترام شخصية المتعلم وتقدير مشاعره وجعله محور عملية التعلم، والاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية، وتوفير بيئة تعلم آمنة تساعده على تحقيق ذاته.

ومن أشهر مؤسسى المدخل الإنساني "روجرز" الذى تأثر بالمربين الأوائل الذي دعوا إلى التعلم ذو المعنى، مثل: "ديوى" Dewey، و"كلباتريك" Kilpatrick و"بستالوزى" Pestalozy، و"فروبيل" Froebel، و"روسيه" Rousseau و"مونتسورى" Montessori، كما اشتق "روجرز" آراءه في مدخل التعلم الإنساني من خبراته وأبحاثه في مجال العلاج النفسي؛ حيث اهتم بسمات الشخصية الإيجابية والعلاقات بين الشخصية. ويستند التعلم الإنساني لدى "روجرز" إلى جانبين أساسيين؛ هما: الشروط النفسية العامة للتعلم، والتعلم الفعال الذى يتعلق بالتنمية المعرفية والوجدانية والتعاطف الصادق والتواصل الصحيح. كما اهتم بخبرات الطلاب، وأكد أهميتها لتدعيم العلاقات الإنسانية فيما بينهم، ورأى أنها تساعد الطلاب على التحلى بسمات عديدة مثل: حُسن الإنصات للآخرين واحترامهم وتقبلهم، والتعبير عن المشاعر الذاتية، وكذلك الوعى بمشاعر الآخرين، والمساعدة على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، كما أشاد بالتعلم من خلال المجموعات التعاونية، ورأى أنه يساعد على تنمية جوانب عديدة إيجابية تدعم العلاقات الإنسانية بين الطلاب (Patterson, 1977, 33-36). وكذلك رأى "روجرز" أن هناك عدة خصائص لابد من توافرها في المعلمين لتيسير العلاقات الإنسانية الصحيحة، من أهمها: الصدق، والاحترام، والتعاطف، ويشير (الصدق) ـ من وجهة نظره ـ إلى القدرة المعلم على الانسجام مع مشاعره واهتماماته، ويتعامل معها بوعى وإدراك، أما (الاحترام) فوصفه "روجرز" بأنه قدرة المعلم على التعبير عن احترام الطالب كفرد له إمكاناته، وله الحق في اتخاذ قرارات تخصه، في حين وصف (التعاطف) بأنه قدرة المعلم على تفهم مدركات الطالب، والتعبير عن هذا الفهم، وأن يضع المعلم نفسه في موضع الطالب ويعى وجهة نظره (على بن محمد، صالح بن عبد العزيز، ٢٠٠٢، ١٠٩).

أما "ماسلو" فاهتم بالدافعية الإنسانية، والحاجات، وقام بترتيبها في هرمه الشهير للحاجات، كما يتضح في شكل (١):



شكل (١) هرم "ماسلو" للحاجات الإنسانية

- **الحاجات الفسيولوجية (العضوية): وهي الحاجات اللازمة للحفاظ على الفرد كالتنفس، والطعام، والنوم..إلخ.**
- **الحاجة إلى الأمن: وتشمل الأمن المعنوى، والنفسى، والجسدى.**
- **الحاجة إلى الحب والانتماء: كالعلاقات العاطفية، والأسرية، والانتماء، والحب، والتقبل.**
- **الحاجة إلى التقدير: كتحقيق المكانة الاجتماعية، والشعور بالاحترام والثقة والقوة.**
- **الحاجة لتحقيق الذات: كتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات باستخدام القدرات والمهارات الذاتية (ويكيبيديا، ٢٠١٣).**

ويدعو المدخل الإنساني إلى ضرورة تنمية شعور الطالب بالاستحسان والإيجابية تجاه نفسه ؛ حيث يساعد ذلك في تنمية وعى الطالب بمواطن القوة، ومواطن الضعف بهدف تحسين القدرات، وإحراز التقدم للوصول إلى ذروة التنمية الذاتية، ويرى "ماسلو" أن الطالب "يحقق ذاته" في التعلم من خلال توصله لتحقيق أهدافه بنفسه، ويكون في هذه الحالة مدفوعاً من داخله لتحقيق ما يريد الوصول إليه، وحينئذ تكون المكافأة الناتجة هي الإحساس بالنجاح نتيجة لما بذله من جهد. وتختلف هذه الرؤية عن رؤية السلوكية، التي ترى أن مكافأة الطالب لابد أن تأتيه من الخارج وليس من الداخل (مثل النقود، أو الهدايا من الآخرين)، وقد وُجه النقد إلى هذا الأسلوب ؛ لأن الطالب يعمل في هذه الحال للحصول على جائزة، فإذا توقفت امتنع هو عن مواصلة العمل. كما تدعو جهود المدخل الإنساني في التدريس إلى ضرورة توافر "تقدير الذات" للطالب، ويرى أنصاره أنه مهم وضروري لجعل الطلاب يشعرون بالقبول والاستحسان ؛ مما يدعم شعورهم بالقدرة والاستطاعة لتحقيق الأهداف، وتحمل مسؤولية تعلمهم، ولذلك هناك عدة مفاهيم أساسية يؤكد هذا المدخل توافرها وتحقيقها في عملية التعلم ، وهي: مفهوم الذات self-concept، وتحقيق الذات self-actualisation، وتقدير الذات self-esteem (Huitt, 2012,2).

- **أهداف ومبادئ المدخل الإنساني في التعلم:**

يستهدف التعلم الإنساني تشجيع المتعلم على أن يكون:

- **ذا اتجاه ذاتي ومستقل.**
- **متحمل مسؤولية تعلمه.**
- **صاحب شخصية إيجابية.**

- لديه قدرة على الاتصال الفعال بالآخرين.
- يفكر بطرق إبداعية.
- لديه قدراً كافياً من تقدير الذات.
- صاحب اتجاهات ناقدة.
- محققا لذاته.
- محبًا للاستطلاع، ولديه رغبة قوية في اكتشاف ما يدور حوله (faculty web, 2012)، (Huitt, 2012,3).

ويقوم المدخل الإنساني على عدة مبادئ أساسية اتضحت من الأدبيات المتصلة به ، يمكن تلخيصها في الآتي: (Huitt, 2012,2)، (Tanve, 2012)، (Chandreshwar, 2000,2)، (Adrian, Davis, 2010.164)، (Dian et al., 2012, 6:10)

- الطالب هو محور الاهتمام في العملية التدريسية.
- الاهتمام بالمتعلم ككل من جميع الجوانب (العقلية- الوجدانية- الاجتماعية).
- اهتمام عمليات التعلم بالمشاعر بنفس القدر الموجه للجوانب المعرفية.
- دور المعلم مرشد وميسر للتعلم.
- تجنب أساليب القسوة والسيطرة والصرامة أثناء التدريس.
- إمداد الطلاب بفرص لتحقيق النجاح وتشجيعهم على أن يكونوا طموحين.
- الابتعاد عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس، واستخدام طرق تدريس تدفع المتعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه، وتحترم عقلية المتعلم ووجدانه ودافعيته ، وتسهل عملية التحصيل الأكاديمي.
- احترام مشاعر الطلاب، والتعاطف معهم، ومساعدتهم لتحقيق الذات.
- الاهتمام باحتياجات المتعلمين، واهتماماتهم، وقدراتهم، وخصائصهم العمرية.
- الاهتمام بالنواحي الخلقية بقدر الاهتمام بالنواحي الأكاديمية.
- ضرورة توافر بيئة تعلم توفر الأمن والطمأنينة والحب للطلاب.
- لابد أن يتم التعلم في بيئة ديمقراطية ثرية تشجع على احترام الرؤى المختلفة.
- الاهتمام بتنمية التقدير الذاتي لدى المتعلم.
- إمداد المتعلم بنظرة إيجابية إلى الحاضر والمستقبل.
- كل إنسان معرض للصواب والخطأ.
- ضرورة احترام القيم، والعمل على تنمية القيم الإنسانية الإيجابية.
- ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بالمشكلات والقضايا الحياتية.

- **جوانب التدريس وفقاً للمدخل الإنساني، ودور كل من الطالب والمعلم**:

يمكن تحديد أهم معالم التدريس وفقا للمدخل الإنساني من خلال العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالمدخل الإنساني (Faculty Web, 2012)، (Huitt, 2012)، (على الجمل، ٢٠٠٨)، (Chandreshwar, 2000)، (Patterson, C.H.,1977)، (Adrian, J.Davis, 2010.165)، (Karthikeyan, 2013.2) كما يلى:

التدريس وفقًا للمدخل الإنساني يؤكد احترام شخصية المتعلم، وإشعاره بالقبول ، واحترام مشاعره، وحاجاته، واهتماماته، والاهتمام بالجوانب الوجدانية للتعلم بنفس القدر الموجه للجوانب المعرفية، والعمل على تنمية المهارات الحياتية، والقيم، ومهارات التفكير، وتؤسس بيئة التعلم على أساس التقبل،

والدافعية، والتدعيم، والفهم، والبعد عن التهديد، والتقويم الذاتي، وارتباط التعلم بخبرات الطلاب السابقة، واستخدام المشكلات الحياتية في التدريس، ووضع الطلاب في مواقف تتطلب رشد التعامل معها بإيجابية. ويجب أن تتيح أساليب التدريس للطلاب الفرصة للتفاعل مع بعضهم البعض، والمشاركة والتواصل، وأن يستمعوا للآراء المختلفة، وأن يكون التعلم ذا معنى، وتوليد شعور بالانتماء للفصل والمحافظة عليه لدى الطلاب، وأن يتصل المحتوى التعليمي بالمشاعر، والطموحات، والقيم، والاحتياجات، ومساعدتهم لتكوين مفهوم ذات إيجابي. ويؤكد المدخل الإنساني استخدام طرق وأساليب تدريس تُشجع على تحقيق التعلم الفعال، وتتوافق مع احتياجات المتعلم وقدراته، مثل: التدريس بالأقران. التعلم التعاوني. لعب الدور. التعلم الذاتي. المناقشة. التعلم المبرمج العصف الذهني. المتشابهات. طرح التساؤلات المفتوحة. المحاكاة. الاستقصاء. عقود العمل. المناظرات.

وهناك بعض الإجراءات التدريسية التي لابد من اتباعها في كل نشاط تعليمي أو خبرة تعليمية ، هي:

- يجب أن يعرف الطلاب الهدف من كل نشاط تعليمي، أو مهمة تعليمية قبل القيام بها.
- يجب أن يرتبط تدريس الموضوعات بحياة الطلاب بطريقة مباشرة.
- يجب أن تتصل العمليات المنهجية باحتياجات الطلاب ككل الوجدانية والخلقية والاجتماعية مثل الاحتياجات المعرفية.
- يجب أن يوضح المعلِم للطلاب الإجراءات التدريسية الواجب اتباعها قبل عملية التدريس وفقا للطريقة المتبعة.
- عند عقد الاختبارات لابد من تقديم التوجيهات الواضحة مع تقديم الأمثلة، والحلول المحتملة.
- توافر بيئة تعليمية تبنى على أساس التيسير على المتعلمين لا التعسير عليهم.

وهناك عدة أدوار للطالب في ظل المدخل الإنساني، (Faculty Web, 2012)، (Patterson, C.H.,1977)، (Green Bob, 1994)، وهي:

- يمثل المحور الرئيس في عمليات التدريس والتعلم.
- يتعلم وفقا لقدراته الذاتية.
- يتحمل مسؤولية تعلمه وانضباطه الذاتي.
- يعمل بجد ولفترات طويلة.
- ينجز المهام الموكولة إليه بحب.
- يتعلم بطرق مختلفة ، سواء أ ذاتيًا كان أم متعاونًا مع أقرانه (مشاركة الأتراب).
- ذو شخصية متكاملة متفهم ومُقدر لطاقاته وقدراته.
- يشارك بفاعلية في الأنشطة التعليمية.
- لديه طموح دائم للوصول إلى مراتب أعلى.
- يحب فصله ويحافظ عليه.
- يقيم علاقات تواصلية صحيحة مع الآخرين تقوم على التعاطف والتقبل.
- يتحلى بالثقة بالذات عند التعبير عن رأيه دون قلق أو خوف.
- يتحلى بالنظرة الإيجابية إلى المستقبل.

- يمتلك مهارات عديدة مثل: استنتاج المعلومات، والتفرقة بين الحقيقة والرأي، وتفهم وجهات النظر المختلفة، والعمل التعاوني، وتحليل الدعاية، والاتصال الواضح.

وتتعدد أدوار المعلم في التدريس وفقًا للمدخل الإنساني (Faculty Web, 2012)، (Tanve, 2012)، (Bill, 2012)، (Chandreshwar, 2000)، (Ben, 2009) كما يلي:

- المعلم موجه وميسر لعملية التعلم.
- يهتم باحتياجات الطلاب ومشاعرهم، ويكون صديقًا لهم.
- يجتهد في إقامة علاقة تواصلية إيجابية مع طلابه تقوم على الحب والاحترام المتبادل.
- يكون عادلاً في التعامل مع طلابه محققًا مبدأ المساواة، مشجعًا جميع طلابه على المشاركة في عملية التعلم (حتى للطالب المعارض أو العنيد أو الضعيف).
- يشجع مبدأ الديمقراطية، ويتيح لطلابه قدرًا من الحرية.
- يشارك طلابه في إنجاز الأنشطة التعليمية، ويمدهم بالعديد من المصادر.
- يُضمن في جوانب تدريسه ما يحقق التنمية الذاتية والصحة النفسية والعقلية لطلابه.
- يكون خلوقا في تعاملاته مع الطلاب، وقدوة حسنة، وينمى لديهم القيم الخلقية .
- يستخدم مداخل تدريسية متنوعة تجعل المتعلم موضع الاهتمام، ويتجنب التدريس التقليدي.
- يراعى قدرات الطلاب واهتماماتهم ويحترم عقليتهم أثناء عملية التدريس (أي يقرأ المتعلم).
- يعمل على تنمية الدافعية الذاتية Self-motivation لدى المتعلم.
- لا يستأثر بوجهة نظره، ولا يشعر طلابه بالفوقية، والسيطرة (وكأنه يمتلك العلم الكلى).
- يهتم بالطالب من جميع الجوانب الوجدانية والمعرفية والعقلية.
- يهيئ مناخًا إيجابيًا يقوم على الدفء، والأمان، والتدعيم، والقبول، والمكافأة، وعدم التهديد، وتعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطلاب، وينمى مفهوم "تقدير الذات".
- يكون موضع ثقة لطلابه محترمًا لفرديتهم وخصوصياتهم.
- يقيم علاقة تبادلية بناءة تؤسس على التعاطف مع طلابه (كأن يسأل طلابه: هل أنت بخير؟ - ماذا يزعجك؟ - هل هناك شيء يصعب عليك فهمه؟ - افتقدناك عندما تغيبت الحصة السابقة).
- يبث الثقة في نفوس طلابه مشجعًا إياهم على التوصل لأفكار جديدة حول القضايا المطروحة، ويتوقع منهم - دائمًا - المزيد من الجهد، ويعزز الأفكار الإبداعية.
- يستمع إلى الطلاب بتفهم وتعاطف، ويحترم وجهات نظرهم.
- يجنب طلابه التعرض لمواقف تؤذى مشاعرهم، أو تمس كرامتهم.
- يشجع النقد البناء في المواقف التعليمية.

- يتمكن من المادة التعليمية، وينمى معارفه ويجددها باستمرار.

- **أهمية المدخل الإنساني في مجال التعلم**:

يتميز المدخل الإنساني بعدة مزايا في مجال التعلم أهمها ما يلى:

- يُشعر الطلاب بالاستمتاع أثناء التعلم.
- يُثير دافعية الطلاب للتعلم باستمرار.
- يساعد الطلاب في تحمل مسؤولية تعلمهم.
- يسهم في إشاعة مناخ تعاوني بين الطلاب أثناء عملية التعلم.
- يتحلى الطلاب في ظله بنظرة إيجابية، ومفهوم ذات إيجابي.
- يعزز ثقة الطلاب بذواتهم تجاه قدراتهم على التعلم.
- يشجع الطلاب على احترام الآخرين ومساعدتهم.
- ينمى مفهوم الطموح والتطلع لمستقبل أفضل لدى الطلاب.
- يسهم في تنمية القدرات الإبداعية، والناقدة لدى الطلاب.
- يتيح مجالاً واسعًا من المهارات التي تؤهل المتعلم للعديد من المهن في الوقت الحالي، مثل: مهارات الاتصال، ومهارات التفكير المختلفة، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومعرفة الذات.
- يشجع على تحقيق جودة الحياة لمواصلة المعرفة، والنمو، والحب، وإيجاد المعنى للوجود الإنساني.
- يمكن استخدام طرق التعلم الإنساني في جميع أنواع المدارس، وفي محيط الأسرة، وفي مجال الأعمال، أو أي مجال آخر.
- يؤكد أهمية العلاقة الإيجابية بين الطلاب والمعلمين لأثرها الكبير على التعلم.
- يجعل المعلمين أكثر فاعلية في التدريس، وذلك على مستوى التخصصات المختلفة، كما يسهم في تحقيق النمو المهنى لديهم.
- يجعل حجرة الدراسة بيئة آمنة للتعلم تقل فيها المشكلات عن بيئة التعلم التقليدى (كالتخريب، والسباب، والإزعاج).
- يساعد على تحقيق تحصيل أكاديمى عالى.
- ينمى لدى الطلاب الشعور بحب حجرة الدراسة والحفاظ على ممتلكاتها.
- يساعد على التواصل المستمر بين الآباء والمدرسة لتحقيق صالح الأبناء.
- ينمى لدى الطلاب القدرة على التفكير العميق، والأخذ في الاعتبار نتائج قراراتهم وعواقبها متحملين مسئوليتها.
- يساعد على تنمية العديد من القيم لدى الطلاب مثل: العدل . الاحترام الديمقراطية . تحرى الدقة . التسامح . احترام الذات واحترام الآخرين تحمل المسؤولية الاجتماعية . حب الآخرين وتقديرهم (Bob, 1994, 1:4)، (Patterson, 1977, 35).

ومن الدراسات التي تناولت المدخل الإنساني بالبحث والدراسة واستفادت منها الباحثةما يلى: دراسة " نيكاسترو" Nicastro(١٩٩٠): التي استهدفت تنمية خصائص بيئة التعلم الفعال لدى طلاب كلية إدارة الأعمال باستخدام المدخل الإنساني. وأشارت النتائج إلى فاعلية المدخل الإنساني في تحقيق التعلم الفعال، وتنمية دافعية الطلاب، وتحمل مسؤولية التعلم، بالإضافة إلى تنمية الجوانب

التطبيقية للتعلم. ودراسة " كرياكو، و شنج" Kyriacou & Cheng (١٩٩٣): التي استهدفت الكشف عن اتجاهات (١٠٩) طالب معلم نحو المدخل الإنساني في التعلم والتدريس بالمدارس، وذلك باستخدام استبيان يضم خصائص المدخل الإنساني. وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهاتٍ إيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو المدخل الإنساني، ولكن كان هناك تفاوتا بين اتجاهاتهم وممارستهم الفعلية أثناء سلوكياتهم بالفصل. ودراسة "ويست، وساندرس" West & Saunders (٢٠٠٦): التي استهدفت المقارنة بين التعلم وفقا للمدخل الإنساني تأسيسا على آراء "كارل روجرز"، والتعلم وفقا للمدخل التقليدى في التعلم بجنوب أفريقيا. وكشفت عن أن تركيز المعلم في المدخل التقليدى انصب على نقل المعرفة إلى الطلاب، بينما ركز المعلم في المدخل الإنساني على تيسير التعلم ومساعدة الطلاب في عمليات تعلمهم، وأن النمط التقليدى في التعلم هو السائد في جنوب افريقيا، كما دعت إلى ضرورة استخدام المدخل الإنساني في التعلم. كما هدفت دراسة على سعد، وجمال سليمان (٢٠٠٦): إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية. وأشارت النتائج إلى فاعلية المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى الطلاب عينة البحث. واستهدفت دراسة "نسرين السيد محمد" (٢٠٠٦): التعرف على فاعلية استراتيجية تستخدم مدخل التدريس الإنساني والأنشطة الثقافية الرياضية في تنمية التحصيل لدى الموهوبين المتعثرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية التحصيل لدى التلاميذ الموهوبين المتعثرين دراسيا. في حين استهدفت دراسة "على أحمد الجمل" (٢٠٠٨): التعرف على فاعلية المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وكشفت النتائج عن أن المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها كان له الأثر الإيجابي في تنمية الجوانب الوجدانية لدى طلاب المجموعة التجريبية. بينما هدفت دراسة "رشا هاشم عبد الحميد" (٢٠١١): إلى التعرف على فاعلية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في القوة الرياضية والدافعية للإنجاز. أما دراسة " فيلاريس" Villares(٢٠١١): فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مؤسس على النظرية الإنسانية في تحقيق نجاحات الطلاب بالمدارس وتنمية مهارات التعلم لديهم. وتوصلت إلى أن دمج الممارسات الإنسانية في التعلم المدرسى والجوانب التدريسية أدى إلى تدعيم مهارات التعلم والتحصيل لدى الطلاب. في حين هدفت دراسة " لينج، وآخرون" Ling, et al (٢٠١٤) إلى تطبيق المدخل الإنساني في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بجامعة "تيناجا" العالمية (UNITEN) بماليزيا. وكشفت النتائج عن فاعلية المدخل الإنساني في التدريس، كما أكدت على أهمية الاهتمام بالجوانب الوجدانية للمتعلمين.

وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ مايلى:

- استخدام المدخل الإنساني في جميع المراحل الدراسية: الإبتدائية، والإعدادية، والثانوية، والجامعية مما يعكس أهميته.

- تم دراسة العلاقة بين المدخل الإنساني ومتغيرات عديدة مثل: التعلم الفعال، وتحمل المسؤولية، والاتجاهات، والتعلم التقليدى، والتذوق الأدبى، والتحصيل، والجوانب الوجدانية، والقوة الرياضية، والدافعية للإنجاز، ومهارات التعلم، وتدريس اللغة الإنجليزية.
- لم تتناول أى دراسة سابقة – في حدود علم الباحثة – دراسة العلاقة بين المدخل الإنساني والذكاء الأخلاقى والتواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية.

- **علاقة المدخل الإنساني بتدريس الفلسفة والاجتماع**:

يهتم المدخل الإنساني بالمتعلم ويجعله محورا للعملية التعليمية، ويحرص على الاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية. ويستند إلى طرق تدريس متنوعة تُشجع المتعلم على التفاعل الإيجابي، والتعلم الذاتى، والتعاون، وتكسبه العديد من مهارات التفكير. وتعد موضوعات الفلسفة والاجتماع مجالا خصبا لتحقيق أهداف المدخل الإنساني وإرساء مبادئه في عملية التدريس، حيث يتطلب تدريس الموضوعات الفلسفية والاجتماعية إثارة تفكير المتعلمين لاكتشاف الحلول، وتمحيص وجهات النظر، وتقييم الآراء حول القضايا الفلسفية والمشكلات الاجتماعية مثل: مشكلة الشك واليقين، والإلزام الخلقى، والجبرية والحرية، والانحراف الاجتماعى بصوره المختلفة، ومشكلات هدر الوقت، والتنمية، والهجرة، والسكان...إلخ. مما يعكس الاهتمام بالجانب العقلى لدى المتعلم كأحد الجوانب التي ينشدها المدخل الإنساني.

وتتضح علاقة المدخل الإنساني بتدريس الفلسفة والاجتماع أيضاً في اهتمامه بالجانبين الوجدانى والاجتماعى، وذلك من خلال التعرف على اتجاهات المتعلمين ومشاعرهم، ومدى تقبلهم أو رفضهم للقضايا الفلسفية والاجتماعية المطروحة، وتفهم التأثيرات الاجتماعية والوجدانية لتلك القضايا سواء على المستوى الفردى أو الجماعى. فضلا عن إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم حول الموضوعات المدروسة في بيئة تعليمية آمنة، تساعد على بث الثقة في نفوسهم، وتمكنهم من تقدير ذواتهم وتحقيقها، وذلك من خلال تطبيق مبادئ المدخل الإنساني على البيئة الصفية.

وبعد عرض هذا الجزء من البحث، تم التوصل إلى أساس فكرى اُستخلص منه مجموعة مبادئ للمدخل الإنساني، تم بناء برنامج التربية بالحب في ضوئها.

- **ثانياً: الذكاء الأخلاقى** Moral Intelligence:

يستهدف الجزء الحالى الإلمام بأهم معالم الذكاء الأخلاقى، للوقوف على أساس نظرى وعلمى صحيح يساعد على تحديد أبعاد وبنود مقياس هذا النوع من الذكاء، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تناول النقاط التالية:

- التعريف والنشأة وأهم الملامح.
- مكونات الذكاء الأخلاقى.
- أسس ومبادئ لتنمية الذكاء الأخلاقى.
- أهمية الذكاء الأخلاقى لمعلم الفلسفة والاجتماع.
- علاقة الذكاء الأخلاقى بالمدخل الإنساني.

◄◄ بعض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الأخلاقى بالبحث والدراسة.

- **التعريف والنشأة وأهم الملامح** :

يشير الذكاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٨، ٣٢٥) إلى القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، والقدرة على التكيف إزاء المواقف المختلفة، ويقال فلان ذكى بمعنى: ذكا عقله، والجمع أذكياء. وموطن الذكاء بصفة عامة هو الدماغ الإنساني، أما قدراته المتنوعة فهي عبارة عن سيالات عصبية كيموكهربية تتكون في خلية أو مجموعة منها أو أكثر، وتنتقل بسرعة لاتتعدى أجزاء محدودة من الثانية من مصادرها الخلوية إلى أعضاء الجسم المختلفة المعنية عادة بالسلوك المطلوب. وقد تنوعت مفاهيم الذكاء بتنوع وجهات نظر المربين والمختصين، فمنهم من يراه القدرة على حل المشكلات وفهم البديهيات وإنتاج الفكر التأملى والقدرة على التعلم. في حين يرى "بياجيه" أن الذكاء هو القدرة على التعايش البناء مع البيئة المحيطة (محمد زياد حمدان، ١٩٨٦، ٣٠)، وعرفه "ستودارد" Stoddard بأنه نشاط عقلى يتميز بالصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد، والتكيف الهادف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار، مع الحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية (صلاح عرفة، ٢٠٠٦، ٢٢٦).

ورغم الاختلافات حول مفهوم الذكاء إلا أنه يمكن اعتبار الشخص ذكياً إذا امتلك طائفة من الخصائص العقلية، والقدرات، والمهارات التي تساعده على الاستفادة من الخبرة والسيطرة على المشكلات التي تواجهه، بحيث يكون أكثر وضوحا في أفكاره، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات التي يمر بها هو أو من حوله، ويفهم الأشياء ويستوعبها أسرع من غيره، ويدرك العلاقات بين الأشياء، ويلم بالأحداث الدائرة أكثر ممن هم أقل ذكاء منه. ولهذا فإن الفرصة تتسع أمام الإنسان الذكى للنجاح والفوز والسيطرة على المشكلات التي تطرحها عليه بيئته (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٥، ٢٦٥).

وتعرف "الأخلاق" في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٢٠٩) بأنها: علم موضوعه أحكام قيمية تتعلق بالأعمال التي توصف بالحسن أو القبح. و"الأخلاقى": ما يتفق هو وقواعد الأخلاق أو قواعد السلوك المقررة في المجتمع، وعكسه لا أخلاقى. أما "الخلقُ" فهو: حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير حاجة إلى فكر وروية.

وتشير كلمة Ethique إلى الأخلاق، وهي كلمة إغريقية الأصل، أما كلمتى Moral، و Ethics فتعنى أيضا الأخلاق في اللاتينية والإنجليزية، وكلتا الكلمتان تشيران إلى مضامين متقاربة حول العادات الخلقية والأعراف، وسبل العمل التي يحددها الاستعمال (جاكلين روس، ٢٠٠١، ١١).

ويعرف "جميل صليبا" "الخُلق" في المعجم الفلسفي (١٩٨٢،٥٢:٤٩) بأنه العادة، والسجية، والطبع، والمروءة، والدين. وعند القدماء ملكة تصدر بها الأفعال عن النفس من غير تقدم روية وفكر وتكلف. فغير الراسخ من صفات النفس لا يكون خلقا (كغضب الحكيم). ويطلق لفظ "الأخلاق" على جميع الأفعال الصادرة عن النفس محمودة كانت أو مذمومة، فيقال فلان كريم الأخلاق، أو سئ

الأخلاق. وإذا أُطلق على الأفعال المحمودة فقط دل على الأدب، لأن الأدب لا يطلق إلا على المحمود من الخصال. فإذا قيل: أدب المعلمين والمتعلمين أريد به ما ينبغى للمعلمين والمتعلمين أن يفعلوه. وتطلق "الخلقية " Morality بوصفها صفة على الأمر الذى يتضمن معنى الخير والشر، بخلاف الذى هو بمعزل عن الأخلاق. وهي إيجابية أو سلبية، فالإيجابية تتعلق بالأفعال الحميدة، والسلبية تتعلق بالأفعال المذمومة. وإذا أطلقت لفظ الخلقية على مبادئ السلوك دل على القيم المطابقة للمثل الأعلى الأخلاقى، وإذا أطلق على السلوك العملى دل على مطابقة هذا السلوك لمبادئ الأخلاق.

ويقصد "بعلم الأخلاق" معرفة الفضائل، وكيفية اقتنائها، لتزكو بها النفس، ومعرفة الرذائل لتتنزه عنها النفس. وهناك من الأخلاق ما هو نسبى، وما هو مطلق، حيث تتمثل "الأخلاق النسبية" في مجموع قواعد السلوك المقررة في زمان معين لمجتمع معين. فيقال: أخلاق العرب، وأخلاق الروم. فلكل شعب أخلاقه التي تتفق مع شروط وجوده، ولا يمكن حمله على أخلاق غير أخلاقه دون تعريض نظام حياته للاضطراب والفساد. أما "الأخلاق المطلقة" فتتمثل في مجموع قواعد السلوك الثابتة التي تصلح لكل زمان ومكان. ويسمى العلم الذى يبحث في هذه الأخلاق "بفلسفة الأخلاق"، وهي الحكمة العملية التي تفسر معنى الخير والشر، وتنقسم إلى قسمين: أحدهما عام مشتمل على مبادئ السلوك الكلية، والآخر خاص مشتمل على تطبيق هذه المبادئ في مختلف نواحى الحياة الإنسانية. وجماع ذلك كله تحديد ما يجب أن يكون، لا وصف ما هو كائن في الواقع.

أما الأخلاق لدى فلاسفة العرب المسلمين فتدخل في إطار محاسن ومساوئ الأفعال، إذ عرف "الغزالى" الخلق بأنه: "هيئة في النفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويُسر، من غير حاجة إلى فكر ورويةٍ، فإن كانت الهيئة بحيثٍ تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا، سُميتٍ تلكٍ الهيئة خُلقا حسنا، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة، سُميت خُلقا سيئا" (حماد يحى صالح، ٢٠١٣، ٨٨). ويرى "الغزالى" أن الأخلاق الفاضلة لا تولد مع الإنسان وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم من البيئة التي يعيش فيها. أما "الكندى" فقد أكد على دور الأخلاق المتمثل في إصلاح النفس وتطهيرها، ويتفق مع "ابن حزم" الذى يرى أن العقل أساس الأخلاق (إيمان عباس، ٢٠١١، ٢١١).

وبالنظر إلى التطور التاريخى لنشأة الذكاء الأخلاقى وُجد أن "بياجيه" Piaget (١٩٣٢) قد اقترح مدخل النمو المعرفي الذى أسس عليه "كولبرج" Kohlberg (١٩٧٦) مدخله في النمو الأخلاقى من خلال ست مراحل، وهي:(الطاعة والخوف من العقاب، والمنفعة النسبية، والتوافق الشخصى مع معايير السلوك العام، والتمسك بالصارم بالقانون والأصول الاجتماعية، والنظرة النسبية لشرعية القانون، وأخيرا المبادئ الخلقية العامة)، وكان الهدف من التربية الخلقية في رأى كل من "بياجيه"، و"كولبرج" هو إثارة النمو الطبيعى لطاقات الحكم الأخلاقى لدى الفرد، وبالتالى مساعدته على استخدام حكمه الأخلاقى في ضبط سلوكه. ثم طور كل من "هيرش، وباوليتو، وريمير" Hersh, Paolitto and Reimer (١٩٧٩) عدة أساليب للتربية الخلقية بناءً على أعمال

كل من "بياجيه"، و"كولبرج". وفي عام (١٩٨٦) اقترح "أوسر" Oser إقامة محادثات أخلاقية بين المعلم والتلميذ لحل الصراعات الخلقية بهدف تنمية المستويات العليا للتفكير الأخلاقى (Clarken, 2009,1)، (فاطمة إبراهيم،١٩٩٠، ١١، ٥٢). كما عرض " جاردنر" Gardner (١٩٨٣) نظرية الذكاءات المتعددة في كتابه الشهير "أطر العقل"، وقد اهتم "جاردنر" بدراسة الذكاء الإنساني، وأورد عدة أنواع تميزه، مثل الذكاء اللغوى، والرياضى، والشخصى، والاجتماعى والموسيقى، والبصرى، والحركى، والطبيعى. ففتح الباب لمزيد من الدراسات ودعا إلى التوصل لأنواع أخرى من الذكاء مثل: الذكاء الوجدانى، والذكاء الروحى، والذكاء الأخلاقى.

ومن أشهر التربويين الذين اهتموا بنظرية الذكاء الأخلاقى "ميشيل بوربا" Borba (٢٠٠١)، وهي مربية وخبيرة تربوية عالمية شهيرة بكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، قدمت العديد من ورش العمل لأكثر من مليون مشارك بشمال أمريكا وأوروبا وآسيا، ولها العديد من المؤلفات والمقالات المنشورة بمجلات عالمية، وشاركت في العديد من البرامج التليفزيونية كخبيرة في الشئون الأسرية والتربوية، وعملت كمستشارة ورئيسة شرفية لبعض المراكز التربوية، وكخبيرة تربوية لمئات من المدارس، وحصلت على جائزة (المربى العالمى)، كما حصلت على إجازة تدريس مدى الحياة من جامعة "سان جوزيه"، وكذلك جائزة أفضل مبيعات لعشرين كتاب مترجم لثمانى لغات، ومن مؤلفاتها: سلوكيات الأطفال. استراتيجيات للآباء في كيفية التعامل مع الأبناء. تقدير الذات. بناء الذكاء الأخلاقى. بناء الأسر القوية. مهنة التعليم. وقد اختير كتاب (بناء الذكاء الأخلاقى) من قبل مؤسسة "الأمزون" كواحد من أشهر الكتب الأكثر نشرا عام (٢٠٠١). (Borba, 2001).

وقد لاحظت "ميشيل بوربا" التدنى الأخلاقى في مختلف المجتمعات، وأطلقت عليه (التآكل الأخلاقى)، وقد عرفت الذكاء الأخلاقى بأنه: القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وأن يمتلك الفرد قناعات أخلاقية قوية تجعله يتصرف بالطريقة الصحيحة وبطرق مهذبة، وتضم هذه القدرة عدة سمات جوهرية، وهي: إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالأعمال غير الخلقية، والسيطرة على النفس، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وتقبل الاختلاف، وتقدير الفروق، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام (Borba, 2012)، (ميشيل بوربا،٢٠٠٧، ١) (محمد إبراهيم محمد، ٢٠٠٩، ٤). ويعرف "لينك، وكيل" Lennick & Kiel (٢٠٠٥،٣) الذكاء الأخلاقى بأنه "قدرة عقلية تمكن الفرد من تطبيق المبادئ الكونية الخلقية على القيم، والأهداف، والسلوكيات البشرية". وعرفه "جاردنر" بأنه.. قيمة احترام الإنسان لنفسه وللآخرين، في حين عرفه "آرثر دوبرين" بأنه.. القدرة على الاختيار الأخلاقى السليم، وحل القضايا الخلقية بشكل أفضل، ومعرفة النفع والضرر المترتبين على قراراتنا (أيوب خالد، ٢٠٠٨، ٢- ٣).

وعرف كلاركين" Clarken (٢،٢٠١٠) الذكاء الأخلاقى بأنه: "تطبيق المبادئ الخلقية على الأهداف، والقيم، والسلوكيات الشخصية، والقدرة على معرفة الصواب من الخطأ، والسلوك بطرق أخلاقية".

ويعرفه "عامر الذبحاوى" (٢٠١٢، ٧٤) بأنه: قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، والعمل بقناعات أخلاقية يكون لها دور في نجاح القيادة الإدارية وتحسين الأعمال وفقا للسلوك الأخلاقى الذى يساعد الفرد على أن يصبح نزيها، والوقوف في وجه الظلم في تعاملاته.

كما يعرف بأنه.. القدرة العقلية التي تتضمن عنصرين أساسيين، وهما: الأخلاق الشخصية، وتتألف من السلوك الفردى والفضائل الخاصة التي تبنى الشخصية، والأخلاق الاجتماعية وتشمل القيم العامة التي تبنى المجتمع وتعزز القرارات الاجتماعية (Grant Partners, 2012).

ويعرف الذكاء الأخلاقى إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: القدرة على التمييز العقلى بين الصواب والخطأ والسلوك بمقتضى ذلك في جميع التعاملات من خلال التحلى بمجموعة فضائل أخلاقية تتمثل في: التعاطف مع الآخرين، واحترامهم، والتسامح إزاء أفعالهم، وتحكيم الضمير في العمل، والضبط الذاتى ، والعدل في الحكم.

وقد أوضحت "ميشيل بوربا" أن هناك مجموعة من المعتقدات الخاطئة لدى المربين حول الذكاء الأخلاقى منها:

- يتطور الذكاء الأخلاقى طبيعيا.
- عدم القدرة على إحداث التغيير المطلوب في سلوك الأفراد بسبب تركيبهم الوراثى ومزاجهم الفطرى.
- الأطفال الأذكياء يظهرون ذكاءً أخلاقياً.
- الاعتقاد بتوقف النمو الخلقى لدى الأفراد في سن معينة.
- الاعتقاد بأن تأثير الأقران في النمو الخلقى للأفراد أكثر تأثيراً من آبائهم.
- تبدأ بدايات النمو الخلقى في عمر المدرسة (ويعد هذا خطأ كبير إذ لابد من إكساب الأطفال العادات الخلقية كضبط النفس، والتعاطف، وغيرها في بداية إدراكهم بما يدور حولهم) (محمد إبراهيم محمد، ٢٠٠٩، ٤).
- وتهدف تنمية الذكاء الأخلاقى إلى:
  - ✓ تربية الشخصية السوية المتزنة، وتكوين المواطن الصالح.
  - ✓ التفكير والسلوك بطرق أخلاقية.
  - ✓ اتخاذ القرارات الخلقية .
  - ✓ مقاومة الغوايات والإغراءات اللأخلاقية.
  - ✓ تعلم مهارات الحياة الاجتماعية.
  - ✓ الامتناع عن ممارسة أساليب العنف والقسوة في التعامل مع الآخرين.
  - ✓ الحماية من تأثيرات السموم المجتمعية.
  - ✓ الوعى بالسلوك القويم والسعى إليه.
  - ✓ تنمية روح المواطنة الصالحة.
  - ✓ التحلى بالصفات الخلقية النزيهة. (Discipline through self-restitution and moral intelligence, 2012)

- **مكونات الذكاء الأخلاقى**:

أرست "ميشيل بوربا " فكرة تنمية الذكاء الأخلاقى من خلال سبعة مكونات (فضائل) أساسية، تمثل أساس الشخصية المتماسكة، والمواطنة الصالحة، والنزاهة، وهي: التعاطف، والضمير، والضبط الذاتي، والاحترام، والتسامح،

والعطف، والعدالة (Borba, 2001)، (محمد إبراهيم محمد، ٢٠٠٩، ٦، ٧)، (أحمد السيد الكردى، ٢٠١١،٥:٢)، (جميل صليبا، ١٩٨٢،٤١،٥٨،٧٦٣،٧٥٣،٢٩٦،٢٧١)، (جيرالد جامبولسكى، ٢٠٠٦، ٤٣:٤٩)، (حماد يحيى، ٢٠١٣، ٩٢)، (زكريا إبراهيم، ١٩٨٠، ٧١) ويتم توضيحها فيما يلى:

• ١. **التعاطف** Empathy:

تعاطف القوم، عطف بعضهم على بعض. والتعاطف ظاهرة نفسية تقوم على مشاركة الآخرين فيما يشعرون به، وله صورة جسدية تقوم على انتقال الحركات والأفعال من شخص إلى آخر بالتقليد العفوى، كالمشاركة في الضحك، والمجاراة في السير. وله أيضا صورة نفسية مصحوبة بالوعى، كاشتراك شخصين أو أكثر في حالات نفسية متماثلة كالحزن، أو السرور، أو الغضب. ومعنى التعاطف هو شعور الفرد بما يشعر به الآخر، والاشتراك في الميول والعواطف، والتوافق في الأفكار. ولا يقتصر التعاطف الحقيقى على المشاركة في الحزن والسرور فحسب، بل يقتضى المؤازرة بالجهد، ولذلك يتألف التعاطف الحقيقى من عنصرين، أحدهما وجدانى، والآخر فاعل (سلوكى)، فالوجدانى هو الشعور بما يشعر به الآخرون، أما الفاعل فهو مؤازرتهم، ومعاونتهم في تخطى ما أصابهم. ويؤكد "ماكس شيلر" Max Schelr على نفس المعنى، إذ يرى أن أعلى درجات التعاطف هي تقمص "أنا" الآخر، وأدناها اقتصار التعاطف على مجرد فهم انفعالى، فيعى المرء معاناة سواه دون أن يستغرق في مشاركته مشاعره. كما يخلص بعض فلاسفة الأخلاق من أمثال "آدم سميث" Adam Smith إلى أن التعاطف هو ميلنا الطبيعى إلى مشاركة الآخرين أفراحهم وأتراحهم، بانتقال انفعالاتهم إلى نفوسنا ومشاعرنا، وأرجع أصحاب هذا الاتجاه كل المشاعر الخلقية إلى عاطفة "المشاركة الوجدانية"، كما رأوا أنه لتكوين أى حكم أخلاقى لابد من إقامته على دعامة من التعاطف. وعلى هذا فالتعاطف يعنى التمثل أو التفهم العاطفي، والقدرة على فهم اهتمامات الآخرين والشعور بها، وأن يكون المرء أكثر حساسية إزاء حاجات ومشاعر الآخرين، ويتفهم المشاعر الوجدانية المصاحبة للحظات الألم والفرح لديهم، ورؤية الأمور من منظورهم، ومساعدتهم، وبشكل يحول دون معاملة الآخرين بقسوة.

• ٢. **الضمير** Conscience:

يُعرف "الضمير" في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٣٨٢) بأنه: ما يُضمرهُ الفرد في نفسه، ويصعب الوقوف عليه. وهو استعداد نفسى لإدراك الخبيث والطيب من الأعمال والأقوال والأفكار، والتفرقة بينها، واستحسان الحسن واستقباح القبيح منها، والجمع: ضمائر. ويشير (جميل صليبا، ١٩٨٢) إلى أن الضمير يعبر عن استعداد نفسى لإدراك الحسن والقبيح من الأفعال، مصحوب بالقدرة على إصدار أحكام أخلاقية مباشرة على قيمة بعض الأفعال الفردية. ويطلق أيضا على الملكة التي تحدد موقف المرء إزاء سلوكه، أو تتنبأ بما يترتب على هذا السلوك من نتائج أدبية واجتماعية. وإن تضمن الضمير حكما على أفعال المستقبل كان صوتا داخليا آمرا أو ناهيا، يقول "جان جاك روسو": "الضمير صوت النفس، والهوى صوت الجسد"، وإن تضمن الضمير حكما على الأفعال

الماضية كان مصحوباً باللذة أو الألم. أما اللذة فهي شعور الفاعل بالارتياح لكونه أتى عملاً صالحاً مطابقاً للقواعد والمبادئ التي أقرها وسلم بخيريتها، وأما الألم فهو الشعور بالندم والتأنيب والتبكيت، وينشأ عن شعور الفاعل بأنه خالف ما يجب عليه فعله. والضمير قد يكون مطمئنا وقد يكون قلقا، ويُطلق اصطلاح الضمير المطمئن على شعور المرء بأنه لم يأت فعلا يستحق عليه اللوم، أما الضمير القلق فيطلق على الشعور بالشكوك الشديدة إزاء شرعية بعض الأفعال، ومحاسبة النفس عليها، وقد عبر عنه "هيجل" بشقاء الضمير. والضمير هو ذلك المخزون الداخلى لدى الفرد من القيم والمثل العليا التي تراقب عمل الذات المثالية Ideal Self، والتي تجعل الفرد يميز بين الصواب والخطأ، وأن يشعر بالإثم أو وخز الضمير عندما ينحرف عن الصواب. يقول تعالى: "والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم" (آل عمران/ ١٣٥)، ويقول تعالى: "وما كان قولهم إلا أن قالوا ربنا اغفر لنا ذنوبنا وإسرافنا في أمرنا وثبت أقدامنا وانصرنا على القوم الكافرين" (آل عمران/ ١٤٧)، وقوله تعالى: "وآخرون اعترفوا بذنوبهم خلطوا عملا صالحا وآخر سيئا" (التوبة/ ١٠٢). ومن مظاهر تشوه الضمير وضعفه لدى البعض ما يلى: ارتفاع مستوى العدوانية والعنف والانتقام بأى وسيلة، والقسوة الزائدة، والسرقة، والغش، والاعتداء البدنى، والسخرية والتهديد، والتحرش...إلخ.

- ٣. **الضبط الذاتي** Self-Control:

يُعرف الضبط في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٣٧٧) بالحزم والإحكام والإتقان والتصحيح. ويقال: ضبط البلاد وغيرها: قام بأمرها قياماً ليس فيه نقص. والضبط العقلى هو التعريف التام بالشئ المقصود دون لبس، وهو وضع ميزان صحيح يسمح بمعرفة ما هو مطابق أو غير مطابق للقصد. ويقصد به القدرة الذاتية على التحكم بالسلوك، والسيطرة على النفس، بحيث يسلك الفرد سلوكيات صحيحة تكون نابعة من ذاته، وأن يتحكم في رغباته وعاداته حتى وإن لم توجد رقابة خارجية. كما أنه يساعد على تنظيم الأفكار والسلوكيات بطريقة تشعر الفرد أنه يعرف الصواب ويفعله، وهو يساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم والوعى بالتناقضات في أفعالهم، ومقاومة الضغوط الداخلية والخارجية، ووقف الأفعال الخاطئة من خلال إعطاء فرصة للفرد للتأنى والتفكير في العواقب المحتملة لها، كما يعد الضبط الذاتي بمثابة الرقيب على الدوافع الهدامة التي تعترض طريق الفرد وتجعله عاجزا أمام مصادر الغواية، ويساعده على تعديل تلك الدوافع وحُسن توجيهها، ويدفعه إلى التحكم في الانفعالات ، وتجنب اتخاذ القرارات المندفعة. وتؤكد "ميشيل بوربا" (٢٠٠١) على أن الأفراد ذوى الضبط الذاتى يتحكمون في غضبهم، ويسلكون بطرق صحيحة دون مراقبة خارجية، ويقبلون على العمل بدافعية، ويخططون لأعمالهم، وقادرون على الاحتفاظ بتركيزهم في ظل المواقف الضاغطة، وغير مندفعين، ولديهم القدرة على التعديل الذاتى لسلوكياتهم.

- ٤. **الاحترام** Respect:

احترم الشخص هابه، والاحترام شعور خاص يتضمن الاعتراف بما لبعض الأشخاص أو المثل العليا من قيمة أخلاقية. ومن معانى الاحترام: الامتناع عن التفريط فيما يجب القيام به في حق القوانين، أو الأشخاص، أو الأشياء، ويقال:

احترام الإنسان، واحترام الحريات، واحترام الحقوق. وقال "كانط": "إن الاحترام دَين لابد من تأديته إلى من يستحقه، والقانون الأخلاقى مقدس".

وقد حثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على أهمية الرحمة والتوقير والاحترام في حديثه الشريف عن عبد الله بن عمرو رضى الله عنه أن رسول الله قال: "ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويُوقر كبيرنا"، أخرجه أحمد والطبرانى. والاحترام هو الفضيلة التي تقود الفرد لمعاملة الآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يُعامل بها، وأن يحب لهم ما يحبه لنفسه، وإشعار الآخرين بالأهمية والجدارة من خلال معاملاتهم بطريقة يشوبها الود والتقدير، والفرد المتحلى بهذه الفضيلة هو أكثر اهتماما بحقوق الآخرين، واحترامهم في وجودهم وغيابهم، والتفكير في احتياجاتهم بطرق أكثر إيجابية واهتماما، وهو أمر حيوى لتكوين العلاقات الرصينة بين الأفراد، وهو فضيلة حيوية للنجاح في جميع ميادين الحياة، فهو فضيلة تشمل احترام إنجازات الآخرين، واحترام القوانين، واحترام الرؤساء، والمرؤسين، واحترام الحقوق والواجبات، وهو ركيزة أساسية في التعامل بين المعلم والمتعلم، فإذا لم يُعامل الطلاب باحترام، فكيف يتسنى لهم تعلم احترام الآخرين؟، ومن المظاهر السلبية لافتقاد فضيلة الاحترام ما يلى: التورط في سلوكيات تفتقر للياقة، وعدم احترام السلطة، والتعدى على القوانين، والفظاظة، والسوقية، والترصد لهفوات الآخرين، وعدم تقدير الآخرين وافتقاد الثقة بهم.

- ٥. **العطف** Kindness:

يُعرِف "العطف" في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٤٢٣) بالشفقة والرحمة، وعطف عطفا: مال وانحنى، والعطوف: الشديد العطف.

ويتجلى العطف في القدرة على إبداء الاهتمام براحة الآخرين ومشاعرهم، وإسعادهم والشعور بهم، مما يؤدى إلى رفع المعنويات وتبين الجوانب الإيجابية والمهمة في حياتهم، ومساعدتهم في محنهم، والشفقة عليهم، وتجنب أساليب التحقير والقسوة في التعاملات. ومن المظاهر السلوكية السلبية المتعلقة بافتقاد هذه الفضيلة ما يلى: انتشار سلوك المضايقة والإيذاء في المجال المدرسى سواء بين الطلاب وبعضهم البعض، أو بين الطلاب والمعلمين، وبرغم شيوع هذه المشكلة في العديد من المدارس إلا أنها مع الأسف الأقل اهتماما، وكذلك من المشكلات المترتبة عن تدنى هذه الفضيلة افتقاد القدوة لدى الطلاب واحتياجهم إلى الكبار الذين يؤثرون في حياتهم ويشكلون قناعاتهم الخلقية .

- ٦. **التسامح** Tolerance:

تسامح في الشئ تساهل فيه، والمسامحة ترك ما يجب تنزيهاً. والتسامح عند "فولتير" وغيره من فلاسفة القرن الثامن عشر، هو ما يتصف به الإنسان من ظرف وأنس وأدب، ومعايشة الناس رغم اختلاف آرائهم عن آرائه. وقد حثنا المولى عز وجل على العفو والصفح في أكثر من آية منها: "فاعف عنهم واصفح إن الله يحب المحسنين" (المائدة/ ١٣)، "وإن الساعة لآتية فاصفح الصفح الجميل" (الحجر/ ٨٥)، "وإن تعفوا وتصفحوا وتغفروا فإن الله غفور رحيم" (التغابن/ ١٤). والتسامح يتيح لكل إنسان حرية التعبير عن آرائه دون تعصب أو فرضها بالقوة،

وأن يحترم آراء غيره لاعتقاده أنها محاولة للتعبير عن جانب من جوانب الحقيقة، وهذا يعنى أن الحقيقة أغنى من أن تنحل إلى عنصر واحد، وأن الوصول إلى معرفة عناصرها المختلفة يوجب الاعتراف بأن لكل إنسان حقه في إبداء رأيه، حتى يؤدى الإطلاع على مختلف الآراء إلى معرفة الحقيقة الكلية، والتسامح مع عادات ومعتقدات وآراء الآخرين هو واجب أخلاقى ناشئ عن احترام الشخصية الإنسانية. ويقول "جيرالد جامبولسكى" (٢٠٠٦): "التسامح هو ألا تجد قيمة للكره أو الغضب، والتخلى عن إيذاء الآخرين، والرغبة في فتح أعيننا على مزايا الآخرين، بدلاً من أن نحاكمهم أو ندينهم، والتسامح هو الشعور بالسلام الداخلى والسعادة، ومن خلاله نتقبل كل ما تهفو إليه قلوبنا، فنتخلص من خوفنا وغضبنا وآلامنا لننسجم مع الآخرين ونشعر بسمو الروح"

ويعنى التسامح احترام كرامة الأفراد وحقوقهم، حتى لو اختلفت سلوكياتهم عن سلوكياتنا سواء كانت هذه الاختلافات عرقية، أو مظهرية، أو فكرية، أو حضارية، أو في الديانة، والقدرات، والنوع (ذكر- أنثى). والتسامح فضيلة أخلاقية مهمة تساعد على تلاشى الكراهية والعنف والحقد، وتحث على معاملة الآخرين باحترام وفهم، ومراعاة وتفهم الفروق بين الأفراد، ويتسم الأفراد المتسامحون ببعض الصفات كرفض المشاركة في الأحاديث التي تسخر من الآخرين، والتركيز على الأشياء المشتركة مع الآخرين بدلاً من التركيز على الاختلافات، ومحاولة إقناع الآخرين بالرأى الأفضل دون سيطرة أو محاولة لفرض الرأى عليهم أو تقييد حريتهم، وتجنب المحاباة والتحيز، ورفض البغضاء.

- ٧. **العدالة** Fairness:

يُعرف العدل في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٤٠٩) بأنه: الإنصاف، وهو إعطاء المرء ماله وأخذ ما عليه. والعدالة يرادفها "القسط": وتعنى الاستقامة على طريق الحق، وهي إحدى الفضائل الأربع التي قال بها الفلاسفة منذ القدم، وهي الحكمة، والشجاعة، والعفة، والعدالة. وعدل عدلا: أقامه وسواه. ويأمرنا المولى عز وجل بالعدل في كتابه الكريم فيقول: "إن الله يأمر بالعدل" (النحل/ ٩٠)، ويقول تعالى: "اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله" (المائدة/ ٨)، كما يقول تعالى: "وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربى" (الأنعام/ ١٥٢)، وقوله تعالى: "وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" (النساء/ ٥٨).

ووفقاً لرأى "مسكويه": "ليست العدالة جزءاً من الفضيلة وإنما هي الفضيلة كلها"، كما يقول "الغزالى" (٢٠١٣): "العدالة جامعة لجميع الفضائل، والجور المقابل لها فجامع لجميع الرذائل". وللعدالة باعتبارها فضيلة جانبان في رأى "جميل صليبا" (١٩٨٢): أحدهما فردى، والآخر اجتماعى، فإذا نُظر إليها من جانبها الفردى دلت على هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال المطابقة للحق، وجوهرها الاعتدال، والتوازن، والامتناع عن القبح، والبعد عن الإخلال بالواجب. وإذا تم النظر إليها من جانبها الاجتماعى دلت على احترام حقوق الآخرين، وعلى إعطاء كل ذى حق حقه. وقد بين الفلاسفة أن أساس العدالة المساواة، وأن مبدأها هو التوسط بين طرفي الإفراط والتفريط. والعدالة هي تفتح الذهن ومعاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة بحيث يتسنى للفرد أن يراعى القواعد، وينصت بشكل متفتح لكل الأطراف قبل إصدار الحكم،

والوقوف في وجه الظلم، ومناصرة الآخرين الذين يُعَاملون بطرق غير عادلة، واحترام أولوية الدور في مختلف التعاملات، والتعامل مع الآخرين بصورة عادلة حتى في غياب الرقباء. ومن المظاهر السلوكية السلبية الناتجة عن ضعف هذه الفضيلة ما يلى: التنافس والجشع وتكديس الثروة، والبحث عن الشهرة، وتشجيع مبدأ الفوز بأى ثمن، وفي المجال التعليمى يتمثل ضعف هذه الفضيلة في التحيز في معاملة الطلاب سواء بالتقدير الإيجابي المبالغ فيه، أو المنفعة التي تنشأ بين المعلم وبعض الطلاب خاصةٍ ما يتعلق بظاهرة الدروس الخصوصية، والتي يستخدمها بعض الطلاب أحيانا ليس للاستفادة العلمية بل للتأثير غير المباشر على توجهات المعلم حيالهم، بإعطائهم تقديرات أكثر مما يستحقون، أو تسريب أسئلة الاختبارات، وكذلك عدم اللياقة في التعامل مع المعلم، وعدم التقدير اللفظى والتطاول، مما يؤدى إلى خفض وزوال هيبته.

- **أسس ومبادئ لتنمية الذكاء الأخلاقى**:

شهدت هذه الساحة جهوداً متعددة لعلماء مختلفين، منها ما أورده كل من " شوا، و كراوفورد" Chua & Crawford (٢٠٠٠) من توجيهات ووسائل لمساعدة المعلمين على تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ، يمكن تلخيصها في الآتى:

- توجيه فكر التلاميذ إلى السلوك بطرق أخلاقية صحيحة.
- تدريب التلاميذ أثناء التدريس على اتخاذ القرارات القائمة على مبادئ أخلاقية، وتحمل مسئوليتها.
- تنمية الوعى الأخلاقى لدى الطلاب باستخدام طرق وأساليب تدريس متنوعة مثل: أسلوب القص، والتفسير، والنمذجة، والمعضلات الخلقية ، والمناقشات.
- تحكيم الضمير في معاملة التلاميذ، وتجنب التأنيب والتعامل بقسوة أثناء طرح الأسئلة والاختبارات.
- مساعدة التلاميذ على اكتساب الفضائل الخلقية طوال الوقت، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآتى: استخدام لغة التحاور الإيجابي، وعدم إطلاق أسماء على التلاميذ يكرهونها في لحظات الغضب، واستخدام العطف عندما يخفق التلاميذ في شئ لتشجيعهم على تجاوز ما أخفقوا فيه، والمضى على طريق التقدم، وبث الثقة في نفوسهم ومساعدتهم على النجاح.
- تكوين الحس الأخلاقى لدى التلاميذ من خلال توضيح المعايير والقيم الخلقية ، وتفسير الأسباب والمبررات العقلية للاختيارات الخلقية .

وتستند تنمية الذكاء الأخلاقى عند "ميشيل بوربا" Borba (2013,2) على ثلاث أسس، وهي:

- القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ.
- تأسيس نظام معتقدات أخلاقية قوى.
- القابلية للعمل وفق هذه المعتقدات بصورة مشرفة.

كما اقترحت "ميشيل بوربا" Borba (٢٠٠٢) عدة أفكار وإرشادات تساعد المعلم على تنمية الذكاء الأخلاقى لدى التلاميذ، وهي:

- الاهتمام بالمصطلحات الوجدانية التي تعزز الإحساس بمشاعر الآخرين، والتعاطف مع وجهات نظرهم.
- تكوين عادات تساعد الطلاب على التفكير والسلوك بطرق أخلاقية مناسبة.

- ضرورة اهتمام المعلمين بالنمو الأخلاقى للتلاميذ من خلال تدريس الفضائل، والمعايير الخلقية لمساعدتهم على تعلم التفرقة بين الصواب والخطأ.
- تحري الأمانة في التعاملات المختلفة.
- ضرورة أن يكون المعلمون نموذجا يُحتذى به في ضبط الذات.
- أهمية استخدام المعلمين أساليب مختلفة لإثارة دافعية التلاميذ، ومراعاة التعامل معهم بطرق عادلة يشوبها الاحترام والتقدير.

ويرى كل من "لينك، وكيل" Lennick & Kiel (٢٠٠٥) أن هناك أربعة مبادئ حيوية يتكون في ضوئها الذكاء الأخلاقى وينمو، وهي:

- التكامل Integrity: يعنى الإنسجام بين ما يعتقده الفرد وما يفعله، وفعل الصواب، وقول الحقيقة دائما، والالتزام بالوعود.
- المسؤولية Responsibility: تتمثل في الرغبة في تحمل مسؤولية الأعمال ونتائجها، وتشمل: تحمل المسؤولية الشخصية، والاعتراف بالأخطاء وحالات الفشل، والرغبة في تحمل مسؤولية الآخرين.
- المغفرة Forgiveness: تعزز مبدأ التسامح والعفو، وتشمل: مغفرة أخطاء الآخرين، والاعتراف بالنقص البشرى، والتجاوز عن الأخطاء دون تصلب بالرأى.
- الشفقة Compassion: تشمل الإعتناء بالآخرين، واحترامهم، والإحساس بمتاعبهم والاهتمام بها.

- **أهمية الذكاء الأخلاقى لمعلم الفلسفة والاجتماع**:

ترى الباحثة في ضوء ما سبق أنه يمكن إجمال أهمية الذكاء الأخلاقى للمعلم عامة ومعلم الفلسفة والاجتماع خاصة في كونه يساعد على:

- التحلى بالفضائل الخلقية والسلوك بموجبها مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور، بحيث يكون المعلم مثالا وقدوة يحتذى بها.
- منع التعامل بقسوة وعنف مع الطلاب.
- تحقيق الاحترام المتبادل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب بعضهم البعض.
- الحفاظ على هيبة المعلم لدى طلابه وزملائه.
- تكوين علاقة صداقة وود مع الطلاب مما يكون له الأثر الإيجابي في عملية التعلم.
- التأطير الأخلاقى للمشكلات الاجتماعية والفلسفية لتفهم أثرها على المجتمع.
- التحلى بالصبر والتأنى عند مواجهة مشكلات الطلاب واتخاذ قرارات بشأنها.
- تدريس المشكلات الفلسفية والاجتماعية بطرق تبرز تاثير السموم الفكرية الخارجية التي تهدد بناء المجتمع وتماسكه.
- تفعيل الرقابة الذاتية، والتحكم في الانفعالات، والتفكير في عواقب الأمور.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب واحترام مبدأ الاختلاف.
- التحلى بالتعاطف والتسامح مع الطلاب وإشعارهم بالطمأنينة.
- التفاوض مع الطلاب بإنصاف وعدم التفرقة بين طالب وآخر في التكليفات.
- شيوع بيئة تعلم داعمة للإبداع تقوم على التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب.
- معاملة الطلاب بطرق عادلة وتجنب المقارنات الهدامة بينهم.

- اكساب المعلم العديد من المهارات الفكرية والحياتية مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرار، والإقناع، والاتصال، والتعامل مع الضغوط، واحترام العمل، والموضوعية، وتحمل المسؤولية.

- **علاقة الذكاء الأخلاقى بالمدخل الإنساني**:

يستهدف الذكاء الأخلاقى تربية الشخصية السوية المتزنة، والتفكير والسلوك بطرق أخلاقية، ويدعو إلى الامتناع عن ممارسة أساليب العنف والقسوة في التعامل مع الآخرين، كما يؤكد المدخل الإنساني على ضرورة اهتمام المعلم بالنواحى الخلقية بقدر الاهتمام بالنواحى الأكاديمية، وضرورة احترام المتعلم وتوفير مناخ تدريسى آمن يشيع الحب والطمأنينة في بيئة التعلم ويسهم في تنمية تقدير الذات للمتعلم. وعلى هذا فهناك علاقة وثيقة من حيث الهدف والأهمية في عدة جوانب بين كل من الذكاء الأخلاقى والمدخل الإنساني، حيث يؤكدان على ضرورة احترام المتعلم وجعله محور الاهتمام، وتجنب استخدام الأساليب اللفظية والسلوكية القاسية معه، واحترام مبدأ الاختلاف بين المتعلمين، وحثهم على تحمل المسؤولية، وتقدير آرائهم واحترام وجهات نظرهم، والتأكيد على أهمية الجوانب الخلقية في عملية التعلم، وكذلك الحرص على تكوين علاقات ود وصداقة مع المتعلمين، والتعامل معهم من منطلق إنسانى أخلاقى تسوده علاقات الود والاحترام التي تسهم في بناء مفهوم ذات إيجابي ويشجع المدخل الإنساني على حفز تفكير المعلم للسلوك بطرق أخلاقية مع المتعلمين، فيشجعه على ممارسة فضائل الذكاء الأخلاقى في كافة تعاملاته، ليتعاطف مع المتعلم ويتفهم أفكاره واحتياجاته، ويُحكم ضميره ويكون أمينا في التعامل معه أثناء التدريس، ويكون صبورا متحكما في انفعالاته وألفاظه، ويقدر آراء المتعلم ويحترم مشاعره، ويتسامح مع الهفوات والأعذار الصادقة، ويتجنب المقارنات الظالمة بين المتعلمين محترما حقوقهم، ويكون منصفا في توزيع الدرجات وحل النزاعات.

ونظراً لأهمية الذكاء الأخلاقى، كان هدفاً لبعض الدراسات التي تناولته بالبحث والدراسة، والتي استفادت منها الباحثة، وهي: دراسة فيصل عيسى النواصرة (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالى والاجتماعى والخلقى لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الصف السابع الأساسى، وطلاب الصف الأول الثانوى بالأردن. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذكاء الخلقى لدى الطلبة الموهوبين، يليه مستوى الذكاء الاجتماعى، ثم مستوى الذكاء الانفعالى. ودراسة أيمن ناجح شحاتة (٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على علاقة الذكاء الأخلاقى ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة المنيا. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الذكاء الأخلاقى وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة، وأبعاد بيئة حجرة الدراسة، بالإضافة إلى وجود آثار مباشرة وغير مباشرة لأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة وأبعاد حجرة الدراسة على الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب عينة البحث. ودراسة صالح العرينى (٢٠٠٩) التي استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الأخلاقى وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة

الثانوية بالرياض. وكشفت النتائج في مجملها عن وجود فروق بين الطلاب بالمستويات الاقتصادية المختلفة في جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقى لصالح طلاب المستوى الاقتصادى المتوسط فيما عدا بُعد ضبط النفس. كما هدفت دراسة عفراء إبراهيم، وسهام عزيز (٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقى والتوافق الدراسى لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى ببغداد. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى والتوافق الدراسى لدى التلاميذ مجموعة البحث. في حين هدفت دراسة خديجة محمد سعيد (٢٠١١) إلى معرفة أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائى بمدينة مكة المكرمة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في الذكاء الأخلاقى والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة "تريزا كريوجر" Teresa Kruger (٢٠١٢) إلى معرفة تأثير الذكاء الأخلاقى على عملية اتخاذ القرار الأخلاقى في مجال إدارة الأعمال، وذلك على عينة مكونة من (٤٦٦) فردا من إحدى المؤسسات المالية بجنوب أفريقيا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح بُعد الكفاءة الخلقية . أما دراسة عامر الذبحاوى (٢٠١٢) فاستهدفت الكشف عن العلاقة والتأثير بين الذكاء الأخلاقى ودعم سمعة المنظمة وذلك على عينة من القيادات الجامعية شملت رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات ومعاونيهم، ورئيس الجامعة ومساعديه، وأعضاء هيئة التدريس. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير للرقابة الذاتية فقط من بين متغيرات الذكاء الأخلاقى في دعم سمعة المنظمة ولا يوجد تأثير لبقية المتغيرات، مما يعنى تأكيد الحاجة إلى وجود فضائل الذكاء الأخلاقى في ممارسات وقرارات القيادات الجامعية. وقد هدفت دراسة " موغاداس، و خليجى" Moghadas & Khaleghi (٢٠١٣) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقى وأزمة التسامح لدى هيئة تدريس جامعة "أزاد" الإسلامية بأصفهان، وبعد تطبيق مقياس الذكاء الأخلاقى على (٢٥٠) عضو هيئة تدريس، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى والقدرة على التسامح. بينما استهدفت دراسة " نوازارى، وآخرون" Nozari, et al. (٢٠١٣) فحص العلاقة بين الذكاء الأخلاقى والتشوه (التحريف) المعرفي بين (٢٨٣) من العاملين في إحدى منظمات الرعاية الاجتماعية بإيران. وأشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط دال إحصائيا بين مستوى التحسن المعرفي لدى الأفراد والذكاء الأخلاقى. أما دراسة "محسن صالح" (٢٠١٣) فقد استهدفت التعرف على علاقة الذكاء الأخلاقى بالتسامح الاجتماعى لدى طلبة المرحلة المتوسطة ببغداد وفق متغيرى الجنس والمرحلة الدراسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق من حيث الجنس والمرحلة الدراسية (الأولى- الثالثة) في التسامح الاجتماعى والذكاء الأخلاقى، في حين وجدت علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقى والتسامح الاجتماعى. وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ ما يلى:

- الاهتمام بتنمية الذكاء الأخلاقى في المراحل الدراسية المختلفة، مثل: المرحلة الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وهيئة التدريس بالمرحلة الجامعية،

ولم تتعرض أى من الدراسات السابق ذكرها إلى تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالب المعلم (الفلسفة والاجتماع).

- الاهتمام بدراسة الذكاء الأخلاقى سواء كان متغيراً مستقلاً أو تابعاً من خلال معرفة علاقته بمتغيرات عديدة مثل: المتغيرات الديموجرافية، والبيئة المدرسية والأسرية، والتنشئة الأسرية، والمستويات الاقتصادية المختلفة، والتوافق الدراسى، وحل المشكلات، والتحصيل الدراسى، واتخاذ القرار الأخلاقى، ودعم سمعة المنظمة، والقدرة على التسامح، والتشوه المعرفى، والتسامح الاجتماعى.
- لم تتعرض أى دراسة - في حدود علم الباحثة - للكشف عن العلاقة بين المدخل الإنساني، والذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وهذا ما استهدفته الدراسة الحالية.

وهكذا يمكن الانتهاء من عرض هذا الجزء من البحث إلى تحديد الأبعاد التي يتم في ضوئها بناء مقياس الذكاء الأخلاقى، وهي: التعاطف، والضمير، والضبط الذاتى، والاحترام، والتسامح، والعدالة. وقد تم الاقتصار على هذه الأبعاد الستة، وعدم تخصيص بُعد سابع (للعطف) نظرا للتداخل الكبير في المعنى والهدف بين العطف والتعاطف، وباعتبار أن التعاطف يشمل العطف.

- **ثالثاً: مهارات التواصل الصفي** Classroom Communication Skills :

يستهدف الجزء الحالى الإلمام بأهم معالم مهارات التواصل الصفي، للوقوف على أساس نظرى وعلمى صحيح يساعد على تحديد أبعاد وبنود بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تناول النقاط التالية:

- مفهوم التواصل الصفي، ومكوناته.
- مهارات التواصل الصفي (اللفظى- غير اللفظى- السمعى).
- معوقات التواصل الصفي.
- وظائف التواصل الصفي، وأهميته للتلميذ والمعلم.
- علاقة المدخل الإنساني بمهارات التواصل الصفي وتدريس الفلسفة والاجتماع.
- بعض الدراسات التي تناولت التواصل الصفي بالبحث والدراسة.

- **مفهوم التواصل الصفي، ومكوناته**:

على الرغم من الحداثة النسبية لعلم الاتصال فإنه علم شديد التعقيد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى أهمها العلوم الاجتماعية وعلم النفس وعلم اللغة والسياسة، فضلاً عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعية. إلا أن الإتصال ذاته كعملية كان بغير شك ملازماً لنشأة المجتمع الإنساني، وإن كانت عملية الاتصال ومادته تتحذان أشكالاً عديدة مختلفة باختلاف مراحل التطور الاجتماعى والذهنى والثقافي للجنس البشرى. ويقول "كلاوس موللر" Claus Mueller في كتابه (سياسة الإتصال): "إن قدرة الإنسان على صنع الكلمات وصياغة الرموز التي تمثل ظواهر عالميه الخارجى والداخلى على السواء هي أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن باقى الكائنات" (أحمد أبو زيد، ١٩٨٠، ٦).

والتواصل منه ما هو "ذاتى" يتم بين الفرد وذاته، حيث يمر كل فرد بهذه العملية عندما يكون بصدد الإعلان عن رأى، أو اتخاذ قرار، أو اتجاه معين. ومنه

ما هو اجتماعى، ويتم بين فرد وعدد من الأفراد الموجودين بنفس المكان، مثل التواصل بين المعلم وتلاميذه بالفصل (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ٢٦).

والتواصل في المعجم الوجيز (٢٠١١، ٦٧١) بمعنى توصل إليه: انتهي إليه وبلغه، واصلهُ مواصلة ووصالا: اتصل به ولم يهجره وتابعه. وتواصلا: لم يتقاطعا. ووسائل الاتصال: الطرق التي يمكن بها إيصال فكرة أو رأى إلى عدد كبير من الأفراد.

ويعرف التواصل في معجم علم النفس (١٩٩٦، ٥٢) بأنه: عملية معقدة تشمل إقامة وتطوير الروابط بين البشر، والتي تتولد عنها أنشطة مشتركة، عند الحاجة، وتتضمن تبادل المعلومات، وبلورة استراتيجية واحدة للتفاعل والإدراك، وفهم الشخص الآخر. ويُميز بين ثلاثة جوانب محددة للتواصل هي: الجانب التوصيلى، والجانب التفاعلى، والجانب الإدراكى.

ويعرف التواصل اصطلاحياً بأنه: "تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير والتبادل للأفكار والمفاهيم والحقائق والآراء والاتجاهات بين طرفين أو أكثر باستخدام طرق وأساليب معينة سواء كانت منظورة أو غير منظورة (لفظية أو غير لفظية)" (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ٦). كما يُعرف التواصل بأنه: "العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية" (طلعت منصور، ١٩٨٠، ١٠٧).

أما التواصل الصفي فيعرفه كل من "سليمان المزين، وسامية إسماعيل" (٢٠١١، ٧) بأنه: عملية يتم من خلالها نقل وتبادل بيانات ومعلومات وأفكار وإشارات ورموز من المعلم إلى الطلبة، ومن الطلبة للمعلم، وبين الطلبة بعضهم بعضا.

وهناك فرق بين التواصل والاتصال، ففي حالة الاتصال لا يُشترط أن يكون المرسل والمستقبل في مواجهة بعضهما وجهاً لوجه، كالإرسال عبر جهاز عرض مرئى، أو جهاز سمعى، وفي حالة عدم قيام المستقبل بتفسير الرسالة أو الرد عليها أو التفاعل مع المرسل، فيسمى الأمر في هذه الحالة "اتصال" وليس "تواصل"، فالاتصال يكون في اتجاه واحد، أما التواصل فيشمل اتجاهين، بحيث يشترط أن يكون المرسل في مواجهة المستقبل، ويحدث التفاعل بينهما، وتتبادل الأدوار. لذا آثرت الدراسة الحالية استخدام كلمة "تواصل" باعتبارها تعكس التفاعل في اتجاهين بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية الصفية.

ويعرف التواصل الصفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه.. عملية تحدث في الموقف التعليمى بين المعلم والمتعلمين لتبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، تتضمن تفاعل لفظى، أو غير لفظى، أو سمعى. ويتكون التواصل الصفي من عدة عناصر، وهي:

- المرسل Sender أو المتصل Communicator: وهو الطرف الذى يقوم بإرسال رسالة إلى فرد أو أكثر، مثل المعلم في قاعة التدريس.
- المستقبل Receiver: وهو الذى يستقبل الرسالة من المرسل، وقد يكون تلميذ أو مجموعة تلاميذ. ويعتمد التواصل الفعال على عملية ثنائية الدور لكل طرف بحيث يكون مرسل ومستقبل معا.

- الرسالة Message: وهي المحتوى التعليمي أو الأفكار التي يتم إرسالها للطرف الآخر، والرسالة قد تكون لفظية، أو غير لفظية، أو مكتوبة.
- الترميز Encoding: ويتمثل في استخدام رموز أو شفرات تعبر عن المعانى والأفكار المطلوب إرسالها للطرف الآخر. وقد تكون كلمات، أو إشارات، أو إيماءات، أو حركات بالجسم.
- القناة Channel: وتمثل الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الرسالة إلى الطرف الآخر أثناء عملية التواصل. مثل: الميكرفون، وذبذبات الهواء.
- التغذية الراجعة Feedback: وتعكس رد فعل المستقبل، واستجابته، أو عدم استجابته للرسالة. وقد تكون لفظية أو غير لفظية. (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ٩)

- **مهارات التواصل الصفي**:
- ١- **التواصل اللفظى** Verbal Communication:

هناك من الأصوات ما هو رنان متوهج يشع بالحماس والحيوية والنشاط والمرح، وهؤلاء يعتدل مستمعوهم في جلستهم مشرعين في الانتباه إليهم. وهناك آخرون عندما يتحدثون يجد الفرد نفسه راغبا عن الإستماع إليهم، حيث تكون أصواتهم رتيبة مملة ذات إيقاع منخفض، أو مفعمة بنبرة غرور وتكلف. إن الكلمات التي تستخدم في التواصل اللفظى ما هي إلا جزء صغير من الرسالة، بينما الأسلوب التي تُنطق به يكون عادة أهم من الكلمات نفسها. ويعد الصوت البشرى أداة ثرية قابلة للتغيير والتعديل، وبالتدريب والممارسة يمكن للصوت أن يعمل على تقوية وتعزيز الرسائل المرسلة للآخرين حتى تصل الرسالة بصورة صحيحة (كريس كول، ٢٠١٠، ٨٦).

ويُعرف التواصل اللفظى بأنه: "التواصل الذى تستخدم فيه اللغة الشفهية والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف التي يُراد نقلها إلى المستقبل. وهو الكلام الذى يُجرى داخل غرفة الصف بين المعلِم والتلاميذ. ويدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم، ويتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والإبداع (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ٢٧، ١٠١).

كما تعرف مهارات التواصل اللفظى بأنها "القدرات التي تتطلب استخدام الألفاظ اللغوية المنطوقة والرموز الصوتية أثناء العملية التعليمية، بما تتضمنه من تبادل للأفكار والمعلومات والخبرات التي تتم فيها بهدف إيجاد فهم مشترك بين أطرافها" (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ١٠).

ويقصد بمهارات التواصل اللفظى إجرائياً: قدرة الطالبة المعلمة على استخدام اللغة المنطوقة بطريقة واضحة، وإيقاع صوتى متوازن ومتنوع أثناء الموقف الصفي، لتبادل المعلومات والأفكار بينها وبين المتعلم.

ويمكن إيجاز أهم السلوكيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق كفاءة عملية التواصل اللفظى أثناء التدريس في الآتى:

- التحدث بإيقاع صوتى متوازن، ومتنوع.
- التحدث بنبرة صوت واضحة وثابتة وحاسمة دون تردد.
- ملاءمة ووضوح الألفاظ والمصطلحات المستخدمة.

- طرح أسئلة تستهدف التعرف على معلومات وأفكار المتعلم السابقة.
- توضيح الأهداف المرجو تحقيقها قبل شرح الموضوعات.
- استخدام كلمات وعبارات تثير حماس المتعلمين ودافعيتهم إلى موضوع التعلم.
- التبسيط في توصيل المحتوى أو الفكرة، واستخدام الأمثلة كلما أمكن.
- التركيز على الأفكار والمفاهيم الأساسية التي تتصل بالموضوع المدروس.
- طرح الأسئلة التي تخلو من الغموض أو اللبث، وتنويعها حسب قدرات المتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على تبادل الحوار والمناقشة وعدم الاكتفاء بالإخبار عن المعلومات.
- استخدام أسلوب النقد البناء الذى يخلو من الإهانة والتوبيخ والسخرية.
- التوقف عن الكلام للحظات، أو التحدث بسرعة أقل قبل تناول أى نقطة مهمة.
- استخدام أساليب تعزيز لفظية كلما تتطلب الموقف.
- تجنب استخدام أسلوب الأوامر واستبداله بأسلوب الإرشاد والنصح.
- احترام حق المتعلم في إبداء رأيه، وطرح الأسئلة الإستيضاحية حول موضوع التعلم.
- الإعتدال في استخدام العبارات المستخدمة أثناء التدريس، بحيث لا تكون موجزة تخل بالمعنى ولا طويلة متكررة تثير الملل.
- إضفاء لمسات من المرح من حين لآخر كلما تتطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة.
- الاستفادة من التغذية الراجعة بهدف التعديل والتحسين.

- **٢- التواصل غير اللفظي** Nonverbal Communication:

لا يقتصر التواصل على الجانب اللفظى فقط، وإنما يمتد ليشمل الرسائل غير اللفظية، والتي يطلق عليها أحيانا "لغة الجسم" Body Language، والمتصل الفعال هو الذى تتوافر لديه مهارات استخدام الرسائل غير اللفظية لإرسال معانى مقصودة للمستقبل.

ويُعرف التواصل غير اللفظى بأنه: "مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص، والتي لا تستخدم اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية كالكتابة. ويستخدم التواصل غير اللفظى للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم التي بفضلها تُبلغ المعلومات" (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ١٠٦)

كما تعرف مهارات التواصل غير اللفظى بأنها "القدرات التي تعتمد على اللغة غير اللفظية، وتتطلب استخدام الإشارات والإيماءات، وتعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والمظهر العام، والأدوات، والمكان، أثناء العملية التعليمية، بما تتضمنه من تبادل للأفكار والمعلومات والخبرات التي تتم فيها بهدف إيجاد فهم مشترك بين أطرافها" (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ١٠).

وتعرف مهارات التواصل غير اللفظى إجرائياً بأنها: قدرة الطالبة المعلمة على استخدام اللغة الجسدية غير المنطوقة بطريقة تحقق الهدف المرغوب من الرسالة، وبصورة تتفق مع الرسالة اللفظية وتعززها، كتعبيرات الوجه، والإيماءات، والإشارات، وحركات الجسم.

وترجع أهمية التواصل غير اللفظى إلى أنه يصدر تلقائياً بصورة لا شعورية وغير متكلفة، ومن ثم فإن هذا السلوك يتضمن رسائل تُنقل إلى المستقبل تتميز بصدقها، فتكشف بوضوح عن مشاعر وانفعالات المرسل تجاه المتلقى (عوين محمد الهادى، ٢٠٠٩، ٤٢)، حيث تعبر لغة الجسم عن صورة صادقة للحياة النفسية، فنظرا لقصور الكلمة عن التعبير عما يُراد إيصاله للآخر، قد يجد الفرد نفسه متجها إلى الاستعانة بلغة الجسم، كتعبيرات الوجه والتحديق بالعين أو تحريك الرأس أو تدعيم الأفكار بحركات اليدين. وإذا كان بالإمكان انتقاء الكلمات المناسبة لإظهار غير ما يود الفرد التصريح به فعلا، ومخادعة المستقبل بالتواصل اللفظى، فإن الأمر يختلف عند استخدام التعبير الجسدى لكونه لا يستطيع إظهار تعبيرات وجه تدل على غير ما يضمره (تاعونيات على، ٢٠٠٩، ٣٠). كما تؤكد "كريس كول" (٢٠١٠، ١٠٩) على أن لغة الجسد ضرورية للتواصل الفعال، والطريقة التي تُلقى بها أى رسالة تسهم بنسبة كبيرة في تشكيل معناها، وفي حالة اختلاف لغة الجسد عن الكلمات المنطوقة، تكون لغة الجسد أصدق، حيث تحتل الترتيب الأعلى في العناصر المكونة للمعنى. وقد أشار "ألبرت ميهرابيان" أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا إلى أن: "لغة الجسد مسئولة عن ٥٥٪ من فهم أى رسالة شفهية، والكلمات ٧٪، والصوت ٣٨٪". ويمكن تحقيق التواصل الفعال من خلال التحكم في لغة الجسد المستخدمة، كما تزداد قوة التواصل ودرجة وضوحه كلما توافقت الرسائل اللفظية مع الرسائل غير اللفظية وتناغمت معها.

ومن المعلوم أن نظرات العين، وتعبيرات الوجه تفصح عن دواخل الإنسان من حيث الفرح أو الحزن أو الخوف أو الغضب أو التواضع أو الإصرار أو الاهتمام...إلخ. وكذلك لغة الحركة التي تشتمل على جميع الحركات التي تصدر عن الإنسان من أجزاء جسمه، وهي تتكون من إيماءات مرئية تتم عن طريق الوجه والعينين والأيدى والرأس والكتفين والقدمين (محمد العياصرة، ٢٠١٣، ٣).

ويمكن تلخيص أهم السلوكيات غير اللفظية والدلالات الخاصة بكل منها في جدول (١) (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ١٤) كما يلى:

جدول (١) يوضح السلوكيات غير اللفظية ودلالاتها

السلوك غير اللفظى	الدلالة
▪ الابتسامة.	▪ الارتياح أو الرضا أو الموافقة.
▪ قضم الشفاه.	▪ العصبية أو الغضب أو الضيق.
▪ رفع الحاجبين.	▪ المفاجأة أو التعجب أو الدهشة.
▪ رفع الحاجبين مع ابتسامة مصطنعة.	▪ التهكم أو السخرية.
▪ تضييق العين.	▪ عدم الموافقة أو الشعور السلبى.
▪ الإيماءات لأعلى ولأسفل.	▪ المتابعة والإنصات والتأثر.
▪ الانحناء للأمام.	▪ الاهتمام أو العناية.
▪ الحركة الكثيرة أثناء الجلوس.	▪ السأم أو القلق أو التعب.
▪ الاستقامة والاعتدال في الوقوف أو الجلوس.	▪ الثقة بالنفس.
▪ الاسترخاء على الكرسى.	▪ الملل واللامبالاة.
▪ تركيز العين في عين الطرف الآخر.	▪ الإنصات وتركيز الانتباه.
▪ تجنب تلاقى الأعين.	▪ التجنب أو العصبية.
▪ التثاؤب.	▪ الضجر والملل.
▪ الترتيب على الكتف.	▪ الموافقة أو الطمأنينة أوالتشجيع.

ويمكن إيجاز أهم السلوكيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق كفاءة عملية التواصل غير اللفظى أثناء التدريس في الآتى:

- التواصل بصرياً بشكل ملائم مع المتعلمين.
- الإعتدال في الوقوف أو الجلوس أو السير بين صفوف المتعلمين دون تفريط أو إفراط.
- استخدام تعبيرات وجه واضحة تتفق مع الرسالة المنطوقة.
- التبسم من حين لآخر في وجه المتعلمين لإشعارهم بالود والأمان.
- النظر في أعين المتعلمين سواء أثناء الشرح أو عند الإستماع إليهم لإشعارهم بالاهتمام.
- استخدام الإشارات المناسبة لتشجيع المتعلمين على الإستمرار والتدعيم أثناء حديثهم كحركات الرأس واليدين.
- الاقتراب من المتعلم أو الميل نحوه قليلاً أثناء المناقشة أو تلقى الإجابة لتشجيعه على مواصلة الحديث.
- تجنب استخدام الإيماءات الدالة على الضجر أثناء التدريس.

- **٣- التواصل السمعى (الإنصات)**:

يعد الإنصات أحد عناصر التواصل الفعال، ويعتمد على تركيز الانتباه وإظهار الاهتمام، والفهم والتحليل للرسائل اللفظية التي يتم استقبالها.

والإنصات مهارة يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة، وله مظاهر يستدل منها عليه مثل: الإيماءات، وتركيز العين، واستخدام كلمات قصيرة بشكل متتالى وغيرها. وبالإضافة إلى دور الإنصات في إعطاء الطرف الآخر فرصة الإرسال والتعبير، فإنه يساعد على الاستيعاب، ومن ثم تحديد الاستجابة المناسبة (ثابت عبد الرحمن، ٢٠٠٥، ٤٢).

ويتطلب الإنصات الفعال طرح الأفكار والتوقعات والمخاوف والتحيزات والرغبات جانباً لفترة مؤقتة، والاهتمام الشديد بما يقوله الآخر. ويقول "سكوت بيك" الطبيب النفسى والكاتب الأمريكى (١٩٣٦): "لا يمكنك الإنصات بحق لأى شخص، والقيام بأى شئ آخر في الوقت ذاته"، كما يقول "أليس دوير ميلر" الكاتب الأمريكى (١٩٤٢): "إن الإنصات يعنى اهتماما إنسانيا مفعما بالحماس بما يقال لنا. فأنت تستطيع الإنصات كحائط أصم أو كقاعة هائلة يرتد فيها كل صوت بصدى أقوى وأكثر ثراءً" (كريس كول، ٢٠١٠، ١٢٠).

وتعرف مهارة التواصل السمعى إجرائياً بأنها: قدرة الطالبة المعلمة على الإنصات بتركيز واهتمام لما يطرحه المتعلم، وتجنب مقاطعته أو التشويش عليه، وترجمة أفكاره ومشاعره وتلخيصها لإشعاره بالتفهم.

ويمكن إيجاز أهم السلوكيات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق كفاءة عملية التواصل السمعى أثناء التدريس في الآتى:

- التوقف عن الكلام عندما يتحدث المتعلم.
- النظر في أعين المتعلم لإشعاره بالتركيز معه.
- التركيز مع المتعلم على المستويين الفكرى والبصرى، ومنع أى مصدر للتشويش عليه أثناء تحدثه.
- إشعار المتعلم بالاهتمام بما يقوله، وتجنب النشغال بأى شئ آخر.

- منح المتعلم وقتاً كافياً لإتمام ما يقوله دون مقاطعة.
- تلخيص كلمات وإجابات المتعلم لإشعاره بالتفهم، مثل: "أنت تعنى أن...".
- استخدام "الهمهمات" لتوضيح الانتباه لما يطرحه المتعلم والموافقة عليه.
- الاستماع إلى اعتراضات المتعلمين وأسئلتهم بصدر رحب.
- الاستجابة للمتعلم، والتعاطف معه عندما يعبر عن مشاعره أو انفعالاته، وتشجيعه على ذكر المزيد، مثل: "يبدو أنك تشعر بأن....".
- تلخيص ما يذكره المتعلم، ودمجه في أفكار رئيسية لإشعاره بالتفهم، ومساعدته على طرح أفكار أخرى، مثل: "إن فكرتك هي....".

- **معوقات التواصل الصفي**:

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التواصل الصفي مثل:غموض الأهداف، ونقص المعلومات، وعدم الإنصات الفعال، وصعوبة الفهم والإخفاق في طرح الأسئلة، وعدم الاهتمام بأسئلة التلاميذ واستفساراتهم والتشبث بالرأى وفرضه بالقوة، والقفز إلى النتائج، وعدم كفاية الوقت، وسوء الحالة المزاجية، واستخدام أساليب التهديد والسخرية من التلاميذ.

وهناك بعض الحواجز داخل الفرد تسمى بمرشحات التواصل ومشتتاته، وهذه الحواجز تحد من القدرة على الفهم، وبالتالى من القدرة على التواصل الفعال، وهي أشبه بالمسارات البالية التي توجد في المخ، ونظرا لقدرة المخ على العمل بسرعة فائقة، فإن هذه المرشحات تبدأ في العمل خلال جزء من الثانية. وحيث أن أغلب المرشحات والنماذج العقلية الموجودة لدى الفرد قد تنتج دون وعى منه، فإنه يميل لعدم فحصها ليرى ما إذا كانت واقعية وصحيحة أم لا. وتعوق هذه التوجهات العقلية عملية التواصل بين الأفراد، ولابد من مراجعتها والوعى بها، واتخاذ الخطوات اللازمة للحد منها أثناء عملية التواصل، ومن أمثلتها مايلى: التقييم المبكر . الضغوط . الانشغال بالتفكير في أمور أخرى . الافتقار لمهارات الإنصات . الميل إلى القفز إلى الإستنتاجات . قِصر مدة الانتباه أو انعدامه التحيز . الاستماع الانتقائى . تشتت الذهن . تجاهل أو تشويه المعلومات التي تتنافى مع معتقدات الفرد . الحكم المسبق على ما سيقوله المتحدث . عدم الاستماع إلى وجهة نظر الطرف الآخر . كره المتحدث أو الرسالة المنقولة الانشغال بالتفكير في الرد أو الإجابة . الضوضاء والمشتتات في بيئة التواصل مما يؤدى إلى صعوبة التركيز وتشوه الرسالة. ومن السلبيات التي تترتب على إخفاق المعلم في عملية التواصل الصفي ما يلى:

- افتقاد مشاعر الود والتفهم الوجدانى بين المعلم والتلاميذ.
- كثرة الأخطاء وسوء الفهم وفقدان الحماسة.
- شعور المعلم بانخفاض الثقة بالنفس، وتقدير الذات.
- شعور المعلم بالإحباط والعداء وتوتر العلاقة بينه وبين التلاميذ.
- انخفاض الروح المعنوية والشعور بعدم الرضا.
- كثرة النزاعات والمشادات بينه وبين التلاميذ. (كريس كول، ٢٠١٠،٧٢،٧٣،٨٠)

- **وظائف التواصل الصفي وأهميته للتلميذ والمعلم**:

يُستخدم التواصل الصفي بوصفه عملية أساسية في إحداث عمليتى التعليم والتعلم، ويحققق عدة وظائف، وهي:

- استقبال ونقل الرسائل، والاحتفاظ بالمعلومات.
- اشتقاق نتائج جديدة بناءً على المعلومات المتاحة.
- تنمية اتجاه تمحيصى لدى التلاميذ، ومنحهم الثقة في أحكامهم.
- إقرار علاقات غير شكلية بين التلاميذ وتشجيعهم على التلقائية.
- إثارة آراء ومقترحات التلاميذ، وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار.
- إضفاء جو من الثقة والاهتمام بين المعلم والتلاميذ.
- تزويد كل تلميذ بالتغذية الراجعة التي يحتاجها لتقييم أدائه وتقدمه.
- معالجة المشكلات غير المتوقعة كفرص مواتية للتعلم.
- منح فرص مواتية لتحقيق الذات، وتوظيف الإمكانات الفردية، والإحساس بالذات.
- (طلعت منصور، ١٩٨٠، ١٠٨،١٢٣).

ويعد التواصل الصفي جوهر العملية التعليمية، وهو الذى يبعث النشاط والدافعية داخل المناخ التدريسى، وتبدو أهميته في كونه يساعد على الآتى:

- تسهيل فهم التعليمات الخاصة بإدارة الصف.
- الاهتمام باحتياجات المتعلم.
- إيجابية المتعلم ونشاطه في بناء معارفه.
- المتعلم محور الاهتمام بالفصل.
- تسهيل فهم المقصود من الأسئلة وتحقيق فاعليتها.
- إقامة المناقشات المنطقية بين المعلم والمتعلم مما يسهم في تنمية مهارات تفكير مختلفة.
- جعل المتعلم أكثر دافعية أثناء عملية التعلم.
- جعل المعلم محدد الأهداف، ومدركا لما يقوله.
- يُجنب المعلم اللبس وعدم وضوح المعنى، أو الفهم المضاد للمقصود.
- يُجنب المعلم استخدام اللغة السلبية في التعامل مع التلاميذ. (Robert, et al., 1996, 3)، (Churches, 2013).
- وترى الباحثة أن أهمية التواصل الصفي تكمن في الآتى:
- يعد وسيلة التفاعل الأساسية بين المعلم والمتعلم.
- ينمى لدى المتعلمين تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، فيتعلمون حُسن الإلقاء، والتعبير، والإنصات.
- يساعد في ضوح المعانى والأفكار وتحقيق الهدف من الرسالة التعليمية.
- يتيح الفرصة لتبادل الخبرات المعرفية والوجدانية بين المعلم والتلاميذ.
- يساعد المتعلم على ممارسة دوره الاجتماعى من خلال منحه الفرصة لاستقلاله برأيه، واحترام وجهات النظر المختلفة.
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمى، ويحررهم من حالة الصمت والسكون.

- **علاقة المدخل الإنساني بمهارات التواصل الصفي وتدريس الفلسفة والاجتماع**:

يمثل التواصل الصفي جوهر عملية التعلم، فهو أساس التفاعل بين المعلم والتلميذ، وإذا لم يؤسس هذا التواصل على أساس تربوى صحيح فلن تتحقق الفائدة المرجوة منه، ويمثل المدخل الإنساني أساسا صحيحا لتحقيق مهارات التواصل الصفي، على المستويات اللفظية وغير اللفظية والسمعية، حيث يثرى الموقف التعليمى من خلال الاعتناء بالمتعلم من جميع الجوانب، وجعله محور الاهتمام في الموقف التعليمى، فيدفع معلم الفلسفة والاجتماع إلى حُسن

الإنصات واستخدام الكلمات والألفاظ والتعبيرات والإيماءات التي تُشعر المتعلم بالأمان النفسى، واحترام كرامته، وأنه موضع اهتمام المعلم وتقديره. فتسود علاقات الود والتفاهم التي تيسر إنجاز المهام التعليمية، مما يسهم في جعل مواد الفلسفة والاجتماع مواد محببة لدى المتعلمين، يتفهمون فيها وجهات النظر الفلسفية والاجتماعية المتنوعة برسائل لفظية وغير لفظية واضحة يسيرة من المعلم تمنع الغموض أو اللبس، وتتاح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم في مناخ تدريسى آمن يُشجعهم على المبادرة والمشاركة، وبصورة تواصلية تُشعرهم بالتفهم والتقبل.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التواصل الصفي بالبحث والدراسة، واستفادت منها الباحثة ما يلى:دراسة "نيرزالى " Nurzali(٢٠٠٩) التي استهدفت معرفة أثر التواصل الصفي على الإنجاز الأكاديمى لطلاب الجامعة الإسلامية بماليزيا. وأوضحت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائيا بين التواصل الصفي والإنجاز الأكاديمى، ولكن كانت هناك ممارسات تواصلية صفية فعالة أثناء التدريس. ودراسة "أوسكويه" Osakwe (٢٠٠٩) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين أبعاد التواصل كمنبئات والتفاعل الصفي الفعال. وكشفت النتائج عم وجود معامل ارتباط، وعلاقة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥بين اتجاهات ومعرفة المعلمين، ومهارات التواصل، والتفاعل الصفي الفعال. ودراسة "عوين محمد الهادى" (٢٠٠٩) التي هدفت إلى الكشف عن أنماط الاتصال اللفظى السائدة لدى (٦٠٧) من معلمى التعليم الإبتدائى بإحدى عشرة مقاطعة بالجزائر. وانتهت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى أنماط الاتصال اللفظى السائدة لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في طرق إعداد المعلمين الأولى وأثناء الخدمة. ودراسة " ألان، وجيمس" Allan & James (٢٠١١) والتي كان هدفها تحسين مهارات التواصل الصفي لدى (١٩) من أعضاء هيئة التدريس بالكليات في "فلوريدا". وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية التعلم والتفاعل في حجرة الدراسة تعتمد على مدى وعى عضو هيئة التدريس بمهارات التواصل التي تعمل على تسريع التعليم وتعميقه لدى الطلاب. ودراسة "محمد نعيم" Naeem (٢٠١١) التي استهدفت التعرف على أثر التواصل غير اللفظى على نتائج تعلم الطلاب بالمرحلة الثانوية بالمناطق القروية والحضرية في باكستان في مادة اللغة الإنجليزية. وأشارت النتائج إلى وجود معامل ارتباط بين كل من المعلمين والطلاب في حدوث نتائج إيجابية لاستخدام التواصل غير اللفظى من حيث وضوح الفهم، والمشاركة في عملية التعلم وازدياد نتائج تعلم الطلاب. أما دراسة "سليمان المزين، وسامية إسماعيل" (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التواصل الصفي ومشكلات الانضباط لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر معلميهم، وذلك على عينة مكونة من (٣٠١) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط تقدير المعلمين لمستوى مشكلات الانضباط في المدارس الثانوية لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائيا بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين. وقد هدفت دراسة "هند كابور" (٢٠١١): إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم (المحادثة. الاستماع. القراءة. الكتابة)

في تنمية التحصيل الدراسى، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأساسى بدمشق. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من المعلمين والمتعلمين في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة " ليهيسفورى" Lehesvuori (٢٠١٢) إلى تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالب المعلم في الممارسات الصفية من خلال تدريس الفيزياء، وذلك من خلال تصميم برنامج قائم على المدخل التواصلى. وأشارت النتائج إلى حدوث تقدم في مستوى الطلاب المعلمين ظهر خلال تدريبهم على التدريس. بينما كان الهدف من دراسة "محمد العياصرة" (٢٠١٣) معرفة استخدام معلمى التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، وذلك على عينة مكونة من (٣٦) معلما ومعلمة. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حصول محور مهارات التواصل غير اللفظية على نسبة استخدام متوسطة بلغت ٦٤٪، بينما حصل محور مهارات التواصل اللفظية على نسبة استخدام منخفضة بلغت ٤٨٪. وباستقراء الدراسات السابقة يلاحظ ما يلى:

- الاهتمام بتنمية التواصل الصفي ومهاراته المختلفة سواء لدى الطلاب المعلمين، أو للمعلمين أثناء الخدمة، أو لأعضاء هيئة التدريس، والكشف عن أثره على الطلاب، مما يعكس أهميته في العملية التعليمية.
- الاهتمام بالكشف عن علاقة التواصل الصفي بعدة متغيرات منها: الإنجاز الأكاديمى، والتفاعل الصفي، والوعى بمهارات التواصل، ونتائج التعلم، والتحصيل، ومشكلات الانضباط الصفي.
- عدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة – اهتمت بالبحث حول علاقة المدخل الإنساني بمهارات التواصل الصفي، والذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، وهو موضع اهتمام الدراسة الحالية.

وبعد عرض هذا الجزء من البحث يمكن الانتهاء إلى الأبعاد التي تم في ضوئها بناء بطاقة الملاحظة، وهي: التواصل اللفظى، والتواصل غير اللفظى، والتواصل السمعى.

- **الإجراءات الميدانية للبحث**:

يتناول الجزء الحالى من البحث الإجراءات الميدانية، والتي سارت وفق الخطوات التالية:

- أولا: بناء برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، وأوراق العمل الخاصة بالطالبات.
- ثانيا: إعداد أدوات البحث، وشملت الآتى:
  - ✓ مقياس الذكاء الأخلاقى. (من إعداد الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي. (من إعداد الباحثة)

وفيما يلى توضيح الخطوات السابقة:

- **أولا: بناء برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني، وأوراق العمل الخاصة بالطالبات**:

- تحديد أهداف البرنامج: تمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية قدرة الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع على السلوك بأساليب تربوية قائمة على الحب، مؤسسة على مجموعة مبادئ إنسانية، وذلك لمساعدتها على ممارسة فضائل

الذكاء الأخلاقى مهنياً وحياتياً، وتنمية مهارات التواصل الصفي لديها. كما حُددت مجموعة أهداف سلوكية (معرفية، ووجدانية، ومهارية) شملت وحدات البرنامج.

- تحديد محتوى البرنامج: تمثل محتوى البرنامج في صورة أربعة وحدات تعليمية، تم تدريسها في عدة جلسات، وهي كالآتى:
  - ✓ الوحدة الأولى: التربية بالحب.
  - ✓ الوحدة الثالثة: تهذيب العقاب.
  - ✓ الوحدة الثانية: الاعتناء بالمشاعر.
  - ✓ الوحدة الرابعة: شذرات فلسفية في الحب.
- المواد والوسائل التعليمية: تم استخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة في تدريس البرنامج مثل: الأشكال التوضيحية، والصور، والوقائع الحياتية المنشورة بالصحف، والمقالات، والرسوم الكاريكاتيرية، والتحقيقات الصحفية، والسبورة، والبطاقات التعليمية.
- الأنشطة التعليمية: تم تكليف الطالبات المعلمات بعدة أنشطة تتفق ومبادئ المدخل الإنساني، فتبرز شخصية الطالبات، وتمنحهن الثقة بالنفس، وتُحملهن مسؤولية العمل، وتشعرهن بالاهتمام، وتربطهن بالمواقف الحياتية، كما روعى فيها تنمية عدة مهارات مثل: التفسير، والاستنتاج، والتحليل، والمقارنة، والتركيب، والكتابة، والرسم، والتلخيص، وجمع المعلومات من عدة مصادر.
- طرق وأساليب التدريس: تم تدريس محتوى البرنامج باستخدام عدة طرق وأساليب تدريسية تتفق ومبادئ المدخل الإنساني روعى تناسبها مع طبيعة المحتوى، وهي: المناقشة، وطرح التساؤلات، ومشاركة الأتراب، والتعلم التعاوني، والعصف الذهنى.
- ضبط البرنامج: تم عرض البرنامج بعد الانتهاء من إعداده على مجموعة من المحكمين التربويين، وقد أقر المحكمون صلاحيته هو وأوراق العمل للتطبيق، وأصبح البرنامج صالحا للتطبيق في صورته النهائية (ملحق ٣).
- تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج على الطالبات المعلمات مجموعة البحث بالفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع، وذلك بعد تطبيق أدوات البحث قبلياً، وذلك في بداية شهر مارس ٢٠١٤، وحتى منتصف شهر إبريل ٢٠١٤، وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج طبقت أدوات البحث بعدياً، ورُصدت النتائج.

- **ثانياً: إعداد أدوات البحث، وشملت الآتى:**
  - مقياس الذكاء الأخلاقى.
  - بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي.

- **مقياس الذكاء الأخلاقى: تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:**
  - تحديد الهدف من المقياس: تمثل الهدف من المقياس في قياس مستوى الذكاء الأخلاقى لدى الطالبات المعلمات مجموعة البحث.
  - تحديد أبعاد المقياس: حُددت ستة أبعاد للمقياس، وتم تحديد تعريف إجرائى لكل بُعد منها، وهي: التعاطف، والضمير، والضبط الذاتى، والاحترام، والتسامح، والعدالة.
  - ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت (٠,٨٤).

- صدق المقياس: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد أقروا صلاحيته للتطبيق، وقد روعى أن تقيس كل عبارة ما وُضعت لقياسه، كما تم حساب الصدق الذاتى، وقد بلغ (٠,٩٢).
- زمن المقياس: تحدد الزمن المناسب للمقياس، بعد رصد الزمن الذى انتهت فيه أول طالبة من الإجابة على المقياس، وزمن آخر طالبة، وكان الزمن المناسب هو (٦٠) دقيقة.
- المقياس في صورته النهائية: شمل المقياس في صورته النهائية . (ملحق ٤) - على (١٠٠) عبارة، موزعة على الأبعاد الستة للمقياس كالآتى: التعاطف (١٦) . الضمير (١٧) . الضبط الذاتى (١٤) . الاحترام (١٨) . التسامح (١٩) العدالة (١٦). ويوضح جدول (٢) توزيع العبارات الموجبة والسالبة للمقياس.

جدول (٢) العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الذكاء الأخلاقى

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-١١-١٢-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٣٠-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٢-٤٣-٤٥-٤٨-٤٩-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٨-٦١-٦٢-٦٣-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥-٨٦-٨٧-٨٨-٩١-٩٢,	٦-٩-١٠-١٣-١٥-٢٠-٢١-٢٥-٢٨-٢٩-٣١-٣٢-٣٨-٤٠-٤١-٤٤-٤٦-٤٧-٥٠-٥٦-٥٧-٥٩-٦٠-٦٤-٦٥-٧٢-٧٣-٧٨-٧٩-٨٠-٨١-٨٩-٩٠-٩٣-٩٤-٩٥-٩٦-٩٧-٩٨-٩٩-١٠٠.
المجموع ٥٩ عبارة	المجموع ٤١ عبارة

- تصحيح المقياس: بلغت الدرجة الكلية للمقياس (٤٠٠) درجة، حيث تدرجت الدرجات كالتالى: (٤ . ٣ . ٢ . ١)، إذ تحصل الطالبة على (٤) درجات في حالة اختيار (دائما)، مع العبارة الموجبة، و(أبدا) في حالة العبارة السالبة، بينما تحصل الطالبة على درجة واحدة في حالة (أبدا) مع العبارة الموجبة، و(دائما) في حالة العبارة السالبة.

- **بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي: تم إعداد بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوات التالية:**

- تحديد الهدف من البطاقة: استهدفت البطاقة قياس مستوى أداء الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع لمهارات التواصل الصفي التي تم تحديدها من خلال قائمة مهارات التواصل الصفي، وشملت ثلاث مهارات رئيسية للتواصل الصفي، وهي: التواصل اللفظى، والتواصل غير اللفظى، والتواصل السمعى (الإنصات).
- صياغة عبارات البطاقة: روعى عند صياغة عبارات البطاقة، أن تبدأ العبارة بفعل سلوكى في زمن المضارع، وأن يكون الأداء محدد حتى يمكن ملاحظته وقياسه، وأن تصف العبارة أداء واحد فقط.
- التقدير الكمى للأداء: تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقديره كمياً من خلال مقياس متدرج يتضمن ثلاث مستويات (٢ . ١ . صفر) لكل أداء، بحيث تُعطى الطالبة درجتان إذا قامت بالأداء بمستوى عال، وتُعطى درجة واحدة إذا قامت بالأداء بمستوى مقبول، وتُعطى صفرا إذا لم تقم بالأداء مطلقا، وذلك من خلال مواقف التدريس الفعلى بمعمل التدريس المصغر بكلية البنات.
- صدق البطاقة: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين التربويين وذلك للتأكد من مدى ملائمة المهارات الفرعية للمهارات الرئيسية وقدرتها على وصف الأداء المراد ملاحظته، ومناسبتها للطالبة المعلمة وبذلك يتحقق الصدق الظاهرى للبطاقة.

- ثبات البطاقة: تم حساب ثبات البطاقة من خلال طريقة اتفاق الملاحظين، حيث تشاركت الباحثة مع إحدى المدرسات المساعدات بقسم المناهج وطرق التدريس في عملية الملاحظة، وذلك بالملاحظة المزدوجة لخمسة طالبات معلمات، وتم استخدام معادلة "كوبر" Coper لثبات نسبة الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف على النحو التالى:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات التفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبلغت نسبة الاتفاق (٨٧٪)، مما يشير إلى ثبات البطاقة.

- البطاقة في صورتها النهائية: شملت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق ٥) على ثلاث مهارات رئيسية يتفرع عنها (٤٦) مهارة فرعية، موزعة كالآتى: (١٦) مهارة فرعية لمهارة التواصل اللفظى، و(١٦) مهارة فرعية لمهارة التواصل غير اللفظى، و(١٤) مهارة فرعية لمهارة التواصل السمعى.

• نتائج الدراسة:

- **أولاً: للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، وتتضح النتائج في جدول (٣):**

جدول (٣) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل، وفي كل بُعد من لأبعاده الفرعية

الأبعاد	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارة	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	القبلى البعدى	١٥	٢٧,٣ ٦٠,٩	٤,٢ ١,٧	٣٣,٨	١٤	٠,٠٥
الضمير	القبلى البعدى	١٥	٢١ ٥٨,٤	٢,١ ٥,٩	٢١,٨	١٤	٠,٠٥
الضبط الذاتى	القبلى البعدى	١٥	١٧,٧ ٥٠,١	٣,٧ ٢,٧	٣٨,٧	١٤	٠,٠٥
الاحترام	القبلى البعدى	١٥	٢٨,٧ ٦٨,٤	٣,٥ ٦,٧	١٩,٦	١٤	٠,٠٥
التسامح	القبلى البعدى	١٥	٢٢,٧ ٥٧,٣	٤,٦ ٦,٧	١٧,١	١٤	٠,٠٥
العدالة	القبلى البعدى	١٥	٢٥,٣ ٥٧,٧	٥,٢ ٤,٩	٢٠,١	١٤	٠,٠٥
المقياس ككل	القبلى البعدى	١٥	١٤٦,٧ ٣٥٢,٨	١٢,٩ ١٥,٢	٤٢,٩	١٤	٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الأخلاقى ككل على الترتيب كانت: التعاطف (٣٣,٨) – الضمير (٢١,٨) – الضبط الذاتى (٣٨,٧) – الاحترام (١٩,٦) – التسامح (١٧,١) – العدالة (٢٠,١) – المقياس ككل (٤٢,٩)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التوزيع ذو الذيلين (٢,١٤)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى في الاختبار ككل، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية، ممايثبت صحة الفرض الأول.

- **ثانياً: للتحقق من صحة الفرض الثانى تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية، وتتضح النتائج في جدول (٤):**

جدول (٤) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية

مهارات التواصل الصفي	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعيارة	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التواصل اللفظى	القبلى	١٥	٩,٨	٢,٤	١٧,٧	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٢٦,٧	٣,٣			
التواصل غير اللفظى	القبلى	١٥	٧,٨	٠,٨	٢٠,٥	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٢٥,٩	٢,٩			
التواصل السمعى	القبلى	١٥	٨,٨	٢,٦	١٠,٦	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٢٢,٧	٣,١			
البطاقة ككل	القبلى	١٥	٢٦,٤	٥,٦	٢٠,٤	١٤	٠,٠٥
	البعدى		٧٥,٣	٤,٩			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة "ت" المحسوبة لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل على الترتيب كانت: التواصل اللفظى (١٧,٧) – التواصل غير اللفظى (٢٠,٥) – التواصل السمعى (١٠,٦) – البطاقة ككل (٢٠,٤)، بينما بلغت قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التوزيع ذو الذيلين (٢,١٤)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى في البطاقة ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية، ممايثبت صحة الفرض

- **ثالثاً: للتأكد من صحة الفرض الثالث تم حساب معادلة الكسب المعدل "لبلاك" Blac، وتتضح النتائج في جدول (٥):**

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل ودلالته لتنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي

المتغير	المتوسط القبلى	المتوسط البعدى	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
مقياس الذكاء الأخلاقى	١٤٦,٧	٣٥٢,٨	٤٠٠	١,٣	دالة
بطاقة الملاحظة	٢٦,٤	٧٥,٣	٩٢	١,٣	دالة

يتضح من جدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل لمقياس الذكاء الأخلاقى (١,٣)، ونسبة الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة (١,٣)، وهي نسب دالة، حيث تعد النسبة دالة إذا وصلت إلى (١,٢)، وبالتالى يتسم برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني بالفاعلية في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

- **تفسير النتائج:**

أشارت النتائج إلى ما يلى:

- أن هناك فرقا دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في مقياس الذكاء الأخلاقى، وفي كل بُعد من أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى.

- أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات في التطبيقين القبلى والبعدى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل، وفي كل بُعد من أبعادها الفرعية لصالح التطبيق البعدى.
- أن برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني يتسم بالفاعلية في تنمية الذكاء الأخلاقى، ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلى:

- ساعد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني على تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، واتضح ذلك من نتائج الطالبات المعلمات مجموعة البحث في التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الأخلاقى، حيث اكتسبن الفضائل الخلقية ، فأصبحن أكثر تعاطفا ومراعاة للضمير، وضبطا للذات، واحتراما، وتسامحا، وعدلا، ويرجع ذلك إلى دراستهن للبرنامج.
- ساهم برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع، واتضح ذلك من نتائج التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي للطالبات المعلمات مجموعة البحث، إذ أصبحن أكثر ممارسة لمهارات التواصل: اللفظى، وغير اللفظى، والسمعى. ويرجع ذلك إلى دراستهن للبرنامج الذى ساعدهن على التدقيق في المصطلحات والكلمات والأفكار المستخدمة، بحيث تفي بالمعنى المقصود بوضوح، وتعكس احترام المتعلم وتقديره، بالإضافة إلى ممارستهن للإيماءات والإشارات الصحيحة التي تتفق مع الرسائل اللفظية وتجعلها أكثر صدقاً ووضوحا، إلى جانب حُسن الإنصات للمتحدث، وتجنب مقاطعته أو التشويش عليه، أو المصادرة على ما يقوله، وترجمة كلماته لإشعاره بالتفهم.
- ساعد برنامج التربية بالحب القائم على مبادئ المدخل الإنساني على إشاعة مناخا تدريسيا آمنا، ومشجعا للطالبات المعلمات على التعبير عن آرائهن حول النقاط والأفكار والموضوعات التي تعرض لها البرنامج.
- لاقى محتوى البرنامج قبولا كبيرا لدى الطالبات المعلمات، وكان هناك شعورا من جانبهن بالارتياح إلى موضوعاته لاتصالها بالواقع الحياتى، واتضح ذلك من حرصهن على حل جميع التدريبات و القيام بالأنشطة المتضمنة بأوراق العمل، والمبادرة بالمشاركة والتفاعل أثناء تدريس البرنامج، وسرد العديد من الخبرات التي مررن بها أثناء مراحل التعليم المختلفة (خاصة فيما يتعلق بعدم احترام مشاعرهن، وأساليب العقاب التي تعرضن لها من المعلمين)، مما يعكس أهمية موضوعات البرنامج للطالبات المعلمات.
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية تنمية الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وتحقيق نتائج إيجابية، مثل دراسة كل من: "أيمن ناجح شحاته" (٢٠٠٨)، و"عفراء إبراهيم، وسهام عزيز" (٢٠١٠)، و"خديجة محمد سعيد" (٢٠١١).
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث أهمية تنمية مهارات التواصل الصفي سواء لدى الطلاب المعلمين، أو المعلمين أثناء الخدمة، مثل دراسة كل من: "أوسكويه" Osakwe (2009)، و"عوين

محمد الهادى" (٢٠٠٩)، و" ليهيسفورى" Lehesvuori (2012)، و"محمد العياصرة " (٢٠١٣).

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث الحالى توصى الباحثة بالآتى:

- ضرورة تضمين المدخل الإنساني ضمن برامج إعداد الطلاب معلمى الفلسفة والاجتماع، وذلك لأهمية مبادئه
- أهمية عقد دورات تدريبية وورش عمل تتضمن التدريب على التدريس وفقاً للمدخل الإنساني لمعلمى الفلسفة والاجتماع أثناء الخدمة لما له من آثار إيجابية في الأجواء والجوانب التدريسية.
- ضرورة الاهتمام بتنمية فضائل الذكاء الأخلاقى لدى الطلاب المعلمين، وذلك من خلال برامج الإعداد بكليات التربية، وذلك لتحقيق الارتقاء الأخلاقى، وتقليل مشكلات العنف والتعدى بالمجتمع المدرسى، وتحقيق أهداف التعلم.
- الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطلاب المعلمين، وتضمينها في مقررات التدريس المصغر وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع، باعتبارها عامل رئيسى ومؤثر في نجاح الطالب المعلم بمهنة التدريس.
- ضرورة توجيه البحوث في مجال تدريس الفلسفة والاجتماع إلى الاهتمام بالنواحى الإنسانية والخلقية والتواصلية.

- **المقترحات**:

امتداداً للإفادة من البحث الحالى تقترح الباحثة إجراء ما يلى:

- أثر استخدام المدخل الإنساني في التدريس على تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار الأخلاقى لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع.
- برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية مهارات التدريس وتحقيق الذات للطالب معلم الفلسفة والاجتماع.
- فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية الذكاء الوجدانى لدى الطالب معلم الفلسفة والاجتماع.
- تطوير مناهج الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ المدخل الإنساني.
- مقرر مقترح في فلسفة الأخلاق لتنمية الذكاء الأخلاقى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- فاعلية تدريس وحدة مقترحة في التواصل الصفي لتمية مهارات إدارة الفصل، والجوانب الوجدانية للطالب معلم الفلسفة والاجتماع.

- **المراجع**:

- أبو بكر إبراهيم التلوع (١٩٩٥): **الأسس النظرية للسلوك الأخلاقى**، منشورات جامعة قاريونس، بنى غازى.
- أحمد أبو زيد (١٩٨٠): **الاتصال "النصوص والإرشادات"**، عالم الفكر، المجلد الحادى عشر، العدد الثانى، يوليو- أغسطس- سبتمبر.
- أحمد السيد الكردى (٢٠١١): تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والخلقية للمعلم من أجل تكوين نفسى أفضل للمتعلم www.kenanaonline.com.

- إريك فروم (٢٠٠٠): **فن الحب (بحث في طبيعة الحب وأشكاله)**، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار العودة، بيروت.
- السيد محمد بدوى (٢٠٠٠): **الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- إيمان عباس الخفاف (٢٠١١): **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقى**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- أيمن ناجح شحاته (٢٠٠٨): "الذكاء الأخلاقى وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوى"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أيوب خالد الأيوب (٢٠٠٨): "التدريب على الأخلاق"، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة القيم والأخلاق المنظمة للمؤسسات الاقتصادية بالكويت (التجارب العالمية- الأساليب- النماذج) www.filetolink.com.
- تاعونيات على (٢٠٠٩): **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسى**، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطنى لتكوين مستخدمى التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.
- ثابت عبد الرحمن إدريس (٢٠٠٥): **برنامج تنمية مهارات الاتصال الفعال**، وزارة التعليم العالى، وحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالى، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.
- جاكلين روس (٢٠٠١): **الفكر الأخلاقى المعاصر**، ترجمة عادل العوا، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان.
- جميل صليبا (١٩٨٢): **المعجم الفلسفي**، الشركة العامة للكتاب، دار الكتاب اللبنانى، بيروت، الجزء الأول.
- جيرالد ج. جامبولسكى (٢٠٠٦): **التسامح أعظم علاج على الإطلاق**، مكتبة جرير، السعودية، الرياض.
- حماد يحى صالح العسكرى (٢٠١٣): **الغزالى وجون ديوى نظرتهما للطبيعة الإنسانية**، إصدرات لجنة البحث والدراسة في التراث النفسى، العدد (٢).
- خديجة محمد سعيد عبد الله (٢٠١١): "أثر استخدام طريقة Hayes لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائى بمدينة مكة المكرمة"، **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد (٢٢).
- رشا هاشم عبد الحميد (٢٠١١): "فعالية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- زكريا إبراهيم (د. ت): **مشكلات فلسفية (مشكل الحب)**، مكتبة مصر، القاهرة، ط. ٣.
- ـــــــــ (١٩٨٠): **مشكلات فلسفية (المشكلة الخلقية)**، مكتبة مصر،القاهرة، ط.٣.
- سعيد إسماعيل على (١٩٩٥): **تربية الأبناء علم له أصول**، كتاب اليوم الطبى، العدد (١٦٥)، ديسمبر.
- ـــــــــ (١٩٩٦): **التربية في الحضارة المصرية القديمة**، عالم الكتب، القاهرة.

- سليمان المزين، وسامية إسماعيل (٢٠١١): "التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الإنضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات"، **مؤتمر الحوار والتواصل التربوى**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- شبكة MCN الإخبارية (٢٠١٣): تقرير المركز القومى لحقوق الإنسان، دراسة ورصد أحوال المؤسسة التعليمية www.montcairo.com.
- صالح بن محمد العرينى (٢٠٠٩): "أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقى لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مجلد (٨)، العدد (٣)، يوليو.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، عالم الكتب، القاهرة.
- طلعت منصور (١٩٨٠): **"سيكولوجية الاتصال"**، عالم الفكر، المجلد (١١)، العدد (٢).
- عامر عبد الكريم الذبحاوى (٢٠١٢): "دور الذكاء الأخلاقى في دعم سمعة المنظمة دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة.
- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥): **الإنسان وعلم النفس**، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٨٦)، فبراير.
- عفراء إبراهيم خليل، وسهام عزيز محسن (٢٠١٠): "الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى"، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (٣١).
- على أحمد الجمل (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد (١٦)، سبتمبر.
- على بن محمد الصغير، وصالح بن عبد العزيز (٢٠٠٢): "ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم"، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٨).
- على سعد جاب الله، وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦): "فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد (٣٥)، المجلد الأول، الجزء الأول.
- عوين محمد الهادى (٢٠٠٩): "أنماط الاتصال الصفي اللفظى لدى معلمى التعليم الإبتدائى دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدى مرباح، ورقلة.
- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٠): **التفكير الأخلاقى (دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقى لدى التلاميذ في جميع المراحل)**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- فيصل عيسى النواصرة (٢٠٠٨): "الذكاء الانفعالى والاجتماعى والخلقى لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- كريس كول (٢٠١٠): **التواصل بوضوح وشفافية (مهارات لتحقيق التفاهم المتبادل بين الأفراد)**، مكتبة جرير، السعودية، الرياض.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٨): **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط. ٤.

- ـــــــــــــ (٢٠١١): **المعجم الوجيز**، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مصر.
- محسن صالح حسن الزهيرى (٢٠١٣): "الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالتسامح الاجتماعى لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، **مجلة دراسات تربوية**، العدد (٢١).
- محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٩): نظرية الذكاء الأخلاقى، علم النفس التربوى، .www.edutest.ofees.net
- محمد العياصرة (٢٠١٣): "استخدام معلمى التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية**، المجلد (٢٧)، العدد (١١).
- محمد زياد حمدان (١٩٨٦): **الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم دراسة فسيولوجية لماهيتها ووظائفها وعلاقتها**، دار التربية الحديثة، بيروت، لبنان.
- ميشيل بوربا (٢٠٠٧): **بناء الذكاء الخلقى الفضائل الجوهرية السبعة**، ترجمة سعد الحسنى، الحوار المتمدن، العدد (٢٠٦٩).
- نسرين السيد محمد (٢٠٠٦): "فاعلية استراتيجية تستخدم مدخل التدريس الإنساني والأنشطة الثقافية الرياضية في تنمية التحصيل لدى الموهوبين المتعثرين دراسيا بالمرحلة الإبتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- هند كابور (٢٠١١): "فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الاتصال بين المعلم والمتعلم وأثرها في التحصيل الدراسى للمتعلم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ويكيبديا الموسوعة الحرة (٢٠١٣): "أبرهام ماسلو"، .www.wikipedia.org
- Adrian, J. D. (2010).Revisiting humanistic approaches, squaring the circle in the ESP classroom**, Journal of Macao Polytechnic Institute**.
- Allan, V. & James, M. A. (2011). **Improving college professors, communication skills inside the classroom, an exploratory study**, Florida Atlantic University, 1496225.
- Ben, A. H. (2009). Humanistic theory versus social cognition and their applicability in a supervisory role, **Educational Psychology for Teachers of Adults,** Valdosta State University.
- Borba, M. (2001). The step- by- step plan to building moral intelligence, www.micheleborba.com.
- (2013). Moral intelligence, usersmanchester.edu.
- Chanderhwar, M. (2000). Humanistic approach to education, **Journal of Nelta**, **5**(2), December.
- Chua, T. & Crawford, L. (2000). **Developing the moral intelligence of children**, National Institute of Education, Singapore.
- Churches, R. (2013). Effective classroom communication, www.teachers.com.

- Clarken, R. H. (2009). *Moral Intelligence in the Schools,* Michigan Academy of Sciences, arts and letters, Wayne State University.
- (2010). *Considering moral intelligence as part of a holistic education,* Northern Michigan University School of Education.
- Dian, W., et al (2012). Humanistic approach, www.scribed.com.
- **Discipline Through Self- Restitution and Moral Intelligence** (2012). Teaching Moral Intelligence, www.student-plattsburgh.edu.
- Faculty Web (2012).The humanistic in education, www.facultyweb.cortland.edu.
- Green, B. (1994). **What humanistic education is and is not,** www.humanistsfutah.org.
- Huitt, B. (2012). **Humanistic approaches to teaching,** www.garysturt. free.online.co.uk.
- Jain, T. (2012). **Humanistic approach to learning**, www.preserveartiches.com.
- Karthikeyan, P. (2013). **Humanistic approaches of teaching and Learning**, Indian Journal of Research, v.2, issue 7, July.
- Kruger, T. (2012). **Moral intelligence the construct and key correlates**, PhD. Faculty of Management, University of Johannesburg.
- Kyriacou, C. & Cheng, H. (1993). Student teachers' attitudes towards the humanistic approach to teaching and learning in schools", **European Journal of Teaching Education**, **16(**2).
- Lehesvuori, S. (2012). **Classroom communication skills student teachers**, PhD, University of Jyvaskyla, Faculty of Education.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2005). **Moral intelligence enhancing business performance and leadership success**, New Jersey, Wharton School Publishing.
- Ling, L., Y. (2014). Should humanism approach be applied in English as a Second Language (ESL) classrooms- Advances in language and literary studies, **University Tenaga National, 5(**1), February.
- Moghadas, M. & Maryam, K. (2013). Investigate of relationship between moral intelligence and distress tolerance in Isfahan staff", **International Journal of Research in Social Sciences, 2**(2), June.
- Naeem, M. (2011). **Impact of non-verbal communication on students, learning outcomes,** Ph.D., Faculty of Science and Information Technology, Peshawar- Pakistan.

- Nicastro, M. (1990). **Characteristics of interactive learning environments in Business Management Courses** Diss. Doctorial theses, (ED337083).
- Nozari, M., et al. (2013). The relationship between moral intelligence and cognitive distortions among employers", **Journal of Basic and Applied Scientific Research**, **3** (9).
- Nurzali, I. (2009). The effect of classroom communication on students academic performance at the International Islamic University Malaysia", **Unt. ARE, Journal, 5**(1), January.
- Osakwe, R. N. (2009). **Dimension of communication as predictors of effective classroom interaction**, Faculty of Education, Delta State University, Abraka- Nigeria.
- Partners , G. (2012). **Moral intelligence**, www.grantptrs.com.
- Patterson, C. H. (1977). **Carl Rogers and humanistic education psychology,** www.sageofasheville.com.
- Petroveska, S. (2012). **Co-operative learning as a humanistic approach to the education process**, www.eprints.ugd.eds.
- Robert, J. D., et al. (1996). Class talk a classroom communication system for active learning", University of Massachusetts at Amherst, **Journal of Computing in Higher Education, 7.**
- Ungureanu, M., M.(2011). Communication Skills in the Classroom, ***International Conference of Scientific Paper Afases*****,** Brasov, 26-28 May.
- Villares, E., L. (2011). Student success skills, an evidence school counseling program grounded in humanistic theory", **Journal of Humanistic Counseling**, **50**(1).
- West, A. & Saunders, S. (2006). A humanistic approach to South African accounting education", **South African Journal of Higher Education**, **20**(5).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" **دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS, 2015) "

إعـــداد :

د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
بكلية التربية جامعة حلوان

" دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) "

د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي

- **مقدمة**:

حظي تعليم وتعلم العلوم والرياضيات ببحث وافٍ في الدراسات الدولية المتخصصة في الميدان التعليمي والتربوي، لاسيما وأن هذه المواد الدراسية تشكل معاً الركائز التي يعتمد عليها الطلاب في التعليم مستقبلاً، وذلك لدورها الهام في اكتسابهم المهارات الأساسية التي يحتاجونها للتقدم في حياتهم الدراسية والمهنية. وتُعد دراسة (TIMSS) من الدراسات الدولية واسعة النطاق التي تركز على تقييم إنجازات الطلاب في هذه المواد وتسهم في تحديد العوامل المؤثرة فيها، وتتولى الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) إدارة هذه الدراسة التي تهدف إلى توفير إطار عمل لتحديد وفهم نقاط القوة ومواطن الضعف في التدريس وتطوير المنهج التعليمي وأساليب تدريس العلوم والرياضيات.

وتستعين العديد من الدول حول العالم بدراسة (TIMSS) لتحسين جودة التدريس في الجوانب الرئيسية من المنهج التعليمي لمادتي الرياضيات والعلوم؛ حيث إنها من الاختبارات الدولية المهمة التي تتيح بناء بيانات شاملة تساعد التربويين وراسمي السياسات على تطوير حلول مستندة إلى أدلة لتحسين إنجازات الطلاب الدراسية في الرياضيات والعلوم (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، ٢٠١٢، ص١٢) .

وفي ضوء المستحدثات التربوية والعلمية المتسارعة أكد العديد من التربويين في التربية العلمية على أهمية الاختبارات الدولية وخاصة (TIMSS) ودورها في رفع كفاءة التعليم والتعلم؛ وعلى الرغم من أن كل نظام تعليمي له رؤيته وفلسفته وكل طالب له اهتماماته، إلا أن هذه الدراسة قد حددت مجموعة من الأهداف الأساسية في كل مجال من مجالات التعلم كعناصر ضرورية في حياة الطلاب الدراسية والمهنية يتم تقييمها(Mullis & Martin, 2013)، ويكمن جزء من أهمية وقيمة هذه الدراسة في قدرتها على بناء إطار عمل يتيح اختبار الطلاب في مجالات موضوعات المحتوى ومجالات العمليات المعرفية الذهنية المرتبطة بها معاً في آنٍ واحد.

ونظرا لأن التعلم يحدث ضمن سياقات مختلفة، مما يستدعي وجود عدة عوامل مترابطة تؤثر على عمليتي التعليم والتعلم؛ فإن اختبارات (TIMSS) تركز أيضاً على جمع المعلومات المتعلقة بسياقات التعلم وتأثيرها على أداء الطلاب كجزء من هذه الدراسة، من خلال ما توفره الدول المشاركة من معلومات مهمة عن السياق الوطني للنظام التعليمي فيها، والمناهج التعليمية المطبقة وكيفية تدريس الرياضيات والعلوم على الصعيد المحلي. بالإضافة إلى جمع البيانات من خلال الاستبيانات التي يتم توزيعها على المدارس والطلاب والمعلمين وأولياء الأمور. وتتيح هذه المعلومات تكوين نظرة شاملة عن عملية التعلم، والتعرف على عدد كبير من العوامل التي تؤثر على تعلم الطلاب مثل

المصادر المتاحة في المدرسة، وممارسات التدريس، ومواقف الطلاب والدعم الذي يحصل عليه الطالب في المنزل ليتعلم، وغيرها.

وفي ذات السياق تستخدم دراسة (TIMSS) المنهج الدراسي كمفهوم تنظيمي رئيسي للتفكير في كيفية توفير الفرص التعليمية للطلاب وفي كيفية ترجمة هذه الفرص إلى إنجازات ، حيث تركز (TIMSS) على ثلاثة أبعاد للمنهج هي: المنهج المستهدف Attended curriculum ويقصد به المنهج الذي يتم تحديده على الصعيد الوطني أو على مستوى النظام التعليمي للدولة، والمنهج المنفذ Implemented curriculum وهو المنهج الذي يطبق في المدرسة ويراعي المحتوى الدراسي والبيئة المدرسية، والمنهج المحقق Attained curriculum الذي يعبر عن الأجزاء التي تعلمها الطلاب من المنهج كما يتضح من توجهاتهم (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧، ص ص ١٦٠- ١٦٣). (Mullis et al., 2013, p. 5)

وإذا ما وضع في الحسبان أن كتاب العلوم جزء لا يتجزأ من المنهج، وأنه يمثل الإطار التنظيمي للمحتوى العلمي في المنهج، وأنه حلقة الوصل بين المادة التعليمية والطالب، ولا غنى عنه للمعلم والطالب (محمد على نصر، ٢٠٠٩)؛ فإن الحاجة تشتد لعمليات المراجعة والتحليل والتقويم المستمر لكتب العلوم حتى يكون أداة تعليمية فعالة تؤدي دورها المناسب في تعليم العلوم وتعلمها.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

يوصف الكتاب المدرسي بالوثيقة الإجرائية لمحتوى المنهج، ويُعد كتاب العلوم عاملاً فعالاً في عمليتي التعليم والتعلم، ومن ثَمَّ فهو يؤثر على الطالب الذي يُعد محور العملية التعليمية؛ لذا وجب توفير كتب تعليمية على درجة عالية من الجودة، تخضع لعملية تحليل ومراجعة مستمرة، من أجل تحديد قيمتها ومدى فاعليتها، فتُزال مواطن الضعف وتُعزز مواطن القوة للوصول إلى أداء أفضل ومواكبة كل جديد ذي فائدة، خصوصا في ظل التطور المستمر في كافة المجالات. (محمد صابر سليم وآخرون، ٢٠٠٦)، (حلمي الوكيل، محمد المفتي ، ٢٠١٢)

ومما لاشك فيه أن عملية تطوير وتحسين محتوى كتب العلوم تسهم بدور مهم في بناء الشخصية المتكاملة للطالب. لذا فقد أوصت العديد من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسات (Valverde et al., 2002) ،(محمود عبد اللطيف حسان، ٢٠٠٦) ، (عبد السلام مصطفى عبد السلام وآخرون ، ٢٠٠٧)، (Wang, 2008)، (Jung –Chih & Wang-Ting, 2009)، (Geske & Geske, 2010) بأن يشتمل محتوى مناهج العلوم على متطلبات دراسة التوجهاتٍ الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وأن يتم مراجعة وتقويم محتواها وفقا لمتطلبات هذه الدراسة للوقوف على مدى تضمينها للمعارف والمهارات الأساسية الواجب على الطلاب اكتسابها لأنهم يحتاجونها للتقدم في حياتهم الدراسية والمهنية.

ومن خلال الاطلاع على تقارير دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم التي أعدها البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة United Nations Development Program (UNDP) حول نتائج الدول العربية المشاركة وترتيبها على المستوى

الدولي، لاحظت الباحثة أن مصر شاركت في دورتين فقط . بشكل رسمي . من الدورات الخمس السابقة لمشروع (TIMSS) وقد ظهرت نتائجها متدنية؛ حيث شارك طلاب مصر ـ الصف الثامن . في الدورة الثالثة لمشروع (TIMSS,2003) وكانوا في المرتبة (٣٦) في تحصيل العلوم من بين (٤٧) دولة مشاركة، وبمتوسط تحصيل مقداره (٤٢١) أي أقل من المتوسط الدولي الذي بلغ (٤٧٤). بينما في الدورة الرابعة (TIMSS,2007) كان ترتيبهم (٤١) من بين أكثر من (٤٨) دولة مشاركة، وبمتوسط تحصيل مقداره (٤٠٨) والذي يُعد أقل من المتوسط الدولي لهذه الدورة والذي بلغ (٥٠٠). وبذلك يكون انخفض الأداء وتراجع الترتيب في تحصيل العلوم.

وتأسيساً على ما سبق تظهر الحاجة إلى المراجعة والتحليل والتقويم المستمر لكتب العلوم بما يتماشى مع المتغيرات المتسارعة ومستحدثات التربية العلمية لتحديد نقاط القوة والضعف للاسترشاد بها في تطويرها، ولتؤدي دورها المناسب في تعليم العلوم وتعلمها. وتعتقد الباحثة أن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي (العام الأول لدراسة مادة العلوم بالنسبة للطالب في مصر) يُشكل لدى الطالب أولى لبنات العلم الأساسية – محتوى وعمليات معرفية – في بداية دراسته لمادة العلوم والتي سوف يحتاجها في التعلم مستقبلا. وفي تقدير الباحثة فإن ذلك ينسجم مع متطلبات (TIMSS,2015) في أحدث دوراتها التي ستعقد عام ٢٠١٥، والتي تؤكد على ضرورة اشتمال محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي على ثلاثة أبعاد هي: علوم الحياة بنسبة ٤٥٪، والعلوم الطبيعية بنسبة ٣٥٪، وعلوم الأرض بنسبة ٢٠٪، بالإضافة إلى ضرورة تضمينها للعمليات المعرفية اللازمة لكل طالب، وهي المعرفة بنسبة ٤٠٪، والتطبيق بنسبة ٤٠٪، والاستدلال بنسبة ٢٠٪.(Mullis et al., 2013, p.p.31- 57)، كما أوضح (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧، ص ١٥٤) أن مشروع TIMSS يُمكن أن يُعطي صورة حقيقية عن الوضع الراهن للعملية التعليمية لبيان نقاط القوة والضعف حتى يمكن تطويرها.

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تحليل كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي للتعرف على مدى توافر متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) من حيث موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، والعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؛ لتحديد نقاط القوة والضعف للاسترشاد بها في تطوير كتب العلوم. ووضع تصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي من حيث الموضوعات والعمليات المتضمنة فيه وفقا لمتطلبات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015).

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: **"ما مدى توافر متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟"**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) التي ينبغي مراعاتها في موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية،

علوم الأرض) والعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) بمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟

- ما مدى توافر متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) لموضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟
- ما مدى توافر متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) للعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) بمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟
- ما التصور المقترح لموضوعات محتوى كتاب العلوم والعمليات المعرفية المتضمنة فيها بما يراعي متطلبات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015)؟

- **أهداف الدراسة**:

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) في موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) التي ينبغي توافرها في كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي، وتحديد درجة توافرها.
- تحديد متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) في العمليات المعرفية(المعرفة، التطبيق، الاستدلال) التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي، وتحديد درجة توافرها.
- وضع تصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي (موضوعات المحتوى، العمليات المعرفية) يراعي متطلبات(TIMSS, 2015).

- **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- تُعد استجابة لحركات إصلاح تعليم العلوم من منظور مشروع (TIMSS)، حيث إنها من الدراسات القليلة – على حد علم الباحثة – التي تُجرى على مقرر مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي لمعرفة درجة توافر متطلبات (TIMSS, 2015) وفقا لأحدث دوراتها.
- تلقي الضوء على مدى تضمين محتوى منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي لمتطلبات مشروع(TIMSS) في بُعدي موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) ، والعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) ومجالاتها الفرعية.
- أنها تمد مخططي ومطوري مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بقائمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) في بُعدي موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) و العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؛ وتصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم في ضوئها بما قد يساعد في التطوير بما ينسجم مع التوجهات المعاصرة.

- تعرض الدراسة تفصيلاً كاملاً لمتطلبات (TIMSS, 2015) والتي يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمعلمون في تحديد نقاط القوة والضعف لتحسين عمليتي تعليم العلوم وتعلمها.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- إعداد قائمة بمتطلبات (TIMSS, 2015) في بُعدي موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) و العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) التي ينبغي مراعاتها في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، وإعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوئها.
- تطبيق بطاقة تحليل المحتوى وفقا لمتطلبات (TIMSS, 2015) على كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي العلوم "ابحث وتعلم" بجزأيه الأول والثاني طبعة ٢٠١٢/٢٠١٣ لأنه حديث الطبعة والمحتوى ومطور ويعتبر امتداد للكتب المطورة من قِبَل وزارة التربية والتعليم.
- وضع تصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي (موضوعات المحتوى، العمليات المعرفية) وفقاً لمتطلبات (TIMSS, 2015).
- تمت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣

- **أداة الدراسة**:

لتحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بإعداد بطاقة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء قائمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) في بُعدين أساسيين هما موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **تحليل محتوى**:

هو الأسلوب البحثي الذي اتبعته الباحثة في تحليل مضامين فقرات محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي ووصفها وصفا كميا ونوعيا؛ من أجل التعرف على درجة تلبية محتواه لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) في بُعدي موضوعات المحتوى(علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، والعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؛ لتحديد جوانب القوة والضعف فيها.

- **محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي**

يُقصد به المادة العلمية والخبرات والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم التي يتضمنها الكتاب المدرسي لمادة العلوم للصف الرابع الابتدائي"ابحث وتعلم" بجزأيه الأول والثاني والمعد من قِبَل وزارة التربية والتعليم.

- **دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS,2015)

هي دراسة تُجرى على المستوى الدولي وتُعنى بأداء اختبارات عالمية لتقييم التوجهات في مدى تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات في الصفوف الرابع والثامن من التعليم الأساسي بهدف تحسين وتطوير تعليم وتعلم العلوم والرياضيات.

- **متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS,2015)

يقصد بها البنية الأساسية للمحتوى التعليمي الواجب توافرها في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقا للمواصفات التي حددها مشروع دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم لدورته السادسة والتي ستعقد عام ٢٠١٥، والصادرة عن الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) وذلك في بُعدين أساسيين، هما:

- متطلبات بُعد موضوعات المحتوى وتشمل (علوم الحياة بنسبة ٤٥٪، العلوم الطبيعية بنسبة ٣٥٪، علوم الأرض بنسبة ٢٠٪).
- متطلبات بُعد العمليات المعرفية وتشمل (المعرفة بنسبة ٤٠٪، التطبيق بنسبة ٤٠٪، الاستدلال بنسبة ٢٠٪)

وتم تحليل محتوى كتاب علوم الصف الرابع الابتدائي في ضوئها، ووضع تصور مقترح لمحتواه يراعي تلك المتطلبات.

- **خطة الدراسة** :

- دراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث وخاصة التي تناولت تحليل محتوى مقررات العلوم، ودراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015).
- تحديد متطلبات (TIMSS, 2015) التي ينبغي مراعاتها في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في بُعدي موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية وما تتضمنه من مجالات رئيسية وفرعية، ووضع تعريف إجرائي لكل مجال حتى يتم التحليل في ضوئها.
- إعداد بطاقة تحليل المحتوي في ضوء قائمة متطلبات (TIMSS, 2015) لتحديد تحديد درجة مراعاة كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي لموضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.
- تحليل محتوي كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي (بجزأيه الأول والثاني) من قِبَل الباحثة، معتمدة الفقرة وحدة التحليل وحساب عدد التكرارات.
- إعادة التحليل بعد مرور ثلاث أسابيع على التحليل الأول وحساب معامل ثبات التحليل لكل مجال رئيسي وفرعي.
- تسجيل النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- عرض النتائج ومناقشتها، ووضع تصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي يراعي متطلبات(TIMSS, 2015) من حيث موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، تتناول أدبياتها الإطار النظري . مدعوماً بالدراسات السابقة . في محورين، وهما: تحليل محتوى كتب العلوم، دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015)

- **أولاً: تحليل محتوى كتب العلوم:**

- **تحليل محتوى كتب العلوم:**

يُعد تحليل المحتوى أحد أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في عصر تراكمت فيه المعرفة وتزايدت فيه مستحدثات التربية العلمية؛ الأمر الذي فرض العناية والاهتمام بتحليل المحتوى باعتباره أسلوباً أساسيا يُستند عليه في المراجعة والتحليل والتقويم المستمر؛ حتى يتم التعرف إلى مدى مراعاة المحتوى للمبادئ والمعايير والمكونات التي يبنى في ضوئها والحكم عليه، ويقتضي ذلك تحليل المحتوى إلى أفكاره وعناصره ووصفه وصفا كميا وكيفيا، والوقوف على خصائصه بطريقة علمية منظمة وليس استنادا إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية (وائل عبد الله، ريم أحمد، ٢٠١٢).

وفي هذا الإطار يُعرف تحليل المحتوى بأنه طريقة بحث يتم تطبيقها للوصول إلى وصف كمي وكيفي هادف ومنظم لمحتوى مادة دراسية ما، ويعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة؛ بهدف إصدار حكم بشأن توافق المقررات الدراسية مع معايير معينة. (رشدي طعيمه، ٢٠٠٤)

وحيث يمثل الكتاب المدرسي الإطار التنظيمي للمحتوى العلمي للمنهج، فيُعرفه (توفيق مرعي، محمود الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٢٥٢) بأنه نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، المحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى تقديم إطار تنظيمي للمنهج لمساعدة الطلاب في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المرجوة، كما حددها المنهج.

ونظراً لأهمية تحليل محتوى كتب العلوم فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت تحليل وتقويم كتب العلوم في ضوء العديد من المعايير والاتجاهات الحديثة في التربية العلمية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

هدفت دراسة (Stern & Ahlgren, 2002) إلى تحليل محتوى وأساليب التقييم المتضمنة في كتب العلوم في المدارس المتوسطة في ضوء معايير مشروع العلوم للجميع 2061 الصادر عن الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل كتب العلوم للمدارس المتوسطة للوقوف على مدى تحقق معايير ومؤشرات 2061 فيها، وللتحقق من أن أساليب التقييم المستخدمة تقيس بالفعل ما الذي يجب أن يتعلمه الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه. وأسفرت الدراسة عن قاعدة بيانات واسعة عن تسع كتب للعلوم في المدارس المتوسطة وأوضحت أن محتواها يتوافق بدرجة كبيرة مع معايير ومؤشرات 2061 ، ولكن مجموعة من مهام التقييم كانت جيدة وبعضها الآخر فقير يحتاج إلى تعديل.

وأجرى (جبر محمد الجبر، ٢٠٠٥) دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير عالمية دقيقة ومنضبطة صادرة عن مجلس البحوث الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية (National Research Council, 1996) والمسمى بالمعايير الوطنية لتعليم العلوم (NSES)، والمطبق في ولاية إنديانا الأمريكية، ومن ثَّم إلقاء الضوء على نقاط

القوة وتأكيدها والخروج بتوصيات يمكن الاستفادة منها في تصحيح وتعديل نقاط الضعف في هذا الكتاب. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في السعودية. وأشارت النتائج إلى أن الكتاب ركز على أربعة معايير، وهي: طبيعة العلم والتقنية، والتفكير العلمي، والظواهر الطبيعية، والأحياء البيئية إلى حد كبير وفقا لمعايير تدريس العلوم بولاية إنديانا الأمريكية. وبحكم أهمية شمولية الكتاب لعدد من الموضوعات فإن نسب تغطية الكتاب للمعايير كانت متفاوتة وتحتاج للمراجعة. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مشابهة لكتب العلوم في مراحل دراسية مختلفة للتأكد من مدى مطابقتها لمعايير تدريس العلوم.

كما هدفت دراسة (منى الصادق، ٢٠٠٦) إلى تحليل محتوى كتب العلوم للصف العاشر وفقا لمعايير الثقافة العلمية، والتعرف على مدى اكتساب الطلاب لها. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل كتاب العلوم للصف العاشر بجزأيه، واستخدمت أداة لتحليل المحتوى في ضوء معايير الثقافة العلمية، وكذلك اختبارا للثقافة العلمية، وخلصت الدراسة إلى ضعف تناول مناهج العلوم للصف العاشر لمعايير الثقافة العلمية، وعدم وصول الطلاب لحد الكفاية (٨٠٪) في اختبار الثقافة العلمية.

أما دراسة (مهدي عبد الحميد، ٢٠٠٩) فسعت إلى معرفة مدى توافر المعايير القومية لمحتوى منهج العلوم للصف الثاني الإعدادي، وتطوير وحدة في ضوء تلك المعايير وقياس أثرها في اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مدى مراعاة منهج العلوم للصف الثاني الإعدادي للمعايير القومية لتعليم العلوم. وقد دلت نتائج الدراسة على أن مجال علوم الحياة قد احتل المرتبة الأولى بنسبة ٣٣,٤٦٪، وجاء مجال العلوم الفيزيائية في المرتبة الثانية بنسبة ٢٥,١٢٪، وجاء مجال علوم الأرض والفضاء في المرتبة الثالثة بنسبة ٢١,٢٪، وجاء العلم كاستقصاء في المرتبة الرابعة بنسبة ٨,٢٤٪، وجاء مجال العلم من منظور شخصي ومجتمعي في المرتبة الخامسة بنسبة ٦,٥٨٪، أما مجال تاريخ العلم وطبيعته فجاء في المرتبة السابعة بنسبة ٠,٩٨٪، وأوصى الباحث بالاهتمام بتطوير مناهج العلوم في مراحل التعليم المختلفة في ضوء المعايير القومية.

وهدفت دراسة (Geske & Geske, 2010) إلى تحليل كتب العلوم في المدارس الابتدائية بدولة لاتفيا (من دول بحر البلطيق في أوربا الشمالية والحاصلة على المركز السادس في TIMSS, 2007) ومقارنتها بكتب العلوم في المدارس الابتدائية بعدد من الدول المشاركة في (TIMSS, 2007)وهي (روسيا في المركز الخامس والولايات المتحدة الأمريكية في المركز الثامن، وكازاخستان في المركز الحادي عشر، وأوكرانيا في المركز الخامس والعشرين) وفقا لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2007) لتقييم أثر كتاب العلوم على تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي وفقا لنتائج الدول في اختبار (TIMSS, 2007). هذا بالإضافة إلى مقارنة محتوى كتاب العلوم في المدارس الابتدائية بدولة لاتفيا عامي ١٩٩٥، ٢٠٠٧ وبالمراكز التي حققتها في اختبارات (TIMSS). وتوصلت الدراسة من خلال التحليل الدقيق لكتب العلوم لعدة بلدان إلى أنه

كلما توافرت متطلبات (TIMSS) في محتوى كتاب العلوم كلما تحسن انجاز الطلاب في اختبار(TIMSS) ، كما توصلت أيضا إلى أن التغير في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في دولة لاتفيا ما بين عامي ١٩٩٥، ٢٠٠٧ كان له أثر كبير في تحسين تحصيل الطلاب. وبذلك أكدت الدراسة إلى أن محتوى كتاب العلوم أحد العوامل المهمة التي تؤثر على انجازات الطلاب.

- **أهداف تحليل كتب العلوم** :

إن تحليل محتوى الكتب الدراسية بصفة عامة، وتحليل كتب العلوم بصفة خاصة له العديد من الأهداف(Stern & Ahlgren, 2002, p. 891) (صابر جيدوري، نائل أخرس، ٢٠٠٥،ص ص ١٠١-١٠٢)، منها ما يلي:

- استكشاف أوجه القوة والضعف في كتب مادة العلوم المدرسية، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة.
- تزويد القائمين على تأليف كتب العلوم بمبادئ توجيهية، والإشارة إلى الموضوعات التي تمثل أكثر قيمة والتي يجب تضمينها في المحتوى المعرفي للكتاب.
- تحديد مدى كفاية كتاب العلوم بشأن معالجة وموضوعات علمية معينة.
- تحديد مدى استجابة محتوى كتاب العلوم للمشروعات العالمية لإصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها مثل مشروع العلوم للجميع 2061 وحركة معايير تعليم العلوم (NSES)، ومتطلبات (TIMSS)، وغيرها.
- تحديد المعارف أو المهارات أو القيم التي يتضمنها محتوى كتاب العلوم والمرجو تنميتها لدى الطلاب.

- **تعقيب** :

استفادت الباحثة مما سبق عرضه في محور تحليل محتوى كتب العلوم فيما يلي:

- تحديد التعريف الإجرائي لتحليل المحتوى بأنه الأسلوب البحثي القائم على تحليل مضامين فقرات محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي ووصفها وصفا كميا ونوعيا؛ من أجل التعرف على درجة تلبية محتواه لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) في بُعدي موضوعات المحتوى(علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، والعمليات المعرفية(المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؛ لتحديد جوانب القوة والضعف فيها.
- وتحديد أن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي يُقصد به المادة العلمية والخبرات والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم التي يتضمنها الكتاب المدرسي لمادة العلوم للصف الرابع الابتدائي"ابحث وتعلم" بجزأيه الأول والثاني والمعد من قِبَل وزارة التربية والتعليم.
- أن الدراسات السابق عرضها هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم وفقاً لمعايير متعددة في التربية العلمية واتبعت في سبيل ذلك المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت معظم الدراسات السابقة أداة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وأشارت معظم نتائجها إلى عدم ملائمة عدد من مقررات العلوم في صفوف دراسية مختلفة لعدد من معايير التربية العلمية.

- كما أن مراعاة متطلبات دراسة (TIMSS) في كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي كان له أثر فاعل في تحسن انجاز الطلاب من حيث موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.
- تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في إتباع المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وإعداد بطاقة تحليل للمحتوى، وتختلف عنها في أنها حددت متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم في أحدث دوراتها (TIMSS,2015). بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوئها.

- **ثانياً: دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS, 2015)

- **طبيعة دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS, 2015)

إن كلمة (TIMSS) هي اختصار Trends in the International Mathematics and Science Studies وتعني دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم، وتهتم بتقييم تحصيل الطلاب في الرياضيات والعلوم في الصف الرابع والثامن، بالإضافة إلى جمع بيانات عن اتجاهات الطلاب والمعلمين، والخبرات التعليمية داخل المدرسة، وتوافر موارد المدرسة، وجودة المناهج ، وسياقات التدريس، وغيرها (Mullis & Chrostowski, 2004)

وهي دراسة عالمية تهدف إلى التركيز على السياسات والنظم التعليمية، ودارسة فعالية المناهج المطبقة وطرق تدريسها، وتقييم التحصيل وتوفير المعلومات لتحسين تعليم وتعلم العلوم والرياضيات. وتتم هذه الدراسة تحت إشراف المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (Association for Evaluation of International Educational Achievement (IEA) ومقرها أمستردام بهولندا، ويشارك في التنفيذ عدد كبير من المراكز والمنظمات منها مركز الدراسة العالمي (ISC)، مركز إحصائيات كندا، لجنة تقييم الأداء (PAC)، ومنسقي البحث القومي (NRCS)، ومشروع المسح عن فرص تعلم العلوم والرياضيات (OMSO)،وغيرها. (Mullis et al., 2012,p. p.3,4)

يتم تنفيذ دراسة TIMSS على تقييم معرفة الطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم في الصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي بصورة منتظمة مرة كل أربع سنوات ، فقد تم تنفيذها لأول مرة عام ١٩٩٥، وأقيمت أعوام ١٩٩٩، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧، ودورتها الخامسة عُقدت عام ٢٠١١، ودورتها القادمة ستعقد عام ٢٠١٥. وفي كل دورة تزيد عدد الدول المشاركة مما جعلها الدراسة الأكبر والأوسع تغطية لدول العالم. حيث إن دورها لا يقتصر على قياس مستويات الأداء واتجاهات التغيير فيه، بل تُسهم في مساعدة الدول المشاركة على إجراء إصلاحات تربوية قائمة على تقييم يتسم بالموضوعية والشمول.

ولتحقيق العدالة والموضوعية عند مقارنة بيانات الدول المشاركة، يتم إجراء الاختبار في العلوم والرياضيات في نفس الوقت في كل الدول المشاركة في الدراسة، ولضمان تحقيق أعلى قدر من الجودة والدقة لاختبارات TIMSS فإنه يتم العمل على أن تتطابق جميع إجراءات الاختبار مع المعايير الموضوعة من قِبَل (IEA)، وتشمل تلك الإجراءات اختيار عيّنة الطلاب، وترجمة الاختبار،

وتصميم كراساته والاستبيانات المصاحبة له وإدارته، وتصحيح الإجابات وتحليل النتائج وإعداد التقارير النهائية، وكذلك تنظيم الدورات التدريبية التي تعقد للقائمين على تنفيذ الإجراءات المذكورة. (Mullis et al., 2009, p. 88)

- **أهمية دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS, 2015)

تُعد دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم من أهم الدراسات التي تساعد الدول المشاركة فيها على تقويم جميع عناصر العملية التعليمية من خلال رؤية عالمية وكذلك مساعدة الطلاب على فهم العالم الذي يحيط بهم وتساعدهم على بناء تفكيرهم، ويمكن إجمال أهمية دراسة (TIMSS,2015) في أنها تمكن المشاركين من(Mullis et al., 2009, (Mullis & Martin, 2013, p. 4) :p.p. 3-5)

- الحصول على بيانات شاملة ومقارنة دولياً عن المفاهيم والمواقف التي تعلمها الطلاب في مادتي العلوم والراضيات في الصفين الرابع الابتدائي والثامن.
- القدرة على قياس مدى التقدم في تعليم وتعلم الراضيات والعلوم بالمقارنة مع الدول الأخرى في نفس الوقت.
- متابعة المؤثرات النسبية للتعليم والتعلم في الصف الرابع الابتدائي ومقارنتها مع تلك المؤثرات في الصف الثامن، حيث إن مجموعة التلاميذ الذين يتم اختبارهم في الصف الرابع في دورة ما ، يتم اختبارهم في الصف الثامن في الدورة التالية .
- الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل وذلك عبر مقارنة نتائج الاختبارات لدى أي دولة مشاركة مع نتائج الدول الأخرى في سياق السياسات والنظم التعليمية المطبقة والتي تؤدي إلى معدلات تحصيل عالية لدى الطلاب
- تتيح فرصاً كبيرة لاكتشاف الطلاب الموهوبين.

وترى الباحثة أن ما يزيد من أهمية هذه الدراسة أنها تستخدم أدوات متعددة تستطيع من خلالها تقديم معلومات شاملة عن المناهج والطلاب والمعلمين والممارسات التدريسية والبيئة المدرسية وتربطها بمستوى التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات والعلوم في عدد من الدول.

ونظراً لأهمية دراسة (TIMSS) فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث التربوية بدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم وتحليل نتائجها ومقارنتها للوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين تعليم العلوم وتعلمها، ومن هذه الدراسات: دراسة (Ramirez, 2004) هدفت إلى تقصي سبب الانجاز المنخفض للطلاب في دولة تشيلي من خلال تحليل نتائج (TIMSS, 1999)، ومقارنة نتائج طلاب تشيلي مع نتائج طلاب أربعة دول (ماليزيا، كوريا الجنوبية، سلوفاكيا، مدينة ميامي في ولاية فلوريدا الأمريكية). واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على استبانة لأسباب تدني التحصيل تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥٠) معلم ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة أسباب أدت إلى انخفاض مستوى طلاب تشيلي منها ضعف محتوى المنهج مقارنة بالدول الأخرى.

كما هدفت دراسة (محمود عبد اللطيف حسان، ٢٠٠٦) إلى تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء المتطلبات المعرفية لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2003)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحديد المفاهيم العلمية للمرحلة الابتدائية والإعدادية في كتب العلوم للدول المشاركة في ضوء متطلبات (TIMSS,2003) والخاصة بمجالات (علم الأحياء، علوم الأرض، علم البيئة، علم الفيزياء، علم الكيمياء) ثم وضع الباحث تصورا مقترحا لشبكة المفاهيم الرئيسية والفرعية الواجب توافرها في مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء متطلبات موضوعات المحتوى لدراسة (TIMSS,2003)، وقام الباحث بتحليل كتب العلوم من الصف الرابع الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي في ضوء شبكة المفاهيم السابق إعدادها، وتحديد نقاط القوة والضعف في محتوى هذه الكتب. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك قصورا في محتوى كتب العلوم المقررة على الصفوف الستة عند مقارنتها بمتطلبات موضوعات المحتوى. وفي ضوء ذلك أعد الباحث قائمة مفاهيم خاصة بكل صف دراسي، وبرنامج تدريبي لمعلمي العلوم لتحقيق متطلبات موضوعات محتوى (TIMSS,2003).

أما دراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، وآخرون، ٢٠٠٧) فقد وضعت أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS)، وأشارت نتائج تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية إلى وجود قصور في كم المفاهيم المتضمنة وفقا لقائمة متطلبات (TIMSS)، كما أظهرت النتائج فاعلية وحدة تجريبية مطورة في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS) في إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم العلمية، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين محتوى كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية للمفاهيم الرئيسية والفرعية بخريطة المفاهيم في ضوء متطلبات(TIMSS) .

وهدفت دراسة (Wang, 2008) إلى تحرى الاختلافات في انجاز طلبة الصف الثامن في اختبارات (TIMSS,2003) بهدف الوصول إلى فهم للعوامل التي أدت إلى اختلاف أداء الطلاب في الدول التي حصلت على ترتيب عال مقارنة بأداء الطلاب في الدول التي أحرزت ترتيبا منخفضا، ودراسة تأثير النظريات التربوية التي تتبناها تلك الدول. وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح الدول التي تبنت متطلبات مشروع (TIMSS,2003) وطورت مناهجها وفقا للنظريات التربوية الحديثة مثل دول شرق أسيا. وأوصت الدراسة الدول ذات الأداء المنخفض في اختبار (TIMSS,2003) بإجراء دراسات تحليلية لمناهجها، وضرورة تبني معايير واضحة عند تطوير مناهجها.

وقارنت دراسة (Jung –Chih & Wang-Ting, 2009) التحصيل الدراسي بين طلاب الصفوف (١- ٨) في ثلاث دول هي سنغافورة وتايوان واليابان التي حصلت على مراتب متقدمة في اختبار (TIMSS,2007) مع الطلاب الأمريكان من خلال كتب العلوم لهذه الصفوف. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقة تحليل محتوى. وأشارت النتائج أن محتوى كتب العلوم الأمريكية يختلف تماما عنها في الدول الأسيوية، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير

كتب العلوم الأمريكية وفقاً لمتطلبات (TIMSS) لتحقيق طلابها مراتب متقدمة مستقبلا.

كما أجرت دراسة (Rutar et al., 2011) تحليل لنتائج(TIMSS,2003) لتحديد تأثير العوامل السلبية للمدرسة وخاصة السلوك العدواني على إنجاز الطلاب في العلوم والرياضيات. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت عملية التحليل بشكل منفصل للبيانات الوطنية والدولية. وأظهرتٍ النتائج أن الطلاب الذين يعانون من السلوك العدواني كانوا أقل إنجازا في الرياضيات والعلوم سواء في الصف الرابع أو الثامن مقارنة بالطلاب العاديين وخاصة في سلوفينيا ، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك العدواني أحد العوامل السلبية التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتحصيل في سلوفينيا.

- **أدوات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS, 2015)

تتضمن الدراسة (TIMSS, 2015) عدة أدوات خاصة بالهدف العام وهي على النحو التالي (Mullis, & Martin, 2013, p. p.88 - 98):

- **كراسات الاختبارات**:

وهي عادة ما تكون على شكل كتيبات متكافئة يتراوح عددها بين (٧ ـ ١٤) كتيب، بحيث يشمل كل كتيب عدد من أسئلة الرياضيات و العلوم (٧٠٪ من هذه الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد و ٣٠٪ الأسئلة ذات الإجابات القصيرة المعتمدة على استنتاج الحل)، و توزع هذه الكتيبات على الطلبة المتحنين بطريقة عشوائية. وتكون الكتيبات موزعة على جزئيين تتم الإجابة عن كل جزء منها في ٣٦ دقيقة، في الجزء الأول أسئلة الرياضيات أولاً ثم أسئلة العلوم، وفي الجزء الثاني العكس، ويكون بينهما فترة استراحة.

- **استبيانات الدراسة**:

وتنقسم إلى أربعة استبيانات:

- استبانة الطالب : وهي استبانة توفر معلومات حول الخلفية الأسرية والأكاديمية للطلبة، واتجاهاتهم وطموحاتهم والممارسات الصفية لمعلمي الرياضيات والعلوم من وجهة نظر الطلبة.
- استبانة معلم العلوم/الرياضيات: وتتعلق فقراتها بالخلفيات العلمية والأكاديمية والممارسات التدريسية واتجاهات معلمي العلوم/الرياضيات ليجيب عليها معلم الفصل الذي اختير ضمن العينة.
- استبانة المدرسة : وتتعلق فقراتها بمعلومات عن البيئة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة والمنهاج والبرامج الدراسية والإمكانيات المادية وبرامج تطوير العاملين وعلاقات المدرسة مع المجتمع. ويجيب عنها مديرو المدارس المشاركة في الدراسة.
- استبانة المنهج الدراسي: وهي استبانة توفر معلومات أساسية حول تنظيم المنهج المدرسي في العلوم/الرياضيات في كل دولة، وحول مضمون الموضوعات التي يغطيها الصف الرابع، وزمن تدريسها والممارسات التدريسية وأساليب التقويم، كما إنه يضم أسئلة حول سياسات وأنظمة الفحص المحلية للمناهج إضافة إلى الأهداف والمعايير الخاصة بعملية تدريس العلوم. ويجيب

عليها المشرفين المتخصصين للمنهج المستهدف. ويتحمل منسق الأبحاث الوطنية في كل دولة مشاركة المسئولية عند ملء هذه الاستبانة.

- **ما يميز دراسة** (TIMSS, 2015) **عن** (TIMSS, 2011) :

هناك بعض من التحديثات التي تميز دورة (TIMSS, 2015) عن دوراتها السابقة، يمكن إجمالها فيما يلي: (Mullis & Martin, 2013, p. 9)

- تحديث في بعض موضوعات المحتوى التي تعكس بشكل أفضل مناهج الدول المشاركة كما ذُكرت في موسوعة TIMSS, 2011. حيث تمت مراجعة كل جزئية في بُعدي موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية لتحديثها ومراجعتها من قِبَل Science and Mathematics Item Review Committee (SMIRC) وهم مجموعة خبراء TIMSS، ومناقشتها بشكل موسع مع الشركاء TIMSS National Research Coordinators (NRCs) .
- الأخذ في الحسبان نتائج الأبحاث العالمية في التربية العلمية، والمبادرات الدولية في مجال تعليم العلوم مثل مبادرات (National Research Council, 2012) للتربية العلمية K-12 في الولايات المتحدة الأمريكية، ومقررات العلوم في سنغافورة للابتدائي والإعدادي، ودليل مناهج العلوم المستخدم في هونج كونج (من الأول الابتدائي وحتى الثالث الثانوي)، بالإضافة إلى التركيز المتزايد على ممارسات العلم والاستقصاء في معايير وأطر مناهج العلوم في العديد من البلدان المشاركة.
- في اختبار (TIMSS, 2015) سيتم تقييم ممارسات العلوم في سياق واحد مع موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، مع الاعتماد على مجموعة من عمليات التفكير في بُعد العمليات المعرفية.
- التوسع في TIMSS Advanced لطلاب الصف الثاني عشر في الفيزياء والرياضيات المتقدمة (عُقدت عامي ١٩٩٥و ٢٠٠٨ فقط)، ولأول مرة يُمكن للطلاب الذين يدرسون برامج (STEM) المشاركة في بداية دراستهم بالجامعة.
- لأول مرة فى TIMSS, 2015 سيتم تطبيق اختبار TIMSS Numeracy الذي يقدم مستوى أسئلة أقل صعوبة لطلاب الصف الرابع في الرياضيات.

- **الاستقصاء وممارسات العلوم في** (TIMSS,2015)

إن الاستقصاء يعنى المبدأ الأساسي للكيفية التي تُمَارس بها العلوم الحديثة "ممارسة العلوم" ويشير الاستقصاء إلى مجموعة متنوعة من العمليات وطرق التفكير التي تدعم التوصل لمعارف جديدة في العلوم. وبالإضافة إلى ممارسة العلوم فإن الاستقصاء يشير كذلك إلى المعرفة المتصلة بالعمليات التي يستخدمها العلماء للتوصل إلى المعرفة والتي هي بمثابة طبيعة العلوم ذاتها . ومن ثَمَّ يُرى الاستقصاء كنتاجين يجب أن يحققهما الطلاب، وهما القدرة على القيام بالعمليات العلمية واكتساب المعرفة حول تلك العمليات (دوجلاس ليويلين، ٢٠١٢، ص ٤٠)

ويندمج العلماء في الاستقصاء العلمي من خلال إتباع ممارسات العلوم الأساسية التي تمكنهم من فهم العالم الطبيعي، والإجابة عن أسئلة حول هذا الموضوع؛ لذا على الطالب أن يتقن هذه الممارسات ليطور فهمه للكيفية التي تتم

بها الطريقة العلمية. وتشمل هذه الممارسات مهارات من الحياة اليومية والدراسات المدرسية والتي يستخدمها الطلاب بطريقة منهجية لإجراء الاستقصاء العلمي. فممارسات العلوم من الأمور الأساسية لجميع التخصصات العلمية. ويتم تمثيل خمسة ممارسات والتي تعتبر أساسية في التحقيق العلمي والتي تدعم عمل الطلاب كعلماء في مشروع (TIMSS,2015) (Mullis & Martin, 2013, p. p. 57- 58):

- طرح الأسئلة القائمة على الملاحظات العلمية: يتضمن الاستقصاء العلمي ملاحظة الظواهر في العالم الطبيعي مع رصد الخصائص أو السمات غير المألوفة .هذه الملاحظات تؤدي إلى أسئلة، والتي تستخدم لصياغة فروض قابلة للاختبار للمساعدة في الإجابة عن هذه الأسئلة.
- توليد الأدلة: اختبار الفروض يتطلب تصميم وتنفيذ تحقيقات وإجراء تجارب منهجية من أجل توليد الأدلة التي تساعد على دعم أو دحض الفروض. يجب أن يربط العلماء بين فهم المفهوم العلمي والخاصية التي يمكن ملاحظتها أو قياسها والمعدات والإجراءات اللازمة لجمع الأدلة وكيف تتم القياسات و آلية تسجيلها.
- العمل مع البيانات: عندما يتم جمع البيانات، يقوم العلماء بتلخيصها في أنواع متعددة من العروض البصرية ووصف أو تفسير أنماط في البيانات، واستكشاف العلاقات بين المتغيرات .
- الرد على سؤال البحث: استخدام العلماء أدلة من الملاحظات والتحقيقات للرد على الأسئلة ودعم أو دحض الفروض.
- التوصل إلى الحجج من الأدلة: استخدام العلماء للأدلة جنبا إلى جنب لبناء تفسيرات، تبرير ودعم معقولية التفسيرات والاستنتاجات الخاصة بهم، وتوسيع استنتاجاتهم مع الأوضاع الجديدة.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستقصاء العلمي يمثل الإطار الشامل لدراسة TIMSS,2015ويدخل في كافة المجالات؛ لذا لا يتم تقييم ممارسات العلوم في عزلة، ولكن يتم تقييمها في سياق واحد من مجالات موضوعات محتوى العلوم، وبالاعتماد على مجموعة من العمليات المحددة في مجالات العمليات المعرفية، وعليه فإن بعض العناصر في تقييم TIMSS في العلوم لدورته السادسة لعام ٢٠١٥ تعمل على تقييم واحدة أو أكثر من هذه الممارسات العلمية الهامة وكذلك المحتويات المحددة في مجالات موضوعات المحتوى وعمليات التفكير المحددة في المجالات المعرفية (Mullis & Martin, 2013, p. 9) . أي أن ممارسات العلوم ستقيم بشكل ضمني في مفردات الاختبار، وينسجم هذا مع ما تؤكده الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 2012)، وبناءً على ذلك ستقتصر الباحثة على البُعدين الأساسيين لمتطلبات (TIMSS, 2015)، وهما موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.

- **متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم** (TIMSS, 2015):

من خلال العرض السابق وما ورد في الإطار النظري لدراسة (TIMSS, 2015) الصادر عن (IEA) يمكن تحديد بُعدين أساسيين للمتطلبات الواجب توافرها في محتوى كتاب العلوم، وهما موضوعات المحتوى ، والعمليات المعرفية. هذا إلى

جانب ممارسات العلوم (الاستقصاء العلمي) التي تُعد جزء لا يتجزأ من البُعدين السابقين.

وستعرض الباحثة في السطور الآتية البُعدين الأساسيين والتي تخص الصف الرابع الابتدائي بشيء من التفصيل كما وردت في الإطار النظري لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(Mullis & Martin, 2013, p. p. 31- 56):

- **البُعد الأول: موضوعات المحتوى**

يحدد بُعد موضوعات المحتوى ما يجب التركيز عليه من فروع العلم ونسب كل منها، ويُلاحظ أنه في الصف الرابع الابتدائي قد تم التأكيد على علوم الحياة بنسبة ٤٥٪، ثم العلوم الطبيعية بنسبة ٣٥٪، وعلوم الأرض بنسبة ٢٠٪. ويشمل كل مجال من مجالات موضوعات المحتوى أو كل قسم من أقسام الموضوعات الرئيسة عدد من المواضيع الأساسية التي يجب أن يغطيها منهج تدريس العلوم في معظم الدول المشاركة، وفيما يلي نستعرض المواضيع الفرعية المنبثقة عن المجال أو الموضوع الرئيسي كما يلي:

- **المجال الأول: علوم الحياة**

إن دراسة العلوم في الصف الرابع الابتدائي توفر فرصة للطلاب للاستفادة من فضولهم الفطري وحب الاستطلاع لديهم والبدء في فهم العالم الذي يعيشون فيه. ويشمل مجال علوم الحياة فهم ميزات وخصائص عمليات الحياة التي تقوم بها الكائنات الحية، والعلاقات بينها وتفاعلها مع البيئة، وذلك في خمس موضوعات أساسية، وهي: خصائص الكائنات الحية وعملياتها الحيوية، دورات الحياة والتكاثر والوراثة، التفاعل مع البيئة، النظام البيئي، صحة الإنسان.

- **المجال الثاني: العلوم الطبيعية**

دراسة العلوم في الصف الرابع الابتدائي تُمَكِن الطلاب من دراسة العديد من الظواهر الطبيعية التي يلاحظونها في حياتهم اليومية وتفسيرها من خلال فهم مفاهيم العلوم الطبيعية. ويتضمن محتوى العلوم الطبيعية موضوعات أساسية هي: تصنيف المادة وخصائصها، مصادر الطاقة وتأثيراتها، القوة والحركة.

- **المجال الثالث: علوم الأرض**

تهتم بدراسة الأرض ومكانها في النظام الشمسي (المجموعة الشمسية)، ويتم التركيز في الصف الرابع على دراسة الظواهر والعمليات التي يمكن للطلاب مراقبتها في حياتهم اليومية. ويختلف تناول هذا المجال في البلدان المشاركة ولكن من المهم التركيز على ثلاث موضوعات، وهي: تركيب الأرض وخصائصها الطبيعية ومواردها، عمليات الأرض وتاريخها، الأرض في النظام الشمسي.

- **البُعد الثاني: العمليات المعرفية في المحتوى**

وفقاً لمتطلبات دراسة (TIMSS,2015) فإنه ينبغي على الطلاب أن يمارسوا أنواع مختلفة من العمليات المعرفية أو المهارات الذهنية في المحتوى، وتنقسم العمليات المعرفية أو البعد الذهني إلى ثلاث مجالات، ولكل مجال نسبة مئوية مستهدفة في التقييم بالنسبة للصف الرابع، وهي المعرفة بنسبة ٤٠٪، والتطبيق بنسبة ٤٠٪، ثم الاستدلال بنسبة ٢٠٪.

وستعرض الباحثة في السطور الآتية بشيء من التفصيل لمجالات تقييم العمليات المعرفية وما يتبعها من عمليات معرفية فرعية.

- **المجال الأول** : **المعرفة**

يتم فيه تقييم معارف الطلاب من الحقائق والعلاقات والعمليات والمفاهيم والأدوات. والتأكيد على دقة رصد المعرفة الواقعية التي تُمكن الطلاب من الاندماج بنجاح في الأنشطة المعرفية الأكثر تعقيدا، والتي تُعد أساسا للتقصي العلمي، وتشمل المعرفة ثلاث مجالات فرعية، وهي: الاسترجاع، الوصف، التوضيح بأمثلة.

- **المجال الثاني** : **التطبيق**

يتطلب التطبيق من الطلاب الاندماج في تطبيق المعارف الخاصة بالحقائق والعلاقات والعمليات والمفاهيم والأدوات والأساليب في سياقات مألوفة ومعتادة لهم في عمليتي تعليم العلوم وتعلمها، ويشمل التطبيق خمس مجالات فرعية، وهي: المقارنة والتصنيف، الربط بين الأفكار، استخدام النماذج، تفسير المعلومات، الشرح.

- **المجال الثالث** : **الاستدلال**

يتطلب هذا المجال من الطلاب الاندماج في التفكير لتحليل البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج وتوسيع فهمهم لمواقف جديدة. ويهتم الاستدلال بالسياقات غير المألوفة للطلاب والأكثر تعقيدا. ويتضمن الاستدلال ثمان مجالات فرعية، وهي: التحليل، التركيب، صياغة الأسئلة والفروض والتنبؤ العلمي، تصميم التقصي، التقييم، استخلاص النتائج، التبرير، التعميم.

- **تعقيب** :

استفادت الباحثة من العرض السابق لمحور (TIMSS,2015) في التوصل إلى ما يلي:

- دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) هي دراسة تُجرى على المستوى الدولي وتُعنى بأداء اختبارات عالمية لتقييم التوجهات في مدى تحصيل الطلاب في العلوم والرياضيات في الصفوف الرابع والثامن من التعليم الأساسي بهدف تحسين وتطوير تعليم وتعلم العلوم والرياضيات.
- يقصد بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) أنها البنية الأساسية للمحتوى التعليمي الواجب توافرها في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقا للمواصفات التي حددها مشروع دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم لدورته السادسة والتي ستعقد عام ٢٠١٥، والصادرة عن الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)وذلك في بُعدين أساسيين، هما:
  - ✓ متطلبات بُعد موضوعات المحتوى وتشمل (علوم الحياة بنسبة ٤٥٪، العلوم الطبيعية بنسبة ٣٥٪، علوم الأرض بنسبة ٢٠٪).
  - ✓ متطلبات بُعد العمليات المعرفية وتشمل (المعرفة بنسبة ٤٠٪، التطبيق بنسبة ٤٠٪، الاستدلال بنسبة ٢٠٪)

وتم تحليل محتوى كتاب علوم الصف الرابع الابتدائي، واقتراح تصور لمحتواه في ضوئها.

- اعتمدت كثير من الدراسات التي تناولت دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم على قاعدة بيانات الدراسة الدولية في المقارنة بين نتائج طلاب الدول المشاركة، وتحليل العوامل المؤثرة عليها؛ للوصول إلى أسباب التفاوت بين مستويات الطلاب في الدول المشاركة.
- كشفت نتائج العديد من الدراسات السابق عرضها أن هناك قصوراً في تحقيق محتوى مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة وللصفوف العليا في المرحلة الابتدائية لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.
- أوصت معظم الدراسات بضرورة إصلاح محتوى مقررات العلوم وتطويرها بما يتفق مع المعايير الدولية والمتطلبات والمستحدثات المعاصرة، وتضمينها لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.

- **إجراءات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد قامت الباحثة بإتباع عدد من الإجراءات تعرضها بالتفصيل من خلال منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، إعداد أداة الدراسة ، وإجراءات التحليل.

- **أولاً**: **منهج الدراسة**:

عند اعتبار أهداف الدراسة وتساؤلاتها من ناحية، وطبيعة مناهج البحث العلمي من ناحية أخرى، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى Content Analysis الذي ينطوي على عرض مكونات المحتوى ووصف وجمع البيانات وتحليلها للوصول إلى بعض الاستنتاجات التي يمكن من خلالها إصدار حكم على محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي "ابحث وتعلم" من حيث مدى وفائه بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) في بُعدي موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.

ويُعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أسلوب علمي إحصائي منظم يهدف إلى جمع بيانات وصفية حول الظاهرة بالإضافة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها كيفيا وكميا للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره. (فؤاد أبو حطب، أمال صادق، ١٩٩٨)

- **ثانيا**: **مجتمع الدراسة**

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الموضوعات المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي "ابحث وتعلم" بجزأيه (الفصل الدراسي الأول، الفصل الدراسي الثاني) والذي يُدرس في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

- **ثالثا**: **عينة الدراسة**

تتكون عينة الدراسة من محتوى جميع الموضوعات المتضمنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي"ابحث وتعلم" بجزأيه (الفصل الدراسي الأول، الفصل الدراسي الثاني) والذي يُدرس في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. وقد بلغ عدد صفحات الكتاب (٢٣٠) صفحة اشتملت على (٤) وحدات دراسية و(١٧) موضوع، ويوضح جدول(١) وصف لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

جدول(١): وصف محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣

الجزء	الوحدات الدراسية	موضوعات الوحدة
الأول	الوحدة الأولى: المادة	١. ادوات القياس ٢. حالات المادة وتحولاتها ٣. العناصر من حولنا ٤. التغيرات الفيزيائية والكيميائية
الأول	الوحدة الثانية: الكون	١. النجوم والكواكب ٢. حركة الشمس والأرض ٣. حركة القمر ٤. الغلاف الغازي والطقس
الثاني	الوحدة الثالثة: الكائنات الحية	١. الجهاز الهضمي في الإنسان ٢. الجهاز التنفسي في الإنسان ٣. الخلية وحدة بناء الكائن الحي ٤. أهمية ضوء الشمس للكائنات الحية ٥. مسارات الطاقة خلال الكائنات الحية
الثاني	الوحدة الرابعة: القوة والطاقة	١. القوة وتاثيرها ٢. صور الطاقة وتحولاتها ٣. مصادر الطاقة ٤. الكهرباء

- **ثالثاً: إعداد أداة الدراسة:**
- **إعداد قائمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) (*)**

تم بناء قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS, 2015) التي يجب أن يتضمنها محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثالث، وليتم في ضوئها بناء بطاقة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وقد تم تحديد محتوى هذه القائمة من خلال الاستعانة بالمصادر التالية:

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) بصفة عامة، والتقارير الصادرة عن الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي للطلاب (IEA)، والأطر الخاصة بمتطلبات (TIMSS) في سنوات ١٩٩٥، ١٩٩٩، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧، ٢٠١١ مع الفحص الدقيق للإطار الخاص بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام ٢٠١٥.
- تحديد المتطلبات التي ينبغي مراعاتها في كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي وتنظيمها في محورين، هما:
  - ✓ المحور الأول: تضمن متطلبات (TIMSS, 2015) لبُعد موضوعات المحتوى في مجالات علوم الحياة والعلوم الطبيعية وعلوم الأرض.
  - ✓ المحور الثاني: تضمن متطلبات (TIMSS, 2015) لبُعد العمليات المعرفية في مجالات المعرفة والتطبيق والاستدلال.

وتم وضع تعريف إجرائي لكل مجال في كلا محوري القائمة حتى يتم التحليل في ضوئها، ووضعها في صورتها الأولية.

- عرض القائمة ببُعديها موضوعات المحتوى، والعمليات المعرفية للصف الرابع الابتدائي على مجموعة من المتخصصين في التربية العملية لتحديد مدى ملاءمتها لمتطلبات (TIMSS, 2015)، مع إرفاق النسخة الأصلية باللغة الانجليزية لإطار (TIMSS, 2015) الصادر عن (IEA) عام ٢٠١٣.

(*) ملحق رقم (١) قائمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS, 2015)

- إعداد القائمة في بُعدى موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية في صورتها النهائية في ضوء التعديلات والمقترحات من قِبَل المحكمين.

- **إعداد بطاقة تحليل المحتوى**(*) :

قامت الباحثة بإعداد بطاقة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء قائمة متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) للإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والرابع، وذلك تبعا للخطوات التالية:

- **الهدف من بطاقة تحليل المحتوى**:

تحديد درجة مراعاة كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي لبُعد موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، وبُعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) التي ينبغي توافرها وفقا لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) .

- **وحدة التحليل**:

اعتمدت الباحثة الفقرة كوحدة تحليل، وقُصد بالفقرة جملة أو أكثر تكون مصاغة بقالب لغوي سليم، وما يدعمها من رسوم أو جداول، بحيث يتم رصد مجال انتماء الفقرة للمحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، والعملية المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) التي تغطيها.

- **فئات التحليل**:

هي مجموعة من الخصائص والمواصفات الرئيسية والفرعية والتي تم تحديدها وفقا لنوعية المضمون ومحتواه، وتُعد فئات التحليل الرئيسية في هذه الدراسة هي قائمة متطلبات (TIMSS, 2015) التي تتمثل في بُعدين، هما: بُعد محتوى الموضوعات (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، وبُعد العملية المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال). أما فئات التحليل الفرعية في هذه الدراسة تتمثل في بُعدين، هما بُعد متضمن ويتم تدوين فيها التكرار لتحديد درجة توافر متطلبات (TIMSS,2015) ، وبُعد غير متضمن في حالة عدم الإشارة لمتطلبات (TIMSS, 2015) مطلقا.

- **صدق بطاقة تحليل المحتوى**

للتحقق من صدق أداة التحليل تم عرض بطاقة تحليل المحتوى ببُعديها موضوعات المحتوى، والعمليات المعرفية للصف الرابع الابتدائي على مجموعة من المتخصصين في التربية العملية لتحديد مدى ملاءمتها لمتطلبات (TIMSS, 2015)، مع إرفاق النسخة الأصلية باللغة الانجليزية لإطار (TIMSS, 2015) الصادر عن (IEA) عام ٢٠١٣. وأجريت في ضوء ملاحظاتهم تعديلات على صياغة بعض الفقرات، وبذلك تكون أداة الدراسة قد حققت معيار الصدق؛ كونها أيضا مُعدة في الأساس من قِبَل الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي للطلاب (IEA).

(*)ملحق رقم (٢) بطاقة تحليل المحتوى في ضوء متطلبات (TIMSS, 2015)

- **ثبات بطاقة تحليل المحتوى**:

لحساب ثبات البطاقة أجرت الباحثة إعادة تحليل محتوى كتاب "ابحث وتعلم" المقرر للصف الرابع الابتدائي بعد مرور ثلاثة أسابيع على عملية تحليل المحتوى الأولى، وبلغت نسبة الاتفاق في تحديد متطلبات (TIMSS, 2015) باستخدام معادلة هولستي (٩٦,٥٦٨٪)لبُعد موضوعات المحتوى، وبلغت (٩٥,٤٢٩٪) لبُعد العمليات المعرفية، وتُعد هذه النسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

- **إجراءات التحليل** :

تم تحليل محتوي كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي (بجزأيه الأول والثاني) من قِبَل الباحثة لتحديد درجة توافر متطلبات (TIMSS, 2015)، معتمدة الفقرة وحدة التحليل وحساب عدد التكرارات وتسجيلها، وفقا لما يلي:

- القراءة الواعية الفاحصة والمتأنية لكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه الأول والثاني؛ لتكوين صورة واضحة عنه.
- تجزئة الدروس الواردة في كل وحدة دراسية إلى فقرات وتحديد المتطلبات الخاصة بكل فقرة وتسجيل التكرارات.
- تفريغ نتائج التحليل في جداول تكرارية؛ لإيجاد النسب المئوية في كل مجال وكل محور ومتطلب فرعي.

- **المعالجة الإحصائية**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية لنتائج عمليات تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه الأول والثاني في بُعدي موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

يتم عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها وفقاً لتساؤلاتها، وذلك على النحو التالي:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) التي ينبغي مراعاتها في موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) والعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، والتي تناولت تحليل وتقويم محتوى مقررات العلوم في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) بصفة عامة، وبدراسة وتحليل الإطار النظري لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) الصادر عن الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي للطلاب (IEA)، وتم تحديد قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) والمتعلقة ببُعد موضوعات محتوى كتاب العلوم المقرر على الصف الرابع الابتدائي بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، وتضمنت القائمة ثلاث مجالات رئيسة وهي (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)، ويتفرع منها (١١) متطلبا رئيسياً، يندرج

تحتها (٤٧) متطلباً فرعياً من متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) كما يلي:

- **المجال الأول**: **علوم الحياة**:
  ويشمل (١٨) متطلباً فرعياً تندرج تحت خمس مجالات فرعية، وهي:
  - أولاً: خصائص الكائنات الحية وعملياتها الحيوية
  - ثانياً: دورات الحياة والتكاثر والوراثة
  - ثالثاً: التفاعل مع البيئة
  - رابعاً: النظام البيئي
  - خامساً: صحة الإنسان
- **المجال الثاني**: **العلوم الطبيعية**:
  ويشمل (١٦) متطلباً فرعياً تندرج تحت ثلاث مجالات فرعية، وهي:
  - أولاً: تصنيف المادة وخصائصها
  - ثانياً: مصادر الطاقة وتأثيراتها
  - ثالثاً: القوة والحركة
- **المجال الثالث**: **علوم الأرض**:
  ويشمل (١٣) متطلباً فرعياً تندرج تحت ثلاث مجالات فرعية، وهي:
  - أولاً: تركيب الأرض وخصائصها الطبيعية ومواردها
  - ثانياً: عمليات الأرض وتاريخها
  - ثالثاً: الأرض في النظام الشمسي

كما تم تحديد قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015) والمتعلقة ببُعد العمليات المعرفية الواجب توافرها في محتوى كتاب العلوم المقرر على الصف الرابع الابتدائي بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، وتضمنت القائمة ثلاث مجالات رئيسة وهي (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)، ويتفرع منها (١٦) متطلباً رئيسيا، يندرج تحتها (٣١) متطلباً فرعياً من متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015)، كما يلي:

- **المجال الأول**: **المعرفة**:
  ويشمل (٨) متطلبات فرعية تندرج تحت ثلاث مجالات فرعية، وهي:
  - أولاً: الاسترجاع
  - ثانياً: الوصف
  - ثالثاً: التوضيح بأمثلة
- **المجال الثاني**: **التطبيق**:
  ويشمل (٦) متطلبات فرعية تندرج تحت خمس مجالات فرعية، وهي:
  - أولاً: المقارنة والتصنيف
  - ثانياً: الربط بين الأفكار
  - ثالثاً: استخدام النماذج
  - رابعاً: تفسير المعلومات
  - خامساً: الشرح

- **المجال الثالث: الاستدلال:**

ويشمل (١٧) متطلبات فرعية تندرج تحت ثمانٍ مجالات فرعية، وهي:

- أولاً: التحليل
- ثانياً: التركيب
- ثالثاً: صياغة الأسئلة والفروض والتنبؤ العلمي
- رابعاً: تصميم التقصي
- خامساً: التقييم
- سادساً: استخلاص النتائج
- سابعاً: التبرير
- ثامناً: التعميم

وتتضح متطلبات موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية بالتفصيل في ملحق رقم (١).

تتفق هذه النتيجة مع ما أكده (Mc Comas, 2014, p. 108)، ومع ما أصدرته الجمعية (IEA) من إطار عمل لمتطلبات (TIMSS,2015)، ولكنها تختلف إلى حد ما في بعض المتطلبات الفرعية مع ما حددته دراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام وآخرون، ٢٠٠٧)، وربما يرجع ذلك للتحديثات والمراجعات التي خضع لها مشروع TIMSS في دورتيه عامي ٢٠٠٧، ٢٠١١.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

ما مدى توافر متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) لموضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد أداة تحليل محتوى موضوعات كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات (TIMSS, 2015)، ثم تم تحليل كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات المحتوى كما هو موضح بجدول (٢)

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجالات موضوعات المحتوى المتضمنة في كتاب الصف الرابع الابتدائي

م	موضوعات محتوى العلوم في ضوء (TIMSS, 2015)	التكرار	النسب المئوية	الترتيب
١	علوم الحياة	١٢٨	%٢٥،٥٤٩	٣
٢	العلوم الطبيعية	٢٤١	%٤٨،١٠٤	١
٣	علوم الأرض	١٣٢	%٢٦،٣٤٧	٢
المجموع		٥٠١	%١٠٠	

ويتضح من جدول(٢) أن المجالات الثلاثة لبعد موضوعات المحتوى قد تضمنها كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بنسب مختلفة حيث جاء في المرتبة الأولى مجال العلوم الطبيعية وبلغت نسبته(٤٨،١٠٤٪)، وحل مجال علوم الأرض في المرتبة الثانية بنسبة (٢٦،٣٤٧٪)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال علوم الحياة بنسبة (٢٥،٥٤٩٪)، وفيما يلي يعرض جدول (٣) تفصيلا تكرارات ونسب توافر المجالات الفرعية المكونة لكل مجال من مجالات بُعد موضوعات المحتوى (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض) بمعايير (TIMSS, 2015)

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لمتطلبات (TIMSS,2015) المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في مجالات (علوم الحياة، العلوم الطبيعية، علوم الأرض)

المجال الأول: علوم الحياة	التكرار	النسبة المئوية	معامل الثبات
أولا:خصائص الكائنات الحية وعملياتها الحيوية			
١. وصف الفروق بين الكائنات الحية والمكونات غير الحية من حيث التكاثر أو النمو أو التطور أو الاستجابة للمثيرات أو الموت أو الحاجات الأساسية اللازمة للحياة (الماء، الهواء، الطعام، بيئة المعيشة).	٢	%٠،٣٩٩	%٩٦،٦٧
٢. مقارنة بين مجموعات عامة من الكائنات تركيباً أو سلوكاً مثل (الحشرات، الطيور، الثدييات، النباتات الزهرية) مع إعطاء أمثلة، أو التمييز بين الفقاريات واللافقاريات.	١	%٠،١٩٩	
٣. الربط بين تركيب ووظيفة أعضاء جسم الحيوان مثل (المعدة لهضم الطعام، العظام كدعامة للجسم، الرئتين للتنفس)	٥٢	%١٠،٣٧٩	
٤. الربط بين تركيب ووظيفة أجزاء النبات مثل (الجذور لامتصاص الماء والأملاح، الأوراق لصنع الغذاء)	٦	%١،١٩٧	
٥. وصف استجابة الكائنات الحية للظروف البيئية مثل (أثر قلة الماء وضوء الشمس على النبات، استجابة الحيوانات للارتفاع أو الانخفاض في درجة الحرارة، استجابة جسم الإنسان للتغير في درجة الحرارة أو التدريبات الرياضية).	١	%٠،١٩٩	
ثانيا: دورات الحياة والتكاثر والوراثة			
٦. متابعة الخطوات العامة لدورة حياة النبات (الإنبات، النمو، التكاثر، الانتشار الحيوي) أو الحيوان (الميلاد، النمو، التكاثر، الموت).	-----	-----	%١٠٠
٧. مقارنة دورات الحياة لنباتات مألوفة (الأشجار، الفول) أو لحيوانات مألوفة (الضفدعة، الذبابة).	-----	-----	
٨. التعريف بأن النباتات والحيوانات تتكاثر مع أبناء جنسها لتنتج نسل يتوافق مع خصائص آبائها الأصليين بشكل كبير.	١	%٠،١٩٩	
٩. شرح وتفسير لانتقال بعض السمات لانتقال بعض السمات من الوالدين للأبناء لمساعدتهم على الحياة مثل (طبقة الشمع التي تغطي أوراق النباتات الصحراوية).	-----	-----	
١٠. وصف العلاقات البسيطة بين التكاثر والبقاء على قيد الحياة لأنواع مختلفة من النباتات والحيوانات (مثل النباتات تنتج البذور).	-----	-----	
ثالثا: التفاعل مع البيئة			
١١. الربط بين الخصائص الطبيعية للنباتات والحيوانات مع البيئة التي تعيش فيها مع إعطاء أمثلة لخصائص جسمية طبيعية محددة لنباتات وحيوانات تساعدها على البقاء في بيئات خاصة مثل(أنواع الجذور والأوراق، تغيير لون الجلد).	-----	-----	%١٠٠
١٢. التمثيل لخصائص سلوكية محددة لدى الكائنات الحية تمكنها من العيش في بيئتها بشكل أفضل (الهجرة، البيات الشتوي).	-----	-----	
رابعا: النظام البيئي			
١٣. كيفية حصول النباتات والحيوانات على الطاقة.	١٣	%٢،٥٩٥	%٩٦،٤٩
١٤. توضيح أن جميع النباتات والحيوانات تحتاج الغذاء من أجل الحصول على الطاقة اللازمة للأنشطة والنمو.	٤	%٠،٧٩٨	
١٥. وصف العلاقات اعتمادا على سلاسل غذائية بسيطة في بيئات محددة (الغابة، المياه الجارية، البركة، الصحراء) وتوضيح علاقات المنفعة المتبادلة بينها.	٣٩	%٧،٧٨	
١٦. شرح الطرق التي تؤثر فيها سلوكيات الإنسان إيجاباً وسلباً على البيئة مع إعطاء وصف وأمثلة لتأثيرات التلوث على الإنسان والنبات والحيوان والبيئة مع بيان طرق لمنع التلوث أو التقليل منه.	٣	%٠،٥٩٩	
خامسا: صحة الإنسان			
١٧. توضيح الطرق العامة لانتقال الأمراض المعدية مثل (الانفلونزا) وإيضاح علامات الصحة والمرض وبعض طرق الوقاية والعلاج من الأمراض.	١	%٠،١٩٩	%٩٢،٣١
١٨. وصف الطرق المناسبة للحفاظ على الصحة مثل توازن الوجبات الغذائية وغسل اليدين والأسنان أو ممارسة التمارين الرياضية والتعريف بمصادر الغذاء الصحي (فواكه، خضروات، حبوب).	٥	%٠،٩٩٨	
مجموع مجال علوم الحياة	١٢٨	%٢٥،٥٤٩	
المجال الثاني: العلوم الطبيعية			
أولاً: تصنيف المادة وخصائصها			
١٩. تسمية حالات المادة (صلبة، سائلة، غازية) ووصف خصائص الفروق في الشكل والحجم لكل حالة.	٢٢	%٤،٣٩	%٩٦،٥٥
٢٠. تصنيف المواد تبعا لخصائصها الفيزيائية (الوزن، الحجم، الحالة، قابلية التوصيل للحرارة أو الكهرباء، القابلية للذوبان في الماء).	٢٨	%٥،٥٩	
٢١. تحديد خصائص المعادن (التوصيل للكهرباء والحرارة) وربطها باستخداماتها.	٢١	%٤،١٩٢	
٢٢. التمييز بين المواد والمخاليط ووصف الطرق الفيزيائية التي يتم من خلالها فصل المخاليط.	-----	-----	
٢٣. شرح فكرة الجاذبية المغناطيسية وخصائص المغناطيس وقدرته على جذب المواد.			

٢٤. توضيح أن المادة يمكن أن تتغير من حالة إلى أخرى من خلال عمليتي التسخين والتبريد، ووصف التغيرات التي تحدث للماء نتيجة لذلك (الانصهار، التجمد، الغليان، التبخر، التكاثف).	-----	-----	
٢٥. عرض لاستخدامات الماء في حالاته الثلاث (محلول، مبرد، مذيب) مع شرح تسريع ذوبان المواد بالماء، وطرق زيادة كمية المادة المذابة بالماء.	٣٦	%٧،١٩	
٢٦. تحديد تغيرات كيميائية يمكن ملاحظتها على المواد تغير من خصائصها الأصلية وتجعلها مواد ذات خواص مختلفة (الصدأ، الحرق، الطبخ).	٣	%٠،٥٩٩	
	٣٠	%٥،٩٩	
ثانيا: مصادر الطاقة وتاثيراتها			
٢٧.التعريف بمصادر الطاقة (الشمس، الرياح، الفحم، البترول، الغاز) ووصف استخداماتها الشائعة.	٢٩	%٥،٧٨٨	%٩٧،٧٤
٢٨. تحديد مصادر الضوء مع ربطها بالظواهر الطبيعية المألوفة بسلوك الضوء (الظل، الانعكاس، قوس قزح).	٣	%٠،٥٩٩	
٢٩. تحديد مصادر الصوت وتوضيح أن اهتزاز الأجسام يمكن أن يُحدث صوتاً	١٢	%٢،٣٩٥	
٣٠. شرح انتقال الحرارة من الأجسام الساخنة للأجسام الباردة مع إعطاء أمثلة للمواد جيدة التوصيل للحرارة.	٤	%٠،٧٩٨	
٣١. تحديد تركيب الدائرة الكهربية البسيطة والمواد الموصلة للتيار الكهربي.	١٣	%٢،٥٩٥	
٣٢. تفسير حاجة الأجهزة المنزلية إلى مسار كهربائي كامل (غير مقطوع) لكي تعمل.	٧	%١،٣٩٧	
ثالثا: القوة والحركة			
٣٣. تحديد القوى المألوفة المحركة للأجسام (الجاذبية، السقوط، الدفع).	٩	%١،٧٩٦	%٩٧،٠٦
٣٤. مقارنة تأثير القوى الكبيرة والصغيرة على الأجسام وتغيير موضعها اعتمادا على مقدار واتجاه القوة المؤثرة عليها.	٢٤	%٤،٧٩	
مجموع مجال العلوم الطبيعية	٢٤١	%٤٨،١٠٤	
المجال الثالث: علوم الأرض			
أولاً:تركيب الأرض وخصائصها الطبيعية ومواردها			
٣٥. التعريف بمكونات سطح الأرض (الصخور، المعادن، التربة)، وبأن معظم سطح الأرض مغطى بالماء (عذب/ مالح) مع تحديد أماكن وجودها، ويحيط بها الهواء.	١١	%٢،١٩٦	%٩٤،٤٤
٣٦. توضيح أن الماء والرياح تغير من شكل سطح الأرض.	٢	%٠،٣٩٩	
٣٧. تحديد بعض موارد الأرض المستخدمة في الحياة اليومية مثل (الماء، الرياح، التربة، البترول، الغاز الطبيعي، المعادن) مع شرح لأهمية استخدام تلك الموارد بمسئولية.	٤	%٠،٧٩٨	
٣٨. وصف خصائص سطح الأرض (الجبال، السهول، الصحاري، الأنهار، البحار، المحيطات، البحيرات) وربطها باستخدامات الإنسان في الحياة اليومية (الزراعة، الري، استصلاح الأراضي)	-----	-----	
ثانيا: عمليات الأرض وتاريخها			
٣٩. وصف حركة المياه على سطح الأرض (الجريان في الأنهار، السيول)، وتدفق المياه من الجبال إلى البحار أو المحيطات.	٢	%٠،٣٩٩	%٩٣،٨٨
٤٠. توضيح كيفية تحرك الماء في الهواء من خلال ظواهر مألوفة (تحرك السحاب وتكون الغيوم والندى والضباب وتبخر الماء من البرك وجفاف الملابس المبللة).	٦	%١،١٩٨	
٤١. وصف التغيرات التي تحدث على الطقس والظروف الجوية من يوم لآخر عبر الفصول مثل(درجات الحرارة والبرودة والأمطار والرياح وتساقط الثلوج) والربط بين تكون الغيوم والمطر والثلج بتغيرات حالة الماء.	١٨	%٣،٥٩٣	
٤٢. التعريف بالأحافير(الحفريات) من الحيوانات والنباتات التي عاشت على الأرض منذ زمن بعيد وطرح استنتاجات مبسطة حول التغييرات على سطح الأرض في أماكن وجودها.	-----	-----	
ثالثا: الأرض في النظام الشمسي			
٤٣. توضيح أن الشمس مصدر للحرارة والضوء في النظام الشمسي.	٧	%١،٣٩٧	%٩٧،١١
٤٤. وصف النظام الشمسي كمجموعة من الكواكب ومنها الأرض وكلها تدور حول الشمس.	٣٧	%٧،٣٨٥	
٤٥. بيان أن القمر يدور حول الأرض وأن له أوجهاً مختلفة خلال أوقات مختلفة من الشهر.	٢٢	%٤،٣٩١	
٤٦. ربط المظاهر المختلفة الملاحظة على الأرض بدورانها حول محورها وعلاقة ذلك بالشمس (تعاقب الليل والنهار).	١٠	%١،٩٩٦	
٤٧. تفسير تتابع فصول السنة الأربعة تبعاً لدوران الأرض حول الشمس.	١٣	%٢،٥٩٥	
مجموع مجال علوم الأرض	١٣٢	%٢٦،٣٤٧	

يتبين من جدول(٣) ما يأتي:

- إن موضوعات محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه قد غطى مجال علوم الحياة بنسبة قدرها (٢٥،٥٤٩٪) من كم المحتوى، وهي أقل بكثير

من النسبة التي حددتها جمعية (IEA) في متطلبات (TIMSS,2015) وهي (٤٥٪).

- إن موضوعات محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه قد غطى مجال العلوم الطبيعية بنسبة قدرها (٤٨,١٠٤٪) من كم المحتوى، وهي أكبر بكثير من النسبة التي حددتها جمعية (IEA) في متطلبات (TIMSS,2015) وهي (٣٥٪).
- إن موضوعات محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه قد غطى مجال علوم الأرض بنسبة قدرها (٢٦,٣٤٧٪) من كم المحتوى، وهي أكبر من النسبة التي حددتها جمعية (IEA) في متطلبات (TIMSS,2015) وهي (٢٠٪).

وبذلك يتضح أن هناك تفاوتًا في درجات تحقق متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS,2015) في بُعد موضوعات المحتوى بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمود عبد اللطيف حسان، ٢٠٠٦)، ودراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧) ، ودراسة (عزت عبد الرؤوف، ٢٠٠٨)، دراسة (مهدي عبد الحميد، ٢٠٠٩).

فقد وضح جدول (٣) مدى توافر بُعد موضوعات المحتوى بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمجال علوم الحياة وفقا لمتطلبات(TIMSS,2015)، حيث إن أعلى نسبة تضمنها هذا المجال كانت في بند خصائص الكائنات الحية وعملياتها الحيوية بنسبة (١٢,٣٧٣٪) ويليه البند الخاص بالنظام البيئي وما يتبعه من متطلبات فرعية بنسبة (١١,٧٧٢٪)، وهذا يرجع إلى أن وحدة علوم الحياة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي هي بعنوان "الكائنات الحية" وتشمل خمس موضوعات هي: الجهاز الهضمي في الإنسان، والجهاز التنفسي في الإنسان، والخلية وحدة بناء الكائن الحي، وأهمية ضوء الشمس للكائنات الحية، ومسارات الطاقة في الكائنات الحية. أما بند صحة الإنسان فقد تم تضمينه بنسبة (١,١٩٧٪) وهي نسبة قليلة، في حين توجد بنود لم يتناولها كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، وهي بند دورات الحياة والتكاثر والوراثة، وبند التفاعل مع البيئة وما يتبعهما من متطلبات فرعية.

من خلال النتائج السابقة يتضح أن متطلبات مجال علوم الحياة غير متوفرة بالشكل الكافي في موضوعات محتوى الكتاب. وبذلك يمكن القول أن محتوى كتاب العلوم بالصف الرابع الابتدائي فيه قصور واضح في تحقيق متطلبات مجال علوم الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمود عبد اللطيف حسان، ٢٠٠٦)، ودراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧).

وأشارت النتائج بجدول (٣) إلى مدى توافر بُعد موضوعات المحتوى بكتابِ العلوم للصف الرابع الابتدائي لمجال العلوم الطبيعية وفقا لمتطلبات(TIMSS,2015)، حيث إن أعلى نسبة تضمنها هذا المجال كانت في بند تصنيف المادة وخصائصها وما يتبعه من متطلبات فرعية بنسبة (٢٧,٩٥١٪)، ثم بند مصادر الطاقة وتأثيرها بنسبة (١٣,٥٧٢٪)، وكان لبند القوة والحركة نسبة (٦,٥٨٦٪)، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع

الابتدائي يتضمن وحدتين للعلوم الطبيعية هما: وحدة المادة (أدوات القياس، وحالات المادة وتحولاتها، والعناصر من حولنا، والتغيرات الفيزيائية والكيميائية)، ووحدة القوة والطاقة (القوة وتأثيرها، وصور الطاقة وتحولاتها، ومصادر الطاقة، الكهرباء). وعلى الرغم من النسبة المرتفعة لتحقق مجال العلوم الطبيعية في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، فلم يتضمن المحتوى المتطلبات الفرعية الخاصة بالتمييز بين المواد والمخاليط ووصف الطرق الفيزيائية التي يتم من خلالها فصل المخاليط، وأيضاً لم يتضمن شرح فكرة الجاذبية المغناطيسية وخصائص المغناطيس وقدرته على جذب بعض المواد.

وتدل النتائج السابقة على أن درجة تحقق متطلبات دراسة التوجهات الدولية في مجال العلوم الفيزيائية متحققة لدرجة كبيرة ما عدا البندين سالفين الذكر. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (مهدي عبد الحميد، ٢٠٠٩) من أن نسبة تضمين العلوم الفيزيائية بلغت (٢٥,١٢٪) في كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي؛ وربما يعود ذلك لاختلاف المرحلة التعليمية.

وقد وضحت النتائج بجدول (٣) مدى توافر بُعد موضوعات المحتوى بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمجال علوم الأرض وفقاً لمتطلبات (TIMSS,2015)، حيث إن أعلى نسبة تضمنها هذا المجال كانت في بند الأرض في النظام الشمسي بنسبة (١٧,٧٦٤٪)، ويليه بند عمليات الأرض وتاريخها بنسبة (٥,١٩٪)، ثم بند تركيب الأرض وخصائصها الطبيعية ومواردها بنسبة (٣,٣٩٣٪)، وترجع هذه النتيجة إلى أن وحدة علوم الأرض المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي هي بعنوان "الكون" وتشمل أربعة موضوعات هي: النجوم والكواكب، وحركة الشمس والأرض، حركة القمر، الغلاف الغازي والطقس. ولم يتضمن الكتاب وصف خصائص سطح الأرض وربطها باستخدامات الإنسان في الحياة اليومية، وأيضاً لم يتضمن التعريف بالحفريات (الأحافير) من الحيوانات والنباتات التي عاشت على الأرض منذ زمن بعيد وطرح استنتاجات مبسطة حول التغييرات على سطح الأرض في أماكن وجودها.

وتدل النتائج السابقة على أن متطلبات دراسة التوجهات الدولية في مجال علوم الأرض متحققة لدرجة كبيرة ما عدا البندين سالفين الذكر.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة (مهدي عبد الحميد، ٢٠٠٩).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**:

ما مدى توافر متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015) للعمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) بمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد أداة تحليل محتوى العمليات المعرفية بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات (TIMSS, 2015)، ثم تم تحليل كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات العمليات المعرفية كما هو موضح بجدول (٤)

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمجالات بُعد العمليات المعرفية وفقاً لمتطلبات (TIMSS, 2015) المتضمنة في كتاب الصف الرابع الابتدائي

م	مجالات العمليات المعرفية في ضوء (TIMSS, 2015)	التكرار	النسب المئوية	الترتيب
١	المعرفة	٤٥٣	%٥٧،٢٦٩	١
٢	التطبيق	٢٢٦	%٢٨،٥٧١	٢
٣	الاستدلال	١١٢	%١٤،١٦	٣
المجموع		٧٩١	%١٠٠	

ويتضح من جدول(٤) أن المجالات الثلاثة لبعد العمليات المعرفية قد تضمنها كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بنسب مختلفة حيث جاء في المرتبة الأولى مجال المعرفة وبلغت نسبته(٥٧,٢٦٩٪)، وحل مجال التطبيق في المرتبة الثانية بنسبة (٢٨,٥٧١٪)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الاستدلال بنسبة (١٤,١٦٪)، وفيما يلي يعرض جدول (٥) تفصيلا لتكرارات ونسب توافر المجالات الفرعية المكونة لكل مجال من مجالات بُعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) بمعايير (TIMSS, 2015)

جدول(٥): التكرارات والنسب المئوية لمتطلبات (TIMSS,2015) المتضمنة في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في مجالات (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)

المجال الاول: المعرفه	التكرار	النسبه المئوية	معامل الثبات
اولا: الاسترجاع			
١. يحدد الحقائق العلميه والعلاقات والعمليات والمفاهيم بعبارات علميه صحيحة.	١٧٦	%٢٢،٢٥	%٩٤،٤٦
٢. يحدد خصائص أو سمات بعض الكائنات الحية أو المواد أو العمليات.	٢١	%٢،٦٥٥	
٣. يحدد الاستخدامات المناسبة للادوات أو الإجراءات العلمية أو المواد.	٣٧	%٤،٦٧٨	
٤. يحدد ويستخدم المصطلحات والرموز والاختصارات العلمية ووحدات وسلالم القياس في السياقات المناسبة.	٢٣	%٢،٩٠٨	
ثانيا: الوصف			
٥ يحدد ويصف الخصائص والتركيب والوظائف للكائنات الحيه والمواد الفيزيائية والعمليات العلمية والعلاقات بينها.	٧٦	%٩،٦٠٨	%٩٦،٥٣
٦ يظهر المعرفة بكيفية استخدام الأدوات والتجهيزات والمعدات والمقاييس وإجراءات القياس.	٤٩	%٦،١٩٥	
ثالثا: التوضيح بالامثله			
٧. يعطي امثلة للكائنات الحيه والمواد والعمليات التي تناسب نفس الخصائص النوعية.	٣١	%٣،٩١٩	%٩٥،٩٥
٨. يدعم العبارات أو الحقائق أو المفاهيم العلمية بالأمثلة الملائمة.	٤٠	%٥،٠٥٧	
المجموع	٤٥٣	%٥٧،٢٦٩	
المجال الثاني: التطبيق			
اولا: المقارنه والتصنيف			
٩. يبين او يصف اوجه الشبه والاختلاف بين مجموعات من الكائنات الحية أو المواد أو العمليات.	٢٥	%٣،١٦١	%٩٥،٥٦
١٠. يميز ويصنف ويرتب الكائنات الحية أو المواد أو العمليات معتمداً على خصائصها ومكوناتها.	٢٢	%٢،٧٨١	
ثانيا: الربط بين الافكار والاشياء			
١١. يربط المعرفه البيولوجية او الفيزيائيه بالخواص المرئيه (الملاحظه) أو المستنتجة أو السلوك أو استخدام الكائنات الحية أو المواد.	٣٢	%٤،٠٤٦	%٩٤،١٨
ثالثا: استخدام النماذج			
١٢. يستخدم الرسوم البيانيه او المخططات او النماذج لتوضيح المفاهيم العلمية أو لشرح العلاقات والدورات البيولوجية أو النظم أو لإيجاد حلول لمشكلات علمية.	٢٣	%٢،٩٠٨	%٩٥،٤٦
رابعا: تفسير المعلومات			
١٣. يفسر المعلومات النصيه و الجدوليه والبيانيه في ضوء المفاهيم والمبادئ العلمية ذات الصلة.	٦٦	%٨،٣٤٤	%٩٥،٢٤
خامسا: الشرح			
١٤. يعطي او يقدم شرح للظواهر الطبيعيه والملاحظه باستخدام المفاهيم والمبادئ والنظريات.	٥٨	%٧،٣٣٣	%٩٥،٨٧
المجموع	٢٢٦	%٢٨،٥٧١	
المجال الثالث: الاستدلال			

أولا: التحليل			
١٥. يحدد عناصر المشكلة العلمية ويستخدم المعلومات المرتبطة، والمفاهيم والعلاقات ونماذج البيانات للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات.	٩	١،١٣٨%	٩٤،٧٤%
ثانيا: التركيب			
١٦. يقدم الحلول للمشكلات التي بها متغيرات متعددة او تتطلب إيجاد روابط بين عدة مفاهيم في مجالات علمية مختلفة.	٧	٠،٨٨٥%	٩٢،٣١%
ثالثا: صياغة الاسئلة والفروض والتنبؤ العلمي			
١٧. يربط بين المعرفة بالمفاهيم العلمية والمعلومات المكتسبة بالتجربة والمشاهدة لتكوين أسئلة يمكن الإجابة عنها بالبحث والتقصي.	٢	٠،٢٥٣%	٩٤،٧٤%
١٨. يصوغ فروضاً يمكن اختبارها من خلال فهم المفاهيم العلمية أو المعرفة المتولدة عن الخبرة أو الملاحظة أو تحليل المعلومات العلمية.	٤	٠،٥٠٦%	
١٩. يعتمد على الأدلة العلمية والمفاهيم العلمية للتنبؤ بالتأثيرات التي قد تنتج عن تغير الظروف الفيزيائية أو البيولوجية.	٢١	٢،٦٥٥%	
رابعا: تصميم التقصي			
٢٠. يصمم مخططات او يحدد إجراءات مناسبه للإجابه عن الاسئله العلميه أو اختبار صحة الفروض.	٢٩	٣،٦٦٦%	٩٤،٩٢%
٢١. يصف خصائص البحوث والتجارب العلمية جيدة التصميم من حيث المتغيرات التي تخضع للقياس وعلاقات السبب بالنتيجة.	-----	-----	
٢٢. يبين كيفية اتخاذ قرارات بشأن القياسات والإجراءات المستخدمة في اختبار صحة الفروض.	٢	٠،٢٥٣%	
خامسا: التقييم			
٢٣. يقوم التفسيرات البديله ويوازن بين السلبيات والايجابيات لاتخاذ قرارات حول العمليات والمواد البديلة.	١	٠،١٢٦%	١٠٠%
٢٤. يأخذ في الحسبان العوامل العلمية أو الاجتماعية لتقويم تأثيرها على الأنظمة البيولوجية والفيزيائية.	١	٠،١٢٦%	
٢٥. يقوم نتائج التقصي العلمي استناداً إلى كفاية البيانات لدعم الاستنتاجات.	١	٠،١٢٦%	
سادسا: استخلاص النتائج			
٢٦. يصف او يلخص البيانات و يستقرئ منها ويتوصل إلى استدلالات ذات قيمة معتمداً على الملاحظة أو الدليل أو الإلمام بالمفاهيم العلمية.	٢٠	٢،٥٢٨%	٩٦%
٢٧. يتوصل إلى استنتاجات مناسبة مرتبطة بالأسئلة أو الفروض وتكشف فهماً للسبب والنتيجة (الأثر).	٦	٠،٧٥٩%	
سابعا: التبرير			
٢٨. يستخدم الادله والبراهين والمفاهيم العلميه لتبرير التفسيرات العلميه وحل المشكلات.	٣	٠،٣٧٩%	٩٠،٩١%
٢٩. يتبنى الحجج لدعم معقولية حل المشكلات أو الاستنتاجات من التقصي والبحث.	٣	٠،٣٧٩%	
ثامنا: التعميم			
٣٠. يستخلص استنتاجات عامه تتجاوز الشروط التجريبيه او المعطيات.	٢	٠،٢٥٣%	١٠٠%
٣١. يطبق الاستنتاجات في مواقف جديدة.	١	٠،١٢٦%	
المجموع	١١٢	١٤،١٦%	

يتبين من جدول(٥) ما يأتي:

- إن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه قد غطى مجال المعرفة بنسبة قدرها (٥٧,٢٦٩٪) من العمليات المعرفية، وهي أكبر بكثير من النسبة المطلوبة في متطلبات (TIMSS,2015) وهي (٤٠٪).
- إن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه قد غطى مجال التطبيق بنسبة قدرها (٢٨,٥٧١٪) من العمليات المعرفية، وهي أقل من النسبة المطلوبة في متطلبات (TIMSS,2015) وهي (٤٠٪).
- إن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بجزأيه قد غطى مجال الاستدلال بنسبة قدرها (١٤,١٦٪) من العمليات المعرفية، وهي أقل من النسبة المطلوبة في متطلبات (TIMSS,2015) وهي (٢٠٪).

يتضح من جدول (٥) أن متطلبات دراسة التوجهات الدولية في بُعد العمليات المعرفية (المعرفة والتطبيق والاستدلال) قد تحققت بدرجات غير متوازنة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بالمقارنة بما أقرته جمعية (IEA).

أي أن هناك تفاوتًا في درجات تحقق متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS,2015) في بُعد العمليات المعرفية المتضمنة في محتوى بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧) ، ودراسة (عزت عبد الرؤوف، ٢٠٠٨)، دراسة (مهدي عبد الحميد، ٢٠٠٩).

وأوضحت النتائج بجدول (٥) والخاصة ببُعد العمليات المعرفية في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمجال المعرفة وفقا لمتطلبات(TIMSS,2015) توافرها بدرجة كبيرة، وأن أعلى نسبة تضمنها هذا المجال كانت في بند الاسترجاع وما يتبعه من متطلبات فرعية بنسبة (٣٢,٤٩١٪)، ويليه بند الوصف بنسبة (١٥,٨٠٣٪)، ثم جاء بند التوضيح بالأمثلة بنسبة (٨,٩٧٦٪). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي قد اهتم بتدريب الطلاب على تحديد الحقائق العلمية والعلاقات والعمليات والمفاهيم بعبارات علمية صحيحة، وإعطاء تعريفات أو التعرف على بعض المصطلحات العلمية التي تلزمه للتعلم؛ لذا جاءت نسبة بند الاسترجاع مرتفعة جدا. أما بالنسبة لبند الوصف فقد تناوله محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي من خلال الأنشطة المتضمنة في الدروس والأسئلة الموجودة في نهاية كل درس وفي نهاية كل وحدة. هذا إلى جانب التدعيم بالأمثلة التوضيحية الملائمة في كثير من المواضع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧) وأكده (مدحت النمر، ٢٠١١).

كما أشار جدول (٥) إلى توافر بُعد العمليات المعرفية في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمجال التطبيق وفقا لمتطلبات(TIMSS,2015) بنسب متفاوتة، وكان أكثر المتطلبات توافرا في هذا المجال كان بند تفسير المعلومات بنسبة (٨,٣٤٤٪)، ويليه بند الشرح بنسبة (٧,٣٣٣٪)، ثم بند المقارنة والتصنيف بنسبة (٥,٩٤٢٪)، أما بند الربط بين الأفكار والأشياء فكانت نسبته (٤,٠٤٦٪)، وكان أقلها بند استخدام النماذج بنسبة (٢,٩٠٨٪). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي قد تضمن تفسير العديد من الظواهر العلمية، وكذلك احتوائه على تقديم الشرح العلمي لبعض من الأمور؛ لذا نجد أن التفسير والشرح قد تصدرا مجال التطبيق. كما تضمن المقارنةٍ بين مجموعات الكائنات الحية والمواد والعمليات وكذلك تصنيفها اعتمادا على خصائصها ومكوناتها. أما بند استخدام النماذج وقدرة الطالب على استخدام الرسوم أو النماذج لتوضيح المفاهيم وشرح العلاقات ولإيجاد حلول لمشكلات علمية فكانت نسبته قليلة نوعا وتحتاج لبعض التدعيم. ومن التفسيرات الممكنة لهذه النتيجة بأن محتوى كتاب العلوم لم يركز على متطلبات استخدام النماذج إلا بنسب بسيطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٧).

وتشير نتائج جدول (٥) إلى توافر بُعد العمليات المعرفية في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمجال الاستدلال وفقا لمتطلبات(TIMSS,2015) بنسب منخفضة، حيث إن أعلى نسبة تضمنها هذا المجال كانت في بند تصميم التقصي وبلغت (٣,٩١٩٪)، مع عدم تضمين المحتوى قدرة الطالب على وصف

خصائص البحوث والتجارب العلمية جيدة التصميم من حيث المتغيرات التي تخضع للقياس وعلاقات السبب بالنتيجة. أما بند صياغة الأسئلة والفروض والتنبؤ العلمي فبلغت نسبة توافره (٣,٤١٤٪) وقد ترجع هذه النتيجة إلى تضمين محتوى الكتاب لعدد من الأسئلة التي تطلبت أن يعتمد الطالب على الأدلة العلمية للتنبؤ بالتأثيرات التي قد تنتج عن تغير الظروف الفيزيائية والبيولوجية. كما تناول فرض الفروض العلمية من أجل التوصل لحل المشكلة، لكنه في ذات الوقت لم يركز على تدريب الطالب على صياغة أسئلة يمكن الإجابة عنها بالبحث والتقصي إلا قليلا. أما بند استخلاص النتائج فقد بلغت نسبته (٣,٢٨٧٪) ومن التفسيرات الممكنة لهذه النتيجة أن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي كلف الطالب في بعض أنشطته بتلخيص البيانات واستقراء دلالات ذات قيمة منها اعتمادا على الملاحظة أو الإلمام بالمفاهيم العلمية والتوصل إلى استنتاجات تكشف فهمه للسبب والنتيجة. أما البنود الخاصة بالتحليل والتركيب والتقييم والتبرير والتعميم كانت نسب توافرهم متدنية جدا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٧). وما ذكره (مدحت النمر،٢٠١١) من أن محتوى منهج العلوم بجميع مراحله يكاد يخلو من لغة العلم ومفاهيم عملية الاستقصاء العلمي مثل: علاقة السبب والنتيجة، المتغيرات، العامل المؤثر، النموذج، وغيرها.

ويمكن القول أن التفاوت في نسب تحقق متطلبات (TIMSS, 2015) ربما يعود لطبيعة المحتوى التعليمي والعمليات المعرفية المبني عليها والأهداف التي يسعى الكتاب إلى مساعدة الطلاب في تحقيقها، ولأن معدي الكتاب استندوا إلى معايير أخرى في إعداده.

- **السؤال الرابع**:

ما التصور المقترح لموضوعات محتوى كتاب العلوم والعمليات المعرفية المتضمنة فيها وفقا لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS, 2015)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات والدراسات المتصلة بتنظيم محتوى مادة العلوم، وبمشروع (TIMSS, 2015) ومتطلباته، ومن خلال تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لتعرف مدى مراعاته لمتطلبات مشروع (TIMSS, 2015)، والاطلاع على إطار تنظيم محتوى كتب العلوم في الصف الرابع الابتدائي لدولة سنغافورة . حيث حقق طلابها المركز الأول لثلاث دورات متتالية لاختبارات TIMSS لأعوام ٢٠٠٣، ٢٠٠٧، ٢٠١١ . والصادر عن وزارة التربية والتعليم السنغافورية بأحدث تعديل لمنهج العلوم والذي سوف يُطبق مع بداية عام ٢٠١٥. (Ministry of Education, 2013)

مع الأخذ في الحسبان أن الاستقصاء العلمي يمثل الإطار الشامل لدراسة TIMSS,2015 ويدخل في ثلاث مجالات ضرورية لممارسة العلم وهي المعارف والعمليات المعرفية والأخلاقيات والاتجاهات، كما إنه أصبح متطلب عالمي تعتمد عليه الدول المتقدمة والدول التي تسعى إلى الارتقاء بمستوى طلابها (Jarvis et al., ، (Forbes & Davis, 2010)، (Abd- El-Khalick et al., 2004)

(2012، هذا بالإضافة إلى أن محتوى منهج العلوم في سنغافورة تكاملي يعتمد على الاستقصاء (Inquiry) من خلال ربط العلوم بخبرات الطلاب اليومية، وما يلاحظونه في الطبيعة من ظواهر، وتأثيرها على المجتمع والبيئة، والسعي لزيادة حب الاستطلاع والفضول العلمي لديهم في خمس محاور لمحتوى منهج العلوم للمرحلة الابتدائية هي التنوعDiversity ، الدورات Cycles، النظم Systems، التفاعلات Interactions ، الطاقة Energy.

بناءً على ما سبق توصلت الباحثة لتصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات TIMSS,2015 ، يعرضه جدول (٦)

جدول (٦) : تصور مقترح لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات TIMSS,2015

متطلبات بُعد موضوعات المحتوى	متطلبات مجالات موضوعات المحتوى	الوحدات الدراسية المقترحة	الفصول والموضوعات الفرعية المقترحة	متطلبات العمليات المعرفية			الأخلاقيات والاتجاهات
				المعرفة (٤٠٪)	التطبيق (٤٠٪)	الاستدلال (٢٠٪)	
علوم الحياة (٤٥٪)	١- خصائص الكائنات الحية وعملياتها الحيوية ٢- دورات الحياة والتكاثر والوراثة ٣- التفاعل مع البيئة ٤- النظام البيئي ٥- صحة الإنسان	**الوحدة الأولى: نظرة على الكائنات الحية.**	• ١- النباتات تنمو وتتغير • كيف تنمو النباتات وتتغير؟ وبم تختلف النباتات وبم تتشابه (أنواعها)؟ • ما الخطوات العامة لدورة حياة النبات؟ وما الفرق بين دورة حياة الأشجار ونبات الفول؟ • كيف تشبه الأبناء الآباء؟ • ٢- الحيوانات تنمو وتتغير • كيف تنمو الحيوانات وتتغير؟ وبم تختلف الحيوانات وبم تتشابه (تصنيفها)؟ • ما الخطوات العامة لدورة حياة الحيوان؟ وما الفرق بين دورة حياة الضفدعة والدبابة؟ • كيف تشبه الأبناء الآباء؟ • ٣- الكائنات الحية في بيئة معيشتها • كيف تساعد الكائنات الحية بعضها البعض للعيش معا؟ • كيف تستجيب الكائنات الحية للظروف البيئية؟	- يحدد العمليات الحيوية والمفاهيم بعبارات علمية صحيحة. - يحدد خصائص أو سمات بعض الكائنات الحية. - يحدد الاستخدامات المناسبة للأدوات أو الإجراءات العلمية - يعطى أمثلة للكائنات الحية التي تناسب نفس الخصائص النوعية.	- يبين أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعات من الكائنات الحية. - يميز ويصنف الكائنات الحية معتمدا على خصائصها. - يربط المعرفة البيولوجية بخواص أو سلوكيات الكائنات الحية. - يستخدم الرسوم أو المخططات لشرح الدورات البيولوجية. - يفسر المعلومات النصية والمخططات في ضوء المفاهيم العلمية ذات الصلة.	- يستخدم الأدلة والبراهين والمفاهيم العلمية لتبرير التفسيرات العلمية. - يبين كيفية اتخاذ قرارات بشأن القياسات والإجراءات المستخدمة في اختبار صحة الفروض - يتبنى الحجج لدعم معقولية حل المشكلات أو الاستنتاجات من التقصي أو البحث	- حب الاستطلاع - الإبداع - الأمانة العلمية. الموضوعية - المثابرة - المسئولية - العقل المنفتح
علوم الحياة (٤٥٪)		**الوحدة الثانية: الكائنات الحية .. التركيب والوظيفة**	• ٤- النبات .. التركيب والوظيفة • ما هي أجزاء النبات؟ • ما هي وظيفة كل جزء في النبات؟ • ٥- الإنسان .. التركيب والوظيفة • ما هي أجهزة جسم الإنسان؟ • ما وظيفة كل جهاز من أجهزة جسم الإنسان؟	- يحدد ويصف الخصائص والتركيب للكائنات الحية والعلاقات بينها.	- يعطى أو يقدم شرح للظواهر الطبيعية والملاحظة باستخدام المفاهيم والمبادئ العلمية.	- يستخلص استنتاجات عامة تتجاوز الشروط التجريبية أو المعطيات	
		الوحدة الثالثة: النظم البيئية وتفاعلاتها	• ٦- الكائنات الحية تحتاج إلى الطاقة • كيف تحصل الكائنات الحية على الطاقة؟ • كيف تتدفق الطاقة في السلاسل الغذائية وشبكات الغذاء؟	- يحدد العلاقات والمفاهيم بعبارات علمية صحيحة. - يدعم العبارات أو المفاهيم العلمية بالأمثلة الملائمة.	- يربط المعرفة البيولوجية بالخواص المرئية أو السلوك أو استخدام الكائنات الحية. - يعطى أو يقدم شرح للظواهر الطبيعية	- يعتمد على الأدلة العلمية للتنبؤ بالتأثيرات التي قد تنتج عن تغير الظروف البيولوجية. - يأخذ في الحسبان العوامل العلمية	

			• ٧- تكيف الكائنات الحية في النظم البيئية • كيف تتكيف النباتات مع بيئتها؟ • كيف تتكيف الحيوانات مع بيئتها؟ • ٨- تفاعل الإنسان مع البيئة • ما تأثير سلوكيات الإنسان إيجابا وسلبا على البيئة؟ •		والملاحظة باستخدام المفاهيم والمبادئ العلمية.	أو الاجتماعية لتقويم تأثيرها على الأنظمة البيولوجية. - يطبق الاستنتاجات في مواقف جديدة.	
		الوحدة الرابعة: صحة الإنسان	• ٩- الأمراض المعدية .. الوقاية والعلاج • ما هي طرق انتقال الأمراض المعدية؟ • كيف تحافظ على صحتك؟	- يحدد الحقائق العلمية والعلاقات والمفاهيم بعبارات علمية صحيحة. - يدعم العبارات أو المفاهيم العلمية بالأمثلة الملائمة.	- يفسر المعلومات النصية والجدولية في ضوء المفاهيم العلمية ذات الصلة.	- يصف أو يلخص البيانات و يستقرئ منها ويتوصل إلى استدلالات ذات قيمة معتمدا على الإلمام بالمفاهيم العلمية.	
العلوم الطبيعية (٣٥٪) العلوم الطبيعية (٣٥٪) العلوم الطبيعية (٣٥٪)	١- تصنيف المادة وخصائصها ٢- مصادر الطاقة وتأثيراتها ٣- القوة والحركة	**الوحدة الأولى: المادة**	• ١- ملاحظة المادة وقياسها • ما حالات المادة؟ وكيف تقاس المادة؟ وتصنف تبعا لخصائصها الفيزيائية؟ • ماذا نقصد بالمعادن؟ وما هي خصائصها؟ وما استخداماتها؟ • ٢- التغيرات في المادة • ما الفرق بين تغيرات المادة الفيزيائية والتغيرات الكيميائية للمادة؟ • كيف تميز بين المواد والمخاليط ؟ وما الطرق الفيزيائية لفصل المخاليط؟ • ٣- الماء في حالاته الثلاث • ما أهمية دورة الماء في الطبيعة؟ • كيف تتغير حالة الماء؟ وما هي استخداماتها في حالاتها الثلاث؟ •	- يحدد ويستخدم المصطلحات العلمية في السياقات المناسبة - يظهر المعرفة بكيفية استخدام الأدوات والتجهيزات و المقاييس وإجراءات القياس - يصف خصائص وتركيب المواد	- يميز ويصنف المواد معتمدا على خصائصها ومكوناتها. - يفسر المعلومات النصية والجدولية والبيانية في ضوء المفاهيم والمبادئ العلمية ذات الصلة. - يستخدم الرسوم البيانية أو المخططات لتوضيح المفاهيم العلمية أو لشرح العلاقات أو لإيجاد حلول لمشكلات علمية.	- يربط بين المعرفة بالمفاهيم العلمية والمعلومات المكتسبة بالتجربة لتكوين أسئلة يمكن الإجابة عنها بالبحث والتقصي. - يصف خصائص التجارب جيدة التصميم من حيث المتغيرات التي تخضع للقياس وعلاقات السبب بالنتيجة. - يطبق الاستنتاجات في مواقف جديدة.	- حب الاستطلاع - الإبداع - الأمانة العلمية. المكتسبة بالتجربة الموضوعية - المثابرة - المسئولية - العقل المنفتح
		الوحدة الثانية: الطاقة	• ٤- الطاقة في حياتنا • ما هي مصادر الطاقة؟ وما هي استخداماتها؟ وكيف تتحول الطاقة من صورة لأخرى؟ • كيف تنتقل الحرارة من جسم لأخر؟ وما هي المواد التي لديها القدرة على ذلك؟ وكيف تستفيد من ذلك في حياتك اليومية؟ • ٥- الصوت والضوء • ما هو الصوت؟ وكيف يحدث؟ • ما هي مصادر الضوء؟ وما الظواهر الطبيعية المرتبطة بسلوكه؟ • ٦- الكهربية والمغناطيسية • ما الفرق بين الكهربية الساكنة والكهربية التيارية؟ وما تركيب الدائرة الكهربية؟ واستخدامات الطاقة الكهربية؟ • ما هو المغناطيس؟ وما خصائصه؟	- يحدد الحقائق والمفاهيم والعمليات العلمية بعبارات صحيحة. - يحدد خصائص بعض المواد أو العمليات. - يحدد الاستخدامات المناسبة للأدوات أو المواد. - يعطي أمثلة للمواد التي تناسب نفس الخصائص.	- يربط المعرفة الفيزيائية بالخواص المرئية أو المستنتجة أو سلوك أو استخدام المواد. - يستخدم الرسوم أو المخططات أو النماذج لتوضيح المفاهيم العلمية أو شرح العلاقات أو لإيجاد حلول لمشكلات علمية. - يعطي أو يقدم شرح للظواهر الملاحظة باستخدام المفاهيم والمبادئ والنظريات.	- يقدم الحلول للمشكلات التي بها متغيرات متعددة أو تتطلب إيجاد روابط بين عدة مفاهيم. - يصمم مخططات أو يحدد إجراءات مناسبة للإجابة عن الأسئلة العلمية أو اختبار صحة الفروض. - يتوصل إلى استنتاجات مناسبة مرتبطة بالأسئلة أو الفروض وتكشف فهما للسبب والنتيجة. - يتبنى الحجج لدعم معقولية حل المشكلات أو الاستنتاجات من التقصي والبحث	

			واستخداماته؟			
		الوحدة الثالثة: القوة والحركة	• ٧- استكشاف القوة والحركة • ما هي القوة؟ وكيف تتحرك الأجسام؟ • ما تأثيرات القوى في الأجسام؟	- يحدد ويستخدم المصطلحات العلمية ووحدات القياس في السياقات المناسبة. - يدعم العبارات والمفاهيم العلمية بالأمثلة الملائمة.	- يفسر المعلومات النصية والجدولية والبيانية في ضوء المفاهيم و المبادئ العلمية ذات الصلة. - يربط المعرفة الفيزيائية بالخواص المرئية أو المستنتجة أو سلوك المواد.	- يصوغ فروضاً يمكن اختبارها من خلال فهم المفاهيم العلمية أو الخبرة المتولدة عن الملاحظة أو الخبرة أو تحليل المعلومات العلمية.	
علوم الأرض (٢٠٪) علوم الأرض (٢٠٪)	١- تركيب الأرض وخصائصها الطبيعية ومواردها ٢- عمليات الأرض وتاريخها ٣- الأرض في النظام الشمسي	**الوحدة الأولى: الأرض .. مواردها وتاريخها**	• ١- ملامح الأرض ومواردها • ما مكونات سطح الأرض؟ وما هي مواردها؟ • ما خصائص سطح الأرض؟ وكيف يستخدمها الإنسان في حياته اليومية؟ • ٢- التغيرات على الأرض • كيف تصف التغيرات البطيئة على الأرض؟ (الطقس، التآكل والترسيب، حركة المياه وتغير التضاريس عبر الزمن) • ما هي الحفريات؟ وماذا يتعلم منها العلماء؟	- يحدد الحقائق العلمية والمفاهيم بعبارات علمية صحيحة. - يحدد خصائص أو سمات بعض المواد أو العمليات. - يصف خصائص وتركيب المواد والعمليات العلمية والعلاقات بينها. - يدعم العبارات أو المفاهيم العلمية بالأمثلة الملائمة.	- يربط المعرفة العلمية بالخواص المرئية أو المستنتجة أو سلوك أو استخدام الكائنات الحية أو المواد. - يبين أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعات من المواد أو العمليات. - يعطي أو يقدم شرح للظواهر باستخدام المفاهيم والمبادئ العلمية. - يستخدم الرسوم أو المخططات أو النماذج لتوضيح المفاهيم العلمية أو لشرح العلاقات أو النظم.	- يحدد عناصر المشكلة العلمية ويستخدم المعلومات والمفاهيم والعلاقات للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات. - يقوم التفسيرات البديلة ويوازن بين الايجابيات والسلبيات لاتخاذ القرارات.	- حب الاستطلاع - الإبداع - الأمانة العلمية. الموضوعية - المثابرة - المسئولية - العقل المنفتح
		الوحدة الثانية: الأرض في النظام الشمسي	• ٣- النظام الشمسي • ما الشمس؟ ما النظام الشمسي؟ • ما الفرق بين النجم والكوكب والكويكب والمذنب؟ • ٤- الحركة في النظام الشمسي • كيف تتحرك الأجسام في النظام الشمسي؟ • ماذا ينتج عن حركة القمر والأرض؟	- يحدد الحقائق العلمية والمفاهيم بعبارات علمية صحيحة. - يحدد خصائص أو سمات بعض المواد أو العمليات. - يصف خصائص وتركيب المواد والعمليات العلمية والعلاقات بينها. - يدعم العبارات أو المفاهيم العلمية بالأمثلة الملائمة.	- يبين أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعات من المواد أو العمليات. - يميز ويصنف المواد أو العمليات معتمداً على خصائصها. - يعطي أو يقدم شرح للظواهر باستخدام المفاهيم والمبادئ العلمية. - يستخدم الرسوم أو المخططات أو النماذج لتوضيح المفاهيم العلمية أو لشرح العلاقات أو النظم.	- يُقوم نتائج التقصي العلمي استناداً إلى كفاية البيانات لدعم الاستنتاجات.	

- **توصيات ومقترحات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- **إعادة توازن ما تضمنه كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بناءً على متطلبات (TIMSS,2015) في جميع وحدات الكتاب المدرسي مع التأكيد في موضوعات المحتوى على علوم الحياة، والتأكيد في العمليات المعرفية على الاستدلال.**
- **توظيف نتائج هذه الدراسة في تطوير كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2015)، بحيث يتم التركيز في موضوعات المحتوى على مجالي علوم الحياة وعلوم الأرض لتضمين الموضوعات غير المدرجة ضمن مفردات المقرر، كما يلي:**

- **في مجال علوم الحياة يتم تضمين** :
  - دورات الحياة والتكاثر والوراثة.
  - التفاعل مع البيئة.

والتأكيد على بعض الموضوعات في بعض المجالات الفرعية، مثل:

- في خصائص الكائنات الحية وعملياتها الحيوية يتم تضمين:
  - ✓ مقارنة بين مجموعات عامة من الكائنات الحية تركيباً وسلوكاً (الحشرات، الثدييات) مع إعطاء أمثلة، والتمييز بين الفقاريات واللافقاريات.
  - ✓ وصف استجابة الكائنات الحية للظروف البيئية.
- وفي صحة الإنسان يتم توضيح الطرق العامة لانتقال الأمراض المعدية وطرق الوقاية والعلاج منها.
- في مجال علوم الأرض يتم تضمين بعض الموضوعات في المجالات الفرعية كالتالي:
- في تركيب الأرض وخصائصها الطبيعية ومواردها يتم تضمين وصف خصائص سطح الأرض وربطها باستخدامات الإنسان اليومية.
- في عمليات الأرض وتاريخها يتم تضمين التعريف بالحفريات من الحيوانات والنباتات التي عاشت على الأرض منذ زمن بعيد وطرح استنتاجات مبسطة حول التغيرات على سطح الأرض في أماكن وجودها.

- **في مجال العلوم الطبيعية** :
  - يتم تضمين موضوعين فرعيين ضمن المجال الفرعي الخاص بتصنيف المادة وخصائصها وهما:
    - ✓ التمييز بين المواد النقية والمخاليط ووصف الطرق الفيزيائية التي يتم من خلالها فصل المخاليط.
    - ✓ شرح فكرة الجاذبية المغناطيسية وخصائص المغناطيس وقدرته على جذب مواد أخرى.
  - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحسين عمليتي تعليم وتعلم العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بحيث يتم التقليل من العمليات المعرفية الخاصة بالاسترجاع وتضمين كتاب العلوم للعمليات المعرفية الخاصة بالاستدلال لتدريب التلاميذ على ممارساتها، ومنها:
    - ✓ أن يصف خصائص البحوث والتجارب العلمية جيدة التصميم من حيث المتغيرات التي تخضع للقياس وعلاقات السبب بالنتيجة.
    - ✓ أن يربط بين المعرفة بالمفاهيم العلمية والمعلومات المكتسبة بالتجربة والمشاهدة لتكوين أسئلة يمكن الإجابة عنها بالبحث والتقصي.
    - ✓ أن يبين كيفية اتخاذ قرارات بشأن القياسات والإجراءات المستخدمة في اختبار الفروض.
    - ✓ أن يُقوم التفسيرات البديلة ويوازن بين السلبيات والايجابيات لاتخاذ قرارات حول العمليات والمواد البديلة.
    - ✓ أن يأخذ في الحسبان العوامل العلمية أو الاجتماعية لتقويم تأثيرها على الأنظمة البيولوجية والطبيعية.

- ✓ أن يُقّوم نتائج التقصي العلمي استناداً إلى كفاية البيانات؛ لدعم الاستنتاجات.
- ✓ أن يطبق الاستنتاجات في مواقف جديدة.

- الاهتمام بتقويم تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ومتابعة مدى اكتسابهم لموضوعات المحتوى والعمليات المعرفية في نهاية كل صف دراسي، باستخدام اختبارات متكافئة مع الاختبارات الدولية بصفة عامة واختبار (TIMSS,2015) بصفة خاصة؛ من أجل دعم الايجابيات ومعالجة السلبيات.
- تزويد كتاب (دليل المعلم لكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي) بكيفية تحقيق متطلبات (TIMSS,2015) في كل موضوع دراسي وتدعيمه بالأنشطة والتدريبات اللازمة لذلك.
- الاستفادة من التصور المقترح لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لإحداث توازن ما بين موضوعات المحتوى من جهة والعمليات المعرفية المتضمنة فيه من جهة أخرى في ضوء متطلبات (TIMSS,2015)، مع الأخذ في الحسبان أن الاستقصاء العلمي يمثل الإطار الشامل لدراسة TIMSS,2015، وأهمية تنظيم المحتوى في إطاره.
- مراجعة محتوى مقررات العلوم وتقويمها بصفة دورية، ومن ثَمَّ تطويرها لتتوافق مع المستحدثات العلمية والتربوية ومشروعات إصلاح تعليم العلوم.

في ضوء الإطار النظري للبحث وفي ضوء أهدافه وحدوده، والنتائج التي تم التوصل إليها، يمكن اقتراح البحوث الآتية :

- لم يتعرض هذا البحث لمقارنة تحليل كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي في مصر بكتب العلوم في الدول التي حصدت المراكز الأولى في اختبارات (TIMSS) مثل سنغافورة وكوريا وهونج كونج، وعليه يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية دراسة تحليلية مقارنة لكتب العلوم في هذه الدول وفقا لمتطلبات (TIMSS,2015).
- يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية وضع تصور مقترح لكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقاً لمتطلبات (TIMSS,2015).
- إجراء دراسة مماثلة على كتاب العلوم للصف الثامن من التعليم الأساسي للوقوف على مدى توافر متطلبات (TIMSS,2015) ببعديها موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.
- إجراء دراسة مماثلة على كتب الرياضيات للصفي الرابع والثامن من التعليم الأساسي للوقوف على مدى توافر متطلبات (TIMSS,2015) ببعديها موضوعات المحتوى والعمليات المعرفية.

- **المراجع** :

- تقرير إطار التعاون الإقليمي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي للدول العربية http:// www.undp.org/eo
- توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة (٢٠٠٤): **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، الأردن، دار المسيرة.
- جبر محمد داود الجبر (٢٠٠٥): دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم، المؤتمر السابع عشر

للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والمستويات المعيارية" جامعة عين شمس، في الفترة ٢٦- ٢٧/ ٧/ ٢٠٠٥.
- حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي (٢٠١٢): **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، الأردن، دار المسيرة، ط ٥.
- دوجلاس ليويلين (٢٠١٢): **استراتيجيات الاستقصاء في تعليم وتعلم العلوم** –تنفيذ معايير العلوم المستندة إلى الاستقصاء في الصفوف ٣- ٨، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع
- رشدي طعيمه (٢٠٠٤): **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** مفهومه- أسسه- استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٢.
- صابر جيدوري، نائل أخرس (٢٠٠٥): **مناهج البحث التربوي**، جدة، كنوز المعرفة.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام، زبيدة محمد قرني، أحمد غني أبو العز (٢٠٠٧): أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع TIMS، المؤتمر العلمي الحادي عشر"التربية العلمية .. إلى أين؟"، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسماعيلية في الفترة ٢٩ – ٣١/ ٧/ ٢٠٠٧. ص ص ١٤١- ٢٣١
- عزت عبد الرءوف (٢٠٠٨): تطوير محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وفق مدخل المحاور العلمية فى ضوء بعض المشاريع العالمية والمستويات المعيارية لمحتوى منهج العلوم، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع.
- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩٦): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد صابر سليم وآخرون (٢٠٠٦): **بناء المناهج وتخطيطها**، الأردن دار الفكر ناشرون وموزعون، ط١
- محمد على نصر (٢٠٠٩): واقع كل من المعلم والمنهج التعليمي والكتاب ورؤى المستقبل نحو النهوض بها لضمان جودة التعليم والاعتماد، المؤتمر العلمي الثالث عشر"التربية العلمية المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسماعيلية في الفترة ٢ – ٤/ ٨/ ٢٠٠٩.
- محمود عبد اللطيف حسان (٢٠٠٦): تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء المتطلبات المعرفية لمشروع التيمز TIMSS ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- مدحت أحمد النمر (٢٠١١): تثوير تعليم العلوم مصر، المؤتمر العلمي الخامس عشر"التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد"، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة في الفترة ٦- ٧/ ٩/ ٢٠١١. ص ص ٤٩- ٦٢
- منى الصادق (٢٠٠٦): تحليل محتوى منهاج العلوم للصف العاشر وفقا لمعايير الثقافة العلمية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مهدي عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٩): تطوير وحدة في العلوم في ضوء المعايير القومية وأثرها في إكساب المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنوفية.
- هيئة المعرفة والتنمية البشرية (٢٠١٢) : تقرير دبي لدراستي TIMSS & PIRLS لعام ٢٠١١ ، الإمارات العربية المتحدة، دبي www.khda.gov.ae
- وائل عبد الله محمد، ريم احمد عبد العظيم (٢٠١٢): **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية** ، عمان، دار المسيرة
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢/٢٠١٣): **"ابحث وتعلم" للصف الرابع الابتدائي**، الفصل الدراسي الأول، مطابع روز اليوسف .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢/٢٠١٣): **"ابحث وتعلم" للصف الرابع الابتدائي**، الفصل الدراسي الثاني، مطابع روز اليوسف .

- AAAS (2012). **Atlas of Science literacy**, V.1 and 2. Mapping K–12 science learning. Washington, D.C.
- Abd-El-Khalick, F.; BouJaoude, S.; Duschl, R.; Lederman, N.; Mamlok-Naaman, R.; Hofstein, A.; Niaz, M.; Treagust, D.; Tuan, H. (2004). Inquiry in Science education: International perspectives, **Science Education**, **88**(3), p. p. 397–419, May
- Forbes, C. & Davis, E. (2010). Curriculum design for inquiry: Pre-service elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials, **Journal of Research in Science Teaching**, **47**(7), p.p. 820–839, September
- Geske, A. & Geske, R. (2010). Content of textbooks: One of the factors affecting fourth grader Science achievements in TIMSS http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2010/Papers/IRC2010_Geske_Geske.pdf
- Jarvis, T., et al. (2012). Integrating Science inquiry across the curriculum, The Fibonacci Project (2010-2013). http://www.fondation-lamap.org/sites /default/files/upload/media/4%20-%20integrating_science_ inquiry_ across _the_curriculum.pdf
- Jung –Chih & Wang-Ting(2009) . Exploration of the learning expectations related to (1-8) in some Countries . **US China Education Review ,3** (10-11) .
- Mc Comas, F. W. (2014). **The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning,** Sense Publishers-Rotterdam, The Netherlands
- Ministry of Education (2013). **Science Syllabus Primary 2014**, Curriculum Planning & Development Division. Singapore. http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (Eds.). (2013). **TIMSS 2015 Assessment Frameworks.** Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/ frameworks.html
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C.A., Stanco, G.M., Arora, A., Centurino V.A.S.,& Castle, C.E.(2012). **TIMSS 2011 encyclopedia**: Education policy and curriculum in mathematics and science (Vols. 1 & 2). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). **TIMSS 2011 international results in science**. Chestnut Hill,

MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Ruddock, G.J., O'Sullivan, C.Y., & Preuschoff, C. (2009). **TIMSS 2011 assessment frameworks**. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. , Olson, J.F., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J. (2008). **TIMSS 2007 International Science Report.** Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., & Chrostowski, S.J. (Eds.)(2004). **TIMSS 2003 Technical Report**. Martin Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ramirez, J. (2004). **Understanding the low achievement of chilean students: A cross analysis using TIMSS data.** Ph.D.. Boston College. United States.
- Rutar, L., Tina, K., Ana, P., Tina, V. (2011). Negative achievement school factors and their influence on Math and Science in TIMSS 2003, **Research Educational Studies, 37**(3), p265-276 Jul 2011
- Stern, L. & Ahlgren, A. (2002). Analysis of students' assessments in middle school curriculum materials: Aiming precisely at benchmarks and standards, **Journal of Research in Science Teaching, 39** (9), p. p. 889–910
- Valverde G.A., Bianchi L.J., Wolfe R.G., Schmidt W.H., & Houang R.T. (2002). **Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks**. Dordrecht: Kluver Academic Publishers.
- Wang, Z (2008). **Investigation if differences in students mathematical performance on TIMSS 2003 .** A thesis submitted to the faculty of graduate studies in partial fulfillment of the degree of Science University of Calgary. Canada.

البحث الثالث :

" مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف "

إعـــداد :

د / محمد بن علي الصالح

أستاذ إدارة التعليم العالي المساعد

كلية التربية جامعة الجوف

"مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف "

د / محمد بن علي الصالح

• **ملخص الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف. وذلك على عينة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف. وأظهرت النتائج وجود فروق لدى طلاب كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح تقديراتهم المتوقعة قبل الاختبارات، كما بينت النتائج وجود فروق لدى طلاب كلية التربية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات. كما أظهرت وجود فروق لدى طلاب كلية التربية في قسم التربية الخاصة وقسم التربية وعلم النفس وقسم المناهج وطرق التدريس، عند مستوى (٠,٠١) وكان اتجاه الفروق لصالح التقديرات المتوقعة قبل الاختبارات، كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس، ولم تكن هناك فروق دالة في قسم المناهج وطرق التدريس.

The appropriateness of the students' expectations of their scores as a method of performance evaluation and its role in monitoring and quality assurance at the University of Al-Jouf

Dr: Mohmmed Aly Elsaleh

Abstract:

The study aimed at identifying of the students' expectations of their scores as a method of performance evaluation and its role in monitoring and quality assurance at the University of Al-Jouf. The sample of the study included (240) students from the faculties of Education and Administrative Sciences and Humanities at the University of Al-Jouf. The results showed that there was a difference among the students of the faculties of Education and Administrative Sciences and Humanities at the level 0.01 in favor of their expected scores before the test. There was also a difference in favor of the male students at 0.01 in the Special Education and Psychology departments whereas there was no differences in the Department of Curriculum and Instruction.

• **مقدمة**:

يعد التقويم أحد أهم مفاصل العمل الإداري، علاوة على كونه من أهم مراحل التخطيط في مختلف مستوياته، ولا يمكن لعمل أن يتطور ويحقق مستويات متقدمة من النجاح دون أن يمر بمرحلة التقويم. وبتطور مفاهيم وأساليب التقويم التربوي منذ أواخر القرن الماضي، ظهرت وظائف أخرى للتقويم منحته دورا أساسيا في عمليات التعليم والتعلم، وأضيفت بذلك إلى الوظائف السابقة للتقويم وظيفتان هامتان، هما: التقويم للتعلم assessment for learning، والتقويم كعملية تعلم assessment as learning. ويركز التقويم للتعلم على الأغراض البنائية للتقويم، وتقديم تغذية راجعة للطالب تساعده على تجويد تعلمه . وهذا الأسلوب أسهم بدوره في أن يكون للتقويم

التربوي الحديث قوة فاعلة لدعم التعلم، وآلية للإبداع الفردي، ومساعدة المتعلمين ليصبحوا أكثر اعتماداً على الذات، وأكثر دراية في رسم مسار تعليمهم (Nitko ، ٢٠٠٤). ويساعد التقويم التربوي الحديث في تنمية قدرة الطلبة على التعلم الفعال، وتحديد التوقعات الأكاديمية الشخصية، واكتسابٍ المعارف. كما يساعد أعضاء هيئة التدريس في تكييف العملية التعليمية وفقا لاحتياجات الطلبة وتعريفهم بمستويات الأداء المتوقع من طلبتهم، في تأكيد الارتباط المباشر والتكامل بين التوقعات والمستويات وعملية التعليم والتقويم مما يسهم في توكيد الجودة في العملية التعليمية (علام، ١٤٢٥، ٧٠). وقد أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم learning assessment for واستخدام التقويم الصفي لتحسين التعلم، وهذا التحول أدى إلى توجيه انتباه التربويين إلى أنه وإن كان تقويم التعلم الذي يهدف إلى المحاسبية جزءا مهما من أي نظام للتقويمٍ، إلا أن غرض التقويم يجب أن يكون لتحسين التعلم من خلال جعله عنصرا أساسيا في عملية التعليم والتعلم، واستخدامه كأداة لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب، ويستطيع عمله في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد كتغذية راجعه تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب (الحكمي، ١٤٢٨،١٤). وفي الوقت الذي تعاني فيه المؤسسات التعليمية من استمرار الممارسات التقليدية في مجال التقويم الأكاديمي التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريرية والشفوية، والتركيز على معرفة الناجحين والراسبين، ما أسهم في ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب،وتدني المستوى العام للطلبة، وافتقارهم للعديد من المهارات التطبيقية المهمة، تبرز عملية دراسة توقعات الطلبة لتقديراتهم وأثرها على جودة التعليم كموضوع حديث قد يسهم في تطور العمل الجامعي والأكاديمي بشكل مثمر. وتأسيسا على ما سبق، فان مشكلة الدراسة تتركز حول مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف.

- **مشكلة الدراسة**:

أصبح رضا المستفيد من الخدمة أحد أهم مفاتيح نجاح المنظمات والمؤسسات المختلفة، وقد وجد هذا المفهوم طريقه إلى الجامعات في ظل التحولات الكبرى التي شهدها التعليم الجامعي على صعيد العالم في العقدين الماضيين مثل انتشار التعليم الجامعي الافتراضي والخاص والعابر للحدود، ولذلك عني الباحثون بقياس توقعات الطلبة لتقديراتهم ورضاهم عن الخدمة المقدمة ، وأصبحت الجامعات تتبنى مفهوم الجودة الشاملة الذي يعد رضا المستفيد من الخدمة أهم أركانه. وعليه فمن المهم دراسة مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف وهو ما تسعى الدراسة الحالية للقيام به.

- **هدف الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **أهمية الدراسة**:

تأخذ الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، فمقارنة توقعات الطلبة لتقديراتهم مع الواقع الفعلي للتقديرات التي حصلوا عليها مهم ليس في التعليم الجامعي فحسب، بل وفي الحياة بشكل عام إذ تؤثر مشاعر الرضا أو السخط على مقدار الفجوة بين التوقعات والواقع. إضافة إلى أن أهمية الدراسة من الناحية النظرية بما يمكن أن تضيفه للمعرفة المتاحة حاليا، ذلك أن موضوعها يعد من الموضوعات الحديثة نسبيا ، كما أنها مهمة من الناحية العملية للجامعات، ذلك أن نتائجها يمكن أن تلقي ضوء على مدى التطابق أو التباعد بين توقعات الطلبة ومدى تحققها، ما يساعد الجامعات على تقديم خدمات أفضل، وإقرار إجراءات إدارية وأكاديمية لتضييق الفجوة بين توقعات الطلبة لتقديراتهم وواقع تقديراتهم الفعلية التي حصلوا عليها كأحد أساليب تقويم الأداء، وما له أثر كبير في مراقبة وتوكيد الجودة في التعليم الجامعي.

- **حدود الدراسة**:

- الحد الموضوعي: ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم في جامعة الجوف.
- الحد المكاني: كلية التربية وكلية العلوم الإدارية والإنسانية في جامعة الجوف في مدينة سكاكا.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي للعام الجامعي ١٤٣٤ ١٤٣٥هـ.

- **الإطار النظري**:

يمثل التعليم العالي أولوية ملحة للساسة وصناع القرار على كافة مستوياتهم ، ذلك أنه يمثل الحلقة الأهم في الاستثمار في الموارد البشرية من خلال تأهيلها وتطويرها، لتشارك بفاعلية في بناء اقتصاديات المعرفة وإثراء سوق العمل بالكفاءات القادرة على المنافسة على المستويات الوطنية والدولية، ويعد النجاح في ذلك كفيل بتحقيق النمو والتطور، وتحقيق الرفاهية للأفراد والمجتمعات على حدٍ سواء.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تنفق الأموال وتخصص الموارد وتبذل الجهود الكبيرة في إنشاء الكليات والمعاهد والجامعات، ويتم التأكد من استيفاء جميع المتطلبات المادية والبشرية.

ويحتاج متخذ القرار إلى دراسة النظم الأكاديمية للجامعات ومعرفة مدى قدرتها على الوفاء بأهدافها المعلنة، والتأكد من استخدام الأساليب والأدوات الفنية لاختبار فعالية وكفاءة النظام الأكاديمي في الجامعات. وتعد المفاهيم والمبادئ المتعلقة بتوقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء لتحقيق جودة التعليم أهم الأدوات المستخدمة في ذلك.

- **تقويم الأداء وتوقعات الطلبة لتقديراتهم**:

أصبحت للتقويم أهداف جديدة ومتنوعة، واقتضى ذلك التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد ومصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات

التفكير، وبشكل خاص عمليات التفكير العليا، مثل إصدار الأحكام بدقة واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن الانسان من التعامل بذكاء مع معطيات عصر المعلوماتية والمعرفة، والتقنية المتسارعة التطور (عوض، ٢٠٠٩م، ٥)

ويركز التقويم التربوي الحديث على التنظيم التكاملي بين عملية التدريس teaching، وعملية التعلم learning، وعملية التقويم assessment، لتحقيق أهداف التعليم بالشكل المرجو منه، أما التدريس فإنه يهتم ببناء كفاءة الطلبة وتعزيز تعلمهم، كما يتم التعلم بالتفاعل النشط وإسهام الطلبة في بناء المعرفة والتوصل اليها، وتتم عملية التقويم في سياق مترابط يعتمد على التحليل، والأداء الفعلي للطلبة. (شحاته، ٢٠١٠م،٩٦)

ونتيجة للتطور المستمر في أساليب التقويم التربوي وأدواته، أصبح مفهوم التقويم الأكاديمي أكثر شمولا ودقة، بحيث يأخذ بعين الاعتبار مختلف المعارف والمهارات والخبرات لدى الطلبة، ويجعل لهم دورا مهما فيه. (عوض،٢٠٠٩م،٢١)

وأدى هذا التطور في مجال التقويم لظهور استراتيجيات جديدة كاستراتيجية مراجعة الذات reflection ويتم من خلالها تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم هادف يسهم في تشكيل منظومة من المعارف والاتجاهات والخبرات التي تساعد المتعلم على الاستفادة من الأحداث السابقة والحالية وتوظيفها في السلوك المستقبلي (المفلح، ٢٠٠٤م،٥٦)، واستراتيجية التقويم الذاتي self assessment التي تعد استراتيجية للتقويم الذاتي كوسيلة للتعلم والمراقبة والضبط الذاتي لأداء الطالب. ويمكن للطلبة ممارسة هذه الاستراتيجية عن طريق إجراء الاختبارت ذاتيا واستخدام أدوات قياس متنوعة للكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم. ويزيد التقويم الذاتي من دافعية الطالب وثقته بنفسه والإحساس بامتلاك قدرات تعلمه دون تدخل خارجي ويوفر الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقويم طلبته (الحربي، ٢٠١٤). وهو ما يساعد الطلبة على اكتساب خبرات ومهارات متعددة كالقدرة على توقع تقديراتهم بطريقة دقيقة، ويقود إلى استقلالية ذاتيه وتتطلب هذه الاستراتيجية تحديد المستويات أو النتائج التعليمية لضمان جودة التعليمة ومشاركة الطلبة في تحديد محكات الأداء وموازين التقدير الوصفية التي تصف مستويات الكفاءة . (علام،١٤٢٨هـ،٢١١)

إن توقع الطلاب لتقديراتهم بطريقة دقيقة له اسهاماته في تطوير عملية التقويم في التعليم الجامعي ويساهم بتحقيق جودة التعليم، فلقد أشارت الدراسات الميدانية إلى أن الامتعاض الذي يحس به طلاب الجامعات بصفتهم متلقي خدمة يعزى لعدم تحقق توقعاتهم بتلقي الخدمة أو توقع درجاتهم مما يقود للإحباط وربما للانسحاب من الجامعة لذلك من الحكمة تفحص أي فجوة بين توقعات الطلبة والواقع (Wolfgang، 2007). وفي ضوء تلك التطورات أصبحت نوعية الخدمة التي يتلقاها طلبة الجامعات وعلاقتها بدرجة تقدير درجاتهم محل اهتمام الباحيثين.

• **الجودة الشاملة في التعليم**:

تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها ثقافة، فسلوك، فممارسة، وتطبيق، وتبعا لذلك فإن من الضروري النظر إليها على أنها نظام جديد ومحسن ومطور للإدارة يتسم بالديمومة، وأن هذه النظرة لا يمكن أن تحدث ما لم تكن هناك قناعة راسخة من الإدارة العليا بأهمية ودور إدارة الجودة الشاملة من أجل تفعيل ممارسة الجودة تفعيلا يكتب له النجاح والبقاء. (صيام، ٢٠٠٤)

فإدارة الجودة الشاملة هي فلسفة ونظام للتحسين المستمر للخدمات التي تقدم للعملاء (Fitzgerald 2004) وأن جذورها تنبثق من الاعتقاد بأن الأخطاء يمكن تجنبها، وأن التحسن المستمر يجب أن لا يتعامل فقط مع النتائج، والأهم من ذلك أن يكون هدفه تحسين القدرات لتقديم خدمات أفضل في المستقبل، كما أن المسؤولية لا تقع على الفرد، ولكنها تقع على النظام ككل (Wilson & Schmoker، 1993) وذهب كل من هلستن وكليفسجو إلى أن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن نظام إداري يتكون من قيم وتقنيات وأدوات، بهدف خلق مستفيدين أكثر رضا وبمصادر أقل.

ويعبر نظام ضمان الجودة عن التقييم المستمر بالطرق والأساليب العملية للعمليات والخدمات التي تقدمها المؤسسة مع تحليل جميع الأعمال والنتائج، ومقارنتها بالوثائق المرجعية لمطالب الجودة، وذلك لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي يستوفي مطالب الجودة المعطاة (Cheng، 2003)

تهتم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بكل ما من شأنه تطوير وتحسين العمل، وتقديم أفضل الخدمات الإدارية والأكاديمية وصولا لتحقيق الجودة. ومن محاور ذلك: جودة الطالب: إذ يعد الطالب العنصر المحوري في العملية التعليمية لكونه المستهدف في تلك العملية، وبالتالي فإن جودة الطالب تعد نقطة مهمة لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويقصد بذلك جودة تأهيله علميا وصحيا واجتماعيا لتلقي البرنامج التعليمي،والتأكيد على أهمية توقعاته، بمعنى اكتمال متطلبات تأهيله في مراحل التعليم (مصطفى، ١٩٩٧)

• **توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة**:

يعد مفهوم ادارة الجودة الشاملة من المفاهيم الادارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها وذلك من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن.

لقد عرف معهد الجودة الفدرالي إدارة الجودة الشاملة على أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل. وعرفها واكهلو أنها التفوق في الأداء لإسعاد المستهلكين عن طريق عمل الإداريين والموظفين مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أو تزويد المستهلكين بجودة ذات قيمة عالية (جلبلونسكي،٢٠٠٠ والدراركة، ٢٠٠١) ، ويعرف رودس Rhodes ١٩٩٢ إدارة الجودة الشاملة بأنها عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعه من القيم وتستمد طاقه حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين

واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة. إن الالتزام الكلي بتطبيق إدرة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها واستراتيجية تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعه فيها ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما نوعية التعليم والإعدادات التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم . (المانع، ٢٠١٤).

اهتمام الجامعات بجودة التعليم أمر ليس بالجديد ، فالتقاليد الجامعية المتوارثة منذ ظهور الجامعات الحديثة مثلا تقضي بإخضاع البحوث والترقيات العلمية لمعايير الجماعة العلمية ولمراجعة المحكمين من الزملاء الخبراء.ولكن الجديد هو إدخال الطالب كشريك فعال في جودة أداء المؤسسة الجامعية.ولهذا التوجه جذوره الفلسفية تبعا لمقولة الفلسفة البنيوية أن (التعلم هو فعل المتعلم) وأن (المتعلم شريك فعال في عملية التعلم والتعليم والتقييم) فهو (الذي يدرك ويفسر ويختر ويدمج المعرفة الجديدة لتشكل كلا متكاملا ذا معنى مع معرفته وخبراته السابقة) فيحدث تأثيرا كبيرا حتى تتشكل قناعة بأن (إدراك الطالب لبيئته التعليمية هو الذي يؤثر في تعلمه وليست البيئة نفسها) وأن (ما يفكر فيه الطالب في المؤسسة التعليمية أهم مما يجري داخلها فعل)

ويعد رضا المتعامل (الزبون أو المستفيد) وتحقيق توقعاته جوهر الجودة الشاملة وبالتالي ظهر التوجه لقياس مدى جودة الخدمة وتوقعات المستهلكين (Eagle and Brennan2007 ،2007 ،Svensson)

إن النظرة إلى طلاب الجامعة كزبائن جعلهم أكثر وعياً بحقوقهم وبالفجوة بين توقعاتهم للخدمة المقدمة وواقع تقديم تلك الخدمة. وقد برر بعض الباحثين إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم بأن التعليم خدمة بعض مكوناتها غير ملموسة والمستهلك هو أفضل من يقرر جودة الخدمة غير الملموسة. وحسب Waugh (٢٠٠٢) يعد هذا الاهتمام برأي الطلاب نقلة جديدة في الحياة الجامعية حيث اضطر أساتذة الجامعات للتركيز على التدريس وليس على البحث وحسب وظهر التساؤل ما إذا كانت الخدمات التي تقدم للطلبة ترقى إلى مستوى التوقعات.

وهناك معنيان لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم أحدهما واقعي والآخر حسي، فالجودة بمعناها الواقعي تعنى التزام المؤسسة التعليمية بتحقيق مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها، أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر متلقي الخدمة لتعليمية كالطلاب وأولياء الأمور(السايح ٢٠١٠)

ومن هنا فإن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المخرجات العلمية على تلبية احتياجات المستفيدين من طلبة أو سوق العمل.

وقد تغير مفهوم الجودة من المفهوم التقليدي الذي يرتبط بعمليات الفحص والتحليل والتركيز فقط على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الإدراكية والحركية والسلوكية، إلى توكيد ضمان جودة التعليم

على المستوى المؤسسي والذي يهدف إلى التحقق من وفاء المؤسسات الجامعية بالتزاماتها المعلنة، ثم تتركز العملية بعد ذلك في الاعتماد المؤسسي وإعادة الاعتماد، كما قد تتضمن مستوى معين من الانضباط .

وقد تطلب الحفاظ على استمرارية مؤسسات التعليم العالي وتطورها وقدرتها على مواكبة التحديات العالمية والإقليمية والداخلية، أن تقوم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لضمان إدخال كل مكون وكل فرد في المؤسسة في منظومة التحسين المستمر للجودة، وتلافى حدوث أخطاء لضمان جودة المنتج) الطلاب) والارتقاء به بشكل مستمر، ولذا فإن اعتماد وحدات متكاملة لإدارة الجودة قادرة على مواجهة التحديات وذلك بمراعاة ما يلي:

- التزام الإدارة العليا الكامل بنمط قيادي سليم وبدعم نظام الجودة الشاملة.
- التركيز على الطالب والتعرف على احتياجاته واحتياجات المستفيدين الخارجيين،وإخضاع هذه الاحتياجات لمقاييس الأداء والجودة.
- التركيز على الحقائق بتطوير نظام للمعلومات لجمع البيانات اللازمة لاتخاذ قرارا ت سليمة، وحث الجامعة على ممارسة التقييم الذاتي للأداء، والاهتمام بالتحسينات بصورة مستمرة، وتنمية الموارد البشرية وتحديث الهياكل التنظيمية، والتعليم والتدريب المستمر للأفراد، وتفويض الصلاحيات.
- وتعد عملية التقييم ضرورية بوصفها جزء لا يتجزأ من عملية تطوير القطاع التربوي ومن ضمنها الجامعات والكليات التابعة لها، وبدون هذه العملية لا يمكن التعرف على تحقيق أهداف تلك الجامعات في رفع المستوى وتحقيق الرصانة العلمية. وهذا التقييم وسيلة لمعرفة وضع مؤسسة التعليم العالي من حيث نقاط قوتها ومصادر ضعفها، ولقد كان إعطاء دور أكبر للطلبة في التقييم الأثر الكبير على جودة التعليم، ومن ضمنها انسجام توقعات الطلبة مع درجاتهم الحقيقية مما يدل على تطور التعليم الجامعي وتطور بناء الطلبة من كافة الجوانب، وهذا كله يدل على الدور الذي تقوم به الجامعات في صقل شخصية طلابها وتدريبهم على تكوين توقعات حقيقية ليعمم ذلك من توقع للدرجات إلى توقع للنجاح على مستوى الحياة العامة، والتفاعل الاجتماعي (Anninos, 2007)

- **الدراسات السابقة**:

استهدفت دراسة (بنراوي، يحي:١٤٠٤) استقصاء آراء طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة التي اشتملت المناهج الدراسية، طرق التدريس، صفات الأستاذ الجامعي، المكتبة، ووسائل تقييم الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس ونوع الكلية.وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:أن أسلوب التدريس يعتمد على المحاضرة وقد وصفوا الأساتذة بالإخلاص في العمل وتفهم رغبات الطلاب، ولكن المناهج لا تلبي حاجات الطلبة، مع كثرة الاختبارات كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين آراء الطلبة والطالبات في الكليات تحت الدراسة تجاه الممارسات التربوية.

وتشير نتائج دراسة (الوهر:١٤٢١) إلى أن متوسط علامات طلبة السنتين الأولى والرابعة في الجامعة الهاشمية بالأردن فيما يتصل بمستوى فهم الطلبة

لطبيعة العلم ومكوناته كانت بمعدل يمتد من ٣٩,٨ ، ٤٧ وهذه النتيجة أقل من الحد المقبول ٥٠٪ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المقررات العلمية في المدارس والجامعات لم تقدم بالصورة المطلوبة لتكون في مستوى فهم الطلبة لطبيعة العلم وفي المستوى المقبول، ومن ثم توصى الدراسة بضرورة التركيز في الجامعات على القضايا التي تزيد من فهم الطلبة لطبيعة العلم والدعوة من المزيد عن المعرفة عن أثر التدريس الجيد في زيادة تحصيل الطلبة في الجامعة. (المحبوب والنعيم، ١٤٢٨هـ)

وكشفت نتائج دراسة (المحبوب، القرعاوي:١٤٢١) أن العامل الذاتي للطالب من أقوى العوامل المسببة لقيام الطلاب بالغش في الاختبارات من أجل الحصول على معدلات تراكمية عالية في المقررات الدراسية يليه العامل المؤسسي ثم العامل الأسري.ومن ثم أوصى الباحثان بضرورة قيام الجامعات بمراجعة شاملة لبرامجها وأنشطتها وطرق تدريسها وأنظمة اختباراتها بصفة دوريةٍ وهذه من شأنها أن تسهم في معالجة المشكلات التي تعوق تقدم الطلبة أكاديميا وتحد من ظاهرة الغش على وجه الخصوص.

واستهدفت دراسة (الخضير:١٤٢١) تحديد مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي وذلك باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في معظم جامعات دول مجلس التعاون الخليجي.وتناولت المؤشرات عشرين بندا ذات صلة بجوانب متعددة منها:الجانب الطلابي، ومدى جديتهم واهتمامهم الدراسي، والإرشاد الأكاديمي.وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها:عدم جدية الطلبة في الدراسة وضعفهم الأكاديمي، وأهمية إجراء اختبارات قبول للطلبة المستجدين.وضرورة معرفة قدرات الطلبة قبل بدء برنامجهم الدراسي ورفع مستوى قدرتهم على توقع النجاح أو الفشل،وتحديد عدد الساعات الدراسية للطلاب ذوي المعدلات المنخفضة والتشديد في تحقق الأساتذة من عملية انتظام الطلبة في حضور المحاضرات. كما كشفت دراسة (Waugh، 2001) بأستراليا بعد مقارنة خبرات الطلاب الجامعية بتوقعاتهم على عدد من محاور البيئة الجامعية أن الطلاب يشكلون توقعاتهم من خلال الاستماع للناس وللأسرة وللزملاء ووسائل الإعلام.لذلك لا معنى لقياس خبرة الطالب الجامعية دون ربطها بتوقعاته السابقة. كما بينت النتائج أن الخبرات تتأثر بالتوقعات.

وقام ويدريك وغرانت (Grant & Widrick، 2002) بدراسة بعنوان إدارة الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة هدفت إلى تقييم موضوعي لكيفية دمج وتوحيد إدارة الجودة الشاملة. بينت النتائج أن كلية إدارة الأعمال تقوم بعمل خطوات كبيرة تجاه تحسين خدماتها حيث تقوم مؤسسات التعليم العالي بعدة أنواع من عمليات الجودة الشاملة، وتترك بعض عمليات التعليم لتقديرات عضو هيئة التدريس مثل قيود الوقت وحاجات البحث وجداول التدريس غير المنتظمة وتقدير مدى أهمية توقعات الطلبة لنتائجهم وأثرها في الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة طرابلسية (٢٠٠٣) بعنوان " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي السوري " إلى تقويم أوضاع التعليم العالي السائد بالجامعات السورية، وبيان مدى ملاءمتها وتوافقها مع متطلبات نظام

إدارة الجودة الشاملة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين مستوى جودة الخدمة المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تناسب ميولهم وتوقعاتهم كما خلصت الدراسة إلى أن الركائز الأساسية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي السوري غير متوفرة بالمستوى المطلوب.

وقامت ميزياكاسي (Mizikaci، ٢٠٠٣) بدراسة بعنوان أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي: نظرة على التعليم العالي في تركيا واتفق الغالبية على عدد من المعايير اهمها الموضوعية في التقييم وتحصيل تغذية راجعه وتزويد الطالب بمهارات ومعلومات قابلة للتحويل وبينت أهمية توقعات الطالب في التقييم وفي الجودة الشاملة.

كما أظهرت دراسة طولية أجرتها دارلستون جونز وزملاؤها (Darlaston-Jones, et al., 2003) لتقصي توقعات وإدراكات مجموعة من طلبة البكالوريوس للبيئة الجامعية في قسم علم النفس في جامعة (إيديث كوان) الأسترالية من النواحي الإدارية والأكاديمية الحاجة لجمع معلومات حول توقعات الطلاب قبل وأثناء الخبرة التعليمية.وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب يصبحون أكثر تمييزا ومطالبة مع مرور الوقت. ويتفق هذا التوجه مع نتائج دراسة الحدابي وعكاشة (٢٠٠٧) من أن تقدير طلاب السنة الرابعة أقل رضا من طلاب السنة الثانية. وهو أيضا ما توصلت إليه دراسة (Nasser, Khoury & Abouchedid, ٢٠٠٨) فقد كشفت أن طلب السنة الرابعة في الجامعة الكاثوليكية اللبنانية كانوا أقل رضا من طلاب السنة الأولى.

أجرى الصغير (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "إدارة الجامعات للجودة الشاملة: دراسة حالة: لجامعة محمد بو ضياف بالجزائر هدفت لتقديم وصف متكامل لواقع الثقافة التنظيمية بالجامعة من كافة أبعادها، واشتملت عينة الدراسة على جميع افراد مجتمع الدراسة (٨٢٤) فردا من جميع المستويات الادارية بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن المسؤولين لا يظهرون فقط عند الأزمات بل هم يتجولون في أماكن العمل، كما دلت النتائج أن الجامعة تفضل الحلول الجاهزة لمشاكلها ولا تسعى لحلها من خلال البحث التربوي الهادف.

كما أجرى (Faith & Todd, 2004) دراسة على (٧٩) طالبا من طلبة المدارس الثانوية في ولاية بنسلفانيا بهدف تقصي أثر استخدام طرق وأدوات التقويم الواقعي مقارنة بالأساليب التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم الواقعي مبررين ذلك بأنها اتاحت لهم العمل ضمن مجموعات ونمت فيهم روح الاستقلالية وزادت من مشاركتهم في الدروس وشجعت على تكوين توقعات صحيحة اتجاه تقديراتهم الأكاديمية والحياة بصورة عامة. أما دراسة (Guikersa et al., 2006)فقد هدفت إلى تحديد مدى مصداقية أساليب التقويم المطبقة في عدد من المؤسسات التعليمية من خلال استطلاع آراء مجموعة من الطلبة والمعلمين. وأشارت النتائج أن الطلبة قد قللوا من أهمية تأثير السياق الاجتماعي على صحة التقويم.

وقدمت دراسة الشامسي (٢٠٠٧م) وعنوانها الأساليب الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية، مشروعا للتقويم التربوي البديل الذي يركز على

تطبيق أنواع مختلفةٍ من أساليب التقويم تتطلب من المتعلم إظهار كفاءته ومعارفه، وتعطي دورا أكبر لتوقعات الطلبة، وتسهم في تحقيق التعلم الذاتي. وأوصت الدراسة المؤسسات التعليمية بتبني نموذج التقويم البديل من خلال التعرف على خصائصه واستخداماته كأداة حديثة للتقويم التربوي.

وسعت دراسة الحكمي (١٤٢٨هـ) بعنوان التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم إلى تقديم رؤية تكاملية للتقويم التربوي والتفريق بين مفهومين برزا حديثا في هذا المجال هما: التقويم للتعلم Assessment for learning وتقويم التعلم Assessment of learning وأغراض كل منهما وأساليبه وأدواته. وأوصت بأن يتم وضع سياسات وطنيه تجعل تقويم تحصيل الطلبة في حياتهم التعليمية إجراء دوريا مقننا وتطوير سياسات التقويم الصفي وأنظمته بإعطاء مساحة أكبر لممارسة أساليب التقويم البديلة وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية فقط.

كما قدمت دراسة خضر (٢٠١١) وموضوعها التقٍويم الواقعي وأهمية تطبيقه لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات وصفا لأهم الممارسات التقويمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأشارت إلى أنها تركزت على الاختبارات التقليدية التي لا تتمتع بالصدق والثبات المناسبين وكذلك ضعف الارتباط بين تحصيل الطلبة وكفاءتهم في العمل وأوصت الدراسة بالاهتمام بأساليب التقويم البديل التي تركز على تقويم الأداء وتقويم ملفات أعمال الطلبة والتقويم القائم على الملاحظة وتشجيع توقعات الطلبة.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

لقد استعرض الباحث عددا من الدراسات التي تناولت توقعات الطلبة لتقديراتهم وتقويم الأداء وتوكيد الجودة، حيث تمحورت غالبية أهداف تلك الدراسات حول الأهداف التالية:

- بيان واقع التقييم وعرض لنماذج تقييم حديثة.
- التعرف على الجودة الشاملة .
- توضيح دور توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تطور التقييم الجامعي.

وقد تمحورت نتائج تلك الدراسات حول النتائج التالية:

- تسهم توقعات الطلبة لتقديراتهم في تطوير أساليب التقييم الأكاديمي.
- هناك أساليب جديدة للتقييم لها أثر بالغ في توكيد الجودة.
- هناك نقص واضح في الدراسات السابقة ذات الصلة.

- **فروض الدراسة**:

تقوم الدراسة على الفرض الرئيسي التالي:

- ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية والعلوم الإدارية والإنسانية.

ويتفرع منه فروض فرعية وفق الأقسام الأكاديمية في كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية، وهي:

- **الفروض المتعلقة بكلية التربية**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية. ويتفرع منه الفروض التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية الخاصة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية وعلم النفس).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس).

- **الفروض المتعلقة بكلية العلوم الإدارية والإنسانية**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في العلوم الإدارية والإنسانية. ويتفرع منه الفروض التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم الدراسات الإسلامية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم اللغة العربية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم اللغة الإنجليزية).

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

استُخدم المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتصنيفها،وإيجاد العلاقات بين مدلولاتها وصولا إلى نتائج تساعد في تطوير الواقع، ذلك أن هذه المنهج يستند إلى دراسة الظواهر كما هي في الواقع، ويعبر عنها كميا، مبينا مقدارها، ومدى ارتباطها بالعوامل الأخرى، للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي بين كليتي التربية والعلوم والإدارية والإنسانية في جامعة الجوف وتراوحت أعمارهم بين (٢٢.١٨) سنة بمتوسط قدره (١٩,٩) وانحراف معياري قدره (١,٧) سنة، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة البحث.

جدول (١) : يوضح توزيع عينة الدراسة

الكلية	الذكور	الإناث
كلية التربية	٦٠	٦٠
قسم التربية الخاصة	٢٠	٢٠
قسم التربية وعلم النفس	٢٠	٢٠
قسم المناهج و طرق التدريس	٢٠	٢٠
كلية العلوم الإدارية والإنسانية	٦٠	٦٠
قسم الدراسات الإسلامية	٢٠	٢٠
قسم اللغة العربية	٢٠	٢٠
قسم اللغة الإنجليزية	٢٠	٢٠
العدد الإجمالي	١٢٠	١٢٠

• **إجراءات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث برصد توقعات الطلاب والطالبات لتقديراتهم في كلية التربية (أقسام: التربية الخاصة، والتربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس) وكلية العلوم الإدارية الإنسانية (أقسام: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) ثم تم مقارنتها بتقديراتهم الفعلية التي حصلوا عليها، ثم تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

• **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على مدى ملائمة توقعات الطلبة لتقديراتهم كأحد أساليب تقويم الأداء ودورها في مراقبة وتوكيد الجودة في جامعة الجوف.

• **نتيجة الفرض العام**:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية وكلية العلوم الإدارية والإنسانية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢)، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٢) : تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كليتي التربية والعلوم الإدارية درجة الحرية (٤١٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	3752.0083	1	3752.008	61.968654
الإناث/الذكور	1665.075	1	1665.075	27.500594
التفاعل	484.00833	1	484.0083	7.9939441
الخطأ	60.546875	416	25187.5	
المجموع الكلي	12.9286	419	5417.083	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كليتي التربية والعلوم الإدارية والإنسانية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). كما كان التفاعل بينهما دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٣) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية والعلوم الإدارية

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	١٢٠	87.1	5.44	٨,٢**
بعد الاختبارات	١٢٠	81.4	9.22	
الإناث	١٢٠	82.4	6.26	٥,٠٣**
الذكور	١٢٠	86.01	9.22	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب (كلية التربية والعلوم الإدارية والإنسانية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛

بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨١,٤) كان أعلى منه بعد الاختبارات(٧٨,١). ويعزو (Waugh، 2002) ذلك إلى أن التوقعات أسهل من الخبرات، وبالتالي تكون هناك فجوة بين التوقعات والخبرات لصالح التوقعات.من ناحية أخرى تشير بعض الدراسات إلى أن الفجوة بين التوقعات والتحقق تعزى لكون بعض الطلبة ليسوا على وعي جيد بطبيعة برامجهم التي اختاروها ولا بفرص العمل التي توفرها تلك البرامج، ولاهم على وعي بالأعباء التي يتطلبها التعليم العالي والاستقلالية في الدراسة والوصول للمصادر. كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث. وقد يعزى ذلك أن طموح الطلاب الذكور أعلى من طموح الطالبات، بسبب رغبتهم في الحصول على درجات أعلى.

- **نتيجة الفرض الأول (كلية التربية)**

- **١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية. ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (٤): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية درجة الحرية (٢٣٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	2232.6	1	2232.6	41.045876
الإناث/الذكور	1152.8167	1	1152.817	21.194289
التفاعل	365.06667	1	365.0667	6.711673
الخطأ	54.392797	236	12836.7	
المجموع الكلي	14.164923	239	3385.417	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلابٍ (كلية التربية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). كما كان التفاعل بينهما دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٥) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	١٢٠	86.4	6.47	3.79
بعد الاختبارات	١٢٠	80.3	11.8	
الإناث	١٢٠	81.2	11.8	
الذكور	١٢٠	85.6	17.4	-2.277

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب (كلية التربية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٦,٤) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٨٠,٣). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **نتيجة الفروض الفرعية (أقسام كلية التربية):**

- **أ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية الخاصة). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (٦): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم التربية الخاصة) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	924.8	1	924.8	14.174609
الإناث/الذكور	1312.2	1	1312.2	20.112373
التفاعل	0.05	1	0.05	0.0007664
الخطأ	65.243421	76	4958.5	
المجموع الكلى	28.316456	79	2237	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية ـ قسم التربية الخاصة) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٧): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم التربية الخاصة)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمه "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	85.225	8.368	٢,٩*
بعد الاختبارات	٤٠	78.425	10.45	
الإناث	٤٠	77.775	8.083	٣,٦**
الذكور	٤٠	85.875	10.14	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة (كلية التربية ـ قسم التربية الخاصة) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٥,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **ب ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم التربية وعلم النفس). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (٨) : تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم التربية وعلم النفس) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	336.2	1	336.2	7.3581569
الإناث/الذكور	378.45	1	378.45	8.282851
التفاعل	352.8	1	352.8	7.7214687
الخطأ	45.690789	76	3472.5	
المجموع الكلى	9.0462025	79	714.65	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية . قسم التربية وعلم النفس) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم علم النفس)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	-87	6.5552	*٢,١
بعد الاختبارات	٤٠	83.2	8.7827	
الإناث	٤٠	83.6	5.2904	*٢,٠٢
الذكور	٤٠	87.4	9.6267	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية . قسم التربية الخاصة) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **جـ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية التربية (قسم المناهج). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٠): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	1095.2	1	1095.2	27.203713
الإناث/الذكور	9.8	1	9.8	0.2434226
التفاعل	211.25	1	211.25	5.2472465
الخطأ	40.259211	76	3059.7	
المجموع الكلي	13.987342	79	1105	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية التربية . قسم التربية وعلم النفس) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث. وكان التفاعل بينهما دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١١): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية التربية (قسم المناهج)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	86.7	5.31	**٤,٥
بعد الاختبارات	٤٠	79.3	8.1	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة (كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤).

ولم نقم بإجراء اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث لأن قيمة (ف) كانت غير دالة.

- **نتيجة الفرض الأول (كلية العلوم الإدارية والإنسانية)**
- **٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلوم الإدارية والإنسانية. ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٢): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية والإنسانية درجة الحرية (٢٣٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	1058.4	1	1058.4	19.118097
الإناث/الذكور	2100.4167	1	2100.417	37.940259
التفاعل	421.35	1	421.35	7.6109318
الخطأ	55.361158	236	13065.23	
المجموع الكلي	13.216806	239	3158.817	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية العلوم الإدارية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠١). كما كان التفاعل بينهما دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٣): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	١٢٠	81.4	6.45	4.01
بعد الاختبارات	١٢٠	85.6	9.4	
الإناث	١٢٠	86.4	6.47	
الذكور	١٢٠	80.5	8.9	-5.8

أوضح الجدول وجود فروق لطلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية العلوم الإدارية والإنسانية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح بعد الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٦,٤) كان أقل منه بعد الاختبارات (٨٥,٦).

كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطالبات عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الذكور.

- **نتيجة الفروض الفرعية (أقسام كلية العلوم الإدارية والإنسانية):**
- **أ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلم الإدارية والإنسانية (قسم الدراسات الإسلامية). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٤): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية (قسم الدراسات الإسلامية) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	288.8	1	288.8	7.6287929
الإناث/الذكور	186.05	1	186.05	4.9146015
التفاعل	64.8	1	64.8	1.7117236
الخطا	37.856579	76	2877.1	
المجموع الكلي	6.0107595	79	474.85	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف (كلية العلوم الإدارية والإنسانية . قسم الدراسات الإسلامية) عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بصرف النظر عن نوع الكلية عند مستوى (٠,٠٥). وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا. ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٥) : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية (قسم الدراسات الإسلامية)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	87.775	1.98	٨,١*
بعد الاختبارات	٤٠	83.975	4.71	
الإناث	٤٠	84.35	2.85	٦,٤**
الذكور	٤٠	87.4	4.34	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٧,٨) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٨٣,٩). كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **ب ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة العربية). ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٦): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة العربية) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	451.25	1	451.25	7.6146809
الإناث/الذكور	224.45	1	224.45	3.7875128
التفاعل	4.05	1	4.05	0.0683423
الخطا	59.260526	76	4503.8	
المجموع الكلي	8.5531646	79	675.7	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات الطلاب عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث. وكان التفاعل بينهما غير دال إحصائيا.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٧): كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة العربية) كلية العلوم الإدارية (قسم اللغة العربية)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	87.45	5.599	٢,٢*
بعد الاختبارات	٤٠	82.7	11.01	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤).

كما دلت النتائج على وجود فروق في النوع لصالح الطلاب الذكور عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط توقعاتهم أعلى من الإناث.

- **جـ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف في كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة الإنجليزية).**

- **ويوضح الجدول التالي النتائج:**

جدول (١٨): تحليل التباين (٢×٢) لدلالة الفروق في متوسط ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة الإنجليزية) درجة الحرية (٧٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
قبل/بعد الاختبارات	1051.25	1	1051.25	18.05904
الإناث/الذكور	96.8	1	96.8	1.6628919
التفاعل	174.05	1	174.05	2.9899415
الخطا	58.211842	76	4424.1	
المجموع الكلي	14.532278	79	1148.05	

دلت نتائج قيم (ف) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ملائمة توقعات الطلاب عند مستوى (٠,٠١). كما دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

ولبيان اتجاه الفروق الناتجة عن (ف) تم استخدام اختبار "ت" t.Test، كما يلي.

جدول (١٩): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"لدلالة فروق العينة على مقياس ملائمة توقعات طلاب كلية العلوم الإدارية (قسم اللغة الإنجليزية)

الفروق	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمه "ت"
قبل الاختبارات	٤٠	-88	4.044	٣,٢**
بعد الاختبارات	٤٠	80.7	11.623	

أوضح جدول (ت) وجود فروق لدى طلاب الجامعة في متوسط ملائمة توقعات طلاب جامعة الجوف العلوم الإدارية والإنسانية (قسم اللغة الإنجليزية) عند مستوى (٠,٠١)، وكان اتجاه الفروق لصالح قبل الاختبارات؛ بمعنى أن متوسط توقعات الطلاب قبل الاختبارات (٨٣,٢) كان أعلى منه بعد الاختبارات (٧٨,٤).

ولم نقم بإجراء اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث لأن قيمة (ف) كانت غير دالة.

وتؤكد النتائج أن توقعات الطلاب في جامعة الجوف أعلى من تقديراتهم الفعلية التي حصلوا عليها ، وقد أشار Al-Issa and Suliman (٢٠٠٧) أن خبرة الطالب وتوقعاته قد لا تعكس بالضرورة أداء الجامعة أو عضو هيئة التدريس بل قد تعكس عوامل أخرى مثل:ظروف الطالب وخلفيته وقد لا تكون توقعاته صائبة. وحذرت دراسة (Darlaston et al., 2003) من تفسير وجود ثغرة بين توقعات الطلبة وواقع خبرتهم على أنه إخفاق من الجامعة في تلبية مطالب الطلاب، بل ربما كان لدى الطلاب توقعات غير واقعية. وطرح Waugh (٢٠٠٢) أربعة نماذج لجودة الخدمة وهي (١)الجودة المدركة مقابل الجودة الموضوعية (٢) الجود من خلال تقييم شامل للمنتج أو الخدمة (٣)الرضا المدرك فكلما زاد الرضا زاد إدراك الجودة (٤) الفجوة بين التوقعات والإدراك. وأكد أنه يجب ألا تحمل المؤسسة التعليمية المسؤولية نتيجة تباين التوقعات مع النتائج الفعلية. كما تؤكد النتائج أن توقعات الذكور أعلى من توقعات الإناث في كل الأقسام عدا كلية العلوم الإدارية والإنسانية بشكل عام، وقد يعزى ذلك لطبيعة المواد واختلافها لدى الكليتين، مما يبر الاختلاف.

- **التوصيات**:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتوقعات الطلبة وتنميتها بحيث تقترب من الواقعية كأحد أساليب تقويم الأداء.
- الاهتمام بتطبيق طرق حديثة في تقييم الطلبة وعدم الاعتماد فقط على الاختبارات الروتينية.
- الاهتمام بجودة التعليم والوصول بالطلاب إلى أعلى مستويات التعلم والضبط الذاتي.
- عقد دورات تدريبية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول الجودة الشاملة.

- **المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- الحربي، محمد بن محمد احمد (٢٠١٤) استراتيجيات التقويم الاكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. رسالة التربية وعلم النفس جمادي الأولى / اذار ٢٠١٤ العدد (٤٤) الرياض.
- الحكمي، علي صديق (١٤٢٨ هـ). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، القسيم.

- الخضير، خضير سعود (١٤٢١) تحديد مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون، مجلة التعاون، الرياض، العدد (٥٣) ص ص ١٣- ١٣٢.
- السايح، مصطفى محمد (٢٠١٠) " الجودة - جودة التعليم – إدارة الجودة الشاملة - رؤية حول المفهوم والأهمية - ، مجلة عالم الجود ة، العدد الأول، السنة الأولى
- الشامسي، هاشم بن محمد (٢٠٠٧) الاساليب التربوية الحديثة في التقويم وعلاقتها بالتربية المهنية. وزارة التربية والتعليم، مسقط، عمان.
- الصغير، قراوي احمد. (٢٠٠٥). ادارة الجامعات بالجودة الشاملة – دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالجزائر، ورقة عمل مقدمة في المؤيمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، ١١- ١٣ ابريل ٢٠٠٥، الجزء الثاني.
- المانع،عبد الله بن محمد (٢٠١٤) دور مدير المدرسة بتفعيل مختبرات العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس جمادي الأولى / اذار ٢٠١٤ العدد (٤٤) الرياض.
- المحبوب عبد الرحمن، القرعاوي، سليمان (١٤٢١) " العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كليات محافظة الاحساء " مركز البحوث التربوية جامعة الملك سعود. كلية التربية، العدد ١٦٥ من ص ١- ٥١.
- المحبوب، عبد الرحمن بن إبراهيم و النعيم، عبد الرحمن عبد الله (١٤٢٨هـ) أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مركز بحوث كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- المفلح، عبد الرزاق (٢٠٠٤م) الإطار العام للتقويم التربوي. إدارة التأهيل والتدريب والاشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الوهر، محمود طاهر (١٤٢١) " اثر دراسة المواد العلمية النظرية في فهم طلبة الجامعه الهاشمية لطبيعة العلم " المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد (٥٩) ص ٩٧- ١٣٠.
- بنراوي يوسف، علي يحيى (١٤٠٤) " اتجاهات طلبة جامعه الامارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعية " المجلة العربية للبحوث التربوية المجلد (٤)، العدد (٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس. ٦٣- ٧٩.
- خضر، عفيف عبدالله (٢٠١١م). التقويم الواقعي واهمية تطبيقه لدى اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات. HTTP//ictuse.ahlamoontada.net/t1889-topic تمت استعادته في ٢٢/ ١١/ ١٤٣٣هـ.
- شحاته ، حسن (٢٠١٠م) التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة، نموذج خماسي الأبعاد: تصميمه وتنفيذه. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة. كلية التربية جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية.
- صيام، محمد (٢٠٠٥م) التعليم عن بعد كأحد نماذج التعليم العالي وبعض مجالات وضبط الجودة النوعية وأنظمته. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، ١١- ١٣ ابريل ٢٠٠٥. الجزء الثاني.

- طرابلسية، شيراز. (٢٠٠٣). ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي السوري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، سوريا.
- علام، صلاح الدين. (١٤٢٥ هـ). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجيه وتطبيقاته الميدانية. ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- علام، صلاح الدين. (١٤٢٨ هـ). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه النظرية ومنهجياته وتطبيقاته. ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- عوض، مراد (٢٠٠٩ م). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث. http://www.almegbel. net/inf205/articales.php/action=show&id=36
- مصطفى، أحمد السيد. (١٩٩٧) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.** المؤتمر العلمي السنوي الثاني، جامعة الزقازيق، مصر.

• المراجع الأجنبية:

- Al-Issa, A. and Suleiman, H. (٢٠٠٧) . The student evaluation of teaching: Perceptions and biasing factors, **Quality Assurance in Education 15**(3) 302-317.
- Anninos, L. N. (2007). **University performance evaluation approaches: The case of ranking systems**, Lund University, Campus Heisenberg.
- Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: Internal interface and future. **Journal of Quality in Education، 2**(4) ، 202-243**.**
- Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold, and Drew (2003). Are they being served? Student expectation of higher education، **Issues In Educational Research ، 13**(1) 31-52.
- Eagle, L. and Brennan, R. (2007). Are student customers? **Quality Assurance in Education، 15** (1) 44-60.
- Faith, & Todd, G. (2004). Action research in the secondary science classroom: Student response to differentiated alternative assessment, **American Secondary Education، 32(**2) 89-104.
- Fitzgerald, R. (2014). **Total Quality Management in education**. Retrieved November 6 ، 2006 http//www. minuteman.org/ topics/tqm/htm.
- Gulikersa, J. et al. (2006). Authentic assessment student and teacher perceptions, the practical value of the five-dimensional

framework. **Journal of Vocational Educational & Training, 3**, 337-357.

- Mizikaci, F. (2003). Quality system and accreditation in C: An overview of Turkish higher education. **Quality in Higher Education. 9** (1) 116-129.
- Nasser, R. , Khoury B. Abouchedid, K. (2008). University student knowledge of services and programs in relation to satisfaction: A case study of private university in Lebanon, **Quality Assurance in Education, 16**(1) 80-97.
- Nitko, A. J. (2004). **Educational assessment of student** (4th edition) Upper Saddle River ،NJ: pearson.
- Schmoker, M. & Wilson**, R. (1993). Total Quality Education: Profiles of schools that demonstrate the power of Deming's management principles.** Bloomington، Indian Phi Delta Kappa.
- Svensson, G. (2007). Are university student really customers? **International Journal of Educational Management ، 21**(1) 17-28.
- Waugh, R. (2001). Quality of student experiences at university: A Rasch measurement model analysis, **Australian Journal of** Educational, 45 (2) 181-205.
- _____ (2002). Academic staff perceptions of administrative quality at university **Journal of Educational Administration، 40** (2) 172-188.
- Widrick, M. & Grant, T. (2002). Measuring quality dimensions in higher education, **Journal of Educational Research, 16** (4) 371-385.
- Wolfgang, L. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions, **The Canadian Journal of Higher Education، 37** (2) 89-110.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" فاعلية أسلوب القصة في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى عينة من التلاميذ اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة "

إعـــداد :

د / أيمن رمضان زهران
أستاذ التربية الخاصة المساعد
جامعة المنوفية

د / محمود أمين ناصر
أستاذ مشارك كلية التربية
جامعة الجوف

" فاعلية أسلوب القصة في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى عينة من التلاميذ اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة "

د / أيمن رمضان زهران د / محمود أمين ناصـــر

• **ملخص الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج إرشادي قائم على أسلوب القصة كأسلوب إرشادي لتحسين الصلابة النفسية بأبعادها المختلفة (الالتزام . التحدي . التحكم) لدى عينة مكونة من (١٥) طفلا من الجنسين من ذوي الاحتياجات الخاصة فاقدي أحد الوالدين أو كليهما (أيتام)، من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بشبين الكوم بمحافظة المنوفية للعام الدراسي (٢٠١٣- ٢٠١٤)، وقام الباحثان بإعداد وتطبيق مقياس الصلابة النفسية بعد التحقق من صدق وثباته، ثم تم تطبيق (١٦) جلسة إرشادية على عينة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أسلوب القصة في إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في أبعاد الصلابة النفسية المختلفة، مما يشير إلى فاعلية أسلوب القصة لتحسين مستويات الصلابة النفسية.

The effectiveness of the story method in improving psychological hardness among a sample of special needs orphan pupils

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of a counseling program based on the story method as a way of guidance to improve psychological hardness among a sample of 15 male and female children with special needs who lost one or both parents (orphans). The children attended at School of Mental Education, Shebeen Elkoum, Menoufia Governorate for the academic year 2013/ 2014. A scale of psychological hardness was prepared by the researchers and administered to the participants in 16 counseling sessions. Results of the study showed the effectiveness of the story method in developing psychological hardness among special needs orphan children.

• **مقدمة الدراسة**:

اهتم القرآن الكريم والسنة النبوية باليتيم ووضعا له مكانة خاصة في المجتمع، فقد أرسا له طرق تعامل الآخرين معه والعطف عليه وعدم تجاهل متطلباته ومساعدته. كما نال اليتيم من العناية ما لم ينله ذوي الرحم، فقد جند القرآن الكريم والسنة النبوية كافة أطياف المجتمع لرعايته حتى ينمو ويصبح قادرا على العيش معتمدا على نفسه. ومن هنا، فكان لزاما على الجميع مد يد العون للطفل اليتيم. وإذا كان الحديث عن اليتيم والاهتمام به بهذا الشكل مُن الله سبحانه وتعالى، فمال بالنا إذا كان هذا اليتيم يعاني من إعاقة أو عجز، هنا التشديد من الله يكون أكثر للتخفيف عن معاناته ومشكلاته حتى لا ينحرف عن الطريق السوي، فإصابة الطفل اليتيم بإعاقة تجعله في أشد الحاجة للمجتمع من حوله للمساعدة على رعايته وحل مشكلاته الكثيرة التي يواجهها.

وقد تعددت الأساليب العلاجية والإرشادية التي تتناول مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها أسلوب القصة كأحد الاتجاهات النفسية العلاجية الحديثة للتغلب على الاضطرابات النفسية لديهم، وبما أن عينة الدراسة الحالية تندرج تحت الأطفال اليتامى من المعاقين كان لابد من البحث عن أسلوب علاجي مناسب يصلح للتخفيف عن مشكلة انخفاض الصلابة النفسية،

وذلك كما اتضح من مقياس الصلابة النفسية الذي أعده الباحثان حيث تعد الصلابة النفسية حماية للإنسان من الصدمات والأحداث الضاغطة والأزمات التي تواجهه.

- **مشكلة الدراسة**:

يتعرض الأبناء للمشكلات إذا فقدوا أحد الوالدين، ويضطرب جو الأسرة ويشعر الطفل بعدم الاستقرار والقلق على المستقبل، حيث يفقد ثقته بنفسه وفقدان الأمان، فلا يجد السند الكافي له لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وعادة ما يصاب الطفل بالعديد من الاضطرابات والمشكلات الانفعالية، وتزداد حدتها إذا كان الطفل يعاني الإعاقة، حيث أن هذا الطفل يعاني الأمرين الإعاقة واليتم، وكلتا المشكلتين ترتبط بالعديد من المشكلات والاضطرابات التي تحتاج إلى التدخل لمواجهتها ومحاولة التخفف من آثارها (بلان، ١٨١:٢٠١١)، (خليفة، ٢٠١١).

ونظرا لأن الصلابة النفسية أحد العوامل الأساسية من عوامل الشخصية، فقد أكدت الدراسات أهميتها في مقاومة الضغوط والأزمات التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة. ويؤكد هولهان وآمب (Holahan & Moos, 1990) أنه لابد أن يتركز البحث في مجال الضغوط النفسية للطفل اليتيم ذي الإعاقة على الأمور التي تساعده على أن يحتفظ بصحته الجسمية والنفسية رغم تعرضه للضغوط، ووفقا لما أيدته الدراسات (الدبور، ٢٠٠٧) فإن ذوي الاحتياجات الخاصة تنخفض لديهم الصلابة النفسية بأبعادها. ولذا فهم في حاجة لرفع معدلاتها، وكما أيدت دراسة خليفة (٢٠١١) بأن المعاقين الأيتام يعانون من انخفاض القدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات السلوكية Eckelberry (2007 والجارحي ٢٠٠٧)، وبناء عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فاعلية أسلوب القصة في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى عينة من الأطفال الأيتام ذوي الاحتياجات الخاصة؟، ويتفرع من هذا التساؤل تساؤلات فرعية أخرى وهي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد الالتزام بعد تطبيق أسلوب القصة لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد التحكم بعد تطبيق أسلوب القصة لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد التحدي بعد تطبيق أسلوب القصة لدى عينة الدراسة؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تأثير أسلوب القصة في تحسين الصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام . التحكم . التحدي) لدى الأطفال اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة، ويضاف إلى هذا الهدف الرئيسي عدة أهداف أخرى هي:

- تحسين عملية تواصل الأطفال اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة مع الآخرين.

- دعم الجوانب الإيجابية في شخصية أفراد العينة لتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة
- تحسين قدرة أفراد الدراسة على مواجهة المواقف الضاغطة التي تواجههم.

• **أهمية الدراسة**:

تتحدد أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوع القصة في تحسين الصلابة النفسية حيث أشارت الكثير من الدراسات في المجال النفسي إلى أهمية تناول القصص في التخفف من الضغوط التي تواجه الشخص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ولما كانت فئة اليتامى وذوي الاحتياجات الخاصة يعانون الكثير من الاضطرابات والمشاكل النفسية والتي منها انخفاض الصلابة النفسية لديهم، فتأتي أهمية الدراسة الحالية في محاولة وضع برنامج يساعدهم على التخفف من انخفاض الصلابة النفسية لديهم، كما تأتي أهمية الدراسة الحالية لتناولها فئة الأطفال اليتامى ذوي الإعاقة حيث أهملت الكثير من الدراسات العربية تلك الفئة ولم تتعرض للمشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم وكيفية التخفف منها.

• **الإطار النظري للدراسة**:

قسم الباحثان الإطار النظري إلى المحاور التالية:

• **أولا**: **الطفل اليتيم**

اهتم التشريع الإسلامي بشأن اليتيم من حيث رعايته ومعاملته وضمان سبل العيش الكريمة له، حتى ينشأ عضوا نافعا في المجتمع، فقال تعالى: "أرأيت الذي يكذب بالدين فذلك الذي يدع اليتيم" (الماعون، ٢)، وهذه الآية وغيرها تؤكد على العناية باليتيم، حيث أكدت على ضرورة مخالطة اليتامى وإيوائهم ومعاملتهم بشكل طبيعي لا تختلف عن أقرانه الذين يراهم، فينشأ الطفل متوازن نفسيا ومتوافق مع نفسه ومع المجتمع. وتعد قضية الأيتام هامة وذلك كمصير لكثير من الأسر والأبناء، وقد اهتم الإسلام بها ومدح من يكفل اليتيم وذم من لا يكفله، وقد عبر عن ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم حين قال: "أنا وكافل اليتيم كهاتين"، وأشار بيديه إلى ما بين السبابة والوسطى"(رواه البخاري)، وهذا يدل على أن الإنسان عندما يكرم اليتيم ويرعاه ويخفف من معاناته فانه بذلك ينال صحبة الرسول (ص).

واليتم أو الحرمان من أحد الأبوين يؤدي إلى حرمانه من العلاقات التي تمده بالأمان والرعاية؛ مما يؤدي إلى إعاقته عن النمو الطبيعي، وخلق شخصية غير متزنة، ويؤدي إلى توتر وقلق يعوقه عن النمو، ويتسبب في تأخر نمو الطفل وتزداد قابليته لظهور أعراض الأمراض السيكوسوماتية والمشاكل السلوكية، وانخفاض نسبة الذكاء لديه، والتأخر الدراسي وفقدان العلاقات مع الأقارب والأقران، وتأخر في النمو الكلامي والخجل، كما قد يغلب عليه السلوك الجانح مثل السرقة والكذب (أبو سليم، ٢٠١٣: ٤١).

وتتناول العلوم التربوية والاجتماعية دراسة الأيتام بوصفهم أحد الفئات التي تحتاج إلى الاهتمام من المجتمع، كما أنهم في حاجة إلى اهتمام تربوي ونفسي يساعدهم على الاندماج في المجتمع وتجاوز ظروف اليتم. وفى التاريخ نماذج

متعددة لمن تجاوزوا اليتم وقسوته ووصلوا إلى النجاح في حياتهم؛ وأول هذه النماذج الرسول الكريم (ص)، حيث خصه الله سبحانه وتعالى بقوله "ألم يجدك يتيما فآوى، ووجدك ضالا فهدى، ووجدك عائلا فأغنى، فأما اليتيم فلا تقهر، وأما السائل فلا تنهر، وأما بنعمة ربك فحدث" (سورة الضحى، ٥) وهى أولى الدعوات من القرآن الكريم للحرص على من فقد الأب المعيل الشرعي في الرعاية (عرابي، ٢٠٠٤ : ١٢٣).

وتزداد المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال الأيتام حينما يعانون الإعاقة في ذات الوقت، حيث أن المعاقين فاقدي أحد الوالدين أو الوالدين معا من أكثر الفئات معاناة للمشكلات الانفعالية والسلوكية والنفسية، إضافة إلى أنهم عرضة للانتهاكات والتحرش الجنسي من الآخرين نظرا لعدم وجود سند أو عائل لهم، وضعف الثقة بالنفس، كما ترتفع لديهم معدلات الأمية ومشاكل التفكك الأسري والعزوف عن الزواج (سخيطة، ٢٠١٠).

- **ثانيا: ذوي الاحتياجات الخاصة**

عند الحديث عن ذوي الاحتياجات الخاصة فإنه يتجه التركيز على الإعاقة بدلا من الاهتمام بالفرد ذاته وما لديه من قدرات، لذا فكانت النظرة سلبية نحوهم، حيث كان ينظر لها بأنها عاهة، مما أدى إلى تهميش دورهم وإلصاق المسميات السلبية لهم، وفي ظل المبدأ الذي ينادي بجعل المعاق إنسانا طبيعيا، وهو اتجاه اجتماعي يهدف لإتاحة الفرصة أمامهم ومساواتهم في الحقوق مع العاديين، وجعل الظروف المحيطة بهم ظروفا عادية (القصاص، ٢٠٠٦: ١).

ويمثل ذوي الاحتياجات الخاصة جزءا من الثروة البشرية الذين يكونون في حاجة إلى رعاية مستمرة، ومسايرة المستجدات في كل النواحي النفسية والتربوية، والتي ساعدت على زيادة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتها، مما ساهم في تقديم رعاية صحية وتعليمية أتاحت لهم فرص المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية (زهران، ٢٠١٠: ٦١). وقد أشارت الأبحاث أن تعداد المعاقين عام (٢٠١٠) بلغ (٦١٠) مليون معاق، منهم (١٥٠) مليون في الدول النامية، كما أكدت الإحصائيات أن نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدول النامية (١٢,٣٪) من إجمالي السكان، نصفهم لا ينال أي رعاية لأسباب تتعلق بالعادات والتقاليد والثقافة السائدة وقلة الموارد (Gielen, & Ahmed 1998) و(الخطيب، ٢٠٠٦: ١١).

ويقسم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فئات كثيرة، فهناك من يعانون من إعاقة جسدية وآخرون يعانون من أعاقة عقلية، ومنهم بسبب خلقي (منذ الولادة) وآخرون بسبب عرضي (حادث أو إصابة أو مرض)، وهناك المعاقون حسيا (سمعي، بصري)، والمضطربون سلوكيا واجتماعيا ونفسيا، ومضطربي النطق والكلام، والموهوبون، إلخ.

هذا وتعتبر قضية ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين من القضايا الاجتماعية والتربوية والاقتصادية، فالإعاقة لا تشكل عبئا على المعوق وأسرته فحسب، بل تمتد آثارها لتطول قطاعا عريضة من المجتمع، ولذا فقد أخذت

الكثير من الدول إصدار القوانين التي تحدد مسئولية المجتمع نحوهم في المجتمع سواء في مجال الوقاية أو الرعاية المقدمة لهم، ومن مظاهر هذا الاهتمام أن الحكومة البريطانية في أوائل السبعينات قدمت وزارة جديدة للحكومة تسمى بوزارة المعاقين، كان هدف الوزارة الأساسي متابعة السياسات الوطنية في مجال الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتأهليهم ودمجهم مع العاديين في المدرسة أو المجتمع (Mont, 2007).

كما تعد رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة النافذة التي يرى منها مدى تقدم المجتمع، فمع تقدم النظرة الواعية للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بدأت تلك الفئات في أخذ حقها من الاهتمام من قبل باقي فئات المجتمع في محاولة للتخفيف عن معاناتهم التي خلفتها لهم الإعاقة، حيث تعد مشكلة الإعاقة مشكلة إنسانية في معظم المجتمعات، حيث يزداد الاهتمام بها في المجتمعات المتقدمة كأحد مظاهر التقدم الإنساني (عبد المعطي، ٢٠٠٥: ٧).

وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، فما بالنا لو كان هذا الطفل من ضمن الأطفال اليتامى؛ فذلك يكون مؤشرا على زيادة هذه الاضطرابات والمشكلات التي تحتاج بالفعل إلى التدخل النفسي والتربوي والطبي لرعاية تلك الفئة التي جمعت بين مشكلتين كبيرتين هما مشكلة الإعاقة ومشكلة اليتم في ذات الوقت، ولذا فقدمت الدراسة الحالية برنامجا معتمدا على فنيات القصة في محاولة لتحسين درجات الصلابة النفسية لديهم.

- **ثالثا: الصلابة النفسية** :

اتفق الكثير من الباحثين بأن الصلابة النفسية لها دورا في حماية الإنسان ووقايته من الصدمات والأحداث الضاغطة، حيث تعمل كمصدات من أثر الأحداث السلبية على الفرد، كما تعمل على التخفيف من وقع الأحداث الضاغطة على الجوانب المعرفية والانفعالية؛ أي أن الصلابة النفسية عامل حيوي ضمن عوامل الشخصية التي تساعد على تحسين الأداء والصحة النفسية والبدنية للفرد، والمحافظة على السلوكيات الصحية (Holahan & Moos, 1990: 285-307، Lease, 1991: 401-417&)؛ فضل إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٣٩-٢٨٣).

وقد حاز مفهوم الصلابة النفسية على اهتمام الباحثين في مجال الدراسات النفسية التي ظهرت في السنوات الأخيرة، حيث تم الكشف عن مفاهيم عديدة مرتبطة بهذا المفهوم مثل الاكتئاب والقلق والتحصيل الدراسي والتفاؤل والتشاؤم وتعاطي الكحول ومفاهيم أخرى غيرها، والمتتبع للدراسات النفسية يجد نقصا واضحا في دراسة هذا المفهوم (المفرجي، ٢٠٠٨: ٩).

وتَعمل الصلابة أيضاً كحاجز يحول بين الفرد والإصابة بالأمراض النفسية والجسمية، فالفرد ذو الشخصية الصلبة يَتعامل بصورة فعالة مع الضغوط، كما يَميل إلى التفاؤل والتعامل المباشر مع مصادر الضغط، ولذلك يَستطيع تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديدا، وعليه فإنه يكون أقل عرضة للآثار السلبية المرتبطة بالضغوط (Porter,1998, 1950). وتجعل الصلابة النفسية الفرد أكثر نشاطا ولديه القدرة على المواجهة للأحداث الضاغطة، كما أنها تساعد على التقييم السليم للأزمات التي يمر بها والعمل على احتوائها والحد

من آثارها، ومن ثم فإن امتلاك الفرد للصلابة النفسية تجعل الشخص متوافق مع الأحداث الضاغطة والمواقف السلبية بتفاؤل وإيجابية (Kobasa, 1984: 64-77 &Thomas, 1998:61-80).

ويمكن النظر إلى الصلابة النفسية على أنها اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر المتاحة كي يدرك ويواجه بفاعلية أحداث الحياة، حيث اهتمت كوبازا Cobasa ووجدت أن أفضل المتكيفين مع الضغوط هم الذين لديهم سمات شخصية سمتها الشخصية الصلدة وهم الذين لديهم التزام عال ويتمتعون بعملهم وأسرتهم، كما أنهم يمتلكون الإحساس بالقدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (دخان، الحجار، ٢٠٠٦: ٣٧٢). كما تُعد الصلابة النفسية أحد عوامل المقاومة ضد الضغوط بجانب (الضبط الداخلي وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية) التي تَجعل الفرد يُقيم الضغوط تقييما واقعيا، كما أنها تجعله أكثر فعالية في مواجهتها (Behle, 1999, 503).

وتتفق (Kobasa, 1982) مع كل من مخيمر (١٩٩٦)، عبد الصمد (٢٠٠٢)، والدبور (٢٠٠٧)، بأن مفهوم الصلابة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبيا، حيث تتشابه إلى حد كبير مع مفهوم الكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات، ووفقا لآرائهم تتكون الصلابة النفسية من عدة أبعاد هي:

- الالتزام Commitment: وهي نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمة الآخرين من حوله.
- التحكم Control: ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون متحكما فيما يلاقيه من أحداث، ويتحمل المسئولية الشخصية عما يحدث له.
- التحدي Challenge: وهو اعتقاد الفرد بأن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديدا له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة مصادر الضغوط ومواجهتها.

هذا وتحاول الدراسة الحالية تصميم برنامج قائم على أسلوب القصة لتنمية الصلابة النفسية بأبعادها (الالتزام . التحكم . التحدي) لدى عينة من الأطفال اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **رابعا: أسلوب القصة**

للقصة أهمية كبيرة في حياة الإنسان تبصره بمواطن العبر والعظات "لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب" (يوسف: ١١١)، وتسري عن نفسه وتلهب في قلبه الحماس، وتشعل في صدره التضحية والإيثار، كما تزيد من عزيمته في مواجهة الشدائد، وما أحوج الطفل إلى القصة كي يستمد منها القيم والأخلاقيات، وتنمي في نفسه العزيمة وتغرس فيه حب الانتماء، كما تزيده بالمعلومات. وقد أشار سلامة (٢٠٠١: ٦٥) إلى أن من الأساليب التي تعمل على تدريب حواس الطفل (القصة)، فالقصص تعد وسيلة طبيعية لتنمية التفكير والتعلم، لما تتضمنه من عناصر مختلفة وعلاقات وأشياء تنتظم في تتابع خاص للأحداث، مما يجعلها باعثا للتفكير، ولما تتطلبه من الفهم والتركيز والتطبيق والتحليل أحيانا. وتستخدم القصة للتغلب على الاضطرابات النفسية للأطفال عامة ولذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، لما يتمتع به الأسلوب القصصي

من جذب لانتباه الطفل وعدم تشتته، إضافة لمتابعة الأحداث وتفسيرها ومحاولة إيجاد الحلول للمشكلات التي توجد في القصة، ولذا فقد تنوعت الدراسات العديدة التي تناولت الأسلوب القصصي في الحد من اضطرابات الطفولة والاضطرابات المرتبطة بالإعاقة (عبد السميع وعبد المعز، ٢٠٠٧: ١٩).

ويعتمد أسلوب القصص على اختيار الموضوعات التي تتناسب مع الأطفال من حيث الخصائص التي تميز كل مرحلة من مراحل الطفولة، كما يجب أن تنطوي الفكرة أو الموضوع على حقائق تستحق الاهتمام وتربي الإحساس ومساعدتهم في فهم المشاعر والعواطف الإنسانية التي تعلمهم حب الحياة وتدعم وجودهم وتحسن من خصائصهم النفسية والانفعالية والعقلية (دياب، د. ت). كما يتمتع الأسلوب القصصي بجاذبية في الاستحواذ على انتباه الأشخاص، وتثير لديهم حب الاستطلاع والرغبة في الاستمتاع، حيث تمس الوجدان، وتثير جوانب الشخص الإيجابية كالحب والتعاطف، فيستطيع الفرد أن يميز بين الخير والشر من خلال الأسلوب القصصي، وتزيد الشخص بالمعلومات، كما تنمي لدى الطفل بصفة خاصة الحصيلة اللغوية، وتنمي معرفته بكل من الماضي والحاضر، كما تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية لديه، وتدعم مهاراته على التواصل الاجتماعي ومهارات الحياة لديهم (قناوي، ١٩٩٤:٣٣). والقصة كغيرها من الفنون الإنسانية لها أنواع كما يأتي:

- القصص الخيالي: ويدور حول الحيوانات والطيور والمخلوقات الغريبة وعالم السحر.
- القصص العلمي: وتدور حول الاكتشافات والاختراعات التي وضعت في عصرها.
- القصص الديني: وتتناول موضوعاتها العبادات والعقائد والمعاملات وتاريخ وسير الأنبياء والرسل والصالحين والجنة والنار.
- القصص التاريخي: ويعتمد على الأحداث والشخصيات التاريخية.
- القصص الاجتماعي: وموضوعاتها الأسرة والعلاقات الاجتماعية والزواج والطلاق.
- القصص الشعبي: الذي يدور حول الأبطال الشعبيين أمثال عنترة.
- قصص الرسوم: وفيه تستخدم الرسوم للتعبير عن القصة.
- قصص المغامرات: ويدور حول الجرائم والمجرمين والمغامرات والفضاء وعالم البحار والصحراء (حسن شحاتة، ١٩٩٢: ٧٣- ٥٩).

ويرى الباحثان أن القصص لها أشكال تختلف باختلاف الزمان ومكان، وهي علم متطور يتأثر بالتقنيات، كما تختفي منه بعض الأنواع على أخرى، وبهذا فأغلب أنواع القصص تصلح للتخفيف من حدة المشكلات التي يعانيها الأفراد، كما تعملهم طرقا جديدة للخروج من أزماتهم.

- **مفاهيم الدراسة**:

اشتملت الدراسة الحالية على عدة مصطلحات تمثلت في الآتي:

- الصلابة النفسية: تعرفها كوباسا Kobasa بأنها مجموعة من سمات الشخصية تَعمل كمصدر للمقاومة لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة (الدبور، ٢٠٠٧: ١٣)، وتعرف بأنها اعتقاد عام لدي الفرد في فاعليته وقدرته

علي استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة ليُدرك ويُفسر ويُواجهِ بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة (الحجار، دخان، ٢٠٠٦: ٢٧٣). وتُعرف إجرائيا بالدرجة التي يَحصل عليها المفحوص من درجات في مقياس الصلابة النفسية في المقياس.

- ٢- القصة: هي القص أو الأثر أو الحدث، وهي فن من فنون الأدب يقوم على عناصر ومقومات فنية يتم فيها تجسيد الحدث من خلال شخصية أو شخصيات توجد في بيئة زمنية ومكانية معينة تساعد على شحن خيال الطفل بشكل يجعله يستحضر القصة في ذهنه وفكره ووجدانه كما لو كان يشاهدها فعلا (أبو الشامات، ٢٠٠٧: ٥).
- الطفل اليتيم: هو الطفل الذي فقد أحد والديه أو فقدهما الاثنين معا.
- ذوي الاحتياجات الخاصة Special Needs: هو الشخص الذي يختلف أداؤه عن أداء الشخص العادي أو المتوسط من حيث القدرات العقلية أو الجسمية أو الحسية أو من حيث الخصائص السلوكية أو الحركية والصحية أو اللغوية أو التعليمية إلى درجة أن يصبح ضروريا معها تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لتلبية حاجات هذا الشخص (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2004).

- **الدراسات السابقة**:

يمكن للباحثين عرض ما أتيح لهما من دراسات سابقة تتصل بالموضوع قيد البحث فيما يلي:

- **أولا : دراسات تناولت أسلوب القصة**

فلقد هدفت دراسة أبو شمالة (٢٠١٠) إلى مناقشة أثر استخدام السرد التحليلي للقصة القرآنية على تنمية التفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو تعلم القصة، وتكونت العينة من (٦٢) طالبة من مدرسة عكا الابتدائية بفلسطين، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واقتصرت الدراسة على تدريس الموضوعات المتعلقة بالقصص القرآني من محتوى كتاب التربية الإسلامية، وقامت الباحثة بإعادة كتابة أحداث القصتين من جديد وفق منهج السرد التحليلي، وأعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو تعلم القصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في الاتجاه نحو تعلم القصة القرآنية.

وأجريت إيكلبيري Eckelberry (2007) دراسة هدفت إلى استخدام الأسلوب القصصي لتحسين المهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ثلاثة أطفال (الأوتيزم، وصعوبات تعلم، والفرط الحركي)، واستغرقت مدة التطبيق خمسة أسابيع استخدم فيها الباحث أسلوب القصة لتحسين المهارات الاجتماعية لثلاثة أطفال، وقد أوضحت النتائج تحسنا ملحوظا وتغيرا في المهارات الاجتماعية للطفلة الأولى الذي كانت تعاني من الاوتيزم، أما الطفل الثاني فتحسنت لديه المهارات الاجتماعية نوعا ما وأقل من الطفلة الأولى، في حين أن الطفل الثالث أوضح تحسنا قليلا في المهارات الاجتماعية وأقل من الطفلة الأولى والطفل الثاني.

واستهدفت دراسة عبد السميع وعبد المعز (٢٠٠٧) التعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيتي القصة ولعب الدور في تنمية التربية الوجدانية، من خلال بعض المفاهيم والقيم لطفل الروضة، وبلغت العينة (٣٠) طفلا من روضة الأطفال الملحقة بمدرسة القاهرة التجريبية للغات، تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المقدم لعينة البحث في اكتسابهم المفاهيم (السياسية، الجغرافية، الاجتماعية، الرياضية، اللغوية والعلمية) والتي وردت في القصص المقدمة لهم من خلال القصص ولعب الدور.

واهتمت دراسة أبو الشامات (٢٠٠٧) باستخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، واشتملت العينة على (٣٢) طفلا من أطفال رياض الأطفال بمكة المكرمة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية ضابطة، وتم إعداد مقياس لتقييم مهارات التفكير الإبداعي (المرونة والطلاقة والأصالة والحساسية للمشكلات)، وتم بناء وحدتين تدريسيتين باستخدام أسلوب القصة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التفكير الإبداعي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما تناولت دراسة الجارحي (٢٠٠٧) استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى عينة من الأطفال التوحديين، واشتملت العينة على (١٠) طلاب يعانون من التوحد، قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث الأسلوب القصصي الاجتماعي مع المجموعة التجريبية، وفي نهاية الدراسة أشارت النتائج إلى تحسن المفاهيم النظرية للعقل للمجموعة التجريبية إذا ما قورنت بالمجموعة الضابطة.

وقدمت دراسة هدهودة والمشرفي (٢٠٠٦) برنامجا لتنمية بعض المهارات الاجتماعية (الاتصال، المشاركة، آداب السلوك الاجتماعي، التعامل بالنقود والشراء) للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، اختيرت عينة الدراسة من داخل الجمعية المصرية العامة لحماية الطفل وعددهم (١٠) أطفال من الجنسين. واستخدم استبيان المهارات الاجتماعية للأطفال، والبرنامج الترويحي الذي تكون من (١٢) جلسة اعتمدت على أسلوب القصة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية بعد استخدام البرنامج الترويحي.

وهدفت دراسة كيلي Killey(1998) إلى استخدام إستراتيجية القصة لتحسين القدرة على الفهم القرائي، وذلك على عينة مكونة من عشرة طلاب من صعوبات التعلم (٨ ذكور. ٢ إناث)، وتراوحت أعمارهم بين (٧: ٨) أعوام، وطبقت الدراسة في جامعة كين Kean. واستخدم الباحث مقياس الفهم القرائي، واستغرق تطبيق الدراسة قرابة الثلاثة أشهر، وأوضحت نتائج الدراسة تحسن درجات عينة الدراسة في الفهم والقدرة على الفهم القرائي نتيجة لاستخدام أسلوب القصة.

• **ثانيا : دراسات تناولت الصلابة النفسية:**

فلقد حاولت دراسة محمود وعلي (٢٠١١) قياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين الصلابة النفسية لأمهات الأبناء ذوي الإعاقةِ العقلية البسيطةِ وأثره على تقدير الذات لهم، وتكونت العينة من (٣٩) شخصا عبارة عن (٢٦) أما لأبناءٍ مُعاقين عقلياً، تم تقسيمهنْ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتَكونت أيضا من (١٣) ابنا مُعاقا لأمهات المجموعة التجريبية، واستخدم البحثان مقياس الصلابة النفسية ومقياس تقدير الذات والبرنامج الإرشادي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا في القياس التتبعي لصالح القياس البعدي، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس تقدير الذات لأبناء الأمهات الذين تلقوا البرنامج.

واهتمت دراسة الدبور (٢٠٠٧) بوضع برنامج إرشادي لرفع مستويات الصلابة النفسية لعينة من المعاقين بصريا كبار السن، واشتملت الدراسة على (٦٠) معاقا بصريا من مراكز مدينة شبين الكوم للمعاقين، واستخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية لجبر محمد (١٩٩٦). واتضح أن المعاقين بصريا تنخفض لديهم مستويات الصلابة النفسية، من هنا فقد وضع الباحث برنامج إرشادي لرفع درجاتها لديهم، وأشارت نتائج الدراسة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي وضعه الباحث والذي تكون من (١٦) جلسة لرفع مستويات الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة المفرجي والشهري (٢٠٠٨) إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة تكونت من (٤٤٥) طالبا من الجنسين بمرحلة البكالوريوس والدبلوم العالي بجامعة أم القرى، وتم تطبيق مقياس الصلابة النفسية الذي أعده يونكن وبتز Betz &Younkin ومقياس الطمأنينة النفسية لماسلو (١٩٥٢)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة الدراسة، فكلما ارتفعت درجات الصلابة ارتفعت الطمأنينة النفسية.

واهتمت دراسة دخان والحجار (٢٠٠٦) بالتعرف على مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى عينة مكونة من (٥٤١) طالبا من الجامعة الإسلامية من الجنسين وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية، إضافة لتأثير بعض المتغيرات على الضغوط والصلابة النفسية لديهم، واستخدم الباحثان مقياسي الضغوط والصلابة النفسية، فيما أشارت النتائج إلى زيادة الضغوط النفسية لدى الجنسين من طلبة الجامعة الإسلامية إضافة إلى وجود ارتباط سالب بين الضغوط النفسية والصلابة النفسية، فكلما ارتفعت الضغوط النفسية لديهم انخفضت الصلابة النفسية لهم.

• **ثالثا: دراسات سابقة اهتمت بالأطفال الأيتام:**

فلقد كما هدفت دراسة المشرفي والبكاتوشي (٢٠١٢) إلي تحسين مفهوم الذات للطفل اليتيم، من خلال استخدام إستراتيجية الحس الفكاهى، وكانت العينة (٤٨) طفلا في سن يتراوح بين (٥-٧) سنوات من الأطفال الأيتام، وتم استخدام بطاقة تقدير المشرفة لمفهوم الذات للطفل اليتيم، وبرنامج تحسين مفهوم الطفل

اليتيم لذاته، واختبار مفهوم الذات المصور للأطفال. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسط التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد فاعلية برنامج القائم على الأنشطة التربوية القائم على استخدام إستراتيجية الحس الفكاهي في تحسين مفهوم الطفل اليتيم لذاته.

وناقشت دراسة بلان (٢٠١١) الاضطرابات السلوكية والوجدانية لعينة من الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر مشرفيهم، وتكونت العينة من (٢٧٠) شخص من الجنسين من محافظات دمشق، وأعد الباحث مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية، وقد أوضحت نتائج الدراسة انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام مثل اضطراب السلوكيات الخارجية وفرط النشاط ونقص الانتباه ومشكلات التواصل والقلق والانسحاب والكبت، وكذلك اتضح وجود فروق بين الجنسين في الاضطرابات السلوكية والوجدانية الناتجة عن فقدان أحد الوالدين أو كليهما لدى الأطفال عينة الدراسة.

وناقشت دراسة المزين (٢٠١١) المشكلات السلوكية لدى الطلبة الأيتام في المدارس الإسلامية من وجهة نظر معلميهم وسبل الحد منها، وتكونت من (١١١) معلما ومعلمة من المدارس الإسلامية في غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وقد أوضحت النتائج أن من أكثر مشكلات الطفل اليتيم هي الحاجة إلى الإرشاد النفسي والاجتماعي، والاضطرابات الانفعالية والنفسية الشديدة التي يتعرض لها نتيجة اليتم، إضافة للعزلة والانطوائية عن الآخرين ونقص المهارات الاجتماعية، إضافة لضعف التحصيل الدراسي، والإحباط والتوتر.

وقد اهتمت دراسة خليفة (٢٠١١) بعرض التوجهات الحديثة كمدخل تشخيص علاجي مقترح للحد من المشكلات السلوكية التي تواجه العمل مع الأطفال الأيتام ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (١٠) أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة اليتامى، وقد أوضحت الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية التي يعانيها عينة الدراسة كانت العدوانية والسرقة والكذب، وأوضحت النتائج أهمية التوجهات الحديثة التي تناولها الباحث في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية التي يعانيها الأطفال اليتامى المعاقين.

وهدفت دراسة سخيطة وآخرون (٢٠١٠) إلى بحث المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية السائدة في المؤسسات الإيوائية وسبل الوقاية من مخاطر الإساءة والانحراف عند الأيتام، وتم اختيار إحدى المؤسسات الإيوائية بسوريا كدراسة حالة لبحث طبيعة مشكلات تلك الفئة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات التي تعيقهم كانت المشاكل الصحية الناجمة عن الإهمال الصحي، وغياب المنهجية التربوية السليمة والإهمال الغذائي والبيئي، وغياب التربية الجنسية، ومشكلات السرقة والعدوانية والتدخين والإدمان وانخفاض المستوى التعليمي والعنف والتسرب الدراسي، وضعف الانتباه والنشاط الزائد.

واهتمت دراسة الحوسني (٢٠٠٨) بمناقشة تجربة مؤسسة الشارقة للتمكين الاجتماعي في رعاية الأيتام بدولة الإمارات العربية المتحدة كدراسة حالة، وتوصلت النتائج إلى أن المؤسسة تقوم بواجب إنساني تجاه الأيتام بهدف التخفيف من معاناتهم، وتنمية روح المواطنة، كما تقدم المؤسسة برامج الرعاية البديلة والمساندة وتعزيز دور الأب أو الأخ المساند لتعويض الغياب الأبوي، كما أكدت النتائج على معاناة الأطفال الأيتام من المشكلات النفسية المتعددة مثل القلق والعدوانية وانخفاض القدرة على مواجهة الضغوط لديهم، وهذا ما تقوم المؤسسة بمواجهته.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

قسم الباحثان الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور تناول الأول الدراسات التي تناولت أسلوب القصة حيث أكدت الدراسات التي تم عرضها مدى فاعلية أسلوب القصة في التخفيف من المشكلات التي يعانيها العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وتناول المحور الثاني موضوع الصلابة النفسية، حيث أيدت الدراسات انخفاض الصلابة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة وحاجتهم إلى برامج تساعد على رفع الصلابة النفسية نظرا لأنه يساعد على حسن مواجهة الأشخاص للضغوط النفسية التي يواجهونه، في حين أشار المحور الثالث في الدراسات السابقة التي تناولت الطفل اليتيم والتي أشارت بأنه يعاني من الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية والانفعالية، وهو بهذا في حاجة إلى البرامج الإرشادية والعلاجية للتخفف من تلك الاضطرابات، وخاصة إذا اقترن موضوع اليتم بالإعاقة، فهو في هذه الحالة في أمس الحاجة إلى التدخلات النفسية والتربوية والتدريبية التي تعيد له تكيفه مع المجتمع والمدرسة.

- **فروض الدراسة**:

على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد الالتزام بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد التحكم بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد التحدي بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بالنسبة لأبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين البعدي والتتابعي بالنسبة لأبعاد مقياس الصلابة النفسية والدرجة الكلية بعد تطبيق أسلوب القصة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **إجراءات الدراسة**:
- **أ ـ منهج الدراسة**:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على التطبيق وإعادة التطبيق للمجموعة التجريبية، حيث تم تطبيق أسلوب القصة على العينة، ثم قياس الفروق بين التطبيقين قبليا وبعديا، وللتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج تم إجراء تطبيق تتابعي لعينة الدراسة بعد الانتهاء من البرنامج بمدة زمنية قدرها شهرين.

- **ب ـ عينة الدراسة**:

تكونت العينة من (١٥) طالبا من الذكور والإناث (٩ ذكور ـ ٦ إناث) من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما، من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بشبين الكوم بمحافظة المنوفية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، تراوحت أعمارهم بين (٦- ١٠) أعوام، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة بالنسبة لفقدان الأب أو الأم أو كليهما كالآتي:

جدول (١): يشير إلى توزيع العينة حسب حالة الطفل اليتيم

حالة اليتيم	العدد	٪
يتيم الأب	٧	٤٦,٧
يتيم الأم	٦	٤٠
يتيم الأبوين	٢	١٣,٣
المجموع	١٥	١٠٠

يتضح من الجدول توزيع أفراد العينة لثلاثة فئات حسب حالة اليتم وهي فقدان الأب وفقدان الأم وفقدانهما معا. والجدول رقم (٢) يشير إلى توزيع أفراد العينة حسب نوع الإعاقة كالآتي:

جدول (٢): يشير إلى توزيع العينة حسب نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد	٪
سمعية	٤	٢٦,٧
بصرية	٣	٢٠
حركية	٥	٣٣,٣
عقلية	٣	٢٠
المجموع	١٥	١٠٠

يتضح من خلال الجدول السابق أن عينة الدراسة موزعة بين ثلاثة فئات من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية والبصرية والحركية والعقلية.

- **جـ ـ أدوات الدراسة**:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

- **أولا: أسلوب القصة**:

تم اختيار مجموعة قصص من كتب (كليلة ودمنة، وألف قصة وقصة، ومائة قصة وقصة، وشاهد لا يكذب، والقصص القرآني، وروايات من قصص الصالحين، إضافة لقصص واقعية حدثت للمعاقين)، وبلغ عدد القصص (٢٠) قصة، صاغها الباحثان بأسلوب مبسط يتناسب مع أعمار وقدرات الأطفال، ومن هذه القصص:

- شاهد صدق ـ يوسف عليه السلام

- الراعي والغنم والذئب. قصة معاق تحدى الإعاقة
- الأعمى والأقرع والأبرص. التاجر ورفيقه
- قصة المعاق وأبوه الطيب. قصة واقعية لطفل معاق فقد أحد والديه
- سعد بن أبي وقاص. بائعة الحليب
- قصة الأم وولدها المعاق. جزاء التوبة الكاذبة
- جزاء الأمانة. الصدق منجاة
- قصة الشيطان مع أبي هريرة. أريد دنانيري
- صاحب الزيتون وصديقه. قصة ثعلبة بن أبي حاطب الذي نافق

وقد راعى الباحثان في وضع تلك القصص واختيارها ما يلي:

- سهولة الألفاظ. سلاسة الأفكار. وضوح المعاني.
- سهولة قراءتها وفهمها. ترتبط بالمعاناة والمحن وكيفية الخروج منها.
- الصدق ونبذ الكذب. الواقعية والبعد نوعا ما عن الخيال.
- الجاذبية والعرض الشيق.

في حين استعان الباحثان بأسلوب التعزيز المادي والمعنوي للأطفال عندما كانوا يتقدمون في الفهم والاستماع والقراءة والاستجابة لما هو مطلوب منهم.

- **خطوات إعداد أسلوب القصة**:

قام الباحثان باختيار بعض القصص التي تتوافق مع طبيعة عينة الدراسة، ثم تم صياغتها بما يتناسب ومستواهم العقلي، وبالتالي تم عرض البرنامج في شكله المبدئي على مجموعة من المحكمين للتوصل إلى الصيغة النهائية له واختيار القصص التي تتناسب وطبيعة مشكلة الدراسة، حيث اتفق المحكمون على القصص التي من خلالها تزداد قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والمشكلات المختلفة، كما اتفقوا على أغلب القصص التي تبرز قضية اليتيم وقضية الإعاقة ومن ثم التحدي لتلك المشكلتين، حتى وصل البرنامج القصصي إلى شكله النهائي.

- **ملخص الجلسات القصصية**:

ويوضح الجدول سير الجلسات القصصية الإرشادية كالآتي:

جدول (٣): يوضح ملخص الجلسات القصصية الإرشادية

م	عنوان الجلسة	الهدف منها	الفنية المستخدمة
١	التعارف	التعرف على أفراد العينة	المناقشة الجماعية
٢	التهيئة	تهيئة العينة للبرنامج القصصي الإرشادي	المناقشة الجماعية
٣	التطبيق القبلي	تحديد درجات العينة في الصلابة قبل تطبيق البرنامج	الاختبار
٤	الإعاقة مصدر للطاقة	مناقشة المشكلات التي تواجه العينة نتيجة إعاقتهم	الحوار والمحاضرة
٥	ضغوط الإعاقة	كيف تواجه مشكلات وضغوط إعاقتك	الحوار والمناقشة
٦	محمد صلى الله عليه وسلم اليتيم	تنمية الهمة والعزيمة	القصة والحوار
٧	من قصص الأنبياء والصحابة	كل المشكلات لها حلول	القصة والحوار
٨	اللعب والمرح	مشاركة أفراد العينة اللعب والأدوار	اللعب
٩	سعد اليتيم	الإصرار والنجاح	القصة
١٠	قصة معاق ناجح	التفاؤل بالمستقبل	القصة
١١	العمل التعاوني	المشاركة الجماعية	لعب الدور
١٢	قصص متنوعة لنماذج ناجحة	تحدى اليتم والإعاقة وتدعيم الصلابة النفسية	القصة
١٣	قصص متنوعة لنماذج تحدت الإعاقة أو اليتم	تدعيم الصلابة النفسية	القصة
١٤	تقبل الواقع	الرضا بقضاء الله	الوعي
١٥	التطبيق البعدي وتوديع العينة	إعادة التطبيق لمقياس الصلابة النفسية	المناقشة
١٦	التطبيق التتابعي	التطبيق التتابعي بعد شهرين من التطبيق البعدي	المناقشة والمحاضرة

يتضح من الجدول أن البرنامج الإرشادي القصصي تكون (١٦) جلسة تناولت الفنيات المستخدمة فيه بين أسلوب القصة واللعب ولعب الدور والمناقشة والحوار والوعي، بهدف تحسين دراجات الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.

- **ثانيا: مقياس الصلابة النفسية**

أعد الباحثان مقياس الصلابة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك كأداة رئيسية من أدوات الدراسة، وقد تكون المقياس من ثلاثة محاور هي الالتزام والتحكم والتحدي، اشتمل كل محور على (١٥) عبارة بعد القيام بالصدق والثبات للمقياس، واشتملت العبارات على مواقف الضغوط التي يواجهها الطفل في حياته في المدرسة والبيت وكيف يواجهها.

- **صدق المقياس**:
- **قام الباحثان بحساب صد مقياس الصلابة النفسية عن طريق**:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين للحكم على صدقه، وتم استبعاد العبارات التي لم يتفق عليها المحكمون، في حين تم الإبقاء على العبارات المتفق عليها، مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات التي رآها السادة المحكمون.
- المقارنة الطرفية: تم حساب معامل التمييز بين أكثر (٢٧٪) إيجابية وأقل (٢٧٪)، باستخراج معامل القوة الفارقة بينهما، وأشارت النتائج أن متوسط المجموعة الأكثر سلبية (٣,٧) بانحراف معياري (١٧) والخطأ المعياري (٥,٧)، بينما كان متوسط المجموعة الأقل سلبية (٢,٤) بانحراف معياري (١٣,٥)، والخطأ المعياري (٤,٥٢)، والنسبة الحرجة (٦,٣٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن مقياس الصلابة النفسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يميز تمييزا واضحا بين المستويات العالية والمنخفضة في الصلابة مما يشير إلى أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات المقياس**:

- التجزئة النصفية Split-Half Method: للتأكد من ثبات المقياس تم حساب طريقة التجزئة النصفية في الجدول التالي:

جدول (٤): يوضح معاملات الارتباط بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار	معامل الارتباط بين النصفين بطريقة بيرسون	معامل الارتباط بطريقة كيودر ريتشاردسن
الالتزام	٠,٨٧	٠,٦٦
التحكم	٠,٧٩	٠,٧٩
التحدي	٠,٨١	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٠,٦٧	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتميز بثبات مرتفع بعد استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معاملات الارتباط بيرسون وكيودر ريتشاردسن، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة لأبعاد مقياس الصلابة النفسية.

- إعادة التطبيق: كما تم حساب الثبات في مقياس الصلابة النفسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق إعادة التطبيق كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) : يوضح معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق

البعد	معاملات الارتباط عن طريق بيرسون	معاملات الارتباط عن طريق ألفا كرونباخ
الالتزام	٠,٦٥	٠,٧٧
التحكم	٠,٨٠	٠,٩٤
التحدي	٠,٧٥	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٨٠

يتضح من الجدول وجود ارتباط بين أبعاد الصلابة النفسية وبين الدرجة الكلية، فكان معامل الارتباط لبعد الالتزام عن طريق بيرسون ٠,٦٥ وعن طريق ألفا كرونباخ ٠,٧٧، وبالنسبة لبعد التحكم كان معامل الارتباط عن طريق بيرسون ٠,٨٠، وعن طريق ألفا كرونباخ كان معامل الارتباط ٩٤، وكان معامل الارتباط لبعد التحدي عن طريق بيرسون ٠,٧٥، وعن طريق ألفا كرونباخ ٠,٨٦، في حين كانت معاملات الارتباط للدرجة الكلية بالنسبة لبيرسون ٠,٧٩، وألفا كرونباخ ٠,٨٠ وكلها معاملات ارتباط دالة توضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

- **الأساليب الإحصائية**:

اعتمدت الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية التالية:

- معاملات الارتباط لبيرسون وألفا كرونباخ وجتمان.
- اختبار ويلكوكسون للعينات المترابطة (اختبار لابارامتري).

- **نتائج الدراسة**:

- **أولا: نتائج التطبيق البعدي**:

اشتملت فروض الدراسة الخاصة بالتطبيق البعدي على أربعة فروض كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد الالتزام بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد التحكم بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعد التحدي بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بالنسبة لأبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية بعد تطبيق أسلوب القصة لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٦): يوضح قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات العينة قبل وبعد تطبيق أسلوب القصة على مقياس الصلابة النفسية

الأبعاد	التطبيق	ن	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب المتماثلة	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z
الالتزام	قبلي بعدي	٨	٥	١	٢	٠,٠٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٥٣*
التحكم	قبلي بعدي	٨	٤	صفر	٤	٠,٠٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٥٢*
التحدي	قبلي بعدي	٨	٦	٢	صفر	٠,٠٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٥٣*
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	٨	٧	صفر	١	٠,٠٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	-٢,٥٢*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ حيث قيمة Z < من ٠,٠٥

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات رتب التطبيقين قبل وبعد تطبيق جلسات أسلوب القصة لمقياس الصلابة النفسية، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لأبعاد المقياس كانت لبعد الالتزام (- ٢,٥٣)، وبعد التحكم (- ٢,٥٢)، وبالنسبة لبعد التحدي كانت (- ٢,٥٣)، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية فكانت (- ٢,٥٢)، على التوالي وكلها أقل من قيمة (Z) الجدولية (٠,١١)، وتعنى وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي بعد تطبيق أسلوب القصة بالنسبة لأبعاد مقياس الصلابة النفسية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد تحسن درجات الصلابة النفسية بعد تطبيق البرنلمج على المجموعة التجريبية.

- **ثانيا: نتائج التطبيق التتابعي:**

اشتمل الفرض الخاص بنتائج التطبيق التتابعي على الدراسة الخاصة بالتطبيق البعدي حيث نص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين البعدي والتتابعي بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية بعد تطبيق أسلوب القصة لدى أفراد المجموعة التجريبية"، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق التتابعي كما يلي:

جدول (٧) : يوضح قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات التطبيق البعدي والتتابعي بعد تطبيق أسلوب القصة على مقياس الصلابة النفسية

الأبعاد	المجموعة	ن	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب المتماثلة	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z
الالتزام	بعدي متابعة	٨	٢	٢	٤	٢,٥٠ ٣,٣٣	٥,٠٠ ١٠,٠٠	٠,٧١
التحكم	بعدي متابعة	٨	١	٢	٥	٢,٥٠ ٢,٥٠	٥,٠٠ ٥,٠٠	٠,٥٦
التحدي	بعدي متابعة	٨	٢	صفر	٦	٢,٥٠ ٢,٥٠	٧,٥٠ ٢,٥٠	١,٠٠
الدرجة الكلية	بعدي متابعة	٨	٦	٢	صفر	١,٥٠ ٣,٠٠	٣,٠٠ ٣,٠٠	٠,٦٥

يتضح من الجدول عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتابعي في اختبار الصلابة النفسية وذلك بعد تطبيق أسلوب القصة بالنسبة لعينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لأبعاد المقياس كالتالي بالنسبة لبعد الالتزام كانت قيمة (Z) (٠,٧١)، وكانت بالنسبة لبعد التحكم (٠,٥٦)، في حين

كانت قيمة (Z) بالنسبة لبعد التحدي (١,٠٠)، وكانت بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية (٠,٦٥)، وهذه القيم كلها غير دالة مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة بين التطبيقين البعدي والتتابعي لعينة الدراسة في اختبار الصلابة النفسية، حيث كانت قيمة (Z) الجدولية أقل من المحسوبة - ٢,١، وهذا يؤكد استمرارية فاعلية أسلوب القصة في تحسين معدلات الصلابة النفسية لدى الأطفال اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **مناقشة نتائج الدراسة**:

يتضح من نتائج الدراسة فاعلية أسلوب القصة في تحسن الصلابة النفسية بأبعادها المختلفة عند مقارنة درجاتهم القبلية بالبعدية لدى فئة اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بعد تطبيق أسلوب القصة، حيث أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين في أبعاد المقياس (الالتزام . التحكم . التحدي) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهنا يتم تناول نتائج الدراسة من وجهة نظر ما قدمه الباحثان من إطار نظري ودراسات سابقة.

فلقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من كيلي Killey (١٩٩٨)، وهدهودة المشرفي (٢٠٠٦)، وعبد السميع وعبد المعز (٢٠٠٧)، وأبو الشامات (٢٠٠٧)، والجارحي (٢٠٠٧)، وإيكلبيري Eckelberry (٢٠٠٧)، وأبو الشمالة (٢٠١٠) في دور أسلوب القصة في تحسين القدرة على الفهم القرائي وتحسين المهارات الاجتماعية كالاتصال والمشاركة والتربية الوجدانية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، والمفاهيم النظرية للعقل والتفكير الاستنتاجي لدى عينات من العاديين وغير العاديين، وقد كان لأسلوب للقصة أثر كبير في تحسن أداء الفئات المتخلفة والتغلب على الاضطرابات المختلفة، وتلك الدراسات تؤيد مدى فاعلية أسلوب القصة في التعامل مع مختلف الاضطرابات النفسية لدى مختلف الفئات من العاديين وغير العاديين.

في حين أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن درجات الصلابة النفسية انخفضت بعد تطبيق البرنامج لدى عينة الدراسة، في حين ارتفعت لدى عينة الدراسة وذلك بعد تطبيق الأسلوب القصصي، ويؤيد ذلك ما أشارت إليه دراستي دخان (٢٠٠٦) والمفرجي والشهري (٢٠٠٨) في وجود علاقة ذات دالة بين كل من الضغوط النفسية والأمن النفسي وبين والصلابة النفسية حيث أن انخفاض الصلابة النفسية يرتبط دائما بزيادة الضغوط لدى الأفراد.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع ما قدمته دراسات الدبور (٢٠٠٧)، ودراسة محمود وعلي (٢٠١١) والتي وضعتا برنامج لرفع الصلابة النفسية لعينة من المعاقين بصريا، وأمهات المعاقين عقليا حيث ارتفعت درجات الصلابة النفسية للمعاقين بصريا وأمهات المعاقين عقليا نتيجة البرنامجين، وذلك ما أكدته نتائج الدراسة الحالية بأن ذوي الاحتياجات الخاصة عندما يتلقون الرعاية النفسية يستطيعون التخفف من الاضطرابات المختلفة التي تواجههم والتي منها الصلابة النفسية، ولذا فإن أسلوب القصة أوضح فاعلية في رفع درجات الصلابة لدى الأطفال اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة. كما اتفقت نتائج

الدراسة مع ما أكدته دراسة الحسني (٢٠٠٨) والتي قدمت تجربة الشارقة في رعاية الأيتام والتخفيف من معاناتهم، وهذا الجانب أخذته الدراسة في الاعتبار من حيث الاهتمام بتلك الفئة في البحث، كما أيدت نتائج الدراسة أيضا ما توصل إليه سخيطة وزملاؤه (٢٠١٠) والمزين (٢٠١١) وبلان (٢٠١١) في تناولهم للمشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية والوجدانية والإدارية لتلك الفئة، حيث أن الدراسة الحالية وضعت في الاعتبار انخفاض الصلابة النفسية لدى اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة إضافة لانخفاض قدراتهم على مواجهة الضغوط.

وقد أكدت نتائج الدراسة ما أشارت إليه دراسة خليفة (٢٠١١) من حيث تناولها للتوجهات الحديثة للحد من مشكلات الأطفال الأيتام، حيث تناولت الدراسة الحالية أسلوب القصة كأحد الأساليب والاتجاهات الحديثة والقديمة في نفس الوقت والذي يساعد على التخفف من حدة الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال اليتامى، وكما أشارت دراسة المشرفي والبكاتوشي (٢٠١٢) إلى فاعلية الأنشطة التربوية في تحسين مفهوم الذات للطفل اليتيم، فهذا ما أيدته نتائج الدراسة الحالية والتي ساهمت في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى الأطفال اليتامى ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **المراجع**:

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- أبو الشامات، العنود بنت سعيد. (٢٠٠٧). **فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة أم القرى.
- أبو شمالة، أماني صالح. (٢٠١٠). **أثر استخدام السرد التحليلي للقصة القرآنية على تنمية التفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو تعلم القصة لدى طالبات الصف الثاني عشر**. رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- البلان، كمال يوسف. (٢٠١١). الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٧(١)، ١٧٧-٢١٨.
- الجارحي، سيد. (٢٠٠٧). استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين. **مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول**، كلية التربية، جامعة بنها، ١٥- ١٦ يوليو، ١٣٢٩- ١٣٤٨.
- الحوسني، حصة أحمد. (٢٠٠٨). تجربة مؤسسة الشارقة للتمكين الاجتماعي في رعاية الأيتام بدولة الإمارات. **المؤتمر الثاني لرعاية الأيتام**، البحرين ١٦ أبريل.
- الدبور، أحمد محمود. (٢٠٠٧): **مستويات الصلابة النفسية ومدى فعالية برنامج لتنميتها لدى المعاقين بصريا**. رسالة دكتوراه، كلية الآداب. المنوفية.
- القصاص، مهدي محمد. (٢٠٠٦): التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية. المؤتمر العربي الثاني: الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية. ٢١- ٢٢ نوفمبر، جامعة أسيوط.

- المزين، سليمان حسين. (٢٠١١). المشكلات الإدارية والسلوكية لدى الطلبة الأيتام في المدارس الإسلامية الخاصة من وجهة نظر معلميهم. **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٩(١)، ١٣٥- ١٦٥.

- المشرفي، انشراح ؛ البكاتوشي، جنات. (٢٠١٢). فاعلية برنامج أنشطة تربوية قائم على استخدام استراتيجية الحس الفكاهي في تحسين مفهوم الطفل اليتم لذاته، **مجلة الطفولة والتنمية**، القاهرة، ع ١٩.

- المفرجي، سالم عبد الله، والشهري، عبد الله أبو عراد. (٢٠٠٨). الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية** (جامعة المنيا)، عدد (١٩).

- ترك، سهى نجم الدين (٢٠٠٧). **أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية عند عينة من الأطفال الأيتام في دور الرعاية الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتوسطة**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

- خليفة، وليد السيد. (٢٠١١). التوجهات الحديثة كمدخل تشخيص علاجي مقترح للحد من المشكلات السلوكية التي تواجه العمل مع الأطفال الأيتام ذوي الإعاقة. **المؤتمر السعودي الأول لرعاية الأيتام** ٢٦. ٢٨ / إبريل، الرياض.

- دخان، نبيل؛ الحجار، إبراهيم. (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية. **مجلة الجامعة الإسلامية**، ١٤(٢)، ٣٦٩- ٣٩٨.

- دياب، مفتاح محمد. (د.ت). **مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال**. القاهرة: الدار الدولية للنشر.

- سخيطة، محمد؛ قباني، هديل؛ عيروض، ميرفانا؛ عيروض، كندة. (٢٠١٠). **المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية السائدة في المؤسسات الإيوائية وسبل الوقاية من مخاطر الإساءة والانحراف عند الأيتام**. سوريا: قسم البحث والتطورات الجديدة.

- سلامة، هشام محمد. (٢٠٠١). **تعليم التفكير: فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة**. القاهرة: دار الأنجلو.

- عبد السميع، صلاح؛ عبد المعز، سعيد. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على القصة ولعب الدور في تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة. **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة الثامنة، العدد الحادي والعشرون، ابريل.

- عبد الصمد، فضل إبراهيم. (٢٠٠٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمنيا . دراسة سيكومترية اكلينيكية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس بتربية المنيا**، ١٧(٢)، ٢٣٩- ٢٨٣.

- عرابي، بلال. (٢٠٠٤). الأسس النفسية والاجتماعية للتكيف الاجتماعي عند الأيتام، **مجلة الطفولة والتنمية**، ١٥(٤)، ١٣٦:١١٧.

- فضل، إبراهيم عبد الصمد. (٢٠٠٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمنيا ـ دراسة سيكومترية كلينيكية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ١٧(٢)، ٢٣٩- ٢٨٣.

- قناوي، هدى محمد. (١٩٩٤). الطفل وأدب الأطفال. القاهرة: دار الأنجلو.

- محمود، ماجدة حسين، وعلي، أحمد فتحي. (٢٠١١). مدى فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الصلابة النفسية لأمهات الأبناء المعاقين عقليا وأثره على تقدير الذات لأبنائهم. **مجلة دراسات نفسية**، أكتوبر، ٤٤٧- ٤٧٣.

- مخيمر، محمد عماد. (١٩٩٦). إدراك القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، ٦(٢)، ٢٧٥ - ٢٩٩.
- هدهودة، إيمان محمد؛ والمشرفي، انشراح إبراهيم. (٢٠٠٦). تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. **المؤتمر العلمي العربي السابع لرياضة المرأة**، "الرياضة حق من حقوق الآنسات لأمومة وطفولة أفضل، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، ٢٢- ٢٤ مارس.
- Behle, D., Akers, F. (1999). Do mothers interact differently with child who are visually impaired .**Journal of Visual Impairment & Blindness, 90**(6), 512-501.
- Eckellberry, E. (2007). **Using social stories with children with autism, learning disabilities and ADHA**. Unpublished Master s Research Project Presented to the Faculty of Education, Ohio University.
- Holahan, J . & Moos, H. (1990). Life Stressors, Resistance Factors, and Improved Psychological Functioning: An Extension of the Resistance Paradigm. **Journal of Personality and Social Psychology**, ١(5), 901-917.
- Kelly, K. (1998) .**The effect of using a combination of story frames and retelling strategies with learning disabled students to build their comprehension ability**. Unpublished M.A., Kean University.
- Kobasa, S. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers .**Journal of Personality and Social Psychology** ، 3(4), 707-717.
- Lease, S. (1990). Occupational role stressors, coping, support and hardness as predictors of strain in academic faculty: An emphasis on new and female faculty .**Research in Higher Education,** 3, 285-307 .
- Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2004). **Working together: A Handbook for Parents of Children with Special Needs in School** .
- Porter, L. (1998). Hardiness: Its relationship to stress in graduate nursing students .**Dissertation Abstracts International, 36**, 1590.
- Thomas, S. (1998). Disaster workers: coping and hardness. **Diss. Abs**. **59**(11), 6-8.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسية وفقاً لبعض المتغيرات "

إعـــداد :

د / نواف بن عبد الله الرويلي
أستاذ مساعد وكيل كلية التربية
جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

" مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسية وفقاً لبعض المتغيرات "

د / نواف بن عبد الله الرويلي

• **ملخص البحث**:

هَدف البحث إلي معرفة مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسية في منطقة الجوف بالسعودية، وتكونت العينة من (٧٨) معلماً (من الذكور) للتلاميذ، وتراوحت أعمارهم بين (٢٣: ٥٦) سنة بمتوسط (٣٥,٧) وانحراف معياري (٧,١) سنوات. واستخدم الباحث استمارة البيانات الشخصية للمعلم، ومقياس مشكلات الضبط الصفي (إعداد الباحث). أشارت نتائج الفرض الأول إلي وجود فروق دالة إحصائيا في مشكلات الضبط الصفي ككل بين المعلمين في اتجاه معلمي المرحلة المتوسطة وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). وفيما يتعلق بالفروض الفرعية فلم توجد فروق دالة في (السلوكيات البسيطة). ووجدت فروق دالة في (السلوكيات المستمرة) في اتجاه معلمي المرحلة المتوسطة، وفي اتجاه معلمي المرحلة الابتدائية في (السلوكيات المستمرة) عند مستويي (٠,٠١). وأشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة في متغير في مشكلات الضبط الصفي في اتجاه المعلمين حملة شهادة الدبلوم، وفي اتجاه المعلمين أقل من (٣٥) سنة عند مستوى دلالة (٠,٠١). ولم توجد فروق دالة في مُتغيري مدة الخدمة وحالة المعلم (مواطن . متعاقد). وقام الباحث بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

Classroom control problems among teachers of the basic levels of education, according to some variables

Abstract

This research aimed at finding out the problems of classroom control among basic education stage teachers in the region of Al-Jouf, Saudi Arabia. The sample consisted of (78) male teachers ranging in age from 23 to 56 year with an average 35.7 years and S.D. 7.1 years. The researcher used a form of the teacher's personal data, and the scale of classroom discipline problems (prepared by the researcher). The results of the first hypothesis revealed that there was a statistically significant difference in classroom discipline problems among teachers as a whole at the o.o5 level in favor of intermediate stage school teachers. Concerning the sub-hypotheses, there was no significant difference in the simple behaviors whereas there was a difference in the ongoing behaviors at the 0.05 level in favor of the intermediate stage school teachers, and at the 0.01 level in favor of the primary stage teachers. Besides, the results of the second hypothesis showed that there was a significant difference in the classroom discipline problems in favor of the teachers with a diploma, and in favor of those less than 35 years old at the level 0.01. However, no significant differences in the variables of length of service and the status of the teacher (citizen / contractor). The researcher interpreted the results according to the theoretical background and previous studies. Recommendations and suggestions for further studies were presented.

• **مقدمة البحث** :

تُعتبر عملية ضبط الصف الدراسي Classroom Control من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الصف حتى يتمكن المعلم من مباشرة مهامه، لأن اضطراب البيئة الصفية من شأنه أن يعوق تُحقيق الأهداف والغايات التربوية (Elizabeth, Babalola & Eaton, 2013: 397). ويعد تحديد مشكلات

الضبط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وحصره أمرًا ضروريًا لكل من يتعامل مع التلاميذ، سواءً أكان معلمًا أو مرشدًا...، كما أن تدريب المعلم على ملاحظة السلوكيات الصفية عملية مهمة، ويُفترض أن تكون مخططة ومنظمة، وتشمل جمع المعلومات المتعلقة بالضبط الصفي مما يؤدي إلى الوقاية ومن ثم علاج المشكلات مبكرا (المقيد، ٢٠٠٩: ١٧).

ويُعتبر توفير النظام والانضباط داخل غرفة الصف من المشاكل التي تشغل المعلمين وتستنفذ وقتهم وجهدهم، وبشكل خاص في مرحلة التعليم الأساسية، حيث يأتي التلاميذ من بيئات مختلفة، ويحملون معهم أنماطا سلوكية متفاوتة، وبعض هذه السلوكيات مرغوب فيها، والبعض الآخر غير مقبول (Johnson et al., 2014: 147). وهناك مشكلات صفية أكثر خطورة من المشكلات العادية المألوفة، والتي تعمل على إعاقة التعليم بشكل واضح داخل غرفة الصف الدراسي، ومن أمثلتها: التخريب المتعمد للأثاث المدرسي وممتلكات الآخرين، ورفض القيام بالأعمال المدرسية، وتكوين العصابات، والسلوك العدواني، والسلوك الانعزالي، والغياب عن المدرسة بدون عذر، والتحدث بلغة بذيئة... إلخ (وليد، ٢٠٠٧: ١٩).

ويسعى البحث الراهن إلي معرفة مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسية في منطقة الجوف بالسعودية وفقا لبعض المتغيرات، وذلك في محاولة جادة لتقديم بعض الإجراءات والمقترحات التي تُساعد المعلمين في التغلب على مشكلات الضبط الصفي التي قد تواجههم، من أجل توفير مُناخ صفي يسوده الاتصال والتواصل بين المعلم وتلاميذه، لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم.

- **مشكلة البحث**:

يوجد في كل صف دراسي أنواع متعددة من السلوك، فالتلاميذ يطورون أساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم. ويواجه المعلم داخل غرفة الصف أنماطا سلوكية سلبية، وقد توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة كالثرثرة والضحك، ونسيان الأدوات المدرسية، وكثرة الحركة. كما أن هناك مشكلات سلوكية أكثر خطورة، كالتخريب المتعمد للممتلكات، والاتجاه العدواني، والتحدث بلغة بذيئة (Portman, 2003: 151).

ويَتفاوت المعلمون فيما بينهم تجاه تحديد مشكلات الضبط الصفي، وكذلك فإن بعض أنماط السلوك الصفي المرغوبة في ثقافة ما قد تكون غير مرغوبة في ثقافة أخرى، كما قد تختلف معايير تصنيف السلوك إلى سلوك مرغوب وآخر غير مرغوب في الثقافة الواحدة، فالحديث بصوت منخفض بين التلاميذ داخل غرفة الصف قد يكون مقبولاً من بعض المعلمين، بينما يكون غير مقبول من معلمين آخرين باعتباره سلوكا غير مرغوب فيه، ويتوقف ذلك على أنماط المعلمين القيادية داخل غرفة الصف (Dal, 2013: 461). وهناك أنماط سلوكية غير مرغوب فيها تواجه المعلم داخل غرفة الصف توصف بأنها مشكلات مألوفة، ومن أمثلة هذه السلوكيات الثرثرة والضحك، ومضغ اللبان، ونسيان الأدوات المدرسية، والتأخر عن المدرسة وكثرة الحركة داخل الصف...

إلخ، وهذه السلوكيات تعمل على إعاقة المعلم والتلميذ من إنجاز المهام بشكل فاعل (أبو حجر، ٢٠٠٤: ٥).

وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن غالبية المعلمين ينصب اهتمامهم على موضوع ضبط الصف لأنه عنصر أساسي يجب توفره لكي يستطيع المعلم القيام بمهمته الأساسية وهي التعليم، وحتى يستطيع التلميذ أن يتعلم ويحقق نتائج أفضل في أجواء تخلو من السلوكيات السلبية (In: Barroso et al., 2005: 315). ويَذكر Nye & Hedges إذا نظرنا إلى واقع عملية ضبط الصفوف الدراسية فإننا نجدها غير منضبطة بدرجة مرضية، حيث نجد بعض التلاميذ يقومون بافتعال المشكلات التي تُعيق العملية التربوية، فالمعلمون يعانون كثيراً من اضطراب فصولهم وعدم ضبطها، ولذلك قد يتصرف بعضهم تصرفات غير لائقة تربوياً لأن الأساليب التربوية التي يستخدمها المعلم في ضبط الصفوف قد لا تقنع التلاميذ بالالتزام بها، ولأن التلاميذ قد لا يدركون أهمية ضبط الصف مما يؤدي بدوره إلي تدني ملحوظ في مستويات التعليم بصورة عامة (صبري، ١٩٩٣)، (Nye & Hedges, 2004: 95).

ولهذا، فإن مشكلات الإدارة الصفية مثل السرحان والعدوان والفوضى وإهمال الواجبات، والصخب، والصراخ، والسرقة والتأخر عن الدوام المدرسي أصبحت من المشكلات الملحة في مدارسنا، مما دعا الباحث إلي الاهتمام بهذا الموضوع أملاً في تحديد هذه المشكلات، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لها التي تساعد المعلمين علي حد سواء على تفاديها. وتتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي: **ما هي مشكلات الضبط الصفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسية في منطقة الجوف؟.**

ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية تتعلق بالمتغيرات التالية (المؤهل العلمي . مدة الخدمة . عمر المعلم . حالة المعلم).

- **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلي الكشف عن مشكلات الضبط الصفي التي تواجه معلمي مرحلتي التعليم الأساسية في منطقة الجوف، والكشف عن تلك الفروق في وفقا لبعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين، ومحاولة التوصل إلي المقترحات والوقاية من المشكلات الأكثر شيوعاً التي تواجه معلمي المرحلة الأساسية.

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث من خطورة مشكلات الضبط الصفي وأثرها السلبي على المنظومة التربوية حيث لا يكاد يخلو صف دراسي من بعض المشكلات والتي تتفاوت في حدّتها من صفٍ لآخر ومن مرحلة لأخرى تبعا لعوامل عديدة تعود في معظمها إلى طبيعة وخصائص الطلاب أنفسهم. وإذا علمنا أن (٧٠٪) من المدرسين يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم في مواجهة المشكلات الصفية. وأنّ (٨ /١٠) يتركون التدريس من السنة الأولى بسبب تلك المشكلات. ويوضح هذا أهمية البحث بهدف علاج المشكلات الصفية (عواد، وعلي، ٢٠١١: ١٣٩). ويُعد المعلم مسئولا عن توفير البيئة المناسبة، التي من شأنها أن تسهم في إكساب التلميذ المعارف والمهارات والقيم من ناحية، وإكسابه السلوك الايجابي المقبول

في المجتمع؛ بغية إعداده إعداداً سليما، مما يتوجب على المعلم أن يتمتع بالعديد من المهارات والكفايات اللازمة للتعليم ومن أهمها إدارة الصف؛ حيث تعتبر إدارة الصف الدراسي من أهم القضايا التي تواجه المعلم، وتتحدى قدراته في تهيئة مُناخ تعليمي مناسب يأخذ بعين الاعتبار اختلاف التلاميذ فيما بينهم من حيث قدراتهم، واستعداداتهم، ومستوى دافعيتهم، ومشكلاتهم الشخصية والأسرية (المرجع السابق، ١٤١).

وعلى هذا، تأتي أهمية البحث أيضاً من تغير أدوار المعلم حيث أصبح المعلم يتفاعل مع طلابه داخل غرفة الصف وخارجها، ولذلك فإن المعلم مَعني بالتفاعلات السلوكية المختلفة، كما أن المعلم هو القدوة والمنظم للمُناخ الاجتماعي والنفسي لتلاميذه، وهو مَعني بكل ما يواجهه طلابه من مشكلات تعليمية وسلوكية. ولا شك أن تعدد وتنوع مهمات المعلم تجعله ذا دور رئيس في تهيئة جو وبيئة صفية صحية لتلاميذه للعيش والتعلم معا، وإدارة الصف هي إحدى الكفايات العامة التي ينبغي أن يمتلكها المعلم الكفء والذي يجب أن تتوافر فيه القدرة على إدارة التعلم الصفي وتنظيمه بهدف تحقيق المخرجات والنتاجات التعليمية المرغوبة (قطامي، ٢٠٠٢: ١٣).

كما تنبع أهمية البحث أيضاً من أنه يتناول موضوعًا يُحاول تشخيص المشكلات التي تعترض المعلمين في إدارة الصف ومعرفة أسبابها وسبل علاجها. وبالتالي يستفيد المعلمون منها بمعرفة المشكلات التي تواجههم في إدارة صفوفهم وكيفية مواجهتها، كما تثير اهتمام كافة المنظومة التربوية مثل مديري المدارس واهتمامهم بالمشكلات التي يواجهها المعلم ومعاونتهم في حلها. وكذلك يستفيد منها أساتذة كليات التربية، وتساهم في إرشاد المشرفين التربويين.

- **الإطار النظري** :

سوف يتناول الباحث الإطار النظري للبحث كما يلي:

- **أ ـ مشكلات الضبط الصفي**:

تتعدد مشكلات الضبط الصفي حيث قد صنفها (سليمان وأديبي، ١٩٩٠) إلى المشكلات التالية: ضبط سلوك التلاميذ، ومُناخ الصف المدرسي، والتخطيط قبل بدء التدريس، والمهارات التعليمية في الصف، وتنظيم وترتيب الصف. ويشير "مورو" Mauro إلى وجود مشكلات يطلق عليها النوع الفردي والنوع الجمعي وتتمثل في سلوكيات الشغب والهروب من المدرسة والغش في الامتحان، أما النوع الجمعي، فيمثل خطورة كبرى على المدرسة ويهدد كيانها وبرامجها وأنشطتها (في: المقيد، ٢٠٠٩، ٢٩). وقد اعتمد الباحث على تصنيف Good & Broophy لمشكلات الضبط الصفي حيث قسمها إلى ثلاثة أنواع:

- السلوكيات البسيطة: مثل عدم الانتباه، أو التحدث مع زميل آخر، ولا يستدعي هذا النوع أكثر من قيام المعلم بمراقبة الصف الدراسي، حتى يشعر التلاميذ بأن المعلم يعلم بكل ما يدور في الصف، أو يتجاهل كل أنواع السلوك، أو يتدخل بصورة غير مباشرة، كإلقاء نظرة حادة على التلميذ، أو الإشارة إليه بالإصبع.

- السلوكيات المستمرة: يمارسه بعض التلاميذ، وهذا النوع يتطلب أساليب تبدأ بإيقاف السلوك عن طريق التدخل المباشر، كأن يذكر اسم التلميذ مثلا، أو أن يجري تحقيقا معه، وبخاصة عندما يكون مصدر المشكلة غامضًا.
- السلوكيات الكبيرة أو رئيسة: مثل سلوك التهجم وغيرها من أنواع السلوك التي يمكن أن تؤثر على سير العملية الدراسية، أو تعرض الآخرين للأذى، وهذا النوع يستلزم التعامل مع الحالة بهدوء، مع ضرورة الانفراد بالتلميذ وإعطائه الاهتمام الذي قد يكون بحاجة إليه (Kulinna, 2008: 21-29) (عواد، وعلي، ٢٠١١: ١٤٣).

- **ب ـ أهمية دور المعلم**:

يعد دور المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية، ومن أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التربوية. ولذلك فإن نجاح المعلم في أداء مهامه يستدعي تمكنه من المهارات التدريسية المطلوبة لتنظيم وإدارة المواقف الكافية. ولهذا لم يعد التعليم يعتمد فقط على حفظ المادة وما تحتويه من حقائق ومفاهيم، بل ليتجاوز ذلك إلى مدى تطبيقها (هندي، والتميمي، : ٢٠١٣: ٢٤٩).

كما يعتبر المعلم العامل الحاسم في مدى فاعلية العملية التربوية، وعلى الرغم من كل المستحدثات الجديدة التي يَزخر بها الفكر التربوي وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية، إلا أن المعلم لا يزال العامل الرئيس في هذا المجال، إذ أنه هو الذي يُنظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ولم يعد دوره قاصرا على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشدها في ذاكرته فحسب، بل أصبح موجها ومرشدا لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل، ويعمل المعلم على تحقيق الأهداف التربوية، ويساعد في اختيار الخبرات والأنشطة التي يحتاج إليها المتعلمون، وكذلك طرق التدريس وأساليب التقويم (العاجز، ٢٠٠٧: ٣).

- **جـ ـ مرحلة التعليم الأساسية**:

تعد مرحلة التعليم الأساسية بمرحلتيها أولى المراحل الدراسية التي يتلقاها التلاميذ في حياتهم، ويعتبر التعليم الابتدائي أساس النظام التعليمي والركيزة الأساسية للتعليم العام، وهي مرحلة إلزامية في المملكة العربية السعودية، وتشكل أساسا متينا لبناء قاعدة علمية. ثم تأتي المرحلة المتوسطة لتساهم مع المرحلة الابتدائية في إعداد النشئ للمراحل التالية من حياتهم. وتساهم المرحلتين معا في تزويد التلاميذ بالأساسيات الهامة من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات.

ويُمكن التأكيد على أن مرحلة التعليم الأساسية من المراحل المهمة في حياة التلميذة لأنها تعتبر الفرصة الأولى التي يتلقى فيها التلاميذ الخبرات التعليمية والمعارف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة تسمح لها بالتهيؤ للحياة وممارسة دورها كمواطنة منتجة (الحقيل، ١٩٩٩: ١١٨).

- **مفاهيم البحث**:

- مشكلات الضبط الصفي: هي الصعوبات التي يواجهها المعلمون في أداء عملهم ويدركون بأنها تعوقهم عن تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. ويعرفها (جابر عبد الحميد) بأنها " هي حالة من عدم الرضا أو التوتر تنشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض المعلمين وتحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف (في: المقيد، ٢٠٠٩: ٣١). وتعرف إجرائيا بمقدار ما يحصل عليه المعلمون من درجات على مقياس البحث.
- مرحلة التعليم الأساسية: هي المرحلة العمرية التي تمتد من عمر (٦) سنوات إلى (١٥) عاما، وتشمل المرحلة الابتدائية (٦) سنوات دراسية، والمرحلة المتوسطة (٣) سنوات دراسية (أبو لبدة، ١٩٩٦). ويقصد بالمعلمين أي المقيدون للعمل في العام الدراسي ١٤٣٤.١٤٣٥هـ.

- **الدراسات السابقة**:

سوف يتناول الباحث عرض الدراسات السابقة كما يلي:

فلقد قام أحمد أبو الخير (٢٠١١) بدراسة "اتجاهات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية"، وذلك على عينة (١٨٢) معلم ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن معلمي المرحلة الأساسية يميلون إلى استخدام النمط الديموقراطي، ووجدت فروق فردية حول اتجاهات المعلمين لصالح المعلمات. ولم توجد فروق فردية نحو استخدام أنماط الضبط الصفي بالنسبة لمتغير الخدمة.

وأجرى "آندرسن" Anderson بحث "وجهات نظر المعلمين في سياسة الضبط المدرسي والممارسات الصفية"، وبلغت العينة (٥٣٠٠) معلم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت النتائج إلى أن (٦١٪) من المعلمين لا يعتقدون أن لهم تأثيرا في تحديد سياسة الانضباط المدرسية، ويعتقد (٣٧٪) أن لهم تأثيرا في وضع منهاج الدراسة، ويعتقد (٣٣٪) أن لهم تأثيرا في تحديد محتوى برامج الخدمات (في: المقيد، ٢٠٠٩).

وتناول عارف المقيد (٢٠٠٩) بدراسة "مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية"، وبلغت العينة (٩٨) معلما للمرحلة الابتدائية. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر المشكلات شيوعا التي يعاني منها المعلمون هي: كثرة الأعمال الإدارية، وزيادة عدد التلاميذ بغرفة الصف، وزيادة التلاميذ متدني التحصيل. ووجدت فروق في تقدير مشكلات ضبط الصف تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم . بكالوريوس) لصالح البكالوريوس. ووجدت فروق تعزى لمتغير مدة الخدمة لصالح ذوي مدة الخدمة أقل من ٥ سنوات .

وأجرى "كيلي"Charnk,Killey بدراسة "الصعوبات والإستراتيجيات المساعدة: دراسة للمعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة والعليا"، وطبقت على المعلمين المبتدئين في المدارس المتوسطة في ولاية (بالتيمور) بالولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن معظم المعلمين كانوا مهتمين بمشكلات ضبط الصف والإدارة والنظام التي تواجه التلاميذ، وكانت أعلى المشكلات هي الضغوط الاجتماعية والصفية المدرسية. وتوصلت إلى أن أنواع المساعدة المفضلة

لدى المعلمين تكون بإتاحة الفرص لهم بملاحظة زملائهم أثناء التدريس، وأن يكون لكل معلم مبتدئ مشرف عليه يستشيره في الأمور المتعلقة بمشكلات ضبط الصف التي تواجهه (In: Kim, 2006).

وهدفت دراسة هويدي واليماني (٢٠٠٧) إلى التعرف على السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين التي تصدر عن تلاميذ المرحلة الابتدائية. وبلغت العينة (٢٤٩) معلما ومعلمة في البحرين. واستخدمت الدراسة استبانة السلوكيات غير المقبولة. وخلصت النتائج إلى أن السلوكيات غير المقبولة الشائعة هي الموجهة نحو تلاميذ الصف الدراسي، ويليها التوجه نحو ممتلكات الصف، أما أقلها شيوعا فكانت الموجهة نحو المعلم. وتبين أن السلوكيات غير المقبولة تشيع بين التلاميذ أكثر من التلميذات، وأن السلوكيات ترتفع غير المقبولة في حال اختلاف جنس المعلم عن جنس التلاميذ.

وتناولت هالة أبو حجر (٢٠٠٤) دراسة "مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية"، وهدفت إلى التعرف على مشكلات الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية في محافظة غزة والكشف عن أسبابها تبعا للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وتكونت العينة من (٣٥٣) معلمًا ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر المشكلات هي الترفيع الآلي، والتقويم المدرسي، وكبر حجم المنهاج، وانتشار البطالة والفقر والأوضاع المتردية، وضعف الدعم المادي للتعليم.

وقامت تهاني خاطر (٢٠٠٣) بدراسة "مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية ومقترحات حلولها"، وهدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ ومدى شيوعها وأثر المرحلة التعليمية (أساسية دنيا وعليا). باختلاف الجنس والتخصص من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وتكونتٍ العينة (٥٢٣) معلما ومعلمة. وأوضحت النتائج أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس على متوسط درجات المعلمين المبتدئين إلا في مجال (الإدارة المدرسية والمنهج وتدريسه) لصالح المعلمات. ولم توجد فروق دالة بين متوسط درجات المعلمين تبعا للمراحل التعليمية.

وتناول أحمد الرشيدي (٢٠٠١) دراسة "المشكلات التي تواجه معلم التعليم الابتدائي في ضوء التغيرات التكنولوجية المعاصرة"، وهدفت إلى توضيح آثار المتغيرات التكنولوجية على معلم المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (١٠٠) معلم، وأسفرت النتائج عن وجود مشكلات: اختيار وتخطيط النشاط التعليمي، وتوجيه وإرشاد المتعلم، وممارسة أوجه الضبط والنظام داخل الصف وخارجه.

وقام عبد الله الهاجري (١٩٩٣) بدراسة "ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد أسباب اضطراب الفصول الدراسية وكيفية التعامل مع السلوكيات الطلابية بالشكل الذي يتيح لهم مجالا للقضاء عليها، وقد اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي. وتوصل الباحث إلى أن الأسباب التي تؤدي لحدوث المشكلات السلوكية طبيعة مرحلة نمو

التلاميذ، وطريقة تعامل المدرسين مع التلاميذ، وبرامج إعدادهم وخبرات المعلمين التدريسية، والأساليب التي يتبعونها في تعديل السلوك في المجتمع والبيئة المدرسية نفسها.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

يتضح للباحث من خلال عرض الدراسات السابقة وجود دراسات اهتمت بأسباب مشكلات الضبط الصفي مثل "آندرسن" Anderson (2011)، وأوضح (هويدي واليماني (٢٠٠٧) المشكلات تشيع بين التلاميذ أكثر من التلميذات، وأنها ترتفع غير المقبولة في حال اختلاف جنس المعلم عن جنس التلاميذ.

وتناولت دراسات مشكلات الإدارة الصفية (المقيد، ٢٠٠٩) وأوضحت أن تلك المشكلات هي: كثرة الأعمال الإدارية، وزيادة عدد التلاميذ، وزيادة التلاميذ متدني التحصيل. كما اهتمت دراسات بأمثلة لمشكلات الإدارة الصفية مثل "كيلي" Charnk, Killey (2008) وذكر أن أعلى المشكلات هي الضغوط الاجتماعية والصفية المدرسية (In: Kim, 2006)

وتطرقت دراسات أخرى إلى الاهتمام بالحلول مثل "كيلي" Charnk, Killey (2008) وتوصلت إلى أن أنواع المساعدة المفضلة لدى المعلمين تكون بإتاحة الفرص لهم بملاحظة زملائهم أثناء التدريس، وأن يكون لكل معلم مبتدئ مشرف عليه يستشيره في الأمور المتعلقة بمشكلات ضبط الصف التي تواجهه (In: Kim, 2006).

ومن خلال تلك الدراسات يتضح أهمية القيام بالبحث الراهن الذي يهدف إلي الكشف عن مشكلات الضبط الصفي التي تواجه معلمي مرحلتي التعليم الأساسية وفقاً لبعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين.

- **فروض البحث**:

بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن استخلاص فرض البحث كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة. والفروض الفرعية هي:
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مجال (السلوكيات البسيطة).
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مجال (السلوكيات المستمرة).
  - ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مجال (السلوكيات الكبيرة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين المعلمين وفقاً للمُتغيرات التالية:
  - ✓ المؤهل العلمي (دبلوم. بكالوريوس).
  - ✓ مدة الخدمة (أقل من ٥ سنوات. أعلى من ٥ سنوات).
  - ✓ عمر المعلم (أقل من ٣٥ سنة. أعلى من ٣٥ سنة).
  - ✓ حالة المعلم (مواطن. متعاقد).

- **إجراءات البحث**:

وتَشمل (المنهج. العينة. والأدوات. والأساليب الإحصائية) كما يلي:

- **أولاً : منهج البحث**:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، وهو يقوم على دراسة ظاهرة (مشكلة) يحددها الباحث، ثم نقوم بجمع المعلومات عن مشكلة البحث والعينة ثم التطبيق وتحليل النتائج ووضع خطة علاجية للسلوكيات السلبية.

- **ثانياً : وصف العينة**:

تكونت العينة الكلية من (٧٨) معلماً من (الذكور) موزعين بالتساوي بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من مدن (سكاكا وقارا ودومة الجندل والقريات) بمنطقة الجوف. وتراوحت أعمارهم بين (٢٣: ٥٦) سنة بمتوسط عمر (٣٥,٧) وانحراف معياري (٧,١) سنوات، وتم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤/١٤٣٥م، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة.

جدول (١): توزيع عينة معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة

مُتغيرات البحث	العينة الكلية
معلمي المرحلة الابتدائية	٣٩
معلمي المرحلة المتوسطة	٣٩
المجموع	٧٨

ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفق مُتغيرات البحث.

جدول (٢): توزيع عينة معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفق مُتغيرات البحث

م	مُتغيرات البحث	العينة الكلية	العدد	المجموع
١	المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٤	٧٨
		دبلوم	٤٤	
٢	مدة الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٣٦	٧٨
		أعلى من ٥ المتوسط	٤٢	
٣	عمر المعلم	أقل من ٣٥ سنة	٣٨	٧٨
		أعلى من ٣٥ سنة	٤٠	
٤	حالة المعلم	متعاقد	٢٨	٧٨
		مواطن	٥٠	

- **ثالثاً: أدوات البحث**:

- استمارة بيانات المعلمين: وهي من إعداد الباحث، وتشتمل على البيانات المتعلقة بالمعلمين التي تَرتبط بمُتغيرات البحث وهي: (المؤهل العلمي. مدة الخدمة. عمر المعلم. حالة المعلم).
- مقياس مشكلات الضبط الصفي: استخدم الباحث مقياس مشكلات الضبط الصفي ويتكون من (٣٠) بنداً كما يلي: (السلوكيات البسيطة ٩ عبارات، والسلوكيات المستمرة ١١ عبارات، والسلوكيات الكبيرة ١٠ عبارات)، وهي مُصاغة بطريقة موجبة، بينما صيغت (٧) عبارات بالاتجاه السالب العكسي، ويَتم الاختيار بين بدائل (أعارض بشدة ١، أعارض ٢، أوافق ٤، أوافق بشدة ٤)، وتَتراوح الدرجات بين (١٢٠.٣٠).

- **ثبات المقياس**:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (١٥) يوماً وذلك على عينة من المعلمين، وفيما يلي جدول يوضح هذه النتائج.

جدول (٣): يوضح ثبات مقياس مشكلات الضبط الصفي باستخدام إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون (ن=٤٠)

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
السلوكيات البسيطة	٠.٨٨
السلوكيات المستمرة	٠.٨٥
السلوكيات الكبيرة	٠.٨٧
المجموع الكلي	٠.٨٣

يتضح من الجدول وجود معاملات ارتباط دالة مما يَدل أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **صدق المقياس**:

استخدم الباحث الصدق التلازمي مع مقياس (عواد، يوسف، وعلي، مجدي، ٢٠١١)، على عينة من نفس خصائص عينة البحث، ويمثل الجدول التالي ذلك.

جدول (٤) : صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس (عواد، يوسف، وعلي، مجدي، ٢٠١١)

النوع	معلمو المرحلة الابتدائية (ن=٢١)	معلمو المرحلة المتوسطة (ن=١٩)
السلوكيات البسيطة	٠.٧٥	٠.٨٥
السلوكيات المستمرة	٠.٧٠	٠.٨٦
السلوكيات الكبيرة	٠.٦٨	٠.٨٧
الدرجة الكلية	٠.٨٤	٠.٨٩

يَتضح من الجدول أن معاملات الارتباط دالة.

- **رابعا**: **الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار قيمة "ت" t.Test لدلالة الفروق، ومعامل ارتباط (بيرسون).

- **نتائج البحث وتفسيره**:

سوف يعرض الباحث نتائج البحث كما يلي:

- **الفرض الأول**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة. والفروض الفرعية المتعلقة بمجالات (السلوكيات البسيطة والمستمرة والكبيرة).

وللتحقق من صحة فرضي البحث والفروض الفرعية استخدم الباحث اختبار قيمة "ت" t.Test لدلالة الفروق، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٥): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق عينة البحث في مقياس مشكلات الضبط الصفي

أوجه المقارنة	نوع العينة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
السلوكيات البسيطة	معلمو المرحلة الابتدائية	٣٩	٢١.٤	٦.٠٢	٠.٨٦
	معلمو المرحلة المتوسطة	٣٩	٢٠.٢	٦.٦	
السلوكيات المستمرة	معلمو المرحلة الابتدائية	٣٩	١٥.٩٨	٥.٠٥	٧.٢ **
	معلمو المرحلة المتوسطة	٣٩	٢٥.٥	٦.٥٦	
السلوكيات الكبيرة	معلمو المرحلة الابتدائية	٣٩	٢٥.٧	٨.٥٥	٢.٧ **
	معلمو المرحلة المتوسطة	٣٩	١٩.٩٩	٧.٩	
الدرجة الكلية	معلمو المرحلة الابتدائية	٣٩	٦٢.٧	١١.٩	٢.٠١ *
	معلمو المرحلة المتوسطة	٣٩	٦٨.٤	١٢.٩	

يَتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي ككل بين المعلمين في اتجاه معلمي المرحلة المتوسطة وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). وفيما يتعلق بالفروض الفرعية فلم توجد فروق دالة إحصائيا في مجال (السلوكيات البسيطة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (تهاني خاطر، ٢٠٠٣) حيث لم توجد فروق دالة بين متوسط درجات المعلمين تبعا للمراحل التعليمية.

كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في (السلوكيات المستمرة) في اتجاه معلمي المرحلة المتوسطة عند مستوى (٠,٠١)، وفي اتجاه معلمي المرحلة الابتدائية في (السلوكيات المستمرة) عند مستوى (٠,٠١).

- **تفسير الفرض**:

أظهرت نتائج الفرض الأول عدم وجود فروق في السلوكيات البسيطة بمعنى أنها تحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة على حد سواء. كما دلت النتائج أيضا على أن تلاميذ المرحلة المتوسطة أكثر في المشكلات الصفية بشكل عام وفي السلوكيات المستمرة ويتفق هذا مع (Bevington & Wishart, 1999; Blatchford & Bassettd., 2003; Chambers & Hardy, 2005) . كما دلت النتائج على استمرار تلاميذ المرحلة الابتدائية في السلوكيات الكبيرة ويرجع ذلك إلى صغر سنهم ومعرفتهم بالحقوق والواجبات ولكنه لا يعفي الأسرة والمدرسة من القيام بدورهم في التوجيه والإرشاد.

- **الفرض الثاني**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة وفقا للمُتغيرات التالية:

- **المؤهل العلمي** (**دبلوم - بكالوريوس**):

ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٦): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس مشكلات الضبط الصفي وفق متغير المؤهل العلمي

أوجه المقارنة	العدد(ن)	المتوسطات(م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة"ت"
دبلوم	٤٤	٥٥.٨	١٠.٠١	٥.٩٩ **
بكالوريوس	٣٤	٧١.٠٢	١٠.٧٥	

دلت قيمة "ت" المستخرجة من الجدول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي لدى المعلمين في اتجاه المعلمين حملة شهادة الدبلوم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المقيد، ٢٠٠٩). وتَعني هذه النتيجة أن المعلمين حملة شهادة البكالوريوس لديهم مشكلات صفية أعلى، ويرجع ذلك إلى أنهم حاليا هم الأكثر عملا في الحقل الميداني مقارنة بحاملي شهادة الدبلوم الذين مضى عليهم الآن قدرا كبيرا من الزمن.

- **مدة الخدمة** (**أقل من ٥ سنوات - أعلى من ٥ سنوات**):

ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٧): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس مشكلات الضبط الصفي وفق متغير مدة الخدمة

أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
أقل من ٥ سنوات	٣٦	٦٨.٣	٩.٥	١.٦٩
أعلى من ٥ المتوسط	٤٢	٦٣.٣	١٥.١	

أوضحت قيمة "ت" المستخرجة من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي وفقا لمتغير مدة الخدمة بين المعلمين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (المقيد، ٢٠١١) التي وجدت فروقا تعزى لمتغير مدة الخدمة لصالح ذوي مدة الخدمة أقل من ٥ سنوات .

ويفترض . على الأقل نظريا . أن تقل مشكلات الضبط الصفي كلما كانت مدة خدمة المعلمين الكبيرة، وتوضح هذه النتيجة أن مشكلات الضبط الصفي تخطت هذا الحاجز، حيث قد تطورت حيث يذكر (Portman, 2003) أن التلاميذ يطورون أساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم، ويرجع ذلك للتطور التكنولوجي السريع مما يتلازم معه تطور في مشكلاتهم.

- **عمر المعلم (أقل من ٣٥ سنة ـ أعلى من ٣٥ سنة).**

ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٨): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس مشكلات الضبط الصفي وفق متغير عمر المعلم

أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعيارى (ع)	قيمة "ت"
أقل من ٣٥ سنة	٣٨	٦٩.٢	٩.٩	٢.٥٨ **
أعلى من ٣٥ سنة	٤٠	٦٢.١	١٢.٩	

دلت قيمة "ت" على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين المعلمين في اتجاه المعلمين أقل من ٣٥ سنة؛ أي أن مشكلات الضبط الصفي تزداد مع المعلمين أقل من ٣٥ سنة.

- **حالة المعلم (مواطن ـ متعاقد).**

ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٩): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة فروق العينة على مقياس مشكلات الضبط الصفي وفق متغير حالة المعلم

أوجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
مواطن	٥٠	٦٧.٣	٩.٧٧	١.٦٨
متعاقد	٢٨	٦٤.٧	١٣.٩	

دلت قيمة "ت" على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الضبط الصفي بين المعلمين. وتدل على أن المعلم المواطن أو المتعاقد يعانون كلاهما من مشكلات الضبط الصفي، ولم تفرق المشكلات بينهما. ويرى الباحث أنهما يعانون من المشكلات الصفية مع اختلاف نوعها فقط.

- **تعقيب عام علي النتائج** :

من خلال ما أسفرت عنه النتائج يُمكن استقراء ما يلي:

◄◄ أولا: أشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا في مشكلات الضبط الصفي ككل بين المعلمين في اتجاه معلمي المرحلة المتوسطة وهي دالة عند مستوى

(٠,٠٥). وفيما يتعلق بالفروض الفرعية فلم توجد فروق دالة في (السلوكيات البسيطة). ووجدت فروق دالة إحصائيا في (السلوكيات المستمرة) في اتجاه معلمي المرحلة المتوسطة، وفي اتجاه معلمي المرحلة الابتدائية في (السلوكيات المستمرة) عند مستويي (٠,٠١). ولا شك أن هذه النتيجة تلقي بظلالها على قصور الوالدين والمعلمين وأولي الأمر في ملاحظة سلوك التلاميذ في هذه المرحلة. كما تعكس النتيجة بالغم من أنها عن الضبط الصفي إلا أنها تعكس مشكلات الضبط المدرسي ككل (Finn et al., 2001). وأن هناك اقتران بينهما، ولذا يجب ضبط المدرسة برمتها حتى نصل إلي الضبط الصفي.

- ثانيا: على الرغم من وجود دراسات أثبتت زيادة المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ مثل (الرشيدي، ٢٠٠١)، (خاطر، ٢٠٠٣) إلا أن هناك ما يسمي بـ (التحور)؛ أي أن مشكلات التلاميذ أخذت منحى وشكل آخر غير المعتاد عليه، وساعدها على ذلك التطور التكنولوجي المذهل. وقد ظهر هذا جليا في تضارب أثر المتغيرات المتعلقة بالدراسة. فما كان يفرق بين مشكلات الضبط الصفي لم يعد كذلك. كما تنبه هذه النتيجة أهمية معرفة آراء التلاميذ حيث يرون أن المعلمين لا يدركون وجهات نظر التلاميذ ، ولا توجد فرصة لمناقشة سلوكيات المعلمين أنفسهم (In: Michael, 2009).

- **توصيات البحث** :

من خلال نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- التخفيف من الأعباء الإدارية التي تثقل كاهل المعلمين.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين للتعرف على ما يعانيه المعلمون من مشكلات ضبط الصف وتبصيرهم بكيفية مواجهتها.
- ضرورة تعاون الآباء مع المدرسة.
- ضرورة الاهتمام باشتراك التلاميذ في الإدارة الصفية.
- التوجيه الاجتماعي والديني للتلاميذ والاهتمام بالأنشطة التربوية.

- **المراجع**:

- أبو الخير، أحمد. (٢٠١١). اتجاهات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية. **مجلة البحوث والدراسات التربوية** ، ١٦، ٧٠-٩٦.
- أبو حجر، هالة. (٢٠٠٤). **مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الإعدادية: أسبابها وسبل علاجها**. رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- أبو لبدة، عبد الله. (١٩٩٦). **منهج المرحلة الابتدائية**. دبي: دار القلم.
- أسعد، وليد. (٢٠٠٧). **الإدارة الصفية**. عمان. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (١٩٩٩). **نظام وسياسة التعليم في المملكة**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الرشيدي، أحمد كامل. (٢٠٠١). **المشكلات التي تواجه معلم التعليم الابتدائي في ضوء التغيرات التكنولوجية المعاصرة**. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- العاجز، فؤاد. (٢٠٠٧). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**. القدس: دار المقداد للطباعة.

- المقيد، عارف مطر. (٢٠٠٩). **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**. ماجستير، كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- الهاجري، عبد الله. (١٩٩٣). ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية. **مجلة دراسات تربوية**، القاهرة، ٥٥، ١١٩.١٤٥.
- خاطر، تهاني. (٢٠٠١). **مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية ومقترحات حلولها**. رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- سليمان، ممدوح؛ وأديبي، عباس. (١٩٩٠). نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين. **رسالة الخليج العربي**، الرياض، ٢، ٥٧.٨٦.
- صبري، إنعام مصطفى. (١٩٩٣). **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى**. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.
- عواد، يوسف، وعلي، مجدي. (٢٠١١). درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى التلاميذ وسبل علاجه. **مجلة جامعة الأزهر**، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣(٢)، ١٣٩.١٧٨.
- قطامي، يوسف. (٢٠٠٣). **إدارة الصفوف**. عمان. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- هندي، الصالح، والتميمي، إيمان. (٢٠١٣). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٤(١)، ٢٤٧.٢٨٠.
- هويدي، محمد؛ واليماني، سعيد. (٢٠٠٧). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨(١)، ١٣.٤٤.
- Barroso, S., Hoelscher, D. & Murray,.G. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialist in texas. **The Journal of School Health, 75**(8), 313-319.
- Bevington, J., Wishart, J. (1999). The influence of classroom peers on cognitive performance in children with behavioral problems. **The British Journal of Educational Psychology, 69**, 19-29.
- Blatchford, P., Bassett, P. (2003). Are class size differences related to pupil's educational progress and classroom processed? **British Educational Research Journal**, **29**(5), 709-714.
- Chambers, S. & Hardy, J. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacy **Be. Education Journals . 28(**3), 3-9.
- Dal, M. (2013). Teaching electric drives control Course: Incorporation of active learning into the classroom. **IEEE Transactions on Education**. **56** (4), 459-469.

- Elizabeth, F., Babalola, D. & Eaton., K. (2013). Giving up control in the classroom: Having students create and carry out simulations in IR courses. **Political Science and Politics, 37,** 395-399.
- Finn, J., Gerber, S. & Zaharias, J. (2001). The enduring effects of small classes. **Teacher College Record, 103**(2), 145-151.
- Johnson, M., William., L. & Sherlock, D. (2014). Beyond the personal learning environment: Attachment and control in the classroom of the future**. Interactive Learning Environments. 22**(2), 146-164.
- Kim, Y. (2006). Analysis of different class sizes on decision making processes and teaching behaviors of highly experienced teachers (het's) and less experienced teachers (let's). **Dissertation Abstracts Online, 67**, 2510.
- Kulinna, H. (2008). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. **The Journal of Classroom Interaction, 42**(2), 21-29.
- Michael, K. G. (2009). **The effects of class size in elementary Physical Education: An examine of student activity levels, class management time and teacher attitudes.** A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Auburn, Alabama.
- Nye, B., Hedges, L. (2004). So minorities experience larger lasting benefits form small classes?. **The Journal of Education, 98**(2), 94-100.
- Portman, A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active? Experiences of ninth graders in the last semester of required physical education. **Physical Educator, 60**(3), 150-161.

****

البحث السادس :

" درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة "

إعـــداد :

أ / جواهر بنت الحميدي بن مطلق الروقي
ماجستير علم النفس التربوي والإرشاد
برنامج الدراسات العليا جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة "

أ / جواهر بنت الحميدي بن مطلق الروقي

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التوافق النفسى لدى الكفيفات وطبقت علي الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة (معهد النور للكفيفات ابتدائي . متوسطة دمج كفيفات ٥١ . وثانوية دمج كفيفات ١٥). وأتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي . وتكونت عينة الدراسة من طالبات المرحلة الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٤-١٤٣٥ه ، تراوحت أعمارهن بين (٧ ـ ١٨) سنة ، وبلغ عدد الطالبات (٥٠)، طالبة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية والتي من أهمها : التوافق الاجتماعى هو البعد الذى حاز على المرتبة الأولى لدى أفراد العينة من حيث استجابتهن. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق النفسى عامة لدى الطالبات وفقا للعمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام) لصالح الفئة من ١٠ الى ١٨ عام. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق النفسى عامة لدى الطالبات وفقا لمتغير درجة الإعاقة البصرية.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق النفسى عامة لدى الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية. في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها : إنشاء مراكز إرشادية للتوجيه النفسى للطالبات الكفيفات وضعيفات البصر لمعالجة الاضطرابات النفسية لديهن. التأكيد على الدورات التربوية والنفسية التي من شأنها تعزيز الدور الاجتماعي، والنفسي ،ومدى التكيف ، والفهم ، والانسجام ، والتأقلم مع الآخرين. ضرورة تدعيم الثقة بالنفس من خلال تشجيع الاشتراك في الحلقات النقاشية ، والمنافسات الثقافية ، والدورات التأهيلية ، والتى من شأنها تفعيل الدور الإيجابي للفرد.

Degree of psychological adjustment among blind students in Medina

Abstract

This study aimed at determining the degree of psychological adjustment among the blind female students in Medina (Al-Nour Elementary Institute for the BlindIntermediate Amalgamation Blind 51- Secondary Amalgamation Blind 15).The study followed the descriptive methodology.The sample comprised 50 female blind students whose ages ranged from 7 to 18 years at elementary, intermediate and secondary schools which are affiliated to the Ministry of Education during the academic year 1434-1435AH (2013-2014). The following are the most significant results:The social adjustment was the dimension that came first regarding the sample's response.There was a statistically significant difference between the mean scores of the psychological adjustment in general among the students according to the variable of age (less than 10 years – from 10 to 18 years) in favor of the category (10-18 years).There was no statistically significant difference between the mean scores of the psychological adjustment in general among the students according to the variable of vision disability .There was no statistically significant difference between mean scores of the psychological conformity in general among the students according to the variable "the study stage".In the light of the results, many recommendations were presented among which are the following: To establish counseling centers for psychological guidance for the blind female students and those with poor vision with in order to treat their psychological disorders.Stressing the importance of conducting eeducational and psychological training courses that are anticipated to enhance the social and psychological role , extent of accommodation, comprehension , and coping with others.It is essential to enhance self-confidence via encouraging to effectively participate in the discussion group, cultural competition and rehabilitation training courses that are expected to activate the individual's positive role.

• **اولاً: مقدمة الدراسة**:

شغل موضوع التوافق النفسي حيزا كبيرا من الدراسات والبحوث لأهميته في حياة الإنسان، ويعتبر التوافق النفسى هو الهدف الرئيسي لجميع فروع علم النفس بصورةٍ عامة ومن اهم اهداف العملية الارشادية والعلاج النفسي ويرتب في اوائل أهداف الإرشاد النفسي (زهران ،١٩٨٠)، وتوافق الفرد مع مجتمعه يعني رضاه عن الآخرين الذي يعيش معهم وعن عاداتهم وتقاليدهم وشعوره بالتقبل والحب والتعاون معهم ورغبته في الالتزام بقواعد السلوك السائدة في مجتمعه (الحكيمي وآخرون ، ٢٠٠٣). والطالب الكفيف هو الذي تنعدم لديه القدرة على الإبصار ، أو تقل حدة إبصاره عن ٦/٦٠ في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح ، ولايستطيع قراءة الكتابة العادية للمبصرين أو المكتوبة بخط كبير لضعاف البصر ، ولا يستطيع التعامل البصري مع مستلزمات الحياة اليومية بالقدر الذي يتيح له الأخذ والعطاء في يسر وكفاءة نسبية ، مما ترتب عليها إحتياجه إلي أساليب تعليمية لاتعتمد على استخدام البصر ، وتتفق ادبيات التربية الخاصة على ان الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي لايستطيع أن يقرأ او يكتب إلا بطريقة برايل (Braille Method) (عبدالله وآخرون،٢٠١٠).

ومعرفة خصائص المعوقين بصرياً تعتبر ضرورية لأولياء أمورهم من أجل التوصل إلى أفضل الطرق والأساليب للتعامل معهم، فالإعاقة البصرية مثلها مثل الصعوبات والإعاقات الأخرى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على جوانب النمو المختلفة للفرد، ولا بد من الإشارة إلى أن المعوقين بصريا كغيرهم من الأفراد ليسوا مجموعة متجانسة إذ أن بينهم فروقا فردية ويختلفون في خصائصهم وإحتياجاتهم تبعا لطبيعة الصعوبة البصرية ودرجتها والسن التي تقع فيها، والبيئة المحيطة بالفرد المصاب بالإعاقة البصرية. وقد لوحظ أن المعاق بصريا أكثر من أقرانه المبصرين عرضه للقلق (يوسف القريوتي وآخرون ، ٢٠٠١).

ويعتبر كف البصر من الاعاقات الحسية التي تؤثر على الفرد فتقلل من قدرته علي أداءه لوظائفه الشخصية والاجتماعية، حيث ان حاسة البصر تمثل اهمية خاصة في حياة الانسان والتي تساعده علي التفاعل مع واقعة البيئي حيث يشير العلماء الي ان اكثر من ثلثي معلومات ومعارف الانسان عن عالمة المحيط تأتي من خلال البصر.

وتعد حاسة البصر نعمة كبري من نعم الله التي لا تحصي والتي منحها للإنسان كي تستقيم حياته فالعين هي الأساس في الحركة والادراك والتواصل مع الاخرين (عبد الفتاح ، ٢٠٠٤)، وتهدف الدراسة الي معرفة درجة التوافق النفسي لدى الكفيفات بالمدينة المنورة.

• **ثانيا: مشكلة الدراسة**:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال أهمية درجة التوافق النفسي لدي الطالبات الكفيفات، ونظرا لأهمية هذا الجانب في نجاح العملية التعليمية ودعم الطالبات النفسي والشخصي والاجتماعي والصحي والأسري، وكذلك تعتبر الاعاقة البصرية أحد الإعاقات التي لها انعكاساتها السلبية على شخصية الكفيف وتوافقه النفسي والشخصي والاجتماعي والأسري والصحي.

وتناولت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة محمود (١٩٩٧) للتعرف على المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وكانت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المكفوفين ذوي المستويات التحصيلية المتباينة في المشكلات عامة سوى الاقتصادية والصحية التي برزت بشكل ملحوظ لدى الأطفال المكفوفين منخفضي التحصيل، هذا ولاتوجد فروق بين الجنسين في جميع المشكلات باستثناء اللعب والترويح فكانت الفروق فيها لصالح الذكور.

وفي ضوء هذه الاعتبارات بالإضافة الي قلة الدراسات في هذا المجال في حدود علم الباحثة لذلك هدفت الدراسة الحالية الي معرفة درجة التوافق النفسي لدي عينة من الطالبات الكفيفات في معهد النور بالمدينة المنورة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة ؟**

وتتطلب الاجابة عن هذا السؤال الاجابة عن الاسئلة الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى إلى العمر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى إلى درجة الإعاقة البصرية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى إلى المرحلة الدراسية.

- **ثالثاً: أهمية الدراسة**

تكمن اهمية الدراسة الحالية في انها تتناول مرحلة هامة من مراحل النمو وهي مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تعد النواة الاساسية في حياة الفرد التي تتسم بمتغيرات تشمل كل جوانب النمو فيجب استقبالها بالإعداد الجيد ، وهي المرحلة التي تتبلور فيها شخصية الطفل ليجد نفسه مكانا في عالم الكبار ويشعر بكيانه في المجتمع ، والطالبة الكفيفة لديها الحاجة إلى ان تكون علي مستوي من التوافق الذي يسمح لها بتكوين كيان اجتماعي وشخصي في الاتجاه السوي ، وهي احوج ما يكون إلى العون والمساعدة التي تضع قدمها علي الطريق الصحيح بعيدا عن التأثير السلبي للإعاقة او الظروف المصاحبة لها .

- **الاهمية النظرية: تتمثل الاهمية النظرية للدراسة فيما يلي:**

- تتركز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها محاولة لإضافة نتائج جديدة للمجال العلمي والمعرفي حول درجة التوافق النفسي للكفيفات وضعاف البصر بالمدينة المنورة.
- تتناول الدراسة لجانب من الجوانب النفسية المهمة بالنسبة للكفيفات وضعاف البصر وهو التوافق النفسي والذي ينعكس بدوره على حياتهن وتعليمهن.
- تحديد درجة التوافق النفسي تساعد المختصين (المعلمين، المشرفين، المرشدين الطلابيين، الأخصائيين النفسيين) لمعرفة احتياجات الطالبات.

- **الاهمية التطبيقية**: **تتمثل الاهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي**:

- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية الى أهمية متغيرات الدراسة، عند التعامل مع الطالبات في وضع الخطط والبرامج التربوية للكفيفات من قبل المعلمات والمشرفات والمرشدة الطلابية والأخصائية النفسية.
- توفير معلومات للمختصين لإيجاد حلول للطالبات الكفيفات تساعدهن على التكيف مع المجتمع.
- تطوير البرامج التدريبية الخاصة بمعلمات الإعاقة البصرية بإقامة ورش عمل ودورات تدريبية وندوات ومحاضرات واجتماعات تقوم بها المشرفات والمدربات تحت اشراف ادارة التربية الخاصة.
- تقوم المعلمات بعمل ندوات او محاضرات او في الطابور الصباحي لتوعية وتثقيف الطالبات الكفيفات.
- اعداد ورش عمل او دورات للطالبات الكفيفات والمعلمات من قبل ادارة التربية والتعليم (ادارة التربية الخاصة).

- **رابعاً**: **أهداف الدراسة**

تهدف إلى معرفة درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة من خلال التعرف على:

- درجة التوافق النفسي بأبعاد المقياس لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة
- درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى إلى العمر.
- درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى إلى درجة الإعاقة البصرية.
- درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى إلى المرحلة الدراسية.

- **خامساً**: **مصطلحات الدراسة**

- **التوافق النفسي**:

يعرفه غانم (٢٠٠٦) بأنه عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك، والبيئة بالتغيير، والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، ويتحدد ما إذا كان التوافق سليما أو غير سليم تبعا لمدى نجاح الأساليب التي يتبعها الفرد للوصول إلى حالة التوازن النسبي مع بيئته.

ويعرف زهران (٢٠٠٥) التوافق بأنه عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة.

ويعرف اجرائياً: بأنه قدرة الفرد على أداء وظيفته في الحياة بنجاح، من خلال أهدافه وامكانياته والفرص المكفولة له، وفي إطار بيئته الاجتماعية والاقتصادية.

ويعرف إجرائيا: بأن التوافق عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبه عند تطبيق مقياس التوافق النفسي من إعداد د. زينب شقير (شقير، ٢٠٠٣).

والمقياس يقيس أربعة محاور: التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي) التوافق الأسري والتوافق الاجتماعي ويشمل على ٨٠ فقرة مقسمة الى ٢٠ فقره لكل محور على حده، وهو عملية دينامية مستمرة يقوم خلالها الفرد بالتفاعل مع البيئة لإشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية ليحقق بذلك الرضا عن نفسه والآخرين كما يقيسها مقياس التوافق النفسي من إعداد(شقير ، ٢٠٠٣).

- **الإعاقة البصرية**:

الكفيف هو الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة لكي يستطيع الاستفادة من حواسه الاخرى (عزيز ،٢٠٠٣).

ويعرف اجرائيا: الكفيف هو الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة لكي يستطيع الاستفادة من حواسه الاخرى، وهم الطالبات الكفيفات الدارسات فى المدارس التابعه لوزارة التربية والتعليم.

- **الإطار النظري** :

من أهم الأهداف التي يسعى إليها علماء النفس والطب النفسي تحقيق الصحة النفسية للفرد،التي تجعل الفرد يعيش بسلام داخلي مع نفسه وسلام مع الآخرين وتوافق وتواؤم نفسي واجتماعي، وتجعله يحقق النجاح بمختلف نواحي حياته، وتدفعه نحو تحقيق غاياته بأفضل الطرق وأيسرها، وتجنبه عناء الصراعات والتوترات، وما تؤدي إليه من اضطرابات نفسية وجسدية.

- **أولا**: **التوافق النفسي** :

التوافق النفسي يعتبر محور الصحة النفسية، والبعض الآخر يعتبره مرادفاً للصحة النفسية، والبعض الآخر يقول بأنه لا يمكن فصلهما عن بعضهما، فلا صحة نفسية بلا توافق، ولا توافق بلا صحة نفسية، فالشخص الذي يتمتع بتوافق نفسي جيد، هو شخص استطاع التكيف مع مختلف الظروف، ويمكن أن يتعايش معها ومع أزماتها ويتجاوزها، ويستطيع أن يواجه ظروف الحياة ومشقتها، ويكون راضٍ عن نفسه، ويتصرف بشكل مناسب وايجابي في جميع المواقف سواء أكانت مُواقف اجتماعية، أم مواقف تخص مستقبله الشخصي، وهو شخص قادر على استغلال قدراته وامكانياته أفضل استغلال، ويسير باتجاه تحقيق أهدافه بكل ثقة، ويسعى دائما إلى التصرف بطريقة تؤدي إلى تحسين صحته النفسية (مصطفى، ٢٠١٠).

- **مفهوم التوافق النفسي**:

كثيرا ما ينشأ خلط بين مفهوم التوافق ومفهوم التكيف فالأول هو التوافق الخاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلات حياته من إشباعها والانسجام مع الأفراد والآخرين في البيئة التي يعيش فيها بأنواعها المختلفة (الأسرة والمدرسة والعمل وجماعة الرفاق وغيرها) أي أن التوافق مفهوم إنساني أما الثاني فهو مستمد من علم البيولوجيا كما حددته نظرية داروين المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء حيث تشير النظرية إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم نفسه مع العالم الطبيعي الذي يعيش فيه من أجل البقاء إذا فهو يشمل تكيف الانسان والحيوان والنبات ازاء البيئة التي يعيشون فيها (البليهي،٢٠٠٨).

إذا فالمفهوم العام للتوافق هو التفاعل بين الإنسان والآخرين أما التوافق النفسي يظهر جانب الإرادة البشرية لتغيير الواقع نحو الأفضل، إذا هو أساس لتطور البشرية، بما يمتلك الإنسان من قدرات مبدعة، وهو حصيلة لجهود الإنسان تتضمن خبراته الماضية، والحاضرة للانطلاق نحو المستقبل، وهو مسألة نسبية تختلف باختلاف قدرات الإنسان والثقافة والزمان والمكان (النابلسي،٢٠٠٩).

وكثرت تعاريف التوافق النفسي، فهناك تعاريف مختصرة تقوم بتوضيح مختصر للتوافق النفسي، وهناك تعاريف توضحه بشكل مفصل، وتتعدد التعاريف، ولكنها جميعها لا تخرج عن الخصائص الرئيسية للتوافق، وتقوم بالتعبير عنه وفق وجهة نظرها والمدرسة التي تتبناها، ووفق أغراض دراستها، ومن هذه التعاريف الآتي:

- عرفه رضوان(٢٠٠٩): بأنه القدرة على ضبط المواقف والمتطلبات الداخلية والخارجية.
- وعرفه آيزنك (Eysenk): الحالة التِي تتناول حاجات الفرد ومطالبة بالنسبة للبيئة التِي تحقق له الإشباع الكامل (النابلسي،٢٠٠٩).
- وعرفه سكوت Scott في بركات (٢٠٠٨) بأنه: القدرة العامة على التكيف وعلى إرضاء الذات، والكفاية في العلاقة بين الأشخاص وتشمل القدرة العقلية والتحكم بالدوافع والعواطف والمواقف مع الآخرين والقدرة الإنتاجية والاستقلال الذاتي والنضج والموقف المناسب من الذات.
- وعرفه جابر في (مزعل ، طاهر،٢٠٠٦): بأنه العملية الواعية المتكاملة المستمرة التي يسعى فيها الفرد إلى التِوفيق بِين متطلبات البيئة ومتطلباته بالشكل الذي يحقق له وللآخرين نموا إيجابيا في الذات والخبرة والوعي.
- عرفه بلان وآخرون (٢٠٠٥) بأنه نوع من تبادل الأثر والتأثير بين الفرد وبيئته، بحيث أن الفرد لا يتأثر فقط بالظروف التي يعيش فيها، ولكنه كذلك يسهم بشكل أساسي في تعديل هذه الظروف ومحاولة السيطرة عليها .

وتخلص الباحثة من التعاريف السابقة بأن أغلبها اتفقتٍ على أن التوافق النفسي عملية مستمرة وليس حالة، بينما البعض اعتبره معيارا للسواء النفسي والاجتماعي، واتفقت هذه التعاريف على أن التوافق يتضمن التِوفيق بِين متطلبات البيئة، ومتطلبات الفرد، الذي يحقق له وللآخرين نموا إيجابيا في الذات والخبرة والوعي وتؤدي إلى تقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية.

- **أبعاد التوافق النفسي وخصائصه**:

اختلفت الآراء حولٍ تحديد أبعاد التوافق تبعاً لنظرة العلماء إلى المعنى الحقيقي لهذا المصطلح فالبعض أشار إلى ثلاثة أبعاد للتوافق: التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق المهني والبعض الآخر حدد خمس أبعاد هي: التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق المنزلي، التوافق المدرسي، التوافق الجسمي (الصويط،٢٠٠٨). والبعض اعتبره يقوم على أساس الشعور بالأمن الذاتي، ويتضمن عددا من الأبعاد كالاعتماد على النفس والإحساس

بالقيمة والحرية والانتماء، بالإضافة لعدم الميل للانفراد، والخلو من الأعراض العصابية (سلطان،٢٠٠٨).

واعتمدت الباحثة على أهم الأبعاد التي تشير للتوافق النفسي كما يتضمن الصحة النفسية للفرد وهي:

- **التوافق الشخصي والانفعالي**:

ويقصد به قدرة الأفراد على تقبلهم لذاتهم والرضا عنها، وقدرتهم على تحقيق احتياجاتهم ببذل الجهد والعمل المتواصل بجانب شعورهم بالقوة والشجاعة، واحساسهم بقيمتهم الذاتية وأنهم أشخاص ذو قيمة في الحياة، وخلوها من الاضطرابات العصابية وتمتعهم باتزان انفعالي وهدوء نفسي(شقير،٢٠٠٣).

- **التوافق الصحي (الجسمي)**:

هو تمتع الأفراد بصحة جيدة خالية من الأمراض الجسمية والعقلية والانفعالية، مع تقبلهم لمظهرهم الخارجي والرضا عنها، وخلوهم من المشاكل العضوية المختلفة، وشعورهم بالارتياح النفسي تجاه قدراتهم وامكاناتهم، وتمتعهم بحواس سليمة، وميلهم إلى النشاط والحيوية معظم الوقت وقدرتهم على الحركة والاتزان، وسلامتهم في التركيز، مع الاستمرارية في النشاط والعمل دون إجهاد أو ضعف لهمتهم ونشاطهم (شقير،٢٠٠٣).

- **التوافق الأسري**:

هو تمتع الأفراد بحياة سعيدة داخل أسرهم تقدرهم وتحبهم وتحنو عليهم، مع شعورهم بدورهم الحيوي داخل الأسرة واحترامها لهم، وتمتعهم بدور فعال داخل الأسرة، وأن يكون أسلوب التفاهم هو الأسلوب السائد في أسرته، وما توفره لهم من أسرته من إشباع لحاجاتهم وحل مشكلاتهم الخاصة، وتساعدهم في تحقيق أكبر قدر من الثقة بالنفس وفهم ذواتهم، وأن يحسنوا الظن به وتتقبلهم في إقامة علاقة التواد والمحبة (شقير،٢٠٠٣).

- **التوافق الاجتماعي**:

هو قدرة الأفراد على المشاركة الاجتماعية الفعالة، وشعورهم بالمسؤولية الاجتماعية وامتثالهم لقيم المجتمع الذي يعيشون فيه، وشعورهم بقيمتهم ودورهم الفعال في تنمية مجتمعهم، وقدرتهم على تحقيق الانتماء والولاء للجماعة من حولهم، والدخول في منافسات اجتماعية بناءة مع الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة ايجابية مع أفراد المجتمع بما يحرص على حقوق الآخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل معهم، وشعور بالسعادة والامتنان لانتمائه للجماعة او احتلالهم مكانة متميزة (شقير،٢٠٠٣).

للتوافق خصائص عديده يذكر منها البليهي (٢٠٠٨) ما يلي : يعد الفرد هو المسؤول عن التوافق مع نفسه ومع بيئته ، وأن الفرد يستطيع أن يغير دوافعه أو اهدافه أو تعديلها ويستطيع ان يغير في البيئة الخارجية المادية والاجتماعية، كذلك تظهر عملية التوافق بوضوح في سوء توافق الإنسان اذا كانت العوائق والعقبات قوية وشديدة ومفاجئة ولا يظهر سوء التوافق إذا كانت العوائق بسيطة ومألوفة واعتاد الانسان عليها ، و أن العوامل الوراثية تؤثر على عملية

التوافق فالوراثة السيئة التي يرثها الانسان تجعل الفرد قاصرا على التوافق والانسجام وتجعل الإنسان يقاوم في ممارسة حياته والاختلاط بالأخرين ، و التوافق عملية مستمرة من المهد إلى اللحد لأن الأنسان في حركته مستمر في اشباع دوافعه المتعددة وخاصة الحيوية التي تلازمه لحفظ حياته ونوعه، واخيرا يذكر أن تتوقف درجة تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة على مدى قدرته على التوافق في المجالات المختلفة، لأن التوافق دلالة على تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة.

- **التوافق والصحة النفسية**:

يدل التوافق النفسي على الصحة النفسية إذا كانت أهداف الفرد تتفق مع قيم ومعايير المجتمع ويشبعها بسلوك مقبول ويدل على ضعف الصحة النفسية إذا لم يبارك المجتمع أهدافه أو كانت سلوكياته تثير سخط أفراد المجتمع عليه وتوافق الفرد مع نفسه يعني رضاه عنها وعن ماضيها وحاضرها ومستقبلها، أما توافق الفرد مع المجتمع فيقصد به رضاه عن الأفراد الذي يعيش معهم وعن عاداتهم وتقاليدهم وشعوره بالتقبل والحب والتعاون معهم ورغبته في الالتزام بقواعد السلوك السائد في مجتمعه فالتوافق النفسي يعتبر من أهم المؤشرات الدالة على الصحة النفسية فإذا كان التوافق سيئا تكون الصحة النفسية سيئة واذا كان التوافق جيدا تكون الصحة النفسية جيدة (الحكيمي واخرون،٢٠٠٣).

- **المظاهر الدالة على التوافق الايجابي وسوء التوافق**:

يميل الفرد عادة إلى تغيير وتعديل سلوكه إما سلبياً او إيجابيا عندما يطرأ تغيير على بيئته بحثا عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته وهو ما يسمى بالتوافق، فالتوافق يعمل على استبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى المستوى المناسب لحياته والذي يؤدي إلى تحسن صحته النفسية وتتضح من خلال مظاهر سلوكه الايجابية وقد تكون التغييرات في البيئة التي يعيشها شديدة تتجاوز الحد الذي يقوى على مقابلته والتوافق معه وهكذا تنشأ حالات مرضية ومظاهر السلوك السلبي (مصطفى،٢٠١٠) ومن هذه المظاهر:

- **المظاهر الدالة على التوافق الإيجابي**:

القدرة على التحكم بالذات ، تحمل المسؤولية وتقديرها ، التعاون والبناء ، القدرة على الحب والثقة المتبادلة ، القدرة على الأخذ والعطاء المتبادل، وفي نفس الوقت تكون لديه القدرة على أن يعطي أكثر مما يأخذ ، المشاركة في دفع عجلة التطور والتقدم لمجتمعه خاصة وللمجتمع الكبير عامة ، العناية والاهتمام بالآخرين والسعي إلى إقامة علاقاتٍ منتجةٍ بناءةٍ مع أبناء المجتمع الإنساني، والعمل على خلق التفاهم وتبادل المساعدات بينهم ، القدرة على اتخاذ الأهداف ومستويات الطموح فيكون قادرا على تحقيقها ويعمل بكل طاقته في سبيل ذلك ، القدرة على مواجهة الصراع والمخاوف والقلق والشعور بالذنب ، التمتع بدرجةٍ عاليةٍ وكافيةٍ من احترام الذات، ومن القدرة على اجتذاب الآخرين نحوه، وحصوله على حبهم وتقديرهم له المرونة في مواجهة الواقع؛ وذلك لأنّ سلوك الفرد متنوع إلى حد كبير، ويتطلب كلّ ظرفٍ تصرفا مناسبا، كما أنّ كلّ مكان وكلّ زمان يتطلب ما يناسبه من السلوك.

وألسلوك الأيجابي بهذه الخصائص هو الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد (الرحو،٢٠٠٥).

• **المظاهر الدالة على سوء التوافق**:
تبدو على الفرد أعراض انفعالية أو سلوكية وتنشأ عنده الأعراض على أثر أحداث ضاغطة أو بعد حصول تغيرات كبرى في حياته وبخاصة خلال الشهور الأولى التي سبقت ظهور تلك الأعراض.

يشعر بفداحة الخبرة المؤلمة فيضخمها ولا يعود قادراً على مواجهتها ، يحس بالعجز، والفشل، فيستسلم دونما حاجة تدعوه لذلك، لكنه الإحساس الضاغط ، يفقد كل مشاعر العلاقات الإنسانية، نتيجة للتبلد الانفعالي ، يفقد الصلة بالواقع ، يشعر بالاغتراب النفسي ، ينسى أحداث الصدمة الحالية ، يحاول استعادة الصدمات الماضية (لا يحاول أن ينساها) ، يشعر بكرب نفسي شديد ، يتجنب الأشخاص والأماكن وأي شيء يذكره بالصدمة ، يشعر بصعوبة الخلود إلى النوم ، لا يميل إلى مشاركة الآخرين في فعالياتهم ، يحس بغربةٍ غريبةٍ تفصله، وتبعده عن الآخرين ، يحس بفتور في عواطفه نحو الآخرين ، يحس بمفارقاتٍ غريبةٍ تجري من حوله في الحياة ، يشعر بنقصٍ في الكفاءة شديد إزاء أي عمل يقوم به أو أي نشاطٍ يأتيه (مصطفى، ٢٠١٠).

• **الأسس النظرية للتوافق النفسي**:

• **نظرية التحليل النفسي**:
يرى فرويد أن عملية التوافق النفسي غالباً ما تكون لا شعورية، أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية، ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي: قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على الحب (عسيري،٢٠٠٣).

وبعد فرويد تعددت وجهات النظر التحليلية، والتي أكدت في الغالب على أهمية العوامل الاجتماعية وفاعلية الأنا، فعلى سبيل المثال اعتقد ادلر أن الطبيعة الإنْسانية تعد أساسا أنانية، وخلال عمليات التربية، فإن بعض الأفراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي تنتج عنه رؤية الآخرين مستجيبين لرغباتهم ومسيطرين على الدافع الأساسي للمناقشة دون مبرر ضد الآخرين طالبا للسلطة أو السيطرة، كما اعتقد يونج أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف أو تعطل، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية، وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة (النابلسي،٢٠٠٩).

وتفترض مدرسة التحليل النفسي حتمية وجود التعارض بين مطالب الفرد ومطالب الجماعة وصعوبة التوفيق بينها، إذ لكي يتوافق الفرد مع مجتمعه عليه إما أن يضحي بفرديته وذاتيته، نزولا عند مقتضيات الواقع ومطالب الجماعة، واما أن يتشبث بفرديته وذاتيته في عنادٍ وإصرار، ويفرض نفسه على الناس، فإذا نجح كان عبقريا، واذا فشل كان عصابيا مجنونا؛ لأنه لا يستطيع أن يكون ما يريد وبظهور علماء نفس الأنا من أمثال انّا فرويد وأتباعه وأخيرا اريكسون، وازداد التركيز على إبراز تأثير العوامل الاجتماعية والعوامل الشخصية ممثلة في فاعلية الأنا في بناء الشخصية وتشكل نظرية اريكسون واحدة من النظريات الحديثة في التحليل النفسي . ويؤكد اريكسون على فاعلية الأنا وقد طور

مفهوماً أسماه أزمة النمو، فلكلّ مرحلة نمو خصائص لها طابع الأزمة، والأزمة هنا لا يُقصد بها مفهوم الكارثة، وانما يُقصد أنّ لكلّ مرحلة نمائية نقطة تحول مصيرية، لهذا يكون الحلّ لكل أزمة نمو جانبها الإيجابي وجانبها السلبي لكيً يُسهم الحلّ الإيجابي لأزمة المرحلة في قوة الأنا وايجابية التوافق، في حين يُسهم الحلّ السلبي في إضعاف الأنا وبالتالي يؤدي إلى سوء التوافق (مصطفى ،٢٠١٠).

وكما يرى التحليليون أن القلق يستنهض الوظيفة الدفاعية عن طريق آليات وميكانزمات تهدف إلى الدفاع عن الشخص ضد أي تهديد من داخل الفرد أو خارجه وكل فرد يستطيع أن يتحمل قدر من الإحباط الناتج عن إعاقة الإشباع فبعضهم قد ينتهي الموقف عند هذا الحد من الإشباع أو قد ينصرف الفرد عن الإشباع إذا كان ذلك في إمكانيته، أما إذا لم يحدث ذلك و استمر الصراع فإن الفرد قد يدخل في مرحلة الإطاقة وهي مرحلة إمكانية التحمل ولكن بمشقه بالغه، ثم تأتي المرحلة التي يبلغ فيها الصراع والتوتر درجة عالية حينئذ تظهر ميكانيزمات الدفاع لتخفف من هذا الصراع وشدة التوتر فإذا نجحت فإنها تقوده إلى حياة سوية أو أقرب إلى السواء أما إذا فشلت فإن الفرد يكون في حاله عرضه إلى نوع من أنواع الاضطرابات النفسية التي تظهر على شكل سلوك لا توافقي او لا سوي.

ومن الحيل الدفاعية الاولية الكبت وهو أستبعاد مادة ما مثيرة للقلق كالدوافع والأنفعالات والأفكار الشعورية المؤلمة والمخيفة والمخزية ، وطردها إلى حيز اللاشعور، فالكبت يمثل الوسيلة التي يتقي بها الإنسانِ إدراك نوازعه ودوافعه التي يفضل إنكارها، ويلجأ الفرد إلى الكبت ليبقى بعيدا عن الشعور وبالتالي ينخفض القلق الذي من الممكن أن يلحق بالذات، إلا أن عملية الاستبعاد هذه لا تنفي وجود الدافع الذي وصل إلى اللاشعور.

بمعنى أن الفكرة لم تمت وإنما تم الاحتفاظ بها وبقوتها، ومن ثم تبدأ في التعبير عن نفسها في صورة الأحلام أو أخطاء وزلات اللسان أو الشعور بالضيق والإحساس بالذنب ، ويستمر الصراع بين الدوافع المكبوتة والذات حتى يبلغ درجة من الوضوح، مما يضطر الذات إلى استخدام أساليب دفاعية أخرى تساعد الدوافع على التعبير عن نفسها بصورة مقنعة تشوه في هذا الواقع وذلك لإبعاد الذات عن الإحساس بالهزيمة والضعف. ويختلف الكبت عن قمع الإنسان لنوازعه في أنه في عملية القمع يضبط الفرد نفسه ويحبسها أو يمنعها عما تشتهيه وتندفع إليه من الأمور المحرمة أو غير المرغوبة من قبل الجماعة .وفي الوقت نفسه يكون الإنسان على علم بهذه النوازع ويعمل جاهداً على أن يحول بينها وبين ظهورها أمام الناس ، فالكبت هو العملية الدفاعية الأساسية اللاشعورية الأولى فالأفكار التي تؤدي للقلق يتم عزلها عن الإدراك الواعي الشعوري فهو ليس برفض أو إنكار من قبل الفرد لأن يتذكر الواقعة إنما نجد أن الفكرة أو الواقعة تستبعد من الشعور بواسطة قوى لا شعورية لا سلطان للفرد عليها حيث أن الفرد الذي كان يتذكر الفكرة أو الواقعة في وقت ما أصبح لا يتذكرها حتى أن الأسئلة المباشرة لا يمكن أن تعيدها إلى إدراكه الواعي(النابلسي، ٢٠٠٩).

• **التعقيب على الأسس النظرية للتوافق النفسي**:

تستخلص الباحثة أن كل نظرية حاولت تفسير الاضطراب النفسي الذي يعد مؤشرا لعدم قدرة الفرد على تحقيق التوافق النفسي، من زاوية خاصة، ووفقا للأساس التي اعتمدت عليه في بناء فكرتها؛ حيث ركزت كل واحدة منها على جانب من جوانب حياة الإنسان، وربطت بينه، وبين الخلل النفسي، وبناءً على الآراء المختلفة لتلك النظريات فإن مدى قدرة الفرد على التوافق النفسي تعود إلى مجموعة من العوامل.

وترى أيضاً أن التفسيرات التي أوردتها كل النظريات التي ذكرت التوافق والنظريات التابعة للمدارس والاتجاهات الأخرى تعين في تقديم فهم جزئي لمشاكل التوافق النفسي بشكل عام، إلا أن الاعتماد على إحداها لا يعد كافياً لمعرفة الأسباب المؤثرة على مستوى التوافق النفسي لدى الفرد، لأنه من غير الممكن فصل جوانب حياة الإنسان عن بعضها البعض، فتأثير النواحي البيولوجية، أو الوراثية لا يستقل عن التأثير الاجتماعي، أو النفسي، وبالتالي فإن من الضروري عند محاولة معرفة أسباب سوء التوافق النفسي أو العوامل المؤدية إليه الاهتمام بكل وجهات النظر للحصول على فهم متجانس يساعد في تقديم خدمات أفضل.

والتوافق يعني التغلب على الإحباطات، وتحقيق الأهداف واشباع الدوافع والحاجات بطريقة يقبلها الآخرون، وتقبلها القيم الاجتماعية من جانب، و تحقيق الانسجام والتوافق بين الدوافع والحاجاتٍ او انعدام الصراع النفسي من جانب آخر، فإذا تحقق ذلك أصبح الفرد متوافقا توافقا حسنا، وتعتمد طبيعة التوافق على ثلاثة عناصر تشمل الفرد بتركيبته النفسية، والحاجات، والآخرون الذين يشاركونه الموقف، ولا بد من تحقيق الانسجام بين هذه العناصر ليتم التوافق، بمعنى أن تتحقق أهدافه وتشبع حاجاته بطريقة مقبولة اجتماعيا فيحدث الاستقرار النفسي ويتم التوافق النفسي وكذلك الاجتماعي.

• **ثانياً: الإعاقة البصرية** :

تعد حاسة الإبصار نعمة كبرى من نعم الله التي لا تحصى والتي منحها للإنسان كي تستقيم حياته، فالعين أو الإبصار عامة أساس الإدراك الحسي البصري، وتكوين الصور الذهنية البصرية، واسترجاعها، وإنتاج أنساق جديدة منها اعتمادا على خبرة الفرد وهي الأساس في الحركة والتنقل، والتواصل، والأداء وغير ذلك (عبد الله،٢٠٠٤).

حيث تقوم حاسة البصر بدور عظيم في حياة الإنسان، لأنها تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل بعض جوانب العالم الاجتماعي ومعالم الواقع البيئي للإنسانٍ إلى العقل بما يشتملان من وقائع وأحداث ومعلومات. ويواجه المعاق بصريا كثير من الصعوبات، التي تكمن في ذاته وفي علاقته بالمجتمع، أكثر من كونها أحد نواتج الإعاقة، حيث يترتب على الإعاقة البصرية فرض حدود على إدراك الكفيف لما يحيط به من أشياء وأشخاص في بيئته المباشرة وعلى نوع ومدى الخبرات التي يحصل عليها (الدهان،٢٠٠٣).

- **مفهوم الإعاقة البصرية**:

تتعدد مفاهيم الإعاقة البصرية لتشمل تعريفات لغوية، واجتماعية، وطبية، وقانونية، وتربوية، وذلك وفقا لرؤية كل علم، ومجال اهتمامه، وتختلف وجهات النظر حول تحديد مفهوم الإعاقة، وذلك قد يرجع إلى عدة أسباب منها تعدد أنواع الإعاقة، وتعدد أسبابها، فهناك تعريفات طبية وأخرى تربوية وأخرى قانونية وأخرى اجتماعية لمصطلح الإعاقة (أبو النصر،٢٠٠٥)

وفيما يلي توضيح من خلال وجهات النظر المختلفة:

- **الإعاقة البصرية من المنظور اللغوي والتربوي**.

تضم اللغة العربية العديد من الألفاظ التي تستخدم في وصف الشخص الذي فقد بصره كالأعمى، والكفيف، والضرير، والعاجز، كما تتضمن ألفاظا أخرى لوصف ذلك الشخص الذي فقد بصره جزئيا كالأعشى، والعشواء.

وأصل كلمة أعمى أو مادتها هو العماء، والعماء هو الضلالة، ويقال العمى في فقدان البصر أو ذهابه، كما تستخدم مجازا لفقدان البصيرة، أما الأكمة فهي مأخوذة من الكمه وهو العمى الذي يحدث قبل الميلاد، ويشار بها إلى من يولد أعمى، أما كلمة الكفيف فأصلها الكف ومعناه المنع، والكفيف هو من كف بصره أي عمى، وكذلك بالنسبة لكلمة الضرير فهي مأخوذة من الضرارة أي العمى، والضرير هو من فقد بصره، بينما الأعشى فهو من لا يبصر بالليل ويبصر بالنهار (عبد الله،٢٠٠٤).

الكفيف وفقاً لوجهة النظر التربوية هو الذي فقد بصره بالكامل، وعلية أن يعتمد على الحواس الأخرى في عمليات التعلم والتعليم (الطواب،٢٠٠٨).

أو هو الفرد الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، كما يعجز نتيجة لذلك عن تلقي العلم في المدارس العادية وبالطرق العادية والمناهج الموضوعة للطفل العادي. وقد يكون الفرد مكفوفا كليا أو يملك درجة بسيطة من الإحساس البصري الذي يؤهله للقراءة البسيطة بالأحرف الكبيرة والمجسمة، ومن هنا يتضح لنا أن المكفوفين فئات، منها المكفوف كليا، المكفوف جزئيا المكفوف بالولادة المكفوف الذي اصيب بالعمى وفقد البصر بعد سن الخامسة (الدهان،٢٠٠٣).

ومن التعريفات التربوية للمكفوفين نجد تعريف ميلر ويعرفهم بأنهم هم أولئك الفاقدون للبصر كلية أو هم أولئك الذين يكون البصر لديهم شديد القصور والضعف بحيث يتطلب تربية بمناهج لا تتضمن حاسة البصر وتعتمد على طريقة برايل أو طرق أخرى (عبد الرازق،٢٠٠٢).

ويشير كل من أحمد عواد وأشرف عبد الغنى (عواد وعبدالغنى،٢٠٠٨) وجهة النظر التربوية للكفيف بأنه هو من فقد القدرة كلية على الإبصار، أو الذي لم تتح له البقايا البصرية على القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصححات البصرية، مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس لتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل، ومن وجهة النظر التربوية، فإن الكفيف هو من فقد القدرة كلية على الإبصار، أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على

القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصححات البصرية، مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس لتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل (القريوتي وآخرون،٢٠٠١)

- **أسباب الإعاقة البصرية**:

- الأسباب الخلقية: وهي إما نتيجة عوامل وراثية أو عوامل تتعرض لها الأم الحامل فتؤثر على الجهاز البصري للجنين.
- انفصال الشبكية: وينتج عن ثقب في الشبكية مما يؤدي إلى تجمع السائل وانفصال الشبكية عن جدار مقلة العين، مما يسبب ضعف الرؤية.
- اعتلال الشبكية الناتج عن السكري: ويحدث عندما تصاب الأوعية الدموية في الشبكية ويحدث نزيف دموي يؤدي إلى حالة العمى.
- ضمور العصب البصري: ويحدث نتيجة الحوادث أو الالتهابات والأورام ونقص الأكسجين مما يؤدي إلى فقدان البصر (القريوتي وآخرون،٢٠٠١).

- **خصائص المعوقين بصريا** :
- **الخصائص الجسمية للمعوقين بصرياً** :

يترتب على الإعاقة البصرية آثار جسمية مختلفة، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير على نحو لا يختلف عن نمو الأطفال المبصرين، فإن بعض القصور يمكن أن يلاحظ في المهارات الحركية، فالمعوقون بصرياً يواجهون قصوراً في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاح من جهة ونتيجة للحرمان من فرص التقليد للكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري والتمارين الحركية من جهة أخرى.

وهذا القصور في المهارات الحركية لدى المعوقين بصرياً يرجع للأسباب التالية:

- **نقص الخبرات البيئة والذي ينتج عن**:

محدودية الحركة ، نقص المعرفة بمكونات البيئة ، نقص في المفاهيم والعلاقات المكانية التي يستخدمها المبصرون ، القصور في تناسق الإحساس الحركي ، القصور في التناسق العام ، فقدان الحافز للمغامرة ، عدم القدرة على المحاكاة والتقليد ، قلة الفرص المتاحة لتدريب المهرات الحركية ، الحماية الزائدة من جانب أولياء الأمور والتي تعوق الطفل عن اكتساب خبرات حركية مبكرة ، درجة الأبصار، حيث تتيح القدرة على الإبصار للطفل فرصة النظر إلى الأشياء الموجودة في بيئته والتعرف على أشكالها وألوانها وحركتها مما يؤدي إلى جذب وإثارة اهتمامه بها فيدفعه هذا إلى التحرك نحوها للوصول إليها فيساعد ذلك على تنمية وتدريب مهاراته الحركية في وقت مبكر.

- **الخصائص العقلية**:

حيث هناك صعوبة في قياس ذكاء المكفوفين وضعاف البصر بدقة لاعتبارات هامة أهمها أن معظم اختبارات الذكاء المتوافرة تشتمل على أجزاء أدائية (كبناء المكعبات وتجميع الأشكال)، وبالطبع فهي غير ملائمة للاستخدام مع المعوقين بصرياً، وفي معظم الأحيان يلجأ الباحثين إلى استخدام الجزء اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

ومن الملاحظ أن المعوقين بصرياً يواجهون مشكلات في مجال إدراك المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة خاصة مفاهيم الحيز والمكان والمسافة، من جانب آخر فإن الإنتباه والذاكرة السمعية من العمليات العقلية التي يتفوق فيها المعوقين بصرياً على المبصرين وذلك نتيجة للتدريب الذي يمارسه المعوق بصرياً لهذه العمليات بحكم اعتماده بدرجة كبيرة على حاسة السمع.

- **الخصائص اللغوية**:

لا يعتبر ضعف حاسة البصر أو فقدانها من العوامل المعوقة لتعلم الطفل اللغة وفهم الكلام، إلا أن لها أثرا على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوي، وعلى سبيل المثال فإن الحرمان من حاسة البصر لا يسمح للمعوق بصرياً تعلم الإيماءات والتعبيرات، ومن أهم أنواع اضطرابات اللغة والكلام التي يعانيها بعض المعاقين بصرياً ما يلي:

- العلو (يتمثل في ارتفاع الصوت).
- عدم التغير في طبقة الصوت بحيث يسير الكلام على نبرة واحدة.
- قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث.
- القصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.
- اللفظية وهي الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى.

- **الخصائص الاجتماعية**:

يتأثر التوافق الاجتماعي للمعوق بصرياً بفرص التفاعل الاجتماعي المتاحة من جهة ودرجة تقبل أو تكيف الفرد مع إعاقته من جهة أخرى، وتعتبر الاتجاهات الاجتماعية حيال المعوقين بصرياً وطبيعة التدريب الذي تلقاه المعوق بصريا من العوامل الأساسية في إغناء فرص التفاعل الاجتماعي المتاحة، وفيما يتعلق بالاتجاهات السائدة حيال المعوقين بصرياً في المجتمعات الغربية فهي متناقضة في نتائجها، ويصعب على المبصرين التعرف على المعوقين بصرياً عن كثب حتى يتواصلوا إلى درجة أكثر موضوعية عن قدراتهم وإمكاناتهم، أما فيما يتعلق بطبيعة التدريب الذي يتلقاه المعوق بصريا وعلاقته بتوافقه الاجتماعي فلقد أظهرت العديد من الدراسات أن المعوقين بصرياً الذين يتلقون خدمات تربوية في المدارس العادية أكثر توافقاً ممن في مدارس التربية الخاصة أو المدارس الداخلية(عواد وعبدالغنى،٢٠٠٨).

ومن العوامل التي ترفع من درجة التوافق الاجتماعي بصرياً هو التدريب على النشاطات الحياتية المختلفة خاصة فيما يتعلق بالعناية بالذات والمظهر والتنقل في البيئة، وإتقان ذلك يعمل بشكل مباشر على تعزيز ثقة المعوق بصرياً بنفسه وتقليل درجة اعتماده على الآخرين كما أنه يسهم بشكل غير مباشر على تحسين الاتجاهات السائدة نحوه(القريوتي وآخرون،٢٠٠١).

- **الخصائص النفسية**:

إن النمو النفسي للطفل المعوق بصرياً لا يختلف عنه عند المبصرين، ويمكن القول إن الطفل المعوق بصرياً لا يواجه صعوبات انفعالية متميزة عن الآخرين، والاضطرابات الانفعالية التي قد تظهر لدى الطفل المعوق بصرياً هي ذاتها التي يمكن أن يتعرض لها الطفل المبصر مع فرق في الدرجة بحكم ما يتعرض له

المعوق بصرياً من ضغوطٍ، وتلعب الخبرات الأسرية في الطفولة المبكرة ونمط تنشئة الطفل المعوق بصريا دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الطفل لذاته من جهة ودرجة توافقه النفسي من جهة أخري.

إن المعوق بصرياً أكثر من أقرانه المبصرين عرضة للقلق خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية والتي يسعى لها جميع المراهقين في العادة(القريوتي وآخرون،٢٠٠١).

- **الخصائص الأكاديمية**:

لا يختلف المعوقين بصرياً بوجه عام عن أقرانهم من المبصرين فيما يتعلق بالقدرة على التعلم، والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول أن تعليم الطالب المعوق بصرياً يتطلب تعديلا في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لتتلاءم مع الاحتياجات التربوية المميزة للمعوقين بصريا، إذ ما من شك في أن ضعف البصر أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين، وتعتبر درجة الإعاقة البصرية والسن الذي حدثت فيه من العوامل الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى التخطيط للبرنامج التعليمي للمعوقين بصرياً (عواد وعبدالغنى،٢٠٠٨).

- **النظرية المفسره لخصائص المعاقين بصرياً**

من المسلمات الاساسية لنظرية ادلر(التعويض – مبدأ القصور):

يعتقد ادلر أن الشعور بالنقص قائمٍ في نفوس الناس جميعا دون أستثناء ، وأن الشعور بالنقص ليس بذاته أمرا شاذا بل هو السبب في كل تقدم وصل إليه البشر.

وتطور هذا المفهوم إلى إن الإنسان يولد ولديه قصور في السعي في حياته التعويضية ، اى أن الشعور بالنقص يدفع الفرد منذ الصغر إلى البحث عما يضمن له الأمن ويخفف شعوره بالذل والضعف الموجود لديه .

فالمعاقين بصرياً يحاولون أن يعوضون النقص الذى لديهم بصرياً بحواسهم الأخرى حيث ينمون حواسهم الأخرى بالتركيز والاعتماد عليها مثل حاسة السمع والحس بالأشياء واللمس وحاسة التذوق وحاسة الشم ، لتعويضهم عن البصر، وتختلف قوة الحواس من معاق لآخر، لذلك يمكن القول بأن المعاقين بصريا يختلفون فيما بينهم في كيفية التعويض عن البصر ودرجات هذا التعويض حسبٍ درجة الاعاقة البصرية لديهم وكذلك حسب الفئة العمرية للمعاقين بصريا وكذلك حسب المرحلة الدراسية للمعاقين بصريا.

- **التوافق النفسي للكفيف**

إن توافق الفرد لا يقاس بمدى خلوه من المشاكل ولكن يقاس بمدى قدرته على مواجهة هذه المشاكل وحلها حلولا إيجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ، إذ يقابل الفرد في العادة أثناء تفاعله مع بيئة ما ، الصراع والمشاكل وحتمية الاختيار بين المواقف المتناقضة ، وهذا أمر تحتمه طبيعة الحياة ، والفرد تسيره حاجاته البيولوجية والاجتماعية وفكرته عن نفسه

، وتعبر الحاجاتٍ عن نفسها عن طريق السلوك الظاهر، فإذا لم يشبع هذه الحاجات إشباعا مناسبا يصبح لدينا موقف يبعث على التوتر وبالتالي يختل توازن الفرد مع بيئته(عواد وعبدالغنى،٢٠٠٨).

وللتكيف الاجتماعي عند الكفيف قيمته الإنسانية عندما يأخذ في الاعتبار تحقيق استقلال شخصيته، فتحقيق الاستقلال شرط أولى لتكيف الكفيف في المجتمع، وهذا يتطلب درجة عالية من ثبات الشخصية، ويمكن تحقيق ذلك بقيام كل من الأسرة والمدرسة بدورها في هذا المجال، وعلى هذا الأساس يجب على أفراد الأسرة أن يوجهوا الكفيف إلىٍ الاستقلال بشخصيته، فهم يعلمونه كيف يساعد نفسه بنفسه ولا يعتمد دائما على المساعدة الخارجية، وهذا يخلق عنده فرحة وبهجة ذات طابع خاص، وبصفة عامة فإن الاستقلال الذاتي عند الكفيف عبارة عن معيار او موازنة أو توفيق بين مطالب البيئة وبين استخدام القدرات الذاتية الباقية(مسعود ،٢٠١١).

وتجدر الإشارة هنا إلى خلط مفاهيم في حاجة إلى تصحيح، مما يترتب عليه نظرة أكثر شمولية لموضوع التوافق النفسي للكفيف. ويتمثل هذا الخلط في أن مصطلح التكيف قد استخدم كثيرا، بل ومازال يستخدم كمرادف لمصطلح التوافق، على الرغم مما بين المصطلحين من تفاوت كبير، وذلك في إطار الحديث بلغة الصحة النفسية، ويرجع هذا الاستخدام إلى اقتباس مصطلح التوافق في البيولوجيا ونقله بنفس المسمى ونفس المعنى إلى علم الصحة النفسية، فالتوافق في علم البيولوجيا، وبخاصة عند دارون يعنى القدرة، قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع ظروف البيئة وما يطرأ عليها من تغيرات بحيث تتحقق المحافظة على الحياة عواد وعبدالغنى،٢٠٠٨).

وهذا المعنى ليس هو مفهوم التوافق النفسي بلغة الصحة النفسية، وإنما هو مفهوم التكيف، فالتكيف في الصحة النفسية يعنى التواؤم، أو المسايرة، والمجاراة بمعنى التلاؤم بين الفرد وبيئته على مستوى السطح وليس على مستوى الأعماق، بما يكفي فقط لخفض التوتر واستعادة الاتزان. أما التوافق كمفهوم في الصحة النفسية فيعنى التلاؤم بين الفرد وبيئتهٍ على مستوى الأعماق وقد قدم صلاح مخيمر هذا المفهوم بدقة بالغة مشيرا إلى أن التوافق هو الرضا بجنبات الواقع التي تستحيل على التغير، ولكن في سعى دائب لتخطى جنبات الواقع التي تنفتح للتغير، مضيا بها قدما في غير توقف على طريق التقدم (مسعود ،٢٠١١).

- **الإعاقة البصرية والاتجاهات نحو المكفوفين**

تمثل حاسة البصر أهمية خاصة في حياة الإنسان، حيث تساعده على التفاعل الواقعي مع بيئته سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، إذ إن حوالي ٣/٢ معلومات الفرد عن العالم المحيط به تأتى عن طريق حاسة البصر، أو أن البصر يضفي على حياة الإنسان معنى خاصا وذلك رغم أن الجزء الخاص بالإبصار يحتل أقل من ١٠٪ من مساحة المخ.

وتعتمد عملية تعليم الفرد إلى حد كبير على حاسة البصر ، فتعلم الألوان ، وملاحظة تعبير أوجه الآخرين ، والتعلم بالملاحظة والتعلم العرضي وقراءة

الكتب وإدراك المسافة كلها أمور تعتمد أساساً على حاسة البصر، لذلك فعندما تتعرض هذه الحاسة للإعاقة فإن ذلك يؤثر بدرجة كبيرة على حياة الفرد ، نظرا لأن بيئته تصبح محصورة بما يمكن لمسه أو سماعه أو شمه ، كما أن إدراكه للمثيرات البيئية يصبح معتمدا بصورة أساسية على حواس أخرى غير البصر ، غير أن هذه الحواس لا يمكن أن تؤدى نفس الوظائف التي تؤديها حاسة البصر بنجاح ، حيث إن لكل نوع من المثيرات الوسيط (الحاسة) المناسب لتحويله إلى تغيرات (كهربائية وكيميائية) يمكن أن يتعامل معها الجهاز العصبي للإنسان(القريوتي وآخرون،٢٠٠١).

وربما يمكن الاستدلال على الأهمية الكبيرة لهذه الحاسة من خلال الاهتمام المنظم الذي بدأ للمعوقين بصريا خلال القرن الثامن عشر فقط، حيث تم إنشاء أول مدرسة لهم في باريس عام ١٧٨٥ ثم انتقل الاهتمام بهم إلى أمريكا مع بداية القرن التاسع حيث أنشئت أول مدرسة لهم بأمريكا عام ١٨٢٩.

وقد تطورت أساليب رعاية المعوقين بصرياً في دول العالم المتقدم كثيراً خلال القرن العشرين بحيث ظهرت اتجاهات حديثة تنادى بتعليم هؤلاء الأفراد في الفصول العادية مع أقرانهم المبصرين (مسعود ،٢٠١١).

ورغم أن الاهتمام بالمعوقين بصرياً يعتبر حديثاً في معظم الدول العربية، إلا أنه مازال يتم بنفس الأسلوب تقريبا الذي بدأ به في أوربا وأمريكا منذ قرنين من الزمان، الأمر الذي يحتم إعادة النظر في هذا الوضع في محاولة للوقوف على وجهات النظر المختلفة بشأن أساليب رعاية المعوقين بصريا، مع التركيز على أحدث التوجهات في هذا الصدد، كي يمكن الاستفادة منها في تغيير الأساليب المستخدمة في مجتمعنا، وبما يساعد على تقديم أفضل الخدمات لهؤلاء الأفراد بأحدث الأساليب المناسبة لهم. وقد استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى الفرد الذى فقد القدرة على الإبصار ، منها أعمى ، أكم ، ضرير ، عاجز ، فاقد البصر ، كفيف ، معوق بصريا ويلاحظ أن هذه المصطلحات تطورت كثيرا عبر الزمن ، بتغير النظرة إلى المعوقين بصورة عامة والمعوقين بصريا بصفة خاصة ، حيث استخدمت قديما مصطلحات تعبر عن سلبية الاتجاهات نحو هؤلاء الأفراد مؤداها أن فقدهم للقدرة على الإبصار تجعلهم غير صالحين للحياة الاجتماعية ، وبالتالي يتم التعامل معهم كأنهم نوع آخر من البشر ، بل وصل الأمر إلى المناداة بالتخلص منهم لما يمثلونه من عبء على المجتمع مثلما حدث أيام أفلاطون.

وقد أتت فترة استخدمت فيها مصطلحات تعبر عن اتجاهات الشفقة والعطف على هؤلاء الأفراد وبالتالي اتخذت هذه الإعاقة كوسيلة للارتزاق والكسب، وربما تجد آثار ذلك باقية حتى الآن، حيث نألف جميعا تجول الكفيف في وسائل المواصلات وعلى أبواب المساجد وفى الأماكن العامة يمد يده طالبا للمعونة(القريوتي وآخرون،٢٠٠١).

ثم حدث تغير كبير في وجهة النظر المتعلقة بهؤلاء الأفراد وبإمكاناتهم خلال العقد الماضي تقريبا ، حيث ظهر مصطلح الإعاقة البصرية الذى يعبر عن وجود أوجه قصور لدى الفرد في جانب معين ، ووجود مواطن قوة لديه في جوانب أخرى

وبالتالي يجب توفير الظروف الملائمة التي تساعد على استثمار طاقات هؤلاء الأفراد بدلاً من تركها تضيع سدىً ، وبما يشعرهم بأهميتهم كبشر لهم حق الحياة وتحقيق الذات ، ولكن يبدو أن هذا المصطلح أيضا أصبح يرتبط في أذهان الناس خاصة في مجتمعنا بنفس وجهات النظر الماضية حيث لم يصاحب بتغيرات أو تطورات في أساليب رعاية هؤلاء الأفراد ، وذلك رغم التطور الكبير الذى طرأ على هذا المجال في الدول المتقدمة (مسعود،٢٠١١).

- **الإعاقة البصرية وتأثيرها النفسي على الكفيف**:

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس؛ السمع، البصر، الشم ، الذوق ، اللمس، وحدوث أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه الحواس تنجم عنه صعوبات وآثار نفسية واجتماعية وسلوكية.

وتسمح حاسة البصر برؤية الأشياء والمرئيات ومعرفة جوانب البيئة، بما يمكن الفرد من أن يسير حياته بشكل أكثر وضوحا، وتجعله يقدم على التفاعل والتواصل مع الآخرين إذ ينقل أفكاره إليهم ويستمع إلى أفكارهم، الأمر الذي يسهم في تطور سلوكه الاجتماعي وذلك بالشكل الذي يسمح له بالتوافق معهم، وكذلك يتعرف على ما يحيط به من مخاطر فيعمل جاهدا على تجنبها.

كما أن حاسة البصر تساعد المرء على تطور سلوكه الاجتماعي الذي يمكنه من السيطرة على محيطه، والتأقلم مع عالمه ما يؤثر بشكل واضح على شخصيته ككل، ويساعده في تحقيق التوافق.

ومن هذا المنطلق فإن أي قصور ينتاب حاسة البصر يؤثر بطبيعة الحال على الأداء الوظيفي الخاص بها الذي يتوقف على الحساسية للمرئيات سواء تمثل في ضعف البصر، حيث تقل القدرة والكفاءة في رؤية الأشياء أو يفقد البصر تماما، فيترك ذلك آثارا سلبية واضحة على الفرد وعلى جوانب شخصيته المختلفة العقلية ، الاجتماعية ، الأكاديمية ، اللغوية ، الجسمية ، والحركية(عبد الرازق،٢٠٠٢).

وتؤثر الإعاقة البصرية على بعض مظاهر النمو الانفعالي، فاتجاهات الآباء والرفاق والمعلمين وطبيب العيون المعالج والآخرين لها تأثيرات مهمة على الشخص المعوق بصريا أو الذي يمتلك مشكلة بصرية ما، حيث إنها قد تتشكل اتجاهاته عن نفسه ومفهومه لذاته واتجاهاته نحو الآخرين، أيضا والأطفال المكفوفون الذين يواجهون بالرفض أو يتم استثناؤهم من الأنشطة أو يمنعهم افتقارهم إلى مهارات التعرف والتنقل من التفاعل مع الطفل ذي الإعاقة البصرية؛ لأنهم لا يعرفون كيف يتفاعلون معه، ما يشكل لديه حالات من الإحباط وإحساسه بالعجز تقلل من ثقته بنفسه.

ويعاني الكفيف في بعض الأحيان من اضطرابات نفسية حادة نتيجة شعوره بعجزه عن الحركة بحرية وعلى السيطرة على بيئته، فيتولد في نفسه صراع الإقدام والإحجام، الإقدام إلى عالم المبصرين أو الإحجام عنه، وقد يلجأ إلى أنواع من الحيل اللاشعورية التي قد تساعده في الهروب من هذه الحالة النفسية

القلقة؛ حيث إنه قد يسلك سلوكا تعويضياً متحديا عجزه محاولاً الاندماج في عالم المبصرين فيواجه الاتجاهات السلبية ويصبح في هذه الحالة في أمس الحاجة إلى التقبل أو قد يلجأ إلى الاعتزال منسحبا إلى عالمه المحدود، فيصبح في هذه الحالة في حاجة ملحة إلى الرعاية والأمن(القريوتي وآخرون،٢٠٠١).

ويعيش الكفيف في أنواع متعددة من الصراع ، فهو في صراع بين التمتع بمباهج الحياة، والدافع إلى الانزواء طلبا للأمان ودوافع الاستقلالية بدون تدخل الآخرين، ولكنه يحس في داخله بأنه فعلا بحاجة إلى رعاية ومعاونة الآخرين له.

وتكمن أسباب الإعاقة البصرية: بأهمية العامل المكتسب حينما يتبين أن بعض عيوب البصر تنتج من أمراض جسمية لا تصيب العين فحسب ولكنها تحتاج إلى علاج عام .

فالعمر الذي تحصل فيه الإعاقة هو الذي يقرر مدى إمكانية اللجوء للتصور البصري لأن الذين يصابون بالإعاقة في الخامسة وقبلها لا يستطيعون الاحتفاظ بالقدرة على تصور تجاربهم وخبراتهم السابقة، أما الذين يصابون بعد هذه السن فيمكنهم ذلك.

فقد تحدث بشكل مفاجئ أو تدريجيا، والإعاقة البصرية المفاجئة تحدث صدمة نفسية، يشعر بعدها انه أصيب بمأساة كبيرة، وانه غير قادر على أداء مهامه، وقد تنتابه أفكار تتجه نحو الانتحار، بينما في الإعاقة التدريجية فيغلب الشعور بعدم الأمان وعدم الاستقرار، ومن ثم لا يقتنع الفرد برأي واحد بل يتعلق بأي إشارة تؤدي إلى الأمل، لذلك يجدر بأطباء العيون أن يقوموا بذكر فرص شفاء المريض، ما يؤجل الشعور بالخوف وعدم الاستقرار فترة من الوقت بالنسبة للمريض.

فإحساس الفرد بتغير حالة العين أو بخطر حدوث التغير يسبب له حالة من القلق والاضطراب وعدم الراحة والتوتر، بخاصة إذا كان منظر العين يستدعي إجراء عملية استئصال للعين، وتعد الحركة من العوامل المؤثرة في شخصية الكفيف؛ حيث يعجز عن الحركة بنفس السهولة التي يتحرك بها المبصر، فحركته تتسم بالحذر والحيطة، وهذا أمر يؤثر سلبا على نفسية الكفيف، ومن هنا فإن للبيئة دورا كبيرا في بناء شخصية الكفيف وهو دور يتراوح بين المواقف التي يغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة المشوبتين بالاتفاق وبين المواقف التي تغلب عليها سمات الإهمال وعدم القبول (الرياحي ،٢٠١٢) .

- **الدراسات السابقة**:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تعنى بمتغيرات الدراسة الحالية تعرض الباحثة لعدد من الدراسات السابقة على أساس أن هناك دراسات تناولت التوافق النفسي والكفيفات.

- **أولاً**: **الدراسات العربية والأجنبية**:

دراسة الظاهر (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الصم والمكفوفين لكلا الجنسين وللمراهقين والراشدين ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) من المراهقين والراشدين ، وشملت (٤٦) من المكفوفين (فاقدي

وفاقدات البصر)(٢٣) ذكرا و(٢٣) انثي ، و(٥٨) من الصم (فاقدي وفاقدات السمع) (٢٩) ذكرا و(٢٩) انثي وتطلبت الدراسة بناء مقياس للذكاء الانفعالي للصم والمكفوفين ، تكون المقياس من اربعة مقاييس فرعية هي (الكفاية الشخصية ، والكفاية الاجتماعية والضبط والتوجيه الانفعالي والتعاطف) طبق المقياس المذكور علي افراد البحث بعد التحقق من صدقة وثباته ، وتوصل البحث الى نتائج وهى ليس هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوي (a اصغر من او يساوي ٠,٠٥) في الذكاء الانفعالي للتفاعل بين نوع الاعاقة والعمر او بين الجنس و العمر او بين نوع الاعاقة والجنس والعمر، بينما ظهر فرق دال احصائيا بين للتفاعل بين نوع الاعاقة والجنس لصالح الاناث ، السلوك المتخاذل والشرود والتشتت والحساسية الزائدة والتشكيك ، كذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمتغير العمر ولصالح فئة العمر(٦ – اقل من ١٠ سنوات).

أما دراسة شعبان (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على الفروق بين الأطفال المكفوفين منخفضي ومرتفعي كل من (أحداث الحياة الضاغطة . فاعلية الذات . المساندة الاجتماعية) في الشعور بالوحدة النفسية، ودراسة الدور الوسيط الذي يمكن أن تلعبه فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية في العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المكفوفين، وكذلك إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من خلال أحداث الحياة الضاغطة وفاعلية الذات والشعور بالوحدة النفسية ، النتائج : وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطلاب المكفوفين منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، لصالح منخفضي فاعلية الذات. - وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الطلاب المكفوفين منخفضي ومرتفعي المساندة الاجتماعية على مقياس الشعور بالوحدة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، لصالح الطلاب الذين يتلقون مساندة اجتماعية أكبر من الأسرة والأصدقاء إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية باستخدام كل من (أحداث الحياة الضاغطة وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية) لدى الطلاب المكفوفين.

دراسة البحيري (٢٠١٠) هدف هذا البحث إلى محاولة إثراء الدراسات النفسية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة بدراسة تتناول الجانب الإيجابي المتمثل في تنمية دافعية الإنجاز ، وأثره في تحسين الصحة النفسية لدي المكفوفين ولتحقيق ذلك بلغت عينة الدراسة (١٠٠) من الأطفال المكفوفين الذكور ذوي كف البصر الكلي – حيث تراوحت أعمارهم بين (٩ – ١٢) عاما قسموا إلي مجموعتين تجريبية (٥٠) وضابطة (٥٠) كما تثبت بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية التي من شأنها التأثير في نتائج الدراسة ، ولتحقيق أهداف الدراسة استعين بأدوات تمثلت في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجزء اللفظي) تعريب ، لويس مليكة وعماد الدين إسماعيل (١٩٩٣) ومقياس الصحة النفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية إعداد أشرف عبد الحميد (٢٠٠٠) وقائمة ملاحظة سلوك الطفل : تعريب مصطفي كامل (١٩٨٧) ومقياس المستوي الثقافي الاقتصادي الاجتماعي إعداد محمد البحيري (٢٠٠٢)

والبطاقة التتبعية الدوائية . إعداد محمد البحيري (٢٠٠٥) بالإضافة إلى مقياس دافعية الإنجاز للأطفال المكفوفين إعداد الباحث وإجراءات برنامج تحسين دافعية الإنجاز إعداد الباحث أيضا وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية دافعية الإنجاز وتحسين الصحة النفسية لدي عينة الدراسة من الأطفال المكفوفين.

دراسة على (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على كيفية تنمية التفكير الابتكاري لدي الأطفال الصم المكفوفين باستخدام مبادئ المدخل الإسكندنافي بتنمية التفكير الابتكاري لدي طفل أصم كفيف خلقيا من خلال برنامج يتبع في تنفيذه مبادئ المدخل الاسكندنافي وبتقديم برنامج يمكن أن يتبعه المتخصصون في مجال تأهيل الأطفال الصم المكفوفين لتنمية التفكير الابتكاري مع تصميم قائمة لملاحظة التفكير الابتكاري في تعبيرات وسلوك الأطفال الصم المكفوفين، استخدم البحث المنهج الكلينيكي الذي اعتمد على منهج دراسة الحالة.

دراسة مارين Maren (2007) هدفت الدراسة على التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق لدى طلاب الجامعة، وأن الذكاء الوجداني يتنبأ بالتوافق الاجتماعي والسوية العاطفية ، طبقتٍ الدراسة على عينة من طلاب الجامعة في مدينة نيويورك بلغت (١٢٤) طالبا ، استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني ، مقياس المزاج المألوف الثلاثي ، وتوصلت النتائج إلى أن كثيرا من مقاييس الذكاء الوجداني قد ارتبطت بالتوافق الذاتي الموجه ، كما أظهرت دليل واضح على الصلاحية المتزايدة.

دراسة وافي (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة بشكل أساسي للتعرف على علاقة الاضطرابات السلوكية بمستوى التوافق النفسي بأبعاده الأربعة (الشخصي، المدرسي، الأسري، الجسدي) للأطفال الصم والمكفوفين في ضوء عدة متغيرات شملت الجنس ومنطقة السكن والمرحلة التعليمية لهم ودرجة الإعاقة (بالنسبة للمكفوفين فقط) وتم اختيار عينتين إحداها للصم (١٣٥) طالب وطالبة من مؤسسات الصم التعليمية الخاصة في قطاع غزة) وأخرى للمكفوفين (٨٦ طالب وطالبة من مركز النور ومدرسة النور والأمل بمحافظة غزة) وتراوحت أعمار أفرادهما ما بين (٩-١٦) سنة ، طبق عليهم مقياسي الاضطرابات السلوكية من إعداد د. أمال عبد السميع باظه وتعديل الباحثة (الذي اعتمد على تقديرات الملاحظين) ومقياس التوافق النفسي من إعداد الباحثة، وذلك بعد التأكد من أنهما يتمتعان بمستوى جيد من الصدق والثبات ، وقد أسفرت المعالجات الإحصائية المتمثلة في حساب الدرجة الزائية واختبار- ت وتحليلي التباين الثلاثي والرباعي عن جملة من النتائج التي أكدت على أن اللازمات العصبية والنشاط الزائد هي أبرز الاضطرابات السلوكية لدى المكفوفين بينما كانت اللازمات العصبية والنشاط الزائد واضطراب المسلك هي أبرز تلك الاضطرابات لدى الصم ، توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي وجميع أبعاده(الشخصي، المدرسي، الأسري، الجسدي) لدى الأطفال الصم المضطربين سلوكيا منهم وغير المضطربين، هذا في الوقت الذي لم تكون فيه تلكٍ الفروق ذات دلالة إحصائية عند الأطفال المكفوفين بين المضطربين سلوكيا منهم وغير المضطربين ، وتبين أنه لا توجد فروق جوهرية

ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى الأطفال تعزى لنوع الإعاقة (صم، مكفوفين) وفي ضوء تلك النتائج خرجت الباحثة بجملة من التوصيات والمقترحات التي ارتأت بأنه من الممكن أن تخدم بشكل واضح كل من الأطفال الصم والمكفوفين من جهة، والباحثين والدارسين و المختصين في ميداني التأهيل (التربية الخاصة) وعلم النفس (الصحة النفسية) من جهة أخرى .

دراسة ابو رجيله (٢٠٠٤) وتهدف للكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين اليمنيين والمبصرين في أمانة العاصمة وعلاقته ببعض المتغيرات ، وضمت العينة (٣٠٠) كفيف وكفيفة من الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٥ـ٣٠) سنة ، وقد تمثلت أدواتها في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين (إعداد : الباحث)، ليتوصل من خلالها لمجموعة من النتائج والتي برز من بينها أن المكفوفين يتمتعون بالتوافق النفسي والاجتماعي أكثر من المبصرين ، ولكنه لا توجد فروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين تعزى لكل من النوع أو العمر.

دراسة كوفمان Kaufman (2000) هدفت إلى مقارنة عادات اختيار الملابس لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وقد اجريت الدراسة على١٥ مراهقة كفيفة و١٥ مراهقة مبصرة، وتم ملاحظة سلوكهن في اختيار ملابسهن، بالإضافة إلى مدى استقلاليتهن بالقيام بهذه المهمة. وقد اسفرت النتائج عن اعتماد المراهقات المبصرات على انفسهن في القيام بالمهارات الخاصة بخدمة الذات، واعتمادهن على انفسهن في اختيار ملابسهن مقارنة بالمراهقات الكفيفات اللاتي يقوم آباؤهن بدور كبير في اختيار ملابسهن، كما أشارت الدراسة إلى انخفاض مستوى اهتمام المراهقات الكفيفات باستخدام أدوات الزينة والإكسسوار، بالإضافة إلى اعتمادهن في كثير من مطالبهن للعناية بذواتهن على أسرهن نتيجة لكف بصرهن.

دراسة ألورا ولانج Allora & Walling (١٩٩٨) هدفت إلى التعرف على تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى اطفال ما قبل المدرسة المعاقين بصريا، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الاطفال ، مجموعتان من المعاقين بصريا ومجموعة من الأطفال المبصرين واستخدم استمارة ملاحظة لسلوك الاطفال خلال فترات اللعب الحر لمدة ٢٦ ساعة، من النتائج تم تطبيق استراتيجية الدمج بين مجموعة من الأطفال المكفوفين ومجموعة المبصرين أدى إلى تحسين في مهارات التفاعل الاجتماعي بينهما ، وتبين من خلال ملاحظة مجموعات الدراسة أن هاتين المجموعتين قد قضيتا وقتا أطول من المجموعة الثالثة في اللعب مع الأقران ، وقضيتا وقتا اقل في اللعب الفردي ، أصبحتا اكثر ميلا للتواجد مع الأقران عن التواجد مع الراشدين.

دراسة محمود (١٩٩٧) وهدفت هذه الدراسة للتعرف على المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والفروق فيها تبعا للجنس ونوع الإقامة (داخلي، خارجي) والمستوى التعليمي للوالدين وطبيعة تلك المشكلات من وجهة نظرهم، فبلغ حجم عينتها (١٧٠) كفيف وكفيفة تراوحت أعمارهم ما بين (٩ـ ١٢) سنة من مدارس النور والأمل الخاصة بالمكفوفين

و (٢٠٠) أب وأم لبعض أفراد العينة واستخدم فيها كل من قائمة المشكلات النفسية الخاصة بالمكفوفين الصورة الخاصة بالأطفال والوالدين (إعداد : الباحث) واختبار وكسلر بليفو " ذكاء الأطفال المقياس اللفظي " (تعريب : إسماعيل ومليكة) والدرجات التحصيلية لأفراد العينة من الأطفال كأدوات لها ، وأوضحت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المكفوفين ذوي المستويات التحصيلية المتباينة في المشكلات عامة سوى الاقتصادية والصحية التي برزت بشكل ملحوظ لدى الأطفال المكفوفين منخفضي التحصيل، هذا ولا توجد فروق بين الجنسين في جميع المشكلات باستثناء اللعب والترويح فكانت الفروق فيها لصالح الذكور، وبالنسبة لنوع الإقامة فوجد أن هناك فروق في المشكلات الاقتصادية والصحية واللعب والترويح لصالح الأطفال ذوي الإقامة الداخلية بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال المكفوفين ذوي الإقامة الداخلية والخارجية في المشكلات الانفعالية والاجتماعية والأسرية والتعليمية ، ويعد الأطفال المكفوفين لوالدين منخفضي المستوى التعليمي أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية ، كما أن الوالدين يشتركان مع أطفالهما في إدراك تلك المشكلات.

دراسة ليسر وآخرون .Leyser,et al (١٩٩٦) هدفت إلى التعرف على الضغط والتكيف فى الأسر التي لديها أطفال يعانون من إعاقة بصرية ، حيث اهتمت بدراسة الضغوط النفسية الأسرية لدى (٧٨) أسرة لديهم أطفال يعانون من الإعاقة البصرية وتم استخدام مقاييس الضغوط النفسيةٍ على هؤلاء الأفراد ، وقد كشفت نتائج تلك الدراسة أن الطفل المعاق بصريا يعاني من الضغوط المختلفة مثل الضغوط الانفعالية والضغوط الأسرية والضغوط المستقبلية.

دراسة الديب (١٩٩٢) وهدفت لإلقاء الضوء على بعض الظواهر المرتبطة بمفهوم الذات لدى الكفيف ، وحوت عينتها (٦٠) كفيف وكفيفة من المتعلمين وغير المتعلمين الذين فقدوا بصرهم منذ الولادة أو في الخمس سنوات الأولى من العمر، وشملت أدواتها مقياس مفهوم الذات لدى الكفيف (إعداد الباحثة) ومقياس القلق للمكفوفين (إعداد: الأشول)، فأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية لدى الجنسين في كل من أبعاد الذات الجسمية والشخصية والاجتماعية والواقعية والرضى عن الذات والذات السلوكية والدرجة الكلية لمفهومها ووجد فرق جوهري بينهما في متغير القلق، وعدم وجود فروق دالة في أبعاد الذات الأسرية ويوجد تفاعل بين الجنس ومستوى التعليم في تباين درجات أبعاد الذات السلوكية والدرجة الكلية بينما لم تتضح هذه الدلالة في بقية أبعاد مقياس مفهومي الذات والقلق، كما تبين أن مستوى المجموعة المتعلمة من المكفوفين أعلى من متوسط درجات المجموعة غير المتعلمة في جميع أبعاد مقياس مفهوم الذات، وأقل منها في متوسط درجات مقياس القلق، وتوجد فروق دالة بين المتعلمين وغير المتعلمين على جميع أبعاد مفهوم الذات واتضح أن المتعلمين من المكفوفين أكثر إيجابية في مفهومهم لذواتهم الجسمية والشخصية والأسرية والاجتماعية فقد تميزت هذه المجموعة بسلوك إيجابي نحو ذواتهم وبدرجة أعلى من الرضى عنها وكانت أكثر رغبة في الحصول على واقع أفضل لها مقارنة بغير المتعلمين من المكفوفين.

دراسة صادق وموسى وسيسالم (١٩٨٦) هدفت إلى التعرف على اتجاه المجتمع السعودي نحو المكفوفين تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أسئلة ثلاثة هي:

- هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف جنس أفراده نحو المكفوفين.
- هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف عمر أفراده نحو المكفوفين.
- هل يختلف اتجاه مجتمع الرياض باختلاف درجة تعليم أفراده نحو المكفوفين

وتم صياغة الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو المكفوفين.
- تختلف الاتجاهات باختلاف الأعمار.
- لا تختلف الاتجاهات نحو المكفوفين باختلاف مستوى التعليم. تضمنت عينة هذه الدراسة ٥٥٠ فردا منهم ٣٩٣ ذكرا و١٥٧ أنثى من مختلف الأعمار والمستويات الثقافية من مجتمع مدينة الرياض.

دراسة صبحي (١٩٧٩) هدفت إلى التعرف على المناشط المتنوعة التي يمارسها الكفيف المراهق وعلاقتها بتوافقه النفسي والاجتماعي، فتكونت عينته من (٥٠) طالبا من المدرسة الإعدادية المهنية للنور ومدرسة المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون ممن قلت قوة الإبصار 60 في أحسن العينين، وشملت أدواته اختبار الشخصية للمرحلة / لديهم بعد التصحيح عن ٣ الإعدادية والثانوية ومقياس تقدير ممارسة النشاط، واعتمد الأسلوب التجريبي منهجا له فأوضحت نتائجه وجود فروق دالة بين التلاميذ الذين يمارسون المناشط في أوقات الفراغ و الذين لا يمارسونها في كل من جوانب التوافق النفسي المتمثلة في اعتماد المراهق على نفسه وشعوره بحريته والانتماء وتحرره من الميل إلى الانفراد والميول المضادة للمجتمع وخلوه من الأعراض العصابية واعترافه بالمستويات الاجتماعية ، واكتسابه للمهارات الاجتماعية وعلاقته بأسرته ومدرسته وبيئته المحلية .

- **ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة:**

اتفقت الدراسات السابقة على وجود علاقة بين العوامل الديموغرافية كالعمر والحالة الاجتماعية والوضع الاقتصادي للأسرة وتأثيره على توافق او سوء توافق الطلاب كما ظهر في دراسة مقبل (٢٠١٠) ودراسة محمود (١٩٩٧)، اما في دراسة ابو رجيله (٢٠٠٤) فقد بينت ان المكفوفين يتمتعون بتوافق نفسي أكثر من المبصرين. واكدت دراسة الديب (١٩٩٢) علي وجود فروق جوهرية لدي الجنسين في كل من الابعاد الشخصية والاجتماعية وعلى العكس اثبتت دراسة الكحلوت (٢٠١١) انه لا توجد فروق في مستوي التوافق النفسي ، اما من حيث العينة فقد اتفقت الدراسة الحالية نوعا ما مع الدراسات دراسة شعبان وجاد الرب (٢٠١٢) و دراسة الكحلوت (٢٠١١) و دراسة البحيري (٢٠١٠) و دراسة وافي (٢٠٠٦) وحيث كانت عينتها للطلاب في مرحلة الطفولة والطفولة المتأخرة للمرحلة الابتدائية واختلفت مع دراسة كل من الظاهر (٢٠١٢) و مارين (٢٠٠٧) و ابو رجيله (٢٠٠٤) و كوفمان (٢٠٠٠) حيث كانت عينتها مرحلة المراهقة للمرحلة الثانوية . اما من حيث أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في المنهج المتبع في الدراسة اشتركت مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي ، باعتباره أنسب المناهج لمثل هذا النوع من

الدراسات ، وتكتسب هذه الدراسة اهميتها من الدراسات السابقة في انها افادتها في اثراء الاطار النظري من حيث التعرف على مفهوم التوافق النفسي وابعاده وفي طريقة اختيار منهج الدراسة وتحديد العينة واداة الدراسة من حيث عباراتها ومجالاتها ومقياس تدرج الاجابات وكيفية التطبيق وتحديد الاساليب الاحصائية المناسبة وكيفية المعالجة الاحصائية وفي تصميم الجداول وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومن خلال عرض الدراسات إما عربية او اجنبية حول موضوع التوافق النفسي لدى الكفيفات لم نتمكن من إيجاد دراسات سعودية تهتم بالتوافق النفسي لدى المكفوفين إلا دراسة واحدة عن اتجاه المجتمع السعودي نحو المكفوفين وطبقت في الرياض ، مما يعكس القصور الواضح في هذا الجانب ، ناهيك عن قلة الدراسات العربية التي ركزت عليه أيضا ، مع حاجه المكفوفين الماسة لدراسة متعمقة فيما يتعلق بسماتهم وخصائصهم النفسية ، وذلك لكونهم من شرائح المجتمع الهامة ذات الواقع المتميز بما قد تفرضه الإعاقة من نقص في قدرة حاسة البصر على القيام بالدور المنوط بهم ، والذي قد ينعكس بشكل ملموس وفعلي على النشاط الاجتماعي أو العلمي باختلاف أنواعه ومستوياته ، وبما أن التوافق النفسي للأطفال المكفوفين يعد من أبرز الميادين الهامة التي ركزت عليها الدراسة الحالية ، فقد كان لا بد من التطرق بشكل فعلي وجاد لمثل هذه الدراسات ، والتعرف على ما توصلت إليه النتائج حول درجة التوافق النفسي للمكفوفين ، وعليه فإن من بين ما يمكن الإشارة إليه بعد الدراسة المتفحصة للجوانب المختلفة من تلك الدراسات جاء على النحو التالي : يتمتع المكفوفين بمستوى مناسبٍ من التوافق النفسي في بيئة تعانى نفس ظروفهم الصحية إذا وجدوا بعيداً عن المجتمع الذي قد يتسبب في توترهم وإضعاف قدرتهم على التوافق معه بما يحويه من معيقات وعدم تقبله لهم أو التماشي مع واقعهم ، ولما لدرجة الإعاقة من أثر على مستوى التوافق النفسي لدى الأطفال، والأثر البارز الذي قد يتركه ضعف الإبصار على مستوى التوافق النفسي للأطفال وبما أن هناك ثمة تباين ملحوظ بين آراء الباحثين حول درجة التوافق النفسي للأطفال المكفوفين كان لا بد وأن تعطي الدراسة مزيدا من الاهتمام لهذا الجانب ، أملا منها في الوصول لرأي واضح في هذا الميدان بما يتعلق بالطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة.

- **ثالثا: فروض الدراسة**:

في ضوء المفاهيم الأساسية للبحث، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على الوجه الآتي :

- ما درجة التوافق النفسي على المقياس بأبعاده لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى الى العمر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى الى درجة الإعاقة البصرية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى الى المرحلة الدراسية.

- **منهج وإجراءات الدراسة**:

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيليًا للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومنها تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وأدوات الدراسة المستخدمة لجميع البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

- **أولاً : منهج الدراسة**:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسةعلى المنهج الوصفي الارتباطي (عبيدات وآخرون،٢٠٠٠ م) والذي يوفر فهما عن التوافق النفسى لمتحدى الإعاقة، حيث يقوم هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدي أفراد العينة دون أن يكون للباحثة دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس.

والمنهج الوصفي مظلة واسعة ومرنة قد تتضمن عددا من المناهج والاساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات والتطورية والميدانية وغيرها ، اذ ان المنهج الوصفي يقوم على اساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها واسبابها واتجاهاتها وما الى ذلك ، ويعتبر بعض الباحثين بان المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الاخرى باستثناء المنهجين التاريخي والتجريبي ، لان عملية الوصف والتحليل للظواهر تكاد تكون مسألة مشتركة وموجودة في كافة انواع البحوث العلمية ، ويعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم (اي ما هو كائن) وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات . كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة الى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها (مرسي،١٩٨٦) وتستند البحوث الوصفية الى عدد من الاسس مثل التجريد والتعميم. كما تتخذ اشكالا عديدة مثل المسح survey النظري او الميداني وتحليل المضمون ودراسة الحالة ودراسة النمو(التتبع) وغيرها، ومهما اختلفت اشكال المنهج الوصفي الا انها جميعا تقوم على اساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بظاهرة او مشكلة محددة بشكل عملي ودقيق (العواملة ، ١٩٩٧) ، ويعتبر المنهج الوصفي من أنسب المناهج لهذه الدراسة بحيث يطبق المقياس على الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة لمعرفة درجة التوافق النفسي لديهن وتأثيره على العملية التعليمية.

- **ثانياً : عينة الدراسة** :

تتكون عينة الدراسة الحالية من عينة الدراسة من(٥٠) طالبة في الثلاث مراحل التعليمية (الإبتدائى ، المتوسط ، الثانوى) بعد ان يتم اخذ رأيهن في المشاركة في الدراسة، وتتراوح اعمار الطالبات مابين (٧ . ١٨) سنوات ولديهن كفف بصري او ضعف شديد فى البصر وسوف يتم ذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥هـ. ٢٠١٤م، وفيما يلى خصائص العينة.

- **ثالثاً : أداة الدراسة**:

تعرض الباحثة في هذا المقام وصفاً للأدوات المستخدمة في الدراسة وذلك وفقا لترتيبها حسب عنوان الدراسة، وهذه الأدوات هي:

جدول (١):خصائص عينة الدراسة

العمر	التكرار	النسبة %
اقل من ١٠ اعوام	14	28.0
من ١٠ الى ١٨ عام	36	72.0
المجموع	**50**	**100.0**
المرحلة الدراسية	**التكرار**	**النسبة %**
ابتدائى	27	54.0
متوسط	9	18.0
ثانوى	14	28.0
المجموع	**50**	**100.0**
درجة الإعاقة	**التكرار**	**النسبة %**
كفيفات	٢٠	٤٠
ضعاف البصر	٣٠	٦٠
المجموع	٥٠	100.0
تعليم الاب	**التكرار**	**النسبة %**
ابتدائى	1	2
متوسط	3	6
ثانوى	19	38
جامعى	27	54
المجموع	**50**	**100.0**
تعليم الام	**التكرار**	**النسبة %**
ابتدائى	4	8
متوسط	1	2
ثانوى	24	48
جامعى	21	42
المجموع	**50**	**100.0**

- **مقياس التوافق النفسي** :

المقياس من إعداد شقير(٢٠٠٣) ويتكون المقياس من(٨٠) فقرة تهدف إلى معرفة التوافق والفقرات مقسمة لأربعه أبعاد وهى بُعد التوافق الشخصى والانفعالى، وبُعد التوافق الصحى(الجسمى)، بُعد التوافق الأسرى، بُعد التوافق الاجتماعى ، ويجاب عليها بنعم(موافق) ولا(معارض) ومحايد " أحيانا" وأدنى درجة صفر وأعلاها(١٦٠) وتشير الدرجة المرتفعه الى ارتفاع درجة التوافق النفسى(وكذلك ابعاده الاربعه) ، بينما تشير الدرجة المنخفضة الى انخفاض درجة التوافق النفسى(وكذلك ابعاده الاربعه) حيث تتراوح درجة كل بُعد من صفر الى ٤٠ درجة ويفيد هذا المقياس في جميع الاعمار الزمنية من الجنسين.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

- **صدق المقياس**: **صدق الاتساق الداخلي للمحاور** (**الصدق التكوينى**):

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمحاور المقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس نفسه وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (٢): الصدق التكوينى للمقياس

المحور (البعد)	معامل الارتباط (بيرسون)
التوافق الشخصى (الانفعالى)	0.7٧**
التوافق الصحى(الجسمى)	0.8٤**
التوافق الأسرى	0.67**
التوافق الإجتماعى	0.87**

** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين محاور المقياس تراوحت مابين (٠,٦٧٠ الى ٠,٨٧١) وهى دالة أحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعنى أن المقياس ثابت وصادق بدرجة عالية. وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

- **ثبات أداة الدراسة**:

يقصد بثبات المقياس أن يعطي هذه المقياس نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيق المقياس أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات المقياس يعني الاستقرار في نتائج المقياس وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ Cranach's Alpha Coefficient

جدول (٣) : ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التوافق الشخصى (الانفعالى)	٢٠	٠.٤٥
التوافق الصحى(الجسمى)	٢٠	٠٧١
التوافق الأسرى	٢٠	٠.٧٣
التوافق الإجتماعى	٢٠	٠.٧٣
الدرجة الكلية	٨٠	٠.٨٧٠

من خلال الجدول السابق يتضح تمتع المقياس بمعامل ثبات جيد حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٨٧٠)، وهي نسبة عالية.

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس في صورته النهائية، وأنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **رابعاً** : **إجراءات الدراسة** :

- الاطلاع على الإطارات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات)
- اختيار المقياس المناسب لمتغير الدراسة الحالية (مقياس التوافق النفسي) د. زينب شقير ٢٠٠٣

- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة بالطرق الإحصائية المناسبة كما تم توصيفها.
- اختيار عينة الدراسة (الطالبات الكفيفات).
- أخذ موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة للسماح للباحثة بتطبيق اداة الدراسة على عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة (مقياس التوافق النفسي) على الطالبات الكفيفات والتي بلغت (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية وتم شرح التعليمات للطالبات وقراءة فقرات المقياس لكل طالبة على حدي دون التأثير عليها مع استبعاد المقاييس التي لم تُستكمل بياناتها، وإخبارهن بإمكانية إمدادهن بالنتائج لتحفيزهن على الإجابة بطريقة صادقة.
- تصحيح المقياس واستبعاد غير الكامل منها وحصر عددها.
- معالجة البيانات إحصائيا بواسطة برنامج SPSS للإجابة على فروض الدراسة.
- تفسير النتائج التي حصلت عليها الباحثة من خلال التأكد من فروض الدراسة.
- كتابة التوصيات والمقترحات اللازمة والتطبيقات التربوية في ضوء نتائج الدراسة.

- **خامساً : الأساليب الإحصائية :**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ثم استخدام الاساليب الاحصائية التالية :

- اختبار Mann-Whitney Test لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المتغيرات المعنية في الدراسة الحالية.
- اختبار Kruskal-Wallis Test لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المتغيرات المعنية في الدراسة الحالية.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**

يسير هذا الفصل في اتساق مع تساؤلات الدراسة ، حيث يتضمن عرضاً وتحليلا لنتائج الدراسة الميدانية بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة ، ومعالجة البياناتٍ إحصائيا مع الاستعانة بالدراسات السابقة في التعليق على النتائج ، وتسهيلا لعرض نتائج الدراسة قامت الباحثة بعرضها على النحو الذي يوضحه العرض التالي:

- **أولا : نتائج الدراسة**
- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:**

للإجابة على السؤال الاول في الدراسة " ما درجة التوافق النفسي على المقياس بأبعاده لدى الطالبات الكفيفات بالمدينة المنورة ؟"، قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية، وسوف تتناول الباحثة الجدول الاتي لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالسؤال الاول.

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمقياس التوافق النفسي بأبعاده

المحور	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى %*	الترتيب
التوافق الإجتماعى	50	1.38	0.29	69.2	1
التوافق الشخصى (الانفعالى)	50	1.27	0.21	63.9	2
التوافق الأسرى	50	1.18	0.23	59.2	3
التوافق الصحى(الجسمى)	50	1.06	0.29	53.0	4

*أقصى درجة للمقياس (٢)

يوضح الجدول السابق أن التوافق الإجتماعى هو البعد الذى نال على المرتبة الاولى لدى افراد العينة حيث كان الوزن النسبى له ٦٩,٢ ٪، ثم يأتى بعد التوافق الشخصى (الانفعالى)حيث كان الوزن النسبى له ٦٣,٩ ٪، ثم التوافق الأسرى الذى كان وزنه النسبى ٥٩,٢٪، وأخيرا يأتى التوافق الصحى(الجسمى) بوزن نسبى ٥٣٪.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ابو رجيلة (٢٠٠٤) حيث توصلت نتائجها إلى أن المكفوفين يتمتعون بالتوافق النفسي و الاجتماعي أكثر وكذلك دراسة شعبان (٢٠١٢) بينت الفروق بين الاطفال المكفوفين في المساندة الاجتماعية وأن الاطفال الذين يتلقون مساندة اجتماعية أكبر من الأسرة والأصدقاء هم أكثر توافق من غيرهم من الأطفال ، وبالنسبة لنظرية أدلر (التعويضية) أن الإنسان يولد ولديه شعور بالنقص يدفع الفرد منذ الصغر إلى البحث عما يضمن له الأمن ويخفف شعوره بالذل والضعف الموجود لدية.

لذلك المعاقين بصرياً يحاولون أن يعوضون النقص الذى لديهم بحواسهم الأخرى وبعلاقاتهم الاجتماعية ويعتقد ادلر أن الشعور بالنقص قائم في نفوس الناس جميعا دون أستثناء ، وأن الشعور بالنقص ليس بذاته أمرا شاذا بل هو السبب في كل تقدم وصل إليه البشر.

وتطور هذا المفهوم إلى إن الإنسان يولد ولديه قصور في السعي في حياته التعويضية ، اى أن الشعور بالنقص يدفع الفرد منذ الصغر إلى البحث عما يضمن له الأمن ويخفف شعوره بالذل والضعف الموجود لديه .

فالمعاقين بصرياً يحاولون أن يعوضون النقص الذى لديهم بصرياً بحواسهم الأخرى حيث ينمون حواسهم الأخرى بالتركيز والاعتماد عليها مثل حاسة السمع والحس بالأشياء واللمس وحاسة التذوق وحاسة الشم ، لتعويضهم عن البصر، وتختلف قوة الحواس من معاق لآخر، لذلك يمكن القول بأن المعاقين بصرياً يختلفون فيما بينهم في كيفية التعويض عن البصر ودرجات هذا التعويض حسبٍ درجة الاعاقة البصرية لديهم وكذلك حسب الفئة العمرية للمعاقين بصرياً وكذلك حسب المرحلة الدراسية للمعاقين بصرياً، ويحاولون أن يقوّن هذه العلاقات الاجتماعية على حسب درجة النقص.

- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الأول**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى الى العمر.

لإختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Mann-Whitney Test لمقارنة متوسطات درجات عينتين في مقياس التوافق النفسى لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير العمر، وسوف تتناول الباحثة الجدول الاتي لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرض الأول.

جدول (٥) : نتائج إختبار Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التوافق النفسى لدى الطالبات تبعا لمتغير العمر

البعد	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة ويلكوكسون W	قيمة Z	القيمة الإحتمالية
التوافق الشخصى (الانفعالى)	اقل من ١٠ اعوام	14	16.36	229	124	229	-2.78	0.005**
	من ١٠ الى ١٨ عام	36	29.06	1046				
التوافق الصحى(الجسمى)	اقل من ١٠ اعوام	14	16.29	228	123	228	-2.80	0.005**
	من ١٠ الى ١٨ عام	36	29.08	1047				
التوافق الأسرى	اقل من ١٠ اعوام	14	30.79	431	178	844	-1.62	0.106
	من ١٠ الى ١٨ عام	36	23.44	844				
التوافق الإجتماعى	اقل من ١٠ اعوام	14	14.43	202	97	202	-3.37	0.001**
	من ١٠ الى ١٨ عام	36	29.81	1073				
التوافق النفسى ككل	اقل من ١٠ اعوام	14	18.07	253	148	253	-2.25	0.024*
	من ١٠ الى ١٨ عام	36	28.39	1022				

*دالة احصائيا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ **دالة احصائيا عند مستوى معنوية ٠.٠١

الجدول السابق يوضح الاتى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الاسرى لدى الطالبات وفقا لمتغير العمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الشخصى (الانفعالى)، التوافق الصحى(الجسمى) ، التوافق الأجتماعى ، ودرجات التوافق النفسى ككل لدى الطالبات وفقا لمتغير العمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام) لصالح الفئة من ١٠ الى ١٨ عام.

- **تفسير نتائج الفرض الأول**:

تم التوصل لهذه النتيجة لان المعاقين بصرياً الأقل من ١٠ سنوات لم يكتسبوا الخبرة والمهارة الكافية لتجاوزهم بعض المصاعب في الحياة اليومية، بعكس الفئة (١٠-١٨) سنة التي تعتبر اكبر سناً واكثر خبرة ومهارة لتجاوز بعض المصاعب

اليومية حسب نظرية إدلر التعويضية التي تنص على أن الشعور بالنقص قائم في نفوس الناس جميعا دون أستثناء ، وأن الشعور بالنقص ليس بذاته أمرا شاذا بل هو السبب في كل تقدم وصل إليه البشر.

وتعتبر الفئة العمرية (١٠- ١٨) سنة اكثر توافقاً نفسياً (انفعالي . جسمي ، اسري . اجتماعي) من الفئة العمرية اقل من ١٠ سنوات وذلك لأنها اقدم سعيا واكثر قدرة على التعويض عن مافقدوه من البصر.

الدراسات السابقة التي اتفقت مع نتائج الفرض الأول هي دراسة الظاهر (٢٠١٢) لوجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمتغير العمر لصالح الفئة (٦- ١٠) سنوات ، دراسة البحيري (٢٠١٠)، دراسة مارين (٢٠٠٧)، دراسة واي (٢٠٠٦)، دراسة لورا وتي ولانج (١٩٩٨)، دراسة ليسر وآخرون(١٩٩٦)، دراسة الديب (١٩٩٢)، دراسة صادق وموسي وسيسالم (١٩٨٦)،والدراسات السابقة التي اختلفت مع نتائج الفرض مثل دراسة شعبان (٢٠١٢) ، دراسة علي (٢٠١٠) ، دراسة ابو رجيلة (٢٠٠٤)

- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الثانى**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى لمتغير درجة الإعاقة البصرية.

لإختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Mann-Whitney Test لمقارنة متوسطات درجات عينتين في مقياس التوافق النفسى لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير درجة الإعاقة البصرية، وسوف تتناول الباحثة الجدول الاتي لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرض الثانى.

جدول (٦) : نتائج إختبار Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التوافق النفسى لدى الطالبات تبعا لمتغير درجة الإعاقة البصرية

البعد	درجة الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة ويلكوكسون	قيمة Z	القيمة الإحتمالية
التوافق الشخصى (الانفعالى)	ضعاف البصر	30	24.7	741.5	276.5	741.5	-0.47	0.64
	كفيفات	20	26.7	533.5				
التوافق الصحى(الجسمى)	ضعاف البصر	30	27.2	816.5	248.5	458.5	-1.02	0.31
	كفيفات	20	22.9	458.5				
التوافق الأسرى	ضعاف البصر	30	24.3	729.0	264.0	729.0	-0.72	0.47
	كفيفات	20	27.3	546.0				
التوافق الإجتماعى	ضعاف البصر	30	25.6	767.0	298.0	508.0	-0.04	0.97
	كفيفات	20	25.4	508.0				
التوافق النفسى ككل	ضعاف البصر	30	25.9	775.5	289.5	499.5	-0.21	0.84
	كفيفات	20	25.0	499.5				

الجدول السابق يوضح ان قيم الدلالة لمقياس التوافق النفسى أكبر من ٠,٠٥ وبالتالى يتم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفرى ومن ثم:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الشخصى (الانفعالى) ، التوافق الصحى(الجسمى) ، التوافق الاسرى ، التوافق الأجتماعى ، درجات التوافق النفسى ككل لدى الطالبات وفقا لمتغير درجة الإعاقة البصرية.

- **تفسير نتائج الفرض الثاني**:

تم التوصل لهذة النتيجة لان درجة الإعاقة لاتمثل فارقاً بين أفراد العينة ، واختلفت نتيجة الفرض مع نظرية آدلر التعويضية التي تنص على أن الشعور بالنقص قائم في نفوس الناس جميعا دون أستثناء ، وأن الشعور بالنقص ليس بذاته أمرا شاذا بل هو السبب في كل تقدم وصل إليه البشر.

الدراسات السابقة التي اتفقت مع نتيجة الفرض الثاني هي دراسة وافي (٢٠٠٦) حيث تبين انه لاتوجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى الأطفال لان درجة الاعاقة لاتؤثر على التوافق النفسي لذلك اكدتها نتائج الدراسة الحالية ، ودراسة أبو رجيلة (٢٠٠٤) لعدم وجود فروق في مستوي التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين وانهم يتمتعون بتوافق نفسي أكثر لذلك اتفقت هذه الدراسات على عدم وجود تأثير لدرجة الإعاقة في التوافق النفسي .

والدراسات السابقة التي اختلفت مع نتيجة الفرض الثاني هي: دراسة شعبان (٢٠١٢) لم تكن درجة الإعاقة البصرية احد متغيراتها، ودراسة البحيري (٢٠١٠) لوجود تغير لدي عينة الدراسة عكس الفرض، ودراسة ليسر وآخرون (١٩٩٦) لم تكن درجة الإعاقة احد متغيراتها، دراسة الديب (١٩٩٢) لم تكن درجة الإعاقة احد متغيراتها، دراسة صادق وموسي وسيسالم (١٩٨٦) لأن المقياس لم يتناول متغير درجة الإعاقة.

واختلفت مع نظرية أدلر (التعويضية) التي يعتقد فيها ادلر أن الشعور بالنقص قائم في نفوس الناس جميعا دون أستثناء ، وأن الشعور بالنقص ليس بذاته أمرا شاذا بل هو السبب في كل تقدم وصل إليه البشر ، وتطور هذا المفهوم إلى إن الإنسان يولد ولديه قصور في السعي في حياته التعويضية ، اى أن الشعور بالنقص يدفع الفرد منذ الصغر إلى البحث عما يضمن له الأمن ويخفف شعوره بالذل والضعف الموجود لديه .

فالمعاقين بصرياً يحاولون أن يعوضون النقص الذى لديهم بصرياً بحواسهم الأخرى حيث ينمون حواسهم الأخرى بالتركيز والاعتماد عليها مثل حاسة السمع والحس بالأشياء واللمس وحاسة التذوق وحاسة الشم ، لتعويضهم عن البصر، وتختلف قوة الحواس من معاق لآخر، لذلك يمكن القول بأن المعاقين بصريا يختلفون فيما بينهم في كيفية التعويض عن البصر ودرجات هذا التعويض حسب درجة الاعاقة البصرية لديهم وكذلك حسب الفئة العمرية للمعاقين بصريا وكذلك حسب المرحلة الدراسية للمعاقين بصريا.

- **عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الثالث**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر تعزى لمتغير المرحلة الدراسية . ولإختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار Kruskal-Wallis Test لمقارنة متوسطات درجات عينة الدراسة

في مقياس التوافق النفسى بأبعاده تبعا لمتغير المرحلة الدراسية وسوف تتناول الباحثة الجدول الاتي لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرض الثالث.

جدول (٧) : نتائج اختبار Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة فى مقياس التوافق النفسى بأبعاده تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

البعد	المرحلة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاى	القيمة الإحتمالية
التوافق الشخصى (الانفعالى)	ابتدائى	27	23.35	1.29	0.525
	متوسط	9	28.17		
	ثانوى	14	27.93		
التوافق الصحى(الجسمى)	ابتدائى	27	19.56	9.85	0.007**
	متوسط	9	32.44		
	ثانوى	14	32.50		
التوافق الأسرى	ابتدائى	27	30.72	7.89	0.019*
	متوسط	9	17.72		
	ثانوى	14	20.43		
التوافق الإجتماعى	ابتدائى	27	22.70	7.45	0.024*
	متوسط	9	37.44		
	ثانوى	14	23.21		
التوافق النفسى ككل	ابتدائى	27	24.00	1.19	0.551
	متوسط	9	30.11		
	ثانوى	14	25.43		

*دالة احصائيا عند مستوى معنوية ٠.٠٥ **دالة احصائيا عند مستوى معنوية ٠.٠١

الجدول السابق يوضح الاتى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الصحى(الجسمى) ، التوافق الأسرى ، التوافق الإجتماعى لدى عينه الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، حيث أن القيمة الاحتمالية كانت اقل من مستوى المعنوية ٠,٠٥، وبالتالى فيتم رفض الفرض الصفرى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الشخصى (الانفعالى) و التوافق النفسى ككل لدى الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية ، حيث أن القيمة الاحتمالية كانت اكبر من مستوى المعنوية ٠,٠٥ ، وبالتالى فيتم قبول الفرض الصفرى.

جدول (٨): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية حول بعد التوافق النفسى

المحور	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ابتدائى	متوسط	ثانوى
التوافق الصحى(الجسمى)	ابتدائى	0.96	0.33			
	متوسط	1.18	0.19	0.22**		
	ثانوى	1.17	0.18	0.21**		
التوافق الأسرى	ابتدائى	1.23	0.26		0.13*	
	متوسط	1.10	0.08			
	ثانوى	1.16	0.22			
التوافق الإجتماعى	ابتدائى	1.33	0.33			
	متوسط	1.58	0.08	0.25**		0.23**
	ثانوى	1.35	0.27			

يتضح من الجدول (٨) ان الفروق التي ظهرت فى متوسطات درجات التوافق الصحى(الجسمى) وفقا لمتغير المرحلة الدراسية كانت بين (المرحلة المتوسطة) وبين (المرحلة الابتدائية) لصالح (المرحلة المتوسطة)، وبين(المرحلة الثانوية) وبين (المرحلة الابتدائية) لصالح (المرحلة الثانوية)، كما اتضح أن هناك فروق في متوسطات درجات التوافق الأسرى وفقا لمتغير المرحلة الدراسية كانت بين (المرحلة المتوسطة) وبين (المرحلة الابتدائية) لصالح (المرحلة الأبتدائية)، وتبين أيضا أن هناك فروق فى متوسطات درجات التوافق الإجتماعى وفقا لمتغير المرحلة الدراسية كانت بين (المرحلة المتوسطة) وبين (المرحلة الابتدائية) لصالح (المرحلة المتوسطة)، وبين(المرحلة الثانوية) وبين (المرحلة المتوسطة) لصالح (المرحلة الثانوية)

- **تفسير نتائج الفرض الثالث** :

تم التوصل لهذة النتيجة لأن المرحلة الدراسية لاتمثل فارقاً لدي المعاقين بصرياً إلا في التوافق الصحي(الجسمي) لصالح الأكبر سناً.

اتفقت النظرية مع التوافق الصحي(الجسمي) فقط حيث انه ظهر هناك فارقا لصالح الأكبر سنا.

والدراسات السابقة التي اتفقت مع نتائج الفرض الثالث هي: دراسة مارين (٢٠٠٧)، ودراسة محمود (١٩٩٧).

اما الدراسات السابقة التي أختلفت مع نتائج الفرض الثالث هي:) ، دراسة وافي (٢٠٠٦) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس التوافق النفسي، دراسة الديب(١٩٩٢) لأن المقياس تناول الفرق بين المتعلمين وغير المتعلمين وتبين ان المتعلمين اكثر توافق نفسي من غير المتعلمين .

- **ثانياً : ملخص النتائج**

تعرض الباحثة في هذا الفصل الآتي ملخص للدراسة وأهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة في الجانب العملي بالإضافة إلى تقديم أهم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

توصلت الدراسة الحالية للعديد من النتائج من أهمها:

- التوافق الإجتماعى هو البعد الذى حاز على المرتبة الاولى لدى افراد العينة من حيث استجابتهن.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الشخصى (الانفعالى) لدى عينه الطالبات وفقا للعمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام) لصالح الفئة من ١٠ الى ١٨ عام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الصحى(الجسمى) لدى عينه الطالبات وفقا للعمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام) لصالح الفئة من ١٠ الى ١٨ عام.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الأجتماعى لدى عينه الطالبات وفقا للعمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام) لصالح الفئة من ١٠ الى ١٨ عام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق النفسى ككل لدى عينه الطالبات وفقا للعمر (اقل من ١٠ اعوام - من ١٠ الى ١٨ عام) لصالح الفئة من ١٠ الى ١٨ عام.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق النفسى بأبعاده لدى عينه الطالبات وفقا لمتغير درجة الإعاقة البصرية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الصحى(الجسمى) لدى عينه الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الأسرى لدى عينه الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات التوافق الإجتماعى لدى عينه الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.

- **ثالثا : توصيات الدراسة**

- إنشاء مراكز ارشادية للتوجيه النفسى للطالبات الكفيفات وضعاف البصر لمعالجة الاضطرابات النفسية لديهن.
- التأكيد على الدورات التربوية والنفسيةمن قبل العاملين بالوزارة التي من شأنها تعزيز الدور الاجتماعي والنفسي ومدى التكيف والفهم والانسجام والتأقلم مع الآخرين.
- ضرورة تدعيم الثقة بالنفس للكفيفات من خلال الاشتراك بالحلقات النقاشية الارشادية والمنافسات والدورات والتى من شأنها تفعيل الدور الايجابي للفرد.
- إقامة ندوات ومحاضرات ومناقشات ارشادية مفتوحة وتوزيع نشرات ومطويات حول أهمية التوافق النفسي بالنسبة للطالبات الكفيفات وضعاف البصر.
- نشر الوعي و الإهتمام بالإرشاد النفسي للطالبات الكفيفات وضعاف البصر في الإذاعة المدرسية.
- تفعيل مجالس الأمهات بتسليط الضوء على التوافق النفسي وأثره في تكوين شخصية سليمة.
- تقديم بعض الأساليب التربوية والنفسية التي يمكن أن تساهم في زيادة درجة التوافق النفسي لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر.

- **رابعاً : مقترحات الدراسة**

- إجراء دراسة عن التوافق النفسى وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر.

- إجراء دراسات آخرى تهتم بالفروق فى التوافق النفسى تبعا لمتغيرات شخصية أخرى لم يتناولها البحث الحالى.
- إنشاء برنامج إرشادي نفسي لخفض سوء التوافق النفسى لدى الطالبات الكفيفات وضعاف البصر.

- **المراجع**:
- **أولا : المراجع العربية**

- أبو رجيله عبد المنعم رزق (٢٠٠٤): **التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين اليمنيين في محافظة صنعاء " دراسة ميدانية "**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، خان يونس، فلسطين.
- أبو سكران، عبد الله ىوسف(٢٠٠٩): **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو النصر، مدحت(٢٠٠٥): **الإعاقة الحسية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية** – ط١، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- البحيري، محمد رزق (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز وأثره في الصحة النفسية لدي عينة من الأطفال المكفوفين. **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد ٣٨، العدد (٩).
- جاد الرب، هشام فتحي وعرفات صلاح شعبان (٢٠١٢): أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلاب المكفوفين: دور فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة. **المجلة التربوية**، المجلد ٢٧، العدد(٥).
- الدهان، منى حسين محمد (٢٠٠٣): السلوك الإداري للمراهق الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، **مجلة الدراسات النفسية**، مجلد١٣، ع (٤) أكتوبر ص٥٢٥- ٥٥٣.
- الديب، أميرة (١٩٩٢): مفهوم الذات لدى الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة معوقات الطفولة**، العدد ١.
- ذوقان، عبيدات وآخرون(١٩٨٤): **البحث العلمي مفهومة، أدواته أساليبه مصححة ومنقحة**، دار الفكر، عمان.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠): **التوجيه والارشاد النفسي**، القاهرة، عالم الكتاب.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢): **التوجيه والارشاد النفسي**، ط٣، القاهرة، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٥): **علم نفس النمو**، ط ٥، عالم الكتب، القاهرة.
- السيد، خالد عبد الرازق (٢٠٠٢): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة كلية التربية: جامعة الإسكندرية.
- شقير، زينب (٢٠٠٣): **مقياس التوافق النفسي**، ط ١، كلية التربية، طنطا.

- صادق، فاروق محمد وفاروق موسى وكمال سيسالم (١٩٨٦): دراسة اتجاه المجتمع السعودي نحو المكفوفين. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، المجلد ٣، العدد (٧).
- صبحي، سيد (١٩٧٩): **التوافق النفسي للكفيف المراهق وعلاقته ببعض المناشط داخل المدرسة**، دار مرجان للطباعة، القصر العيني، مصر.
- الطواب، سيد محمود(٢٠٠٨): **الصحة النفسية والارشاد النفسي**، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الظاهر، قحطان احمد (٢٠١٢): الفروق في الذكاء الانفعالي بين الصم والمكفوفين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد ١٠، العدد(١).
- عبد الفتاح، رشا (٢٠٠٤): **مستوي الشعور بالوحدة النفسية لدي المراهقين مكفوفي البصر**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٣): **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- علي، امل عزت (٢٠١٠): تنمية التفكير الابتكاري لدي الأطفال الصم المكفوفين باستخدام مبادئ المدخل الإسكندنافي. **المؤتمر العلمي لكلية التربية – جامعة بنها**، المجلد ١ ، العدد (٣).
- علي، عمرو رفعت وتوفيلس، هانم صالح (٢٠٠١): أثر عملية الدمج في تحسين عملية التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى عينة من الأطفال الضعاف سمعيا. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد " ١٣ "، القاهرة، مصر.
- العواملة، نائل (١٩٩٧): **أساليب البحث العلمي الأسس النظرية وتطبيقاتها في الإدارة. الجبيه**، مركز أحمد ياسين الغني.
- عواد، أحمد وعبد الغني، أشرف محمد (٢٠٠٨): **دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية**، الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- فهمي، مصطفي (١٩٧٨): **التكييف النفسي**، دار مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
- القريوتي، يوسف والسرطاوي (٢٠٠١): **المدخل الي التربية الخاصة**، الطبعة الثانية، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات.
- كباجة، صالح إبراهيم محمود (٢٠١١): **التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدي الأطفال الصم بمحافظات قطاع غزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الكحلوت، أماني حمدي شحادة (٢٠١١): **دراسة مقارنة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤): **الإعاقة الحسية، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة** ط٧، القاهرة، دار الرشاد.

- محمود، محمد يوسف (١٩٩٧): المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، **مجلة معوقات الطفولة**، العدد٦.
- مرسي، محمد منير(١٩٨٧): **البحث التربوي وكيف نفهمه**، عالم الكتب، القاهرة، محمد.
- مسعود، شريفة (٢٠١١): **التوافق النفسي للكفيف**، المؤسسة التنموية لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة ٢٠١٤ http://daesn.org/posts/272901
- مقبل، مرفت عبدربه عايش(٢٠١٠): **التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
- هشام، عبد الله وآخرون (٢٠١٠): **كفاءة النظام التعليمي للتربية الخاصة في ضوء الكفايات المهنية**، بحث مدعم من عمادة البحث العلمي، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- وافي، ليلى احمد مصطفى (٢٠٠٦): **الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- الرياحي، إياد عبد العزيز (٢٠١٢): **الإعاقة البصرية وتأثيرها النفسي على الكفيف**، مركز العيون الدولي، ٢٠١٤ http://www.eiadeyeclinic.com/page1.aspx?lnk=136

- **ثانياً: المراجع الاجنبية**:

- Allora, & Walling, M. T. (1998). Improvement for social interactions skills for preschool children visually impaired, **Journal of visual Impairment and Blindness, 189**(6).
- Kaufman, A. (2000). Clothing selection habits of teenage girls who are sighted and blind, **Journal of Visual Impairment and Blindness, 94**(8) 527.
- Leyser, Y. et al. (1996). Stress and adaptation in families of children with visual disabilities. **Families in Society, Apr, 77** (4):240-249.
- Maren, W. (2007). **Emotional intelligence and adjustment in college students**, Ph.D, Columbia University, (Dissertation & ProQuest, No: AAT2007-2010).
- Chapman, E. K, and Stone, J. M. (1988). The Visually handicapped child in your classroom.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" جمال الامثال في سورة البقرة "

إعـــداد :

د / إيمان مسعود علي الشهراني

قسم أصول التربية الإسلامية بكلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" جمال الامثال في سورة البقرة "

أ / إيمان مسعود علي الشهراني

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على جمال الأمثال في سورة البقرة و إبراز اهمية جمال الامثال في القران الكريم ، التعرف على الجمال في الامثال المتضمنة بسورة البقرة . وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة : الأمثال القرآنية ضُربت في القرآن لمقاصد سامية تدور حول البيان والإيضاح لمراد الله عز وجل . أكثر القرآن الكريم من ضرب الأمثال للناس ونوع فيها، فأنار كل جانب من جوانب النفس الإنسانية، وقرب كل حقيقة من حقائق الوجود ودقيقة من دقائق الحياة حتى إنها لتلامس المطلق مما هو وراء الزمان والمكان، وذلك مبالغة في البيان وتقريرا للحق وترغيبا في الأخذ بأسبابه، وتحذيرا من الباطل وترهيبا من الوقوع في أحابيل الهوى والشيطان.الأمثال في القرآن تصور صفات الكمال الواجبة لله جل وعلا، كمال القدرة وكمال العلم وكمال الغنى وكمال القيومية على كل شيء . وقد أوصت الدراسة ضرورة الاهتمام بنشر الوعى بين افراد المجتمع باهمية غرس القيم الجمالية في الإسلام المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، وعمل حملات توعية في المدارس والمساجد ووسائل الاعلام ، لاشاعة معاني الجمال في الإسلام وربطها بواقع الناس بالاضافة الى وضع مقررات في التربية الجمالية في الإسلام وتدريسها للنشء في المدارس .

the beauty in parables contained in the cowsurat

Abstract:

The present study aimed to:Highlight the beauty of proverbs in surah. Highlight the importance of the beauty of the sayings in the quran.Identify the fit of the sayings included the cowsurat. Recognize the beauty in parables contained in the cowsurat. Kick to savor the reader to the book of Proverbs and the beauty of God's splendor.The main findings of a researcher: Proverbs quranic hit in the Quran for the purposes semitic spin on the statement and clarification of Murad God Almighty,Quranic parables included the human mind and conscience to persuade him highly and persistence of the right and the demise of falsehood and Azhagah. More Quran from proverbs for the people and the type where ,Vonar every aspect of the human soul , and near every fact of existence and accurate minutes of life so that she is touching the absolute which is beyond time and space, and that exaggeration in the statement and report to the right and carrots in the introduction of its causes , and a warning from falsehood and intimidation from falling into the nets of its new fancy and the devil. Parables in the Quran visualize the attributes of perfection due to God Almighty , and the ability Kamal KamalKamal science and riches and Kamal Agayoomah on everything , and the perception of perfection against the divine majesty and beauty , deficits and the lack of all creatures ,Sensor and coexistence with the beauty of Proverbs multiplied in the Holy Faith strengthens and makes the peoples' hearts attached to this great god Vtlin his subject and the subject of obedience and accept it .The study also recommended as in the following:Interesting in spreading awareness among the members of the community of the importance of instilling aesthetic values in Islam, derived from the Quran and the hadith al-Sharif of the prophet Muhammad They filled. Work awareness campaigns in schools, mosques and the media to cause the meaning of beauty in Islam and link it to people's life. Put decisions in an aesthetic education in Islam and teaching it the young people in theschools .The work of competitions in the schools is to activate the aesthetic values and practice in the community

- **مقدمة** :

وصف رسولنا الكريم صلوات الله وسلامه عليه الله جل ثناؤه بالجمال ، فقال ﷺ " إن الله جميلُ يحب الجمال "١ وإذا كان القرآن الكريم كلام الله فإن هذا الكلام يعجز اللسان عن وصفه بكل ما فيه من إيجاز وجمال وسحر بيان.

ولما للأمثال من أثر بليغ في تلقي الدعوة بالقبول، أحرَزَتْ بين الأساليب التي يتحرَّاها القرآن في هدايته للناس منزلة سامية . فالأمثال ظاهرة أسلوبية في القرآن الكريم، تختلف في نشأتها ومادّتها ووظيفتها عن الأمثال العربية في تراثنا الأدبي ؛ فهي تدور حول معان دينية، ولها بنيتها الأسلوبية الخاصّة المميّزة لها عن بقية الأساليب الأخرى المتبعَة في القرآن الكريم ، إذ نلاحظ فيها علاقات داخلية تربط الأمثال القرآنية بعضَها ببعض، بروابط تعبيرية وتصويرية وفكرية، تكسبها خصوصية مميّزة لها، كما أنها ترتبط بعلاقات أسلوبية أخرى، تربطها بالاتجاه الأسلوبي العام للنص القرآني.

إن الأمثال القرآنية تفيد المربين، من حيث أنها أسهل في الإفهام (خصوصا في تدريس المعتقدات المجردة) والإقناع ولفت الانتباه وشحذ الذهن وتثبيت الذاكرة وحفظ المعلومة،كما إنها تعمل على تأنيس النفس وإبعاد النفرة، مما لها من تأثير وجداني على القارئ والسامع٢. وهذه الدراسة تسعى لتسليط الضوء على جمال الأمثال في سورة البقرة .

- **مشكلة الدراسة** :

تكمن مشكلة الدراسة في بعد كثير من المسلمين عن تذوق الجمال الحسي والمعنوي لبعض ألفاظ وأساليب القرآن الكريم رغم امتلاكهم لهذا الأسلوب التربوي الرائد الفريد في هذا الكتاب العظيم ومن ذلك استشعار والتعايش مع الأمثال فيه والاعتبار منها ، فلم يستفيدوا منه لبناء وتنمية أنفسهم وما حولهم للتغيير نحو الأفضل والأمثل ؛ من هنا جاءت الدراسة الحالية لإظهار الجمال في الامثال الواردة فى احدى سور القران الكريم وهى سورة البقرة.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- تسليط الضوء على جمال الأمثال في سورة البقرة .
- إبراز اهمية جمال الامثال في القران الكريم .
- التعرف على الامثال المتضمنة بسورة البقرة .
- التعرف على الجمال في الامثال الواردة بسورة البقرة.
- شحذ الهمم لتذوق القارئ لكتاب الله جمال الأمثال وروعتها .

- **أسئلة الدراسة** :

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس : أين يكمن جمال الأمثال في سورة البقرة ؟ وتفرع منه الأسئلة التالية :

- س١: ما أهمية ضرب الأمثال في القرآن ؟
- س٢: ما الامثال الواردة بسورة البقرة ؟

---

١ رواه مسلم

٢ الغامدي ، ١٤١٧هـ :٨

- س٣: ما الجمال في الامثال الواردة بسورة البقرة ؟
- س٤: ما المعاني الجمالية في الامثال الواردة بسورة البقرة ؟

- **أهمية الدراسة** :

للأمثال القرآنية أهمية ومكانة كبيرة في القرآن، ولا أدل على ذلك من أن الله أكثر منها في كتابه حتى بلغت كلمة مثل ومشتقاتها أزيد من المائة، إضافة إلى عشرات أو تفوت للأمثال التي ذُكرت دون استعمال لفظة مثل ومشتقاتها، وهي تدخل تحت اسمه٣.

" أن الأمثال أوقع في النفس وأبلغ في الوعظ وأقوى في الزجر وأقوم في الإقناع، والباحث في التراث التربوي الإسلامي، يجد إلى جانب استخدام القرآن الكريم والحديث الشريف للأمثال والأشباه ، طريقة للتربية والتعليم "٤ ومن هنا تكمن أهمية دراسة جمال الأمثال في سورة البقرة في هذا البحث .

وقد قامت الباحثة بالاطلاع على الكثير من الادبيات ومنها كتب التفسير وعلوم القرآن وعلوم التربية، للاستفادة منها في وضع ترتيبا منهجيا قائما على الأسلوب الوصفي لجمال الأمثال في سورة البقرة ، من خلال الاستقراء والاستنباط، ثم إخضاع المعلومات النظرية إلى تطبيقات على الأمثال والشواهد القرآنية، وتأمل الباحثة أن تقدم دراسة أكاديمية جديدة يستفيد منها الباحثون في التربية ورجال الدين في دعوتهم وإرشادهم حيث أنهم يملكون أعظم وأجلّ العلوم على الإطلاق فهو أجلُ ماصرفت فيه الهمم وأعظم ما انفِقت فيه الأعمار وبُذِلت فيه الجهود .

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على أحد أدواته وهو أسلوب تحليل المحتوى وهو عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي ونوعي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال ، وهو ينبثق في حقيقته من مبدأ أن هناك جوانب متعددة لسلوك الإنسان لا يمكن معرفتها وتحديدها بواسطة استجوابه ؛ وإنما بواسطة ما يكتبه أو يرسمه أو يقوله. ٥

- **حدود الدراسة** : **الحدود الموضوعية** :

اقتصرت الدراسة الحالية على استخلاص الأمثال الوارد لفظ المثل فيها من سورة البقرة.

- **مبررات اختيار مشكلة البحث** :

- غياب استشعار كثير من المسلمين لجمال الأمثال القرآنية وروعتها وتحديها في كثير من الآيات لكل من كابر وتعالى على الرضوخ للواحد الديان .
- غياب القيم الجمالية الإسلامية في حياتنا وشيوع شيئ من القبح في الملبس والألفاظ والتعامل مع الغير ومع الممتلكات العامة للبلاد.

---

٣ حمزاوي ، ٢٠٠٦م : ٩
٤ عبود، ١٩٩٠م : ٤٩٥
٥ الصاف ، ١٤٢٤هـ : ٢٣٥- ٢٤٣

- عدم الاهتمام بالتربية الجمالية للنشء و تعويدهم على الشعور بالجمال قولا وفعلا وسلوكا.
- حاجة المجتمع الى نشر القيم الجمالية الإسلامية في ربوعه وفى كافة مؤسساته.

- **خطوات السير في الدراسة** :

تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية:

- اولا: الدراسات السابقة
- ثانيا :مصطلحات الدراسة
- ثالثا : أهمية ضرب الأمثال واستخدام الرسول ﷺ لها .
- رابعا : أقسام الأمثال في القرآن الكريم .
- خامسا : أهداف الأمثال في القرآن الكريم .
- سادسا: خطوات الدراسة التحليلية.
- سابعا :نتائج الدراسة التحليلية(استنباط الجمال في الامثال المحددة في سورة البقرة من خلال تفاسير القران الكريم).
- ثامنا : التوصيات.

وفيما يلى عرض لهذه الخطوات:

- **اولا: الدراسات السابقة**:

دراسة سندي (١٤٣٣هـ) بعنوان الأمثال المتعلقة بالتوحيد في القرآن والسنة وكان من أهم نتائجها :٦بيان أهمية ضرب الأمثال الواردة في الدعوة إلى عبادة الله تعالى ، بالتنفير من الشرك والترغيب في التوحيد ، وبيان أثر التوحيد على الفرد من الناحية النفسية والقلبية ، وأن الهداية للإيمان بفعل الله عز وجل ، حيث يشرح صدر عبده له .

دراسة حمزاوي (٢٠٠٦م) بعنوان المدلولات التربوية للأمثال القرآنية (دراسة تحليلية لنصوص القرآن) ومن أبرز نتائجها الآتي :٧ بيان الدلالات اللغوية والثقافية والدينية للامثال ، وتقسم الأمثال القرآنية عادة إلى أمثال صريحة وهي التي صرح فيها بلفظ التمثيل أو أحد مشتقاته من أدوات التشبيه والأمثال الكامنة، وهي آيات تحمل معاني بليغة وجميلة لها حكم المثل، لكنها تخلو من التشبيه وأدواته وليس فيها قياس تمثيلي بين حالين أو شيئين.

دراسة الجربوع (١٤٣٠هـ) بعنوان الأمثال القرآنية القياسية المضروبة للركن الأوّل من أركان الإيمان بالله. وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: ٨ بيان أهمية أقوال شيخ الإسلام ابن تيمية في الأمثال وجهوده العظيمة في بيانها، الاستفادة من الأمثال القرآنية، والأمثال النبوية في مجالات التعليم والتوجيه والتربية والوعظ والإرشاد.

---

٦ سندي ، هند (١٤٣٣هـ) الأمثال المتعلقة بالتوحيد في القرآن والسنة. رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة ، جامعة أم القرى : كلية الدعوة .

٧ حمزاوي ، يزيد (٢٠٠٦م) المدلولات التربوية للأمثال القرآنية (دراسة تحليلية لنصوص القرآن) رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر : كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

٨ الجربوع ، عبدالله (١٤٣٠هـ) الأمثال القرآنية القياسية المضروبة للركن الأوّل من أركان الإيمان بالله. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : الدعوة وأصول الدين : العقيدة .

دراسة السويكت (١٤٣١هـ) بعنوان الأمثال القرآنية دراسة بلاغية تحليلية . ومن أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة :٩أن المثل القرآني هو : إبراز المعنى في صورة حسية تكسبه روعة وجمالا ، وتجعله أكثر إقناعا للعقل ، وإمتاعا للأذن ، وأن الأمثال القرآنية ضربت لأغراض ومقاصد سامية ، وكل تلك الأغراض تدور حول غرض أساسي هو البيان والإيضاح لمراد الله عز وجل ، والبلاغ لحقيقة دينه وحقيقة ما يُضاده ، وغاية ذلك البيان هو الترغيب في الحق ، والترهيب من الباطل ، وأن من الأسرار البلاغية في آيات الأمثال أنها جمعت بين الإيجاز والإطناب .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من العرض السابق يتبين ان للامثال مكانه عظيمة في القران الكريم فالأمثال في القران الكريم تمتاز بسحر البيان وقوة التعبير والقدرة على الاقناع وتقريب المعنى للقارئ والمستمع ،كونها تخاطب العقل والوجدان معا ومن ثم فهي وسيلة تربوية هامة في احداث التغيير في السلوك الانسانى ومن هنا حرصت الباحثة على الوقوف على الامثال الواردة بسورة البقرة ومن ثم استنباط مواطن الجمال بها بصفة خاصة وهذا ما يجعل الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسات السابقة .

- **ثانيا**: **مصطلحات الدراسة** :

- **١) جمال** :

الجمال في اللغة مصدر الجميل ، والفعل جمُل . وقوله عز وجل ﴿ولكم فيها جمال حين تُريحون وحين تسرحون ﴾ ١٠أي بهاء وحسن . قال ابن سِيدة : الجمال الحسن يكون في الفعل والخُلق . وقد جمل الرجل ، بالضم ، جمالا ، فهو جميل وجُمّال ، بالتخفيف ؛ والجمَّال بالضم والتشديد : أجمل من الجميل . وجمله أي زينه . والتجمل : تكلف الجميل .١١

يرى أفلاطون أن الجمال هو " تجلي الحقيقة ، وسار على دربه كثير من المثاليين وأصحاب الإتجاهات الروحية .ولم يكن الجمال في الحضارة الإسلامية بدعا من الحضارات الإنسانية جملة . ذلك أن الجمال أصل أصيل ، سواءً من حيث هو قيمة دينية : عقدية وتشريعية ، أو من حيث هو مفهوم كوني ، وكذا من حيث هو تجربةٍ وجدانية إنسانية . ومن هنا كان تفاعل الإنسان المسلم مع قيم الجمال ممتدا من مجال العبادة إلى مجال العادة ، ومن كتاب الله المسطور إلى كتاب الله المنظور . ١٢

وترى الباحثة أن الجمال في ضرب الأمثال في سورة البقرة يأتي من القدرة والعظمة اللا محدودة من الله عز وجل في إيضاح وتصوير الأمثلة بصورة يتم إستيعاب القارئ لها وتخيلها أمامه أثناء التلفظ بها من كتاب الله .

---

٩ السويكت ، هند (١٤٣١هـ) الأمثال القرآنية دراسة بلاغية تحليلية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : الرياض .

١٠ النحل :٦

١١ لسان العرب ج١١، :١٢٦

١٢ يونس ، ١٤٣١هـ: ١٣٠٤

• ٢)**الأمثال** :

المَثَل في دلالته اللغوية الأصلية يعني (المشابهة) بين شيء وشيء، ولكن لفظ (المَثل) أوسع من لفظ (التشبيه). يقول الراغب الأصبهاني: ((المَثَل عبارة عن المشابهة لغيره في معنى من المعاني أيّ معنًى كان، وهو أعمّ الألفاظ الموضوعة للمشابهة)).(الأصبهاني،١٩٦١م: ٤٦٢)

ويرى الزمخشري أن (المَثَل) يعني ((النظير، يقال: مِثْلٌ ومَثَلٌ ومَثيل، كشِبْهٍ وشَبَهٍ وشَبيه، ثم قيلَ للقول السائر الممَثَّل مضربُهُ بمورده: مَثَل... وقد استعير المَثَلُ للقصة أو الصفة، إذا كان لها شأن، وفيها غرَابة)) ١٣وهذا ما ذهب إليه ابن منظور، إذ عَدَّ المَثَلَ والمِثْلَ بمعنًى واحد، ويُراد بهما المساواة في المشابهة. يقول: ((مِثل كلمة تسوية، يقال : هذا مِثْله، كما يقال: شِبْهُهُ وشَبَهُه، بمعنى. والمَثَلُ: الشيء الذي يُضرب لشيءٍ مَثَلاً فيُجعل مِثْله)) ١٤

ولا يوجد خلاف جوهري في تحديد معنى (المَثَل) عند هؤلاء، إذ قد تكون المشابهة بين الشيئين من بعض الوجوه، كما رأى الأصبهاني، وقد تكون هذه المشابهة كاملةً أو مساوية لنظيرها كما ذهب إلى ذلك الزمخشري وابن منظور. لذا عدّ عبد القاهر الجرجاني المَثَل هو (التشبيه التمثيلي)، وقد يكون عنده (بسيطاً) أو (مركباً)، فالنوع البسيط هو الذي تكون فيه المشابهة بين مفرد ومفرد، كقوله تعالى: {مَثَلُ الفريقين كالأعمى والأصمِّ والبصير والسَّميع} . ١٥أما التمثيل المركب فهو يعتمد علَى مجموعة عناصر ((يُجمعَ بعضُها إلى بعض، ثم يُستخرج من مجموعها الشَّبَه، فيكون سبيله سبيلَ الشيئين يُمزج أحدُهما بالآخر حتى تحدث صورة غيرُ ما كان لهما في حال الإفراد، لا سبيلَ الشيئين يُجمع بينهما وتُحفظ صورتهما، ومثال ذلك قوله عزّ وجل: {مَثَلُ الذين حُمِّلوا التوراة ثُمَّ لم يحمِلوها كمَثَلِ الحمارِ يحملُ أسفارا})) ١٦

وأورد الفيروز آبادي للمَثَل عدَّةَ معانٍ هي: الحُجّة والحديث والصِّفة. يقول: ((والمَثَلُ محركة الحجَّة، والحديث، والصفة)) ١٧وعلى ضوء ذلك فسّر الزركشي كلمة (المَثَل) بالصفة، فقوله تعالى: {مَثَلُ الجنَّةِ التي وُعِدَ المتَّقونَ} ١٨، أي: وصف الجنة.١٩ .

وقد يُراد بالمثل النموذج أو المثال ، (ابن منظور،د.ت: ١١) وهو المقصود بقوله تعالى: {ولقد ضربنا للناس في هذا القرآنِ من كل مثل لعلهم يتذكرونَ} .٢٠ ويمكن أن نجمع هذه الدلالات اللغوية كلَها في المثل القرآني، إذ إنّه قد استُعير لكلِّ شأنٍ مبهمٍ أو حدثٍ غريبٍ أو قصةٍ أريد بها العظة والعبرة، أو لكلِّ وصفٍ لم

١٣ الزمخشري،١٩٧٢م: ١٩٥
١٤ ابن منظور، د.ت :٢٢
١٥ هود :٢٤
١٦ الجرجاني،١٩٣٩م: ٨٠-٨١
١٧ آبادي،١٩٩٩م:٤٩
١٨ الرعد : ٣٥
١٩ الزركشي،١٩٥٧م : ٤٩٠
٢٠ الزُمَر : ٢٧

يعرفه العرب من قبل، أو لكلٍّ معنًى لم يُدرك فحواه إلا بتقريبه عن طريق الشبيه والنظير له. فكأنه بمعنى الشبيه والنظير والوصف والنموذج أو المثال.٢١

وميزة المثل القرآني أنّه لم يُنقل من حادثة معيّنة أو متخيّلة كما في الأمثال الأدبية، وإنّما هو أسلوب مبتكر في أدائه وطريقته، أو وظيفته، فهو – كما يقول منير القاضي- ((نوعٌ آخر أسماه القرآن مثلا من قبل أن تعرف علوم الأدب المثل، ومن قبل أن تُسمّيَ به نوعا من الكلام المنثور، وتضعَه مصطلحا له، بل من قبل أن يعرف الأدباء المثل بتعريفهم)) ٢٢ ويعتمد المثل القرآني في بنيته الأسلوبية على لفظ (المَثَل) مفردا أو مجموعا، وهذا هو الشائع في صياغته، وقد يقدّر تقديرا، ويدلّ عليه حرف العطف ، كقولهِ تعالى: {أو كصيبٍ من السماءِ} ٢٣وقد يُفهم من السياق، كقوله تعالى: {والبَلَدُ الطيِّبُ يخرُجُ نباتُهُ بإذْنِ ربِّهِ والّذي خَبُثَ لا يَخْرُجُ إلا نَكِدا} ٢٤ ، ومعناه إصطلاحا : هو تشبيه شيء بشيءَ في الحكم ، وتقريب المعقول من المحسوس ، أو أحد المحسوسين من الآخر .٢٥

وتقصد الباحثة في معنى جمال الأمثال الواردة بسورة البقرة : إبراز الصور والمعاني التي وردت في الآيات المحددة بسورة البقرة في طريقة بسيطة وميسرة تُظهر جمال هذه الأمثال وروعتها وقدرتها على تصوير المشاهد بطريقة مرتبة متسَلسلة تعجز جميع المخلوقات عن صنع مثل هذا الإبداع الإلهي العظيم

- **أهمية الامثال في القرآن الكريم** :

معرفة أمثال القرآن مهمة جدا، ولابد منها للعالم المجتهد، والقارئ المعتبر، وتعد الامثال من أعظم علوم القرآن . وقد عده الشافعي مما يجب على المجتهد معرفته من علوم القرآن فقال: ثم معرفة ما ضرب فيه من الأمثال الدوالّ على طاعته ، المبينة لاجتناب معصيته. ٢٦

ويوضّح عبد القاهر الجرجاني أهمية الأمثال في إبراز المعاني فيقول: (واعلم أن مما اتفق العقلاء عليه أن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني، أو أبرزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته، كساها أبهة، وأكسبها منقبة، ورفع من أقدارها، وشبّ من نارها.. فإن كان مدحا كان أبهى وأفخم.. وإن كان اعتذارا كان إلى القبول أقرب وللقلوب أخلب، وإن كان وعظا كان أشفى للصدر وأدعى إلى الفكر٢٧.

والأمثال القرآنية، هي أحد الأساليب التربوية لاكساب السلوك القويم ، فنجد أن الأمثال القرآنية رغم انها ترغب في كثير من الأخلاق والسلوكيات الحسنة وتحذر من غيرها، مستعينة بالترغيب والترغيب والإقناع العقلي٢٨.أيضا من دلائل أهمية الأمثال القرآنية أن الله جعل فهمها واستعابها

٢١ الراغب:٢٠٠١م
٢٢ الصغير، ١٩٨١م: ٨٦
٢٣ البقرة : ١٩
٢٤ الأعراف : ٥٨
٢٥ ابن القيم ، د.ت :٢٧
٢٦ السيوطي،١٩٩٨م:٣٦٤
٢٧ الجرجاني،١٩٣٩م: ٨٠-٨١
٢٨ الجيزاوي،٢٠٠٦م:٩

والإحاطة بأسرارها منوطا بأهل العلم، الذين تمرسوا في العلم حتى أتقنوه، قال تعالى {وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون}٢٩ "وقد حكى ابن القيم الجوزية أن أحدا من علماء السلف الصالح كان كلما أشكل عليه مثل من أمثال القرآن بكى بكاء مرا ، وقال لم أعقل المثل إذا أنا لست من العالمين، الذين عناهم الله في هذه الآية".٣٠

وللأمثال القرآنية فوائد تربوية كثيرة ويؤكد ذلك الماوردي بقوله":للأمثال من الكلام موقع في الأسماع وتأثير في القلوب لا يكاد الكلام المرسل يبلغ مبلغها ولا يؤثر تأثيرها، لأن المعاني بها لائحة والشواهد بها واضحة والنفوس بها وامقة والقلوب بها واثقة والعقول لها موافقة، فلذلك ضرب الله الأمثال في كتابه العزيز وجعلها من دلائل رسله، وأوضح به الحجة على خلقه لأنها في القلوب مقبولة وفي العقول معقولة".٣١ " فخير الدروس ما ضربت له الأمثال وبينت بها الحكم وقرب إلى الناس، بما يقع تحت حسهم وما يكون في متناول عقولهم٣٢ ".وهي من أفضل السبل للتربية وتقويم المسالك وإصلاح النفوس وصقل الضمائر وتهذيب الأخلاق وتنمية الفضائل .

وتكمن أهمية دراسة جمال الأمثال القرآنية في سورة البقرة ، في هذا البحث كونه محاولة ترجمة لغة المفسرين والمتخصصين في علوم القرآن، الذين تحدثوا عن الأمثال، كما رأينا إلى لغة" تربوية "موضوعية علمية، يمكن توظيفها وغرس الهدف منها في تربية وتعليم الناشئة في المراحل المختلفة بطريقة يتم تطبيقها والإستفادة منها في حياتهم كاملة ، بدل الاكتفاء بالأوصاف الإنشائية والطريقة السردية.

- **ثالثا :أهمية ضرب الأمثال واستخدام الرسول ﷺ لها.٣٣**

لا شك أن التمثيل له أكبر الأثر فى التعليم والتوضيح والتوجيه، وفى تصوير الأمور العقلية فى صورة حسية ، وهذا مما يساعد على ترسيخ المعانى وتثبيتها فى النفوس ، وعن أهمية ضربِ الأمثالِ يقول ابن القيم : " قالوا : قد ضرب الله سبحانه الأمثال وصرفها قدرا وشرعا ، ويقظة ومناما ودل عباده على الاعتبار بذلك ، وعبورهم من الشئ إلى نظيره ، واستدلالهم بالنظير على النظير ، بل هذا أهل عبارة الرؤيا التى هى جزء من أجزاء النبوة ، ونوع من أنواع الوحى فإنها مبنية على القياس والتمثيل واعتبار المعقول بالمحسوس"٣٤

وقد استعان النبى ﷺ فى قيامه بمهمة التبليغ التى كلفه الله بها بشتى أساليب الإيضاح والتعليم ، ومن أهم تلك الأساليب ؛ أسلوب " ضرب الأمثال " ، وضرب الأمثال فى البيان النبوى لم يأتِ لغاية فنية بحتة كغاية الأدباء فى تزيين الكلام وتحسينه ، وإنما جاء لهدف أسمى ، وهو إبراز المعانى فى صورة

---

٢٩ العنكبوت :٤٣

٣٠ الخطيب ،٢٠٠٠م :١٣

٣١ الماوردي ،١٩٧٤م : ٢٧٥

٣٢ الخولي، د.ت :١٧٧

٣٣ الشبكة العنكبوتية بقلم د.محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوى . بلاغة القرآن والسنة http://hgfghym.blogspot.com/2009/04/blog-post_1637.html مع الحذف والتعديل ومراجعة صحة الأحاديث من قبل الباحثة .

٣٤ إعلام الموقعين ٧٢/١

مجسمة لتوضيح الغامض ، وتقريب البعيد ، وإظهار المعقول فى صورة المحسوس كما أن ضرب الأمثال أسلوب من أساليب التربية يحث النفوس على فعل الخير و يحضها على البر ، ويدفعها إلى الفضيلة ، ويمنعها عن المعصية والإثم ، وهو فى نفس الوقت يربى العقل على التفكير الصحيح ، فلا غرابة أن يحظى المثل باهتمامه ﷺ ما دام وسيلة من الوسائل التى تعينه على أداء هذه المهمة.٣٥

والمتأمل فى الأمثال النبوية يجد التنويع صفة ظاهرة فيها ، فقد نوع الرسول ﷺ فى الممثل ، وضارب المثل نفسه ، فتارة يسند ضرب المثل إلى نفسه كما فى حديث البخارى الذى مثل فيه لحاله مع الانبياء قبله , وتارة يسند ضرب المثل إلى الله , وتارة يسند ضرب المثل للملائكة .

ونوع كذلك فى موضوع المثل والغرض الذى سيق لأجله, فضرب المثل فى موضوعات متعددة ولأغراض شتى من أمور العقيدة ، والعبادة ، والأخلاق ، والزهد ، والعلم ، والدعوة ، وفضائل الأعمال ، والترغيب والترهيب ، وغير ذلك ، ونوع كذلك فى أسلوب العرض وطريقة ضرب المثل ، فاتخذ لضربه طرقا متعددة ، وأساليب مختلفة ، وسلك فى ذلك كل ما من شأنه إيضاح المراد وإبرازه ماثلا أمام الأعين ، فمن ذلك استخدامه للإشارة التى تلفت أنظار السامعين ، وتعينهم على الفهم ، وفيها يشترك أكثر من حاسة فى العملية التعليمية ، فالناظر يرى الإشارة ويسمع العبارة، فيكون ذلك أدعى للتذكر كما فى البخارى فى حديث الإشارة بالإصبع إلى قرب الساعة ، ومن ذلك استعانته بالرسم التوضيحى كوسيلة من وسائل التعليم والإيضاح عندما تحدث عن قضية اتباع سبيل الله وصراطه المستقيم ، والتحذير من سبل الشيطان الأخرى.

وقد حرص النبى ﷺ على ضرب المثل فى الأحداث والمواقف المتعددة لأهداف تربوية ، ففى بعض المواقف كان يكفيه ﷺ أن يرد ردا مباشرا لكنه آثر ضرب المثل لما يحمله من توجيه تربوى ، وسرعة فى إيصال المعنى المراد ، وقد لا يؤدى غيره دوره فى هذا المقام ، فيراه الصحابة مرة نائما على حصير وقد أثر فى جنبه فيقولون له : يا رسول الله لو اتخذنا لك وطاءً ، فيقول : " مالى وللدنيا ؟ ، ما أنا والدنيا إلا كراكب استظل تحت شجرة ثم راح وتركها"٣٦ كما أنه ﷺ كان يستثمرالأوقات المختلفة للناس ؛ وإن لم يكن هناك أحداث ويرى فيها أداة مناسبة للتوجيه والتعليم ، وضرب الأمثال بها . يمر ومعه الصحابة على سخلة منبوذة فيقول لهم : " أترون هذه هانت على أهلها ؟ فيقولون : يا رسول الله من هوانها على أهلها ألقوها ، فيقول : " فوالذى نفسى بيده للدنيا أهون على الله من هذه على أهلها٣٧."

وتكمن روائع التمثيل النبوى ، ومدى دقة التصوير فيه ، والسر فى براعته وجماله فى كل موضع جاء فيه . ولنأخذ مثلا لأثر الصلاة فى محو الذنوب

---

٣٥ الشبكة العنكبوتية بقلم د.محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوى . بلاغة القرآن والسنة http://hgfghym.blogspot.com/2009/04/blog-post_1637.html مع الحذف والتعديل ومراجعة صحة الأحاديث من قبل الباحثة .

٣٦ (حسن صحيح) الترمذي ، (د.ت) : ٢٣٧٧

٣٧ (صحيح) الألباني ، ١٤٠٧هـ : ٣٣٣٥

والخطايا، قال رسول الله ﷺ : " أرأيتم لو أن نهراً بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسا ، هل يبقى من درنه شئ ؟ قالوا : لا يبقى من درنه شئ . قال : " فذلك مثل الصلوات الخمس ، يمحو الله بهن الخطايا "٣٨ وقد سلك النبى ﷺ سبيل التمثيل هنا لأن التمثيل يكسو المعانى أبهة ، ويكسبها منقبة ، ويرفع من أقدارها ، ويشب من نارها ، ويستثير لها من أقاصى الأفئدة صبابة وكلفا ، ومحبة وشغفا٣٩.

ومن روائع بعض الاستعارات والكنايات النبوية وما فيها من أسرار الجمال قوله ﷺ : " ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان : أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما ، وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله ، وأن يكره أن يعود فى الكفر كما يكره أن يقذف فى النار٤٠ " ففى هذا الحديث ذكر النبى ﷺ خصالا من كانت فيه وجد حلاوة الإيمان ، وهذه الخصال لم تات فى الحديث اعتباطا ، كما أن تصوير الشعور بها بـ " الحلاوة " لم يأت أيضا اعتباطا . فالنبى ﷺ عبر عن الراحة النفسية والتلذذ العقلى بالحلاوة... ، وهى مما يشتهيه الناس ويحبونه على سبيل الترغيب لهم فى الإقبال على هذه الخصال ، وهو هنا يصور هذه الرغبة وهذا الشعور فى نفس المؤمن بالشئ الحلو ، والأشياء الحلوة فى حياة الناس أشكال وأنواع ، وكل نفس تميل إلى ما يناسبها ويشبع شغفها من هذه الحلاوة . ولكن الحديث هنا تصوير لشعور المؤمن خاصة وليس أي إنسان ؛ إن هذه اللذة لذة عقلية وراحة نفسية لا يجدها إلا المؤمنون ، وكأن النبى ﷺ يقول : إن كان أهل الدنيا يحبون الحلاوة الحسية من المأكولات فإن المؤمنين يشعرون ويجدون حلاوة ولذة أخرى لا يحس بها إلا أهل الإيمان . وهنا عبر عن ذلك الشعور بـ " الحلاوة " لا باللذة ، فهذا الشعور الإيمانى له فى نفس المؤمن أثر اللذات الحسية .٤١

- **رابعا** : **أقسام الأمثال في القرآن الكريم** .

من الملاحظ من تعريف العلماء للمثل أن الأمثال تشمل التشبيه، وهو ما استخدمت فيه كاف التشبيه، أو كلمة مثل أو أحد مشتقاتها أو هما معا، أو اكتفي فيه بذكر التشبيه والمشبه به دون أداة، وتشمل كذلك النوع الثاني وهو المثل السائر في القرآن، لأنه في الأصل تشبيه حالة المضروب له بحالة من قيل فيه، ولذلك قسم السيوطي أمثال القرآن إلى قسمين:

ظاهر وهو المصرح به، وكامن وهو من لا ذكر للمثل فيه٤٢ .

وكان قد سبقه إلى هذا التقسيم الزركشي إذ جعل الأمثال في القرآن ظاهرة مصرح بها وكامنة، وهي التي لا ذكر للمثل فيه وحكمها حكم المثل. (السبحاني ، ٢٠٠١م:٢٧)

---

٣٨ (صحيح) النيسابوري ، ١٣٧٤هـ : ٦٦٧

٣٩ الشبكة العنكبوتية بقلم د.محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوى . بلاغة القرآن والسنة http://hgfghym.blogspot.com/2009/04/blog-post_1637.html مع الحذف والتعديل ومراجعة صحة الأحاديث من قبل الباحثة .

٤٠ (صحيح) البخاري ،١٤٠٠هـ : ١٦

٤١ الشبكة العنكبوتية بقلم د.محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوى . بلاغة القرآن والسنة http://hgfghym.blogspot.com/2009/04/blog-post_1637.html مع الحذف والتعديل ومراجعة صحة الأحاديث من قبل الباحثة .

٤٢ أبو النيل،١٩٩٥م :١٢

- **أولاً : الأمثال الظاهرة :**

وهي تلك التي صرح فيها بلفظ المثل كقوله تعالى (إن مثل عيسى عند الله كمثل آدم) آل عمران:٥٩ ، أو قوله(مثلهم كمثل الذي استوقد نارا) البقرة : ١٧ أو قوله (وحور عين كأمثال اللؤلؤ المكنون) الواقعة : ٢٣ ومن الأمثال الظاهرة كذلك تلك التي صرح فيها بالتشبيه والقياس، سواء كان ذلك بكاف التشبيه أو غيرها من الأدوات الدالة على التشبيه والقياس. كقوله تعالى (فما لهم عن التذكرة معرضين كأنهم حمر مستنفرة) المدثر : ٥٠ وقوله تعالى (الذين يأكلون الربا لا يقومون إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس) البقرة : ٢٧٦ وقوله تعالى (يوم يكون الناس كالفراش المبثوث) القارعة : ٤ ويدخل في هذا النوع أمثال لا أداة فيها للقياس والتمثيل إطلاقا، لكن معنى الآية يدل على أنه مثل قياسي ظاهر، منه قوله تعالى (أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه) الحجرات :١٢

- **ثانياً : الأمثال الكامنة :**

وهي تلك الأمثال التي لا تدل على التشبيه ولا تستخدم أدواته، ولا تدل كذلك على القياس، وإنما هي أشبه بالأمثال السائرة، التي تتضمن كلاما موجزا وحكما سائرة ، لذا يطلق عليها بعض الكتاب تسمية الأمثال السائرة في القرآن، وتدل على معاني رائعة في إيجاز .(القطان،١٩٩٩م: ٢٨٤)

ومن أمثلتها في القرآن قوله تعالى (ولكن ليطمئن قلبي) البقرة: ٢٦٠ ، ويقابله المثل السائر" ليس الخبر كالمعاينة ،"وقوله تعالى (لا فارض ولا بكر عوان بين ذلك)٤٣ ، (ولا تجهر بصلاتك ولا تخافت بها وابتغ بين ذلك سبيلا) ، وقوله تعالى (ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط) ويقابله المثل السائر"خير الأمور الوسط ".وقوله تعالى (هل ءامنكم عليه إلا كما أمنتكم على أخيه من قبل) ٤٤ويقابله المثل السائر " لا يلدغ المؤمن من جحر واحدٍ مرتين " وغيرها من الأمثال السائرة الكثيرة .٤٥

ويرى البعض أن الأمثال الكامنة لا أصل لها ، وهذه الآيات التي ذكرت لاتدخل في باب الأمثال القرآنية، فإن اشتمال الآية على معنى ورد في مثل من الأمثال لا يكفي لإطلاق المثل على تلك الآية، لذلك ترى الباحثة أن اصطلاح العلماء على تسمية هذه العبارات القرآنية أمثالا كامنة ، بحاجة إلى دليل نصي أو تاريخي يعزز هذا التقسيم

- **خامسا : أهداف الأمثال في القرآن الكريم .**

تهدف الأمثال القرآنية إلى تحقيق أغراض دينية، كتقريب صورة الممثَّل له إلى ذهن المخاطب أو لإقناعه بفكرة دينية، أو لإقامة حجة عقلية، أو للترغيبَ في أمرٍ محمود، أو للتخويف من أمر مذموم، أو لتعظيم شأن الممثَّل له، أو لتحقيره وذمِّه، وغير ذلك من الأغراض. وقد يسعى المثل القرآني إلى تحقيق غرض واحد أو قد يكونَ هناك عدة أغراض فيه، يوحي بها التعبير والتصوير للمثل المضروب.

---

٤٣ البقرة : ٦٨

٤٤ يوسف : ٦٤

٤٥ السبحاني،٢٠٠١م : ٣١

وللأمثال القرآنية أهداف عقائدية وأهداف سلوكية، فالأمثال العقائدية سعت إلى ترسيخ مفاهيم التوحيد الصحيح كتوحيد الربوبية والألوهية والأسماء والصفات، والإيمان بأصول العقيدة الإسلامية ونبذ الشكر والكفر وإفحام أصحابها، والإبلاغ بالغيبيات وما ادخره الله في الآخرة من نعيم الجنة وأهوال النار. أما الأهداف السلوكية، فقد سعت الأمثال القرآنية لتوجيه المخاطبين من المسلمين إلى أداء العبادات، والتزام الشريعة في المعاملات، وأرشدتهم إلى الاتصاف بالأخلاق الحسنة. و تجنب الأخلاق الرديئة. ومن المنطقي التركيز على الأهداف العقائدية، التي هي القاعدة التي تنبني عليها العبادات والأخلاق والمعاملات، فلذا كان الخطاب القرآني الداعي إلى تطبيق السلوك يبدأ بنداء عقائدي" يا أيها الذين آمنوا "...ثم يأتي التوجيه السلوكي، مما يعني أن الأهداف السلوكية تابعة للأهداف العقائدية وليس العكس صحيحا. كما أنه هناك تفسير آخر لتغليب الأمثال القرآنية للأهداف العقائدية على الأهداف السلوكية، من حيث أن السنة النبوية جاءت لتبين وتشرح أكثر للعبادات والمعاملات والأخلاق، مما يعني وجود توازن وتكامل بين أصول التربية الإسلامية، المتمثلة في القرآن والسنة لتحقيق الأهداف الكلية للتربية الإسلامية. ٤٦

ويمكن إجمال الأهداف العامة فيما يلي :

- صرف الناس عن الجدل بالباطل إلى تأييد الحق.
- التذكير بسنن الله في الأمم الماضية لأخذ العبرة منها.
- الترغيب في الجنة والعمل الصالح المؤدي إليها. ٤٧
- تعرية الباطل و تزييفه ، وفضح مواقفه.
- توضيح الحق وتثبيته ، وإقامة حججه وبراهينه.
- التحذير من عاقبة كفر النعمة ، وبطر المعيشة.
- استخلاص سنن الله تعالى في الكون والحياة والإنسان.

أما الأهداف التربوية الخاصة ، فمن أهمها:

- تقريب الحقائق الغيبية للأذهان.
- تصوير الحقائق الإيمانية المجردة بصورة محسوسة.
- ربط عالم الشهادة بعالم الغيب.
- فضح تناقض المشركين والمنافقين في مواقفهم.
- تقرير حقائق للترغيب بها ، أو التنفير منها.
- تفاهة مواقف الكافرين من الحقائق الكبرى . ٤٨

- **سادسا : خطوات الدراسة التحليلية.**

لاستخلاص الامثال الواردة بسورة البقرة سوف تعتمد الباحثة على اسلوب تحليل المحتوى ويستلزم الامر بداية تحديد فئات التحليل ووحداته التي تم استخدامها فعلا ونوع العينة وفيما يلى توضيح ذلك :

٤٦ حمزاوي ، ٢٠٠٦م :١٢٤-١٢٥
٤٧ النحلاوي : ١٤١٩ هـ: ٦٧ – ٦٨
٤٨ البيانوني ، ١٤١١ هـ: ٥٩

- فئات التحليل: يقصد بها هنا الآيات الورد بها لفظ المثل .
- وحدة التحليل: الآية التي تحتوى على لفظ المثل من امثال القران الكريم.

ثبات التحليل: تم تحليل محتوى سورة البقرة لاستخلاص الامثال الواردة بها وبعد اتمام عملية التحليل عادت الباحثة بعد ١٥ يوم اجراء التحليل مرة اخرى للوقوف على مدى ثبات النتائج وقد تبين للباحثة ان النتائج التى توصلت لها متطابقة.

وفيما يلى عرض نتائج التحليل:

توصلت الدراسة التحليلية الى وجود ١٦ ايه بسورة البقرة ورد بها ذكر المثل ويوضحها الجدول التالى:

جدول رقم (١) يوضح الايات الوارد بها ذكر المثل بسورة البقرة

م	الآية
١	قال تعالى : {مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لا يُبْصِرُونَ} .[٤٩]
٢	قال تعالى : {وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءكُم مِّن دُونِ اللّهِ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ} [٥٠]
٣	قال تعالى : {إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ} .[٥١]
٤	قال تعالى:{مَا نَنسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} [٥٢]
٥	قال تعالى:{ وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ} [٥٣]
٦	قال تعالى : { وَقَالَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ لَوْلا يُكَلِّمُنَا اللَّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَابَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ} [٥٤]
٧	قال تعالى :{ فَإِنْ آمَنُوا بِمِثْلِ مَا آمَنتُم بِهِ فَقَدِ اهْتَدَوا وَّإِن تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ }[٥٥]
٨	قال تعالى : { وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لا يَسْمَعُ إِلا دُعَاء وَنِدَاء صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلُونَ} .[٥٦]
٩	قال تعالى : { الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ }.[٥٧]

٤٩ البقرة : ١٧
٥٠ البقرة : ٢٣
٥١ البقرة : ٢٦
٥٢ البقرة : ١٠٦
٥٣ البقرة : ١١٣
٥٤ البقرة : ١١٨
٥٥ البقرة : ١٣٧
٥٦ البقرة : ١٧١
٥٧ البقرة : ١٩٤

١٠	قال تعالى :{ أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ} ٥٨.
١١	قال تعالى :{ وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلاثَةَ قُرُوءٍ وَلا يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلاحاً وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ } .٥٩
١٢	قال تعالى :{ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلاَّ وُسْعَهَا لا تُضَآرَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلا مَوْلُودٌ لَّهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالاً عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُواْ أَوْلادَكُمْ فَلا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّا آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} ٦٠
١٣	قال تعالى :{ مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ } : ٢٦١
١٤	قال تعالى :{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُبْطِلُواْ صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأَذَى كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاء النَّاسِ وَلاَ يُؤْمِنُ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْداً لاَّ يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواْ وَاللّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ } : ٢٦٤
١٥	قال تعالى :{ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ وَتَثْبِيتاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} : ٢٦٥
١٦	قال تعالى :{ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لا يَقُومُونَ إِلا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَن جَاءهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُوْلَـئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ }٦١

استنباط الجمال في الأمثال المحددة في سورة البقرة من خلال تفاسير القران الكريم .

الله ـ سبحانه وتعالى ـ له الكمالُ المطلق من كلِّ وجهٍ، لا نقص فيه بوجهٍ ما، وهو سبحانه الجميلُ الذي لا أجمل منه، بل لو كان جمال الخلق كلهم على رجلٍ واحد منهم وكانوا جميعهم بذلك الجمال، لما كان لجمالهم قط نسبة إلى جمال اللهِ، بل كانت النِّسبة أقل من نسبة سِراجٍ ضعيف إلى حذاء جرم الشمس؛ (وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الْأَعْلَى) ٦٢

وقد رُوي عن النبيِّ ـ صلَّى الله عليه وسلَّم – قولُه: (إنَّ الله جميلٌ يحبُّ الجمال) ، ومَن أحقُّ بالجمال ممن كلُّ جمال في الوجود من آثار صُنعه، فله جمالُ الذات، وجمال الأوصاف، وجمال الأفعال، وجمال الأسماء، فأسماؤه كلها حُسنى، وصِفاته كلها كمال، وأفعاله كلها جميلة، ولا يستطيع بشرٌ النظر إلى جلاله وكماله في هذه الدار٦٣.

---

٥٨ البقرة : ٢١٤
٥٩ البقرة : ٢٢٨
٦٠ البقرة : ٢٣٣
٦١ البقرة : ٢٧٥
٦٢ النحل: ٦٠
٦٣ الأخضر:١

يتبدّى الجمال التصويري في القرآن الكريم شاملاً جوانب كثيرةً تتآلف جميعًا لتعطي لنا هذا الجانب الغالب في القرآن. فالتصوير سمة واضحة الدلالة، وملمح أسلوبي متفرد، اتخذ تفرده من نفس العطاء اللغوي. ومع ذلك فهو ذو خصوصية متميزة، وهو نمط في الأسلوب البياني بلغ حدّ الإعجاز. وكان تأثيره في النفوس نافذًا ومخترقا لأعماق النفس. ٦٤

إن جمال التعبير لا يتأتّى من توالي الألفاظ أو العبارات، فمجرد السرد اللفظي لا يدل على جمال في ذاته، أو روعة في أدائه.. وإنما يتحقق ذلك من خلال التناسق في الدلالة، والتآلف في المعنى، والتناغم في النسق. فليست للألفاظ جماليات خاصة بها.. تلازمها كلما استخدمت، أو نُطق بها. فاللفظ لا تكمن فصاحته وبلاغته في ذاته، فقد يجمل، وقد يقبح حسب الأسلوب وطريقة الأداء. فليس للألفاظ حسن ذاتي منفرد، وإنما حسنها يكمن في تآلف الدلالة وانسجام المعنى، مع تلاؤم في الحروف وبُعد التنافر، وتمايز في الصورة، وتواصل في الإيقاع. ويصاحب ذلك كله الصور الخيالية الجميلة المنبثقة من هذا التآلف المنسجم . ٦٥

ونبدأ مستعينين بالله عز وجل بإيضاح الجمال الوارد والمتفرد في جمال معانيه ودقة بيانه في الأمثال الوارد بها ذكر المثل بسورة البقرة ، ثم بتفسير الآية مستعينة بالله ثم بالتفاسير الأربعة للأئمة الأعلام رحمهم الله جميعا (بن جرير الطبري ، البغوي ، ابن كثير ، السعدي) :

- **المثل الأول**

قوله تعالى : ﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ ﴾ ٦٦

في قوله تعالى : ﴿استوقد ﴾ السين والتاء للطلب فهنا النار للإستعارة ، وهكذا كان الايمان المدعى من المنافقين مستعارا ، لم يكن ذلك النور نابعا من داخلهم وإنما كان زائفا مكذوبا ، وفى قوله فلما أضاءت ماحو له ؛ جعل هذا الضوء خارجا منفصلا عنه ولهذا ذهب ، لأنه لم يكن بداخله ولم تستضئ نفسه بذلك النور والضياء فتشرق نفسه، فهذا الضوء كان مجاورا له لا مُلابسا ، واما الظلمة فكانت أصلية . فرجع الضوء إلى معدنه وبقيت الظلمة في معدنها ، وفى قوله : ﴿ذهب الله بنورهم ﴾ ولم يقل بضوئهم ، لان الضوء قدر زائد ، فقد يذهب ضوئهم ويبقى شيء من النور ، ولكنه قال : ﴿ذهب الله بنورهم ﴾ بمعنى أن النور كله ذهب وهذا معناه أنه لم يبقى شيء من الضوء ، فزال عنهم النور بالكلية ، وهذا ابلغ في النفي ، فهم اهل ظلمات لا نور لهم أصلا ، وفى تفسير اخر : ﴿ ذهب الله بنورهم ﴾ ولم يقل ذهب نورهم وهذا يعطي معنى زائد وهو عدم ذهاب النور عنهم فقط وإنما ذهبت عنهم معية الله مع النور ، فالله تبارك وتعالى له معية تختص بأوليائه وأصفيائه بالنصر والتأييد والحراسة والحفظ والإعانة والهداية فهو مع المؤمنين الصادقين المحسنين الصابرين المخلصين ، ومن تخلى

٦٤ أبو زهرة ،١٩٧٧م :٩٥

٦٥ عبد العال ،١٠: ١٤٣١هـ

٦٦ محاضرات صوتية للدكتور خالد بن عثمان السبت " الأمثال في القرآن " http://www.khaledalsabt.com/

الله عنه فهو هالك مغبون ليس له حظٌ من هذه المعية ، ليس له نصيب من قوله تعالى : ﴿لا تحزن إن الله معنا﴾ ولا من ﴿كلا إن معي ربي سيهدين﴾ ٦٧ ،وفى الايات ما يدل على ان النور واحد اما الظلمات فكثير ، خط النبي ﷺ خطا مستقيما وقال هذا صراط الله ، وخط خطوطا عن يمينه وعن شماله وقال هذه سبل على كل سبيل شيطان يدعو إليه، ثم قرأ قوله تعالى ﴿وإن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله﴾ ٦٨، فطريق الحق واحد وطرق الضلال والباطل كثيره جدا ، وهذا لا يتعارض مع قوله ﴿يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام﴾ ٦٩ لأن صراط الله الواحد يتضمن في داخله وثناياه شرائع الإيمان ، والجنة أبواب ٧٠.

- **المثل الثاني** ،

قال تعالى :{وَإِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ وَادْعُواْ شُهَدَاءكم مِّن دُونِ اللهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ} ٧١

يتجلى جمال المثل في هذه الآية في تحدي تعجيزي من الله للعرب في أن يأتوا بمثل ما جاء به رجل أمي لم يتعلم من معلم و لم يتلق شيئا من هذه المعارف الغالية العالية و البيانات البديعة المتقنة من أحد من الناس وفيما يلي تفسير للآية الكريمة ، فكلام الله عز وجل المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم حجة على صدقه، وبُرْهانه على حقيقة نبوته ، وأنّ ما جاء به من عند الله - عَجزُ جميعكم وجميع من تستعينون به من أعوانكم وأنصاركم ، عن أن تَأتوا بسورةٍ من مثله.

وإذا عَجزتم عن ذلك . وأنتم أهل البراعة في الفصاحة والبلاغة والدَّراية - فقد علمتم أن غيركم عما عَجزتم عنه من ذلك أعْجزُ ، وقلتم أنه تقوَّله وافتراه، فإن كان الأمر كما تقولون، فأتوا بسورة من مثله، واستعينوا بمن تقدرون عليه من أعوانكم وشهدائكم، فإن هذا أمر يسير عليكم، خصوصا وأنتم أهل الفصاحة والخطابة، والعداوة العظيمة للرسول،وكيف يقدر المخلوق من تراب، أن يكون كلامه ككلام رب الأرباب؟ أم كيف يقدر الناقص الفقير من كل الوجوه، أن يأتي بكلام ككلام الكامل، الذي له الكمال المطلق، والغنى الواسع من كل الوجوه؟ هذا ليس في الإمكان، ولا في قدرة الإنسان، وكل من له أدنى ذوق ومعرفة [بأنواع] الكلام، إذا وزن هذا القرآن العظيم بغيره من كلام البلغاء، ظهر له الفرق العظيم.

وفى قوله تعالى : (وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ) دليل على أن الذي يرجى له الهداية من الضلالة : هو الشاكَ الحائر الذي لم يعرف الحق من الضلال، فهذا إذا بين له الحق فهو حري بالتوفيق إن كان صادقا في طلب الحق .وأما المعاند الذي يعرف الحق ويتركه، فهذا لا يمكن رجوعه، لأنه ترك الحق بعد ما تبين له، لم

---

٦٧ الشعراء : ٦٢

٦٨ الأنعام : ١٥٣

٦٩ المائدة : ١٦

٧٠ استعانت الباحثة بما اتفق من التفاسير الأربعة للأئمة الأعلام في التفسير بالمأثور وهي : تفسير بن جرير الطبري ، البغوي ، ابن كثير ، السعدي ، رحمهم الله جميعاً .

٧١ البقرة : ٢٣

يتركه عن جهل، فلا حيلة فيه ، وكذلك الشاك غير الصادق في طلب الحق، بل هو معرض غير مجتهد في طلبه، فهذا في الغالب أنه لا يوفق. وفي وصف الرسول ﷺ بالعبودية في هذا المقام العظيم، دليل على أن أعظم أوصافه صلى الله عليه وسلم، قيامه بالعبودية، التي لا يلحقه فيها أحد من الأولين والآخرين٧٢.

- **المثل الثالث** ،

قال تعالى : {إِن اللَّهَ لَا يَسْتَحِي أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَٰذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ} ٧٣

يتجلى جمال المثل في هذه الآية في كمال ثقة الله وقوته وقدرته وعظمته على خلقه الذين لا يستحي أن يضرب لهم أي مثل من مخلوقاته قل حجمها أو كبُر فهو المالك ، الخالق ، المصور لها جميعا ، ولا يؤثر ضربه لأي مثل لمخلوقاته على كمال عظمته وقدرته وجلاله وفيما يلي تفسير للآية الكريمة ، وهذا مثل ضربه الله للدنيا، إن البعوضة تحيا ما جاعتْ، فإذا سمنت ماتتْ. وكذلك مثل هؤلاء القوم الذين ضرب الله لهم هذا المثل في القرآن: إذا امتلأوا من الدنيا رِيًّا أخذَهم الله عند ذلك .

وقد خصها الله بالذكر في القِلة، فأخبر أنه لا يستحي أن يضرب أقلّ الأمثال في الحق وأحقرَها وأعلاها إلى غير نهاية في الارتفاع، وفي هذا، جوابا لمن أنكر ضرب الأمثال في الأشياء الحقيرة، واعترض على الله في ذلك. فليس في ذلك محل اعتراض. بل هو من تعليم الله لعباده ورحمته بهم. فيجب أن تتلقى بالقبول والشكر. ولهذا قال: (فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ) فيتفهمونها، ويتفكرون فيها.

أن المؤمنون يعلمون حكمة الله في التمثيل بالصغير والكبير من خلقه، وأما الكفار فيَسْخرون ويقولون: ما مراد الله مِن ضَرْب المثل بهذه الحشرات الحقيرة؟ ويجيبهم الله بأن المراد هو الاختبار، وتمييز المؤمن من الكافر؛ لذلك يصرف الله بهذا المثل ناسًا كثيرين عن الحق لسخريتهم منه، ويوفق به غيرهم إلى مزيد من الإيمان والهداية. والله تعالى لا يظلم أحدًا؛ لأنه لا يَصْرِف عن الحق إلا الخارجين عن طاعته٧٤.

- **المثل الرابع** ،

قال تعالى : {مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} ٧٥

يتجلى جمال المثل في هذه الآية في كمال قدرة المولى عز وجل على التبديل والتغيير مما أنزل الله من القرآن على نبيه ﷺ وقت ما شاء وكيفما شاء لحِكم عظيمة سواءً علِم بها البشر أو جهلوها وفيما يلي تفسير للآية الكريمة .

---

٧٢ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص ٤٥ .
٧٣ البقرة : ٢٦
٧٤ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .
٧٥ البقرة : ١٠٦

قوله تعالى (ما ننسخ من آية) بمعنى ما ننقل من حكم آية في الأمر والنهي، والحظر والإطلاق، والمنع والإباحة إلى غيره فنبدله ونغيره فيتحول الحلال حراما، والحرام حلالا والمباح محظورا، والمحظور مباحا ، وهذا الأمر يختص فيما ذُكِر أعلاه ، فأما الأخبار، فلا يكون فيها ناسخ ولا منسوخ ، بمعنى ما نبدل من حكم آية فنغيره، أو نترك تبديله فنقره بحاله، نأت بخير منها لكم - من حكم الآية التي نسخنا فغيرنا حكمها .، ويكون ذلك النسخ إما في العاجل لخفته عليكم، من أجل أنه وضع فرض كان عليكم، فأسقط ثقله عنكم، وذلك كالذي كان على المؤمنين من فرض قيام الليل، ثم نسخ ذلك فوضع عنهم، فكان ذلك خيرا لهم في عاجلهم، لسقوط عبء ذلك وثقل حمله عنهم ، وإما في الآجل لعظم ثوابه، من أجل مشقة حمله وثقل عبئه على الأبدان. كالذي كان عليهم من صيام أيام معدودات في السنة، فنسخ وفرض عليهم مكانه صوم شهر كامل في كل حول، فكان فرض صوم شهر كامل كل سنة، أثقل على الأبدان من صيام أيام معدودات. غير أن ذلك وإن كان كذلك، فالثواب عليه أجزل، والأجر عليه أكثر، لفضل مشقته على مكلفيه من صوم أيام معدودات، فذلك وإن كان على الأبدان أشق، فهو خير من الأول في الآجل لفضل ثوابه وعظم أجره، الذي لم يكن مثله لصوم الأيام المعدودات. فذلك معنى قوله: (نأت بخير منها). لأنه إما بخير منها في العاجل لخفته على من كلفه، أو في الآجل لعظم ثوابه وكثرة أجره. أو يكون مثلها في المشقة على البدن واستواء الأجر والثواب عليه، نظير نسخ الله تعالى ذكره فرض الصلاة شطر بيت المقدس، إلى فرضها شطر المسجد الحرام فالتوجه شطر بيت المقدس، وإن خالف التوجه شطر المسجد، فكلفة التوجه . شطر أيهما توجه شطره . واحدة. لأن الذي على المتوجه شطر البيت المقدس من مؤؤنة توجهه شطره، نظير الذي على بدنه مؤنة توجهه شطر الكعبة، سواء. فذلك هو معنى " المثل " الذي قال جل ثناؤه (أو مثلها) النسخ: هو النقل، فحقيقة النسخ نقل المكلفين من حكم مشروع، إلى حكم آخر، أو إلى إسقاطه، وكان اليهود ينكرون النسخ، ويزعمون أنه لا يجوز، وهو مذكور عندهم في التوراة، فإنكارهم له كفر وهوى محض، ومن تأمل ما وقع في القرآن والسنة من النسخ، عرف بذلك حكمة الله ورحمته عباده، وإيصالهم إلى مصالحهم، من حيث لا يشعرون بلطفه[٧٦].

- **المثل الخامس** ،

قال تعالى : { وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ} [٧٧]

يتبين جمال المثل في هذه الآية في إيضاح مآل الكفار جميعاً في إيجاز وإن اختلفت الاعتقادات أو المذاهب أو المسميات وفيما يلي تفسير للآية الكريمة ، بلغ بأهل الكتاب الهوى والحسد، إلى أن بعضهم ضلل بعضا، وكفر بعضهم بعضا، كما فعل الأميون من مشركي العرب وغيرهم.فكل فرقة تضلل الفرقة الأخرى، ويحكم الله في الآخرة بين المختلفين بحكمه العدل، الذي أخبر به عباده،

---

٧٦ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

٧٧ البقرة : ١١٣

فإنه لافوز ولا نجاة إلا لمن صدق جميع الأنبياء والمرسلين، وامتثل أوامر ربه، واجتنب نواهيه، ومن عداهم، فهو هالك٧٨.

- **المثل السادس** ،

قال تعالى : { وَقَالَ الَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ لَوْلاَ يُكَلِّمُنَا اللّهُ أَوْ تَأْتِينَا آيَةٌ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّثْلَ قَوْلِهِمْ تَشَابَهَتْ قُلُوبُهُمْ قَدْ بَيَّنَّا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ} ٧٩

يظهر جمال المثل في هذه الآية في إيضاح تقليد كفار مشركي العرب لليهود والنصارى وسيرهم على نفس المسار الخاطئ المخالف للحق ، وفيما يلي تفسير للآية الكريمة ،وقالت اليهود: ليست النصارى على شيء من الدين الصحيح، وكذلك قالت النصارى في اليهود وهم يقرؤون التوراة والإنجيل، وفيهما وجوب الإيمان بالأنبياء جميعًا. كذلك قال الذين لا يعلمون من مشركي العرب وغيرهم مثل قولهم، أي قالوا لكل ذي دين: لست على شيء، فالله يفصل بينهم يوم القيامة فيما اختلفوا فيه مِن أمر الدين، ويجازي كلا بعمله٨٠.

- **المثل السابع** ،

قال تعالى : { فَإِنْ آمَنُواْ بِمِثْلِ مَا آمَنتُم بِهِ فَقَدِ اهْتَدَواْ وَّإِن تَوَلَّوْاْ فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ العَلِيمُ } ٨١

يتضح جمال المثل في هذه الآية في إيضاح الوسيلة الوحيدة لنجاة أهل الكتاب بصورة مختصرة وهي الإيمان بالله عز وجل كما فعل المؤمنون ، وفيما يلي تفسير للآية الكريمة : فإن آمن أهل الكتاب (بمثل ما آمنتم به) ـ يا معشر المؤمنين . من جميع الرسل، وجميع الكتب، الذين أول من دخل فيهم، وأولى خاتمهم وأفضلهم محمد صلى الله عليه وسلم والقرآن، وأسلموا لله وحده، ولم يفرقوا بين أحد من رسل الله (فقدِ اهْتَدَوْا) للصراط المستقيم، الموصل لجنات النعيم، أي: فلا سبيل لهم إلى الهداية، إلا بهذا الإيمان، لا كما زعموا بقولهم (كونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا) فزعموا أن الهداية خاصة بما كانوا عليه، و " الهدى "هو العلم بالحق، والعمل به، وضده الضلال عن العلم والضلال عن العمل بعد العلم، وهو الشقاق الذي كانوا عليه، لما تولوا وأعرضوا، فالمشاق: هو الذي يكون في شق والله ورسوله في شق، ويلزم من المشاقة المحادة، والعداوة البليغة، التي من لوازمها، بذل ما يقدرون عليه من أذية الرسول، فلهذا وعد الله رسوله، أن يكفيه إياهم، لأنه السميع لجميع الأصوات، باختلاف اللغات، على تفنن الحاجات، العليم بما بين أيديهم وما خلفهم، بالغيب والشهادة، بالظواهر والبواطن، فإذا كان كذلك، كفاك الله شرهم ،وقد أنجز الله لرسوله وعده، وسلطه عليهم حتى قتل بعضهم، وسبى بعضهم، وأجلى بعضهم، وشردهم كل مشرد ،ففيه معجزة من معجزات القرآن، وهو الإخبار بالشيء قبل وقوعه، فوقع طبق ما أخبر٨٢.

---

٧٨ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

٧٩ البقرة : ١١٨

٨٠ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

٨١ البقرة : ١٣٧

٨٢ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

• **المثل الثامن** ،

قال تعالى : { وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لاَ يَسْمَعُ إِلاَّ دُعَاء وَنِدَاء صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لا يَعْقِلونَ} ٨٣

يتجلى جمال المثل في هذه الآية بتشبيه الذين كفروا في تصرفهم مع الرسول ﷺ كمثل الماشية التي لا تفهم من كلام الراعي شيئا إلا الزجر أو الأمر ، فالكافر يسمع ولكنه لا يوصل ما سمعه إلى عقله وإذا وصل إلى عقله لا يفهم مكنون الكلام فكأنه حيوان لا يفهم من الكلام مدلول الكلمات إنما يفهم فقط نبرة الكلام ، وللبهائم عذرها فهي لا تعقل ولكن الإنسان لا عذر له لوجود عقل في رأسه يميز بين الحق والباطل وفيما يلي تفسير للآية الكريمة .

فالكُفار شُبهوا بالذي ينعق بالداعي فإذا قيل أن هذا المثل ضرب لبيان حال الكفار وما هم فيه من الغفلة والإعراض فكيف شُبهوا بالداعي وهذا موضع الإشكال ولهذا قال من قال من أهل العلم أن في هذا المعنى إضمار وهؤلاء منهم من يقول أن المعنى (مثل من يدعو الذين كفروا إلى الحق ، ومثل داعي الذين كفروا) وصار الكفار بمنزلة البهائم المنعوق بها ووجه التشبيه أن البهيمة تسمع الصوت ولا تعقل ولا تفهم ، وهؤلاء الكفار كانوا يسمعون دعوة النبي ﷺ وما يُخاطبون به ، ويسمعون القرآن ، لكنهم ما كانوا ينتفعون به وهذا المعنى ماعليه عامة أهل العلم .

• **المثل التاسع** ،

قال تعالى : { الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ } ٨٤

يتضح جمال المثل في هذه الآية في كمال عدل الله جل في علاه وفي إبداع الإيجاز في الإطناب ، وفيما يلي تفسير للآية الكريمة .

يقول تعالى: (الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ) يحتمل أن يكون المراد به ما وقع من صد المشركين للنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه عام الحديبية، عن الدخول لمكة، وقاضوهم على دخولها من قابل، وكان الصد والقضاء في شهر حرام، وهو ذو القعدة، فيكون هذا بهذا، فيكون فيه، تطييب لقلوب الصحابة، بتمام نسكهم، وكماله. ويحتمل أن يكون المعنى: إنكم إن قاتلتموهم في الشهر الحرام فقد قاتلوكم فيه، وهم المعتدون، فليس عليكم في ذلك حرج، وعلى هذا فيكون قوله: (وَالحُرُمَاتُ قِصَاصٌ) من باب عطف العام على الخاص، أي: كل شيء يحترم من شهر حرام، أو بلد حرام، أو إحرام، أو ما هو أعم من ذلك، جميع ما أمر الشرع باحترامه، فمن تجرأ عليها فإنه يقتص منه، فمن قاتل في الشهر الحرام، قوتل، ومن هتك البلد الحرام، أخذ منه الحد، ولم يكن له حرمة، ومن قتل مكافئا له قتل به، ومن جرحه أو قطع عضوا، منه، اقتص منه، ومن أخذ مال غيره المحترم، أخذ منه بدله.

---

٨٣ البقرة : ١٧١

٨٤ البقرة : ١٩٤

وفى قول الحق تبارك وتعالى، تأكيدا وتقوية لما تقدم: (فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ) هذا تفسير لصفة المقاصة، وأنها هي المماثلة في مقابلة المعتدي. ولما كانت النفوس - في الغالب - لا تقف على حدها إذا رخص لها في المعاقبة لطلبها التشفي، أمر تعالى بلزوم تقواه، التي هي الوقوف عند حدوده، وعدم تجاوزها، وأخبر تعالى أنه (مَعَ الْمُتَّقِينَ) أي: بالعون، والنصر، والتأييد، والتوفيق. ومن كان الله معه، حصل له السعادة الأبدية، ومن لم يلزم التقوى تخلى عنه وليه، وخذله، فوكله إلى نفسه فصار هلاكه أقرب إليه من حبل الوريد٨٥.

- **المثل العاشر** ،

قال تعالى :{ أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللهِ أَلا إِنَّ نَصْرَ اللهِ قَرِيبٌ} ٨٦

يتجلى جمال المثل في هذه الآية في إستثارة المؤمنين إلى فهم حقيقة الإبتلاءات والمحن التي يعيشونها من خلال ذكر حال بعض من سبق من المؤمنين مع رسلهم في محنتهم واستنصارهم بالله تعالى حتى أتاهم الفرج ، وفيما يلي تفسير للآية الكريمة . يخبر تبارك وتعالى أنه لا بد أن يمتحن عباده بالسراء والضراء والمشقة كما فعل بمن قبلهم، فهي سنته الجارية، التي لا تتغير ولا تتبدل، أن من قام بدينه وشرعه، لا بد أن يبتليه، فإن صبر على أمر الله، ولم يبال بالمكاره الواقفة في سبيله، فهو الصادق الذي قد نال من السعادة كمالها، ومن السيادة آلتها.ومن جعل فتنة الناس كعذاب الله، بأن صدته المكاره عما هو بصدده، وثنته المحن عن مقصده، فهو الكاذب في دعوى الإيمان، فإنه ليس الإيمان بالتحلي والتمني، ومجرد الدعاوى، حتى تصدقه الأعمال أو تكذبه. فقد جرى على الأمم الأقدمين ما ذكر الله عنهم (مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ) أي: الفقر (وَالضَّرَّاءُ) أي: الأمراض في أبدانهم (وَزُلْزِلُوا) بأنواع المخاوف من التهديد بالقتل، والنفي، وأخذ الأموال، وقتل الأحبة، وأنواع المضار حتى وصلت بهم الحال، وآل بهم الزلزال، إلى أن استبطأوا نصر الله مع يقينهم به. ولكن لشدة الأمر وضيقه قال (الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللهِ. (فلما كان الفرج عند الشدة، وكلما ضاق الأمر اتسع، قال تعالى: (أَلا إِنَّ نَصْرَ اللهِ قَرِيبٌ) فهكذا كل من قام بالحق فإنه يمتحن. فكلما اشتدت عليه وصعبت، إذا صابر وثابر على ما هو عليه انقلبت المحنة في حقه منحة، والمشقات راحات، وأعقبه ذلك، الانتصار على الأعداء وشفاء ما في قلبه من الداء، وهذه الآية نظير قوله تعالى: (أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَعْلَمِ اللَّهُ الَّذِينَ جَاهَدُوا مِنْكُمْ وَيَعْلَمَ الصَّابِرِينَ) وقوله تعالى: (الم * أَحَسِبَ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لا يُفْتَنُونَ * وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ)٨٧ فعند الامتحان، يكرم المرء أو يهان٨٨ .

---

٨٥ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

٨٦ البقرة : ٢١٤

٨٧ العنكبوت : ٣

٨٨ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥.

• **المثل الحادي عشر**

قال تعالى :{ وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلاَثَةَ قُرُوَءٍ وَلاَ يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلاَحًا وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ } ٨٩

يتبين جمال الأية في كثير من المعاني منها في قوله تعالى (وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ) الإيجاز والإبداع ، والمعنى أن للنساء على بعولتهن من الحقوق واللوازم مثل الذي عليهن لأزواجهن من الحقوق اللازمة والمستحبة. ومرجع الحقوق بين الزوجين يرجع إلى المعروف، وهو: العادة الجارية في ذلك البلد وذلك الزمان من مثلها لمثله، ويختلف ذلك باختلاف الأزمنة والأمكنة، والأحوال، والأشخاص والعوائد. وفي هذا دليل على أن النفقة والكسوة، والمعاشرة، والمسكن، وكذلك الوطء . الكل يرجع إلى المعروف، فهذا موجب العقد المطلق. وأما مع الشرط، فعلى شرطهما، إلا شرطا أحل حراما، أو حرم حلالا. (وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ) أي: رفعة ورياسة، وزيادة حق عليها، كما قال تعالى :(الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ). ومنصب النبوة والقضاء، والإمامة الصغرى والكبرى، وسائر الولايات مختص بالرجال، وله ضعفا ما لها في كثير من الأمور، كالميراث ونحوه. (وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) أي: له العزة القاهرة والسلطان العظيم، الذي دانت له جميع الأشياء، ولكنه مع عزته حكيم في تصرفه. ويخرج من عموم هذه الآية، الحوامل، فعدتهن وضع الحمل، واللاتي لم يدخل بهن، فليس لهن عدة، والإماء، فعدتهن حيضتان، كما هو قول الصحابة رضي الله عنهم، وسياق الآيات يدل على أن المراد بها الحرة٩٠.

• **المثل الثاني عشر**

قال تعالى :{ وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلاَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلا وُسْعَهَا لا تُضَآرَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالاً عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُوا أَوْلادَكُمْ فَلا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّا آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} ٩١

يظهر جمال هذا المثل المضروب في أنه جمع معاني عظيمة في عبارة موجزة قصيرة كما في قوله تعالى : (وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ) أي: على وارث الطفل إذا عدم الأب، وكان الطفل ليس له مال، مثل ما على الأب من النفقة للمرضع والكسوة، فدل على وجوب نفقة الأقارب المعسرين، على القريب الوارث الموسر، (فَإِنْ أَرَادَا) أي: الأبوان (فِصَالا) أي: فطام الصبي قبل الحولين، (عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا) بأن يكونا راضيين (وَتَشَاوُرٍ) فيما بينهما، هل هو مصلحة للصبي أم لا؟

٨٩ البقرة : ٢٢٨
٩٠ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .
٩١ البقرة : ٢٣٣

فإن كان مصلحة ورضيا (فَلا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا) في فطامه قبل الحولين، فدلت الآية بمفهومها، على أنه إن رضي أحدهما دون الآخر، أو لم يكن مصلحة للطفل، أنه لا يجوز فطامه. وقوله: (وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَرْضِعُوا أَوْلادَكُمْ) أي: تطلبوا لهم المراضع غير أمهاتهم على غير وجه المضارة (فلا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا آتَيْتُمْ بِالْمَعْرُوفِ) أي: للمرضعات، (وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ) فمجازيكم على ذلك بالخير والشر٩٢.

• **المثل الثالث عشر** ،

قال تعالى :{ مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ } ٩٣

يتجلى جمال المثل في الآية بتمثيله بصورة محسوسة يشاهدونها الناس ويعرفونها تمام المعرفة ، وقد يحصل بضرب المثل في القرآن أحيانا الترغيب في هذا الممَثَّل إذا كان ذلك مما ترغب فيه النفوس كما في هذه الآية وكان بالإمكان أن يُقال بأن الله يجزي المنفق بالحسنة إلى سبعمائة إلى أضعاف كثيرة ، ولكنه قال سبع سنابل في كل سنبلة مئة حبه ، ويكون حصاده له في حين يكون الإنسان أحوج مايكون اليه ، فيكون هذا قوته وغذائه . وفيما يلي شرح وتفسير للمثل المضروب في هذه الآية .

هذا بيان للمضاعفة التي ذكرها الله في قوله :(مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافًا كَثِيرَةً) وهنا قال: (مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله) أي: في طاعته ومرضاته، وأولاها إنفاقها في الجهاد في سبيله (كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة) وهذا إحضار لصورة المضاعفة بهذا المثل، الذي كان العبد يشاهده ببصره فيشاهد هذه المضاعفة ببصيرته، فيقوى شاهد الإيمان مع شاهد العيان، فتنقاد النفس مذعنة للإنفاق سامحة بها مؤملة لهذه المضاعفة الجزيلة والمنة الجليلة.

قوله تعالى : (والله يضاعف) هذه المضاعفة (لمن يشاء) أي: بحسب حال المنفق وإخلاصه وصدقه وبحسب حال النفقة وحلها ونفعها ووقوعها موقعها، ويحتمل أن يكون (والله يضاعف) أكثر من هذه المضاعفة (لمن يشاء) فيعطيهم أجرهم بغير حساب ، (والله واسع) الفضل، واسع العطاء، لا ينقصه نائل ولا يحفيه سائل، فلا يتوهم المنفق أن تلك المضاعفة فيها نوع مبالغة، لأن الله تعالى لا يتعاظمه شيء ولا ينقصه العطاء على كثرته، ومع هذا فهو (عليم) بمن يستحق هذه المضاعفة ومن لا يستحقها، فيضع المضاعفة في موضعها لكمال علمه وحكمته٩٤.

• **المثل الرابع عشر** ،

قال تعالى :{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُبْطِلُواْ صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأذَى كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاء النَّاسِ وَلا يُؤْمِنُ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ

٩٢ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥.
٩٣ البقرة : ٢٦١
٩٤ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥.

تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْداً لاَّ يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواْ وَاللّهُ لاَ يَهْدِي القَوْمَ الكافِرِينَ } ٩٥

يتجلى جمال المثل المضروب في هذه الآية في تصوير حالة المُنفق رياءً وكأنها صورة مُشاهدة للعيان . وفيما يلي تفسير لهذه الآية وهذا المثل المضروب .

هذا المثل ضُرب لوصف حال المنفق رياءً حيثُ لا يحصل له من جراءِ ذلك الإنفاق شيء فالله عز وجل يقول : فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْداً لا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُواَ) فلو قَال الله تبارك وتعالى بأن المنفق رياءً لا جزاء له فإن المعنى يُفهم بذلك ، ولكن حينما يُصور هذا بصورة محسوسة يشاهِدها الناس ويعرفونها تماما المعرفة " صفوان " وهو من أشد أنواع الحجارة صلابة وملاسة ، فإذا نزل عليه المطر وعليهِ شيءٌ من الغبار أو الترلب فإنه يغسله غسلا فلا يبقى لذلك التراب والغبار أثرا ،فبين عز وجل هذا المعنى المعقول بصورة محسوسة ، فإذا قرِّبت المعاني ووضعت في صور محسوسة فإن ذلك يُبرزها وتستقرُ في الأذهان لأنه شُبِّه الأمر المعقول بأمرٍ محسوسٍ وقيس النظير على النظير وذلك لا شك أنه يُكسِبُ هذا المعنى جمالاً وبراعة وهو مع ذلك أدعى لتقبل النفوس والإقتناع . والمتكلم حينما يضرب الأمثال للسامعين فهو ينقلهم من عالم النظرية أو التجريد إلى عالم اللحس والمشاهدة ، وعالم الحس والمشاهدة لا شك أنه أسهل في التعليم وأقرب إلى الإدراك ، ولذلك الأشياء التي نحسها تصلُ المعاني المرتبطة بها إلى أذهاننا أسرع من الأمور النظرية ، فالتجارب في المعمل مثلاً ترسخ الفكرة وتوصل المعلومة بشكل جلي لدى التلاميذ ، فيتفاعل السامع مع هذا الحديث وهذا الكلام ، ويتأثر به ، ويُثير في ذهنه الكثير من التفكر واليقظة والإعتبار . فهذة الأمثال تُقرب الغائب الذي لا يصل إليه الإنسان بالحواس والإدراك تنقله إلى صورة المحسوس الحاضر المشاهد .

- **المثل الخامس عشر** ،

قال تعالى :{ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ وَتَثْبِيتاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ وَاللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} ٩٦

يتضح هنا جمال المثل في الآية في تصوير حال المنفقين أموالهم بصدق وإخلاص بصورة محسوسة معروفة تتوق لها الأنفس مما أبرز هذا المعنى وجعله يستقرُ في الأذهان . وفيما يلي تفسير لهذا المثل في هذه الآية الكريمة .

هذا مثل المنفقين أموالهم على وجه تزكو عليه نفقاتهم وتقبل به صدقاتهم فقال تعالى: (ومثل الذين ينفقون أموالهم ابتغاء مرضاة الله) أي: قصدهم بذلك رضى ربهم والفوز بقربه ،(وتثبيتا من أنفسهم) أي: صدر الإنفاق على وجه منشرحة له النفس سخية به، لا على وجه التردد وضعف النفس في إخراجها وذلك أن النفقة يعرض لها آفتان إما أن يقصد الإنسان بها محمدة

٩٥ البقرة : ٢٦٤
٩٦ البقرة : ٢٦٥

الناس ومدحهم وهو الرياء، أو يخرجها على خور وضعف عزيمة وتردد، فهؤلاء سلموا من هاتين الآفتين فأنفقوا ابتغاء مرضات الله لا لغير ذلك من المقاصد، وتثبيتا من أنفسهم، فمثل نفقة هؤلاء (كمثل جنة) أي: كثيرة الأشجار غزيرة الظلال، من الاجتنان وهو الستر، لستر أشجارها ما فيها، وهذه الجنة (بربوة) أي: محل مرتفع ضاح للشمس في أول النهار ووسطه وآخره، فثماره أكثر الثمار وأحسنها، ليست بمحل نازل عن الرياح والشمس، فـ (أصابها) أي: تلك الجنة التي بربوة (وابل) وهو المطر الغزير (فآتت أكلها ضعفين) أي: تضاعفت ثمراتها لطيب أرضها ووجود الأسباب الموجبة لذلك، وحصول الماء الكثير الذي ينميها ويكملها (فإن لم يصبها وابل فطل) أي: مطر قليل يكفيها لطيب منبتها، فهذه حالة المنفقين أهل النفقات الكثيرة والقليلة كل على حسب حاله، وكل ينمى له ما أنفق أتم تنمية وأكملها والمنمي لها هو الذي أرحم بك من نفسك، الذي يريد مصلحتك حيث لا تريدها، فيالله لو قدر وجود بستان في هذه الدار بهذه الصفة لأسرعت إليه الهمم وتزاحم عليه كل أحد، ولحصل الاقتتال عنده، مع انقضاء هذه الدار وفنائها وكثرة آفاتها وشدة نصبها وعنائها، وهذا الثواب الذي ذكره الله كأن المؤمن ينظر إليه بعين بصيرة الإيمان، دائم مستمر فيه أنواع المسرات والفرحات، ومع هذا تجد النفوس عنه راقدة، والعزائم عن طلبه خامدة، أترى ذلك زهدا في الآخرة ونعيمها، أم ضعف إيمان بوعد الله ورجاء ثوابه؟! وإلا فلو تيقن العبد ذلك حق اليقين وباشر الإيمان به بشاشة قلبه لانبعثت من قلبه مزعجات الشوق إليه، وتوجهت همم عزائمه إليه، وطوعت نفسه له بكثرة النفقات رجاء المثوبات، ولهذا قال تعالى: (والله بما تعملون بصير) فيعلم عمل كل عامل ومصدر ذلك العمل، فيجازيه عليه أتم الجزاء . [٩٧]

- **المثل السادس عشر ،**

قال تعالى :{ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَن جَاءهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ } [٩٨]

يتبين الجمال في هذا المثل في تصوير الله عز وجل حال آكل الربا ، فنحن لانستطيع أن نتصور حال آكل الربا حين يقوم من قبره ؟ فنقل إلينا عز وجل هذا المعنى الذي لا تصل إليه الحواس لأنه من أمر الغيب بصورة أمر نشاهده بحواسنا ونعقِله ونعلمه وهو الإنسان المصروع ، والمصروع نراه يقوم ويتخبط فيضرب بيديه ورجليه على غير إهتداء . ولهذا قال بعض العُلماء إنما يُصار إلى المثل لِما فيه من كشف المعنى ورفع الحجاب عن الغرض المطلوب وإدناء المتوهم من المشاهد فهي تُبرز خبيئات المعاني ، وترفع الأستار عن الحقائق التي لربما تكون غائبة . كما أنها تجمع معاني عظيمة في عبارات موجزة قصيرة . وفيما يلي تفسير هذا المثل في الآية الكريمة .[٩٩]

---

٩٧ التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

٩٨ البقرة : ٢٧٥

٩٩ محاضرات صوتية – د. خالد السبت ، سبق ذكرها .

يخبر الحق تبارك و تعالى عن أكلة الربا وسوء مآلهم وشدة منقلبهم، أنهم لا يقومون من قبورهم ليوم نشورهم (إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس) أي: يصرعه الشيطان بالجنون، فيقومون من قبورهم حيارى سكارى مضطربين، متوقعين لعظيم النكال وعسر الوبال، فكما تقلبت عقولهم و (قالوا إنما البيع مثل الربا) وهذا لا يكون إلا من جاهل عظيم جهله، أو متجاهل عظيم عناده، جازاهم الله من جنس أحوالهم فصارت أحوالهم أحوال المجانين، ويحتمل أن يكون قوله: (لا يقومون إلا كما يقوم الذي يتخبطه الشيطان من المس) أنه لما انسلبت عقولهم في طلب المكاسب الربوية خفت أحلامهم وضعفت آراؤهم، وصاروا في هيئتهم وحركاتهم يشبهون المجانين في عدم انتظامها وانسلاخ العقل الأدبي عنهم، قال الله تعالى رادا عليهم ومبينا حكمته العظيمة (وأحل الله البيع) أي: لما فيه من عموم المصلحة وشدة الحاجة وحصول الضرر بتحريمه، وهذا أصل في حل جميع أنواع التصرفات الكسبية حتى يرد ما يدل على المنع (وحرم الربا) لما فيه من الظلم وسوء العاقبة، والربا نوعان: ربا نسيئة كبيع الربا بما يشاركه في العلة نسيئة، ومنه جعل ما في الذمة رأس مال، سلم، وربا فضل، وهو بيع ما يجري فيه الربا بجنسه متفاضلا وكلاهما محرم بالكتاب والسنة، والإجماع على ربا النسيئة، وشذ من أباح ربا الفضل وخالف النصوص المستفيضة، بل الربا من كبائر الذنوب وموبقاتها (فمن جاءه موعظة من ربه) أي: وعظ وتذكير وترهيب عن تعاطي الربا على يد من قيضه الله لموعظته رحمة من الله بالموعوظ، وإقامة للحجة عليه (فانتهى) عن فعله وانزجر عن تعاطيه (فله ما سلف) أي: ما تقدم من المعاملات التي فعلها قبل أن تبلغه الموعظة جزاء لقبوله للنصيحة، دل مفهوم الآية أن من لم ينته جوزي بالأول والآخر (وأمره إلى الله) في مجازاته وفيما يستقبل من أموره (ومن عاد) إلى تعاطي الربا ولم تنفعه الموعظة، بل أصر على ذلك (فأولئك أصحاب النار هم فيها خالدون) اختلف العلماء رحمهم الله في نصوص الوعيد التي ظاهرها تخليد أهل الكبائر من الذنوب التي دون الشرك بالله، والأحسن فيها أن يقال هذه الأمور التي رتب الله عليها الخلود في النار موجبات ومقتضيات لذلك، ولكن الموجب إن لم يوجد ما يمنعه ترتب عليه مقتضاه، وقد علم بالكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة أن التوحيد والإيمان مانع من الخلود في النار، فلولا ما مع الإنسان من التوحيد لصار عمله صالحا للخلود فيها بقطع النظر عن كفره[١٠٠].

- **سابعا** :**النتائج** :

توصلت الباحثة الى النتائج التالية :

- الأمثال القرآنية ضُربت في القرآن لمقاصد سامية تدور حول البيان والإيضاح لمراد الله عز وجل .
- الأمثال القرآنية شملت عقل الإنسان ووجدانه لإقناعه بعلو الحق وثباته وزوال الباطل وإزهاقه .
- أكثر القرآن الكريم من ضرب الأمثال للناس ونوع فيها، فأنار كل جانب من جوانب النفس الإنسانية، وقرب كل حقيقة من حقائق الوجود ودقيقة من دقائق الحياة حتى إنها لتلامس المطلق مما هو وراء الزمان والمكان، وذلك

[١٠٠] التفاسير الأربعة السابق ذكرها ص٤٥ .

مبالغة في البيان وتقريرا للحق وترغيبا في الأخذ بأسبابه، وتحذيرا من الباطل وترهيبا من الوقوع في أحابيل الهوى والشيطان.

- الأمثال في القرآن تصور صفات الكمال الواجبة لله جل وعلا، كمال القدرة وكمال العلم وكمال الغنى وكمال القيومية على كل شيء ، وتُصور مقابل الكمال الإلهي بجلاله وجماله ، عجز ونقص جميع المخلوقات .
- إستشعار والتعايش مع جمال الأمثال المضروبه في القرآن يقوي الإيمان ويزيد من تعلق القلوب بهذا الإله العظيم فتلين له وتخشع وتخضع وتُقبل عليه بالطاعة .

- **ثامنا :التوصيات** :

توصى الدراسة الحالية بعدة امور منها:

- الاهتمام بنشر الوعى بين افراد المجتمع باهمية غرس القيم الجمالية في الإسلام المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ وهي ملأى .
- عمل حملات توعية في المدارس والمساجد ووسائل الاعلام ، لاشاعة معاني الجمال في الإسلام وربطها بواقع الناس .
- وضع مقررات في التربية الجمالية في الإسلام وتدريسها للنشء في المدارس.
- عمل مسابقات في المدارس لتفعيل القيم الجمالية وممارستها في المجتمع .
- الاهتمام بدراسة الأمثال المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ وهي ملأى .
- اشاعة معاني الجمال في مفردات القرآن والدعوة لإستشعارها .
- عمل حملات توعية في المدارس والمساجد ووسائل الاعلام ، بالقيم الجمالية في الإسلام وربطها بواقع الناس .
- وضع مقررات في التربية الجمالية في الإسلام وتدريسها وتفعيلها للنشء في المدارس .
- عمل مسابقات في المدارس لتفعيل القيم الجمالية وممارستها في المجتمع وتزويد المسؤول بالنتائج .

- **المصادر والمراجع** :

- المصادر :
- القرآن الكريم .
- المراجع :
- آبادي ، مجد الدين (١٩٩٩م) القاموس المحيط . ط٢ ، بيروت : دار الفكر .
- ابن الشريف، محمود (د.ت) الأمثال في القرآن . ط٣ ، القاهرة : دار المعارف .
- ابن قيم الجوزية (د.ت) أمثال القرآن . تحقيق جميل ابراهيم حبيب . بيروت : دار الأرقم بن أبي الأرقم
- ابن منظور، جمال الدين (د.ت) لسان العرب . بيروت : دار صادر .
- أبو زهرة ، محمد (١٩٧٧م)القرآن المعجزة الكبرى . القاهرة : دار الفكر العربي .
- الأصفهاني، الراغب(١٩٦١م) المفردات في غريب القرآن . تحقيق : محمد كيلاني، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة .

- بن حيان ، (١٤٠٨هـ) الأمثال في الحديث النبوي . تحقيق : عبد العلي حامد . ط٢ ، بومباي : الدار السلفية .
- البخاري ، محمد (١٤٠٠هـ) الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه . تحقيق : محب الدين الخطيب . القاهرة : المكتبة السلفية .
- البيانوني ، عبدالمجيد (١٤١١ هـ) ضرب الأمثال في القرآن أهدافه التربوية وآثاره. الدار الشامية بيروت : دار القلم .
- الجرجاني، عبد القاهر(١٩٣٩م) أسرار البلاغة . بيروت : دار المعرفة .
- حبنّكة، عبد الرحمن (١٩٨٥م) الأمثال القرآنية . بيروت : دار الكتب العلمية .
- الخطيب، سعيد (٢٠٠٠م) دراسة في الأمثال . بيروت : دار المعرفة .
- الخولي، محمد (د.ت) إصلاح الوعظ الديني . ط٢ ، الجزائر : دار الشهاب .
- الراغب، عبد السلام (٢٠٠١) وظيفة الصورة الفنية في القرآن الكريم . سوريه : فصلت .
- الزركشي ، (١٩٥٧م) البرهان في علوم القرآن . ج١، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، القاهرة : إحياء الكتب العربية .
- الزمخشري ، (١٩٧٢م) : الكشّاف، ج ١ ، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ، ص ١٩٥.
- السبحاني، جعفر (٢٠٠١م) الأمثال في القرآن الكريم . بغداد : مؤسسة قرآن أهل البيت .
- السيوطي، جلال الدين(١٩٩٨م) الإتقان في علوم القرآن . تحقيق عصام حرساتي ، ج٢. بيروت : دار الجيل .
- الصغير، محمد (١٩٨١م) الصورة الفنية في المثل القرآني . بغداد : دار الرشيد .
- طاحون، أحمد (١٩٩٨م) أمثال ونماذج بشرية من القرآن العظيم. القاهرة : هجر للطباعة والنشر .
- عبد العال ، محمد (١٤٣١هـ) القرآن الكريم .. الجمال التصويري بين اللفظ والمعنى ،مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن دارالعلوم ، ذوالحجة ١٤٣١ هـ ،ع :١٢
- عبود، عبد الغني وآخر(١٩٩٠م) التربية الإسلامية وتحديات العصر. القاهرة : دار الفكر .
- العساف ، صالح حمد (١٤٢٤هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، الطبعة الثالثة، الرياض ، مكتبة العبيكان .
- الفياض ، محمد (١٩٨٨م) الأمثال في القرآن الكريم . بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة .
- القطان، مناع (١٩٩٩م) مباحث في علوم القرآن . ط٢ بيروت : مؤسسة الرسالة .
- الماوردي، أبو الحسن(١٩٧٤م) أدب الدنيا والدين . ط٤ ، تحقيق مصطفى السقا ، القاهرة : شركة مصطفى الحلبي .
- النحلاوي ، عبدالرحمن (١٤١٩ هـ) التربية بضرب الأمثال . بيروت : دار الفكر المعاصر .
- الألباني ، محمد (١٤٠٧هـ) صحيح سنن ابن ماجه . بيروت : مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الترمذي ، محمد (د.ت) الجامع الصحيح - سنن الترمذي . تحقيق : أحمد بن محمد شاكر . بيروت : دار الكتب العلمية.
- النيسابوري ، مسلم (١٣٧٤هـ) صحيح مسلم ؛ المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم . تحقيق : محمد فؤاد عبدالباقي ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربية .
- الهاشمي، أحمد(د.ت) جواهر البلاغة . بيروت : دار إحياء التراث الأسلامي .

- **الرسائل العلمية :**

- الجربوع ، عبدالله (١٤٣٠هـ) الأمثال القرآنية القياسية المضروبة للركن الأوّل من أركان الإيمان بالله. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : الدعوة وأصول الدين : العقيدة .
- حمزاوي ، يزيد (٢٠٠٦م) المدلولات التربوية للأمثال القرآنية (دراسة تحليلية لنصوص القرآن) رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر : كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.
- سندي ، هند (١٤٣٣هـ) الأمثال المتعلقة بالتوحيد في القرآن والسنة. رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة ، جامعة أم القرى : كلية الدعوة .
- السويكت ، هند (١٤٣١هـ) الأمثال القرآنية دراسة بلاغية تحليلية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : الرياض .

- **المؤتمرات والدوريات وأوراق العمل :**

- أبو النيل، محمد (١٩٩٥م) الأمثال في القرآن الكريم . مجلة الشريعة الإسلامية المصرية : العدد ٢٥.
- الغامدي ، سعيد(١٤١٧هـ) الأمثال فوائد وشواهد . مجلة آفاق السعودية : العدد ١١ .
- يونس ، يونس (١٤٣١هـ) الجمال والجلال في الفن الإسلامي .المؤتمر السنوي الدولي الخامس من ١٤- ١٥ أبريل ، كلية التربية النوعية ، المنصورة : جامعة الزقازيق .

- **وسائط أخرى :**

- السبت ، خالد (محاضرة صوتية الأمثال في القرآن) الرياض : مؤسسة صدى التقوى .

****