٢٣

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والعشرون (جزء ثان) .. مارس ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ . د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/سامية لطفى الأنصارى..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر .
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ .د/سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر .
- أ . د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة**
- **د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنها**
- **د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل**
- **د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد**
- **أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد**

سكرتيرة التحرير:

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

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

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٣) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة " .. إعداد : د / أسماء زين صادق الأهدل .	٢٥٩ - ٢٨٥
٢)	" شيوع الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة " .. إعداد : د / فوزية بنت سعد الصبحى.	٢٨٧ - ٣١٥
٣)	" آراء المعلمات حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههن لاستخدامها في مدارس البنات بمكة المكرمة" .. إعداد : د / رقية عبد اللطيف مندوره	٣١٧ - ٣٤٠
٤)	" أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة" .. إعداد : د / محاسن إبراهيم شمو.	٣٤١ - ٣٧٢
٥)	" استخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة " .. إعداد : د / حنان شوقي عبد المعز محمد المجولى.	٣٧٣ - ٤٠٥
٦)	" برنامج مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية" .. إعداد : د / محمد محمد السيد عبد الرحيم. د / حباب عبد الحي محمد عثمان ، د / محمد مسلم حسن على وهبة.	٤٠٧ - ٤٤٤
٧)	" الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في السيرة النبوية المعاهدة ، والمنابذة، ومعاملة الأسرى أنموذجاً (دراسة تربوية تأصيلية) ".. أعداد : د / عمر بن حسن إبراهيم الراشدي.	٤٤٥ - ٤٧٥
٨)	"الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها بمدينة مكة المكرمة" .. إعداد : أ / فاطمة بنت علي بن عبد الله الغامدي.	٤٧٧ - ٥١٧

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، 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 مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

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

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

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 الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثالث في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين . . وفي الجزء الثاني من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : " **فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة** " .. إعداد : د / أسماء زين صادق الأهدل .

وثانيها بعنوان : " **شيوع الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة** " .. إعداد : د / فوزية بنت سعد الصبحي.

وثالثها بعنوان : "**آراء المعلمات حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههن لاستخدامها في مدارس البنات بمكة المكرمة**" .. إعداد : د / رقية عبد اللطيف مندوره.

ورابعها بعنوان : " **أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة**" .. إعداد : د / محاسن إبراهيم شمو .

وخامسها بعنوان : " **استخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة** " .. إعداد : د / حنان شوقي عبد المعز محمد المجولي .

وسادسها بعنوان : " **برنامج مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية**" .. إعداد : د / محمد محمد السيد عبد الرحيم . د / حباب عبد الحي محمد عثمان ، د / محمد مسلم حسن على وهبة.

وسابعها بعنوان : " **الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في السيرة النبوية المعاهدة والمنابذة، ومعاملة الأسرى أنموذجا (دراسة تربوية تأصيلية)** ".. أعداد : د / عمر بن حسن إبراهيم الراشدي.

وثامنها بعنوان : "**الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها بمدينة مكة المكرمة**" .. إعداد : أ / فاطمة بنت علي بن عبد الله الغامدي.

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

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول :

" فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة "

إعداد :

د / أسماء زين صادق الأهدل .

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة "

د / أسماء زين صادق الأهدل

• **المستخلص**:

يهدف البحث إلى قياس مدى تضمين وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، وكتب الدراسات الاجتماعية (كتاب الطالب، ودليل المعلم، كتاب النشاط للفصلين الدراسيين) في الصف الأول المتوسط لمفاهيم التربية الاقتصادية، وإعداد وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية لطالبات الصف الأول المتوسط وقياس فاعليتها على التحصيل وتنمية الاتجاه، ولتحقيق ذلك تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج التجريبي. وقد تكونت عينة البحث من مجموعتين: تجريبية (٢٢ طالبة) وضابطة (٢٢ طالبة). وأعدت الباحثة لذلك وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية، ودليل إرشادي للمعلمة في تدريس الوحدة، كما أعدت اختبار تحصيل الهدف منه معرفة مدى إلمام الطالبة بمفاهيم التربية الاقتصادية ومضامينها، ومقياس الاتجاه نحو المادة. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وأظهرت قيمة مربع "ايتا " فاعلية الوحدة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة للمجموعة التجريبية. وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات تشير في مجملها إلى أهمية تدريس مفاهيم التربية الاقتصادية وتضمين وحدات مستقلة لتدريسها في مراحل التعليم العام والاستفادة من مواد وأدوات البحث الحالي، وتدريب معلمات المادة لتدريس الوحدة واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس. واقترحت إعداد دراسات تتناول فاعلية وحدة مقترحة لتدريس مفاهيم التربية الاقتصادية في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وفاعلية برنامج تدريبي مقترح في التربية الاقتصادية لمعلمات مراحل التعليم العام بالمملكة السعودية.

Effectiveness of a Suggested Unit of Economic Education- As Part of the Course "Social and National Studies"- in the Achievement and Tendency Development of First-Grade Intermediate School Female Students in Jeddah

By: Dr. Asmaa' Zain Sadeq Al-Ahdal

Abstract:

This paper aims at measuring the extent of including the social and national studies document within the intermediate school in the Kingdom of Saudi Arabia and the principles of economic education within social studies books (the student's book, the teacher's manual, and the activity book of first and second semesters). This paper is also intended to prepare a suggested unit of economic education for first –grade intermediate school female students and to measure its effectiveness in achievement and tendency development.

To achieve that, the content analysis style and the experimental approach have been used. The research sample has included two

groups: an experimental group (22 students) and a controlling group (22 students). The researcher has also designed a suggested unit in economic education and a directive manual for teaching that unit to be used by teachers. She has also prepared an achievement test which aims at identifying the student's knowledge of economic education principles and their meanings and a measurement of her tendency towards the course.

The results show that there are statistically meaningful differences between the averages of the two groups' marks in the post- application for the benefit of the experimental group, and there are also statistically meaningful differences between the pre- and post-measurement of the experimental group for the benefit of the post-measurement. Eita square value has shown the effectiveness of the unit in developing the experimental group's achievement and their tendency towards the course.

The researcher has listed some recommendations which – in sum- indicate the importance of teaching economic education principles, including separate units for teaching them in the different stages of public education, making use of the data and tools of the present study, training the course teachers on teaching the unit, and using modern teaching strategies. She has also suggested conducting further studies dealing with the effectiveness of a suggested unit for teaching economic education principles in elementary and secondary schools and the effectiveness of a suggested training programme of economic education for female teachers in the different stages of public education in the kingdom of Saudi Arabia.

- **المقدمة** :

انصب اهتمام الأمم منذ القدم على تربية أجيالها وتعليمهم بما يحقق لهم الحياة الكريمة والرخاء في ظل مجتمعٍ متماسكٍ خلقيا واجتماعيا واقتصاديا وحتى في ظل المجتمعات المعاصرة التي تحكمها أنظمة مختلفة الاتجاهات إلا أنها تسعى جميعها لتحقيق ذلك؛ تحركها دومًا نداءات العقل بالتنمية الشاملة في جميع جوانب الحياة، وتسعى لذلك من خلال أنظمتها المتعددة وحيث أن "الإعداد التربوي جزء من عملية التخطيط لتنمية المجتمع وتطويره في كافة المجالات: العلمية، وسلوكية الفرد، والسياسة، والاقتصاد... الخ. فالتربية في تنمية الوعي الاقتصادي هي المسئولة عن تصميم الإنسان المنتج والمالك والمستهلك والمتصرف بالمال، هي المسئولة عن طبيعة علاقة الإنسان بالمال والثروة، حيث يشكل الاقتصاد الركن الأساس في بناء المجتمع وتطويره وتنمية قابلياته، وللتربية علاقة وثيقة باقتصاد الأمة وبالتنمية الاقتصادية كما لها علاقة بالتنمية الاجتماعية والبشرية" .(الموسوعة الإسلامية،٢٠٠٠م)

فالتربية الاقتصادية تربط التربية بالإنتاج، وتسعى إلى تحقيق رفع مستوى أداء الفرد وترشيد هذا الأداء، وتُعَرفْ التربية الاقتصادية بأنها: " توجيه نمو الفرد الإنساني وجهة ترتضيها الجماعة يتعارفٍ عليها الناس ويقرها النظام السائد، في التعامل الاقتصادي للأفراد، خاصة فيما يتعلق بجانبي الإنتاج والاستهلاك، بوصفهما الركيزة الأساسية للحياة الاقتصادية للأفراد والمجتمعات، منذ بداية حياة الإنسان على الأرض" (عبود، ١٩٩٢م،٨٠ ، ٨٥)

وتهتم مناهجنا بتناول هذا الجانب التربوي المهم فقد تضمنت وثيقة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٢هـ، ٩٨، ١٠٠- ١٠٢، ١١٠) العديد من الأهداف؛ نذكر منها ما هو مرتبط بمفاهيم التربية الاقتصادية مثل: " أن يتعرف الطالب على ما للوطن من مزايا جغرافية وطبيعية واقتصادية، ويعرف كيفية استثمارها والمحافظة عليها" ، وأيضا "أن يعي الطالب مشكلات مجتمعة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ويستعد للإسهام في حلها"، وذكر ضمن أهداف المرحلة الابتدائية: " أن يدرك الطالب أهمية الأعمال المهنية واليدوية ومدى حاجة المجتمع إليها" و "أن يعي بعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والحلول المقترحة لها" ،ومن ضمن أهداف المرحلة المتوسطة: "أن يدرك الجهود التي تبذلها المملكة في استثمار البيئة والمحافظة عليها" ، ومن أهداف المرحلة الثانوية: " أن يقدر أهمية العمل في حياته" .

يتضح مما سبق أن هناك سعي لتنمية مضامين ومفاهيم التربية الاقتصادية في مناهج التعليم العام، وتتفق التربية الاقتصادية في أهدافها ومضامينها مع أهداف التربية في مراحل التعليم العام حيث تسعى التربية الاقتصادية إلى تحقيق الأهداف التالية (الشربيني والطناوي، ٢٠٠١م، ٣٦٠- ٣٦٣):

- مساعدة المتعلم على فهم العلاقات التي يقوم عليها الاقتصاد المعاصر.
- تنمية الوعي الاقتصادي لدى المتعلم في كل من: أهمية العمل، والعادات الادخارية وترشيد الاستهلاك والعادات الاستهلاكية الجيدة، وقيمة التعاون لدى الأفراد، والوعي بالمشكلات الاقتصادية.

وفي ضوء ذلك كان لابد من تضمين مفاهيم التربية الاقتصادية بالقدر الكافي وبالعمق المناسب في مختلف المناهج الدراسية وخاصة ذات الصلة بها كمناهج التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية، ومناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، ومناهج الاجتماعيات في المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من ذلك أظهرت بعض الدراسات المحلية قصور في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل: دراسة الرويلي (٢٠٠٨م) التي توصلت إلى وجود قصور في المنهج الدراسي، والنشاط المدرسي، ودور معلم المدرسة ومديرها في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة الشراري (٢٠١٠م) التي أظهرت أن هناك ٣٢ مفهوما اقتصاديا من أصل ٩٩ مفهوم

لم يتم تضمينها في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ومن الدراسات العربية والأجنبية التي أظهرت قصور في تضمين مناهج التعليم العام لمفاهيم ومضامين التربية الاقتصادية دراسة كل من: زايد (١٩٩٦م)، ورادير (Rader,1996)، وعيشية وخميس (١٩٩٧م)، ولوبيس (Lopus,1997)، والقاعود والصبيحي (٢٠٠١م)، وعبد الله (٢٠٠٢م).

وفي ضوء ذلك نجد أن هناك قصور في تضمين المناهج لمفاهيم التربية الاقتصادية في مراحل التعليم العام على المستوى المحلي والعربي والعالمي، وأن هذا القصور شمل المحتوى المعرفي والأنشطة التعليمية والمعلمين والإدارة المدرسية، وحيث أن هناك خطة جديدة في تدرس المواد الاجتماعية في المملكة وذلك من خلال ضم مناهج تلك المواد (الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية) في مقرر ومسميات جديدة كالتربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية والدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، والاجتماعيات في الصف الأول الثانوي؛ فقد رأت الباحثة أهمية تحليل المحتوى لتلك المناهج وتقييمها في ضوء مفاهيم ومضامين التربية الاقتصادية للتأكد من أن التطوير في تلك المناهج شمل هذا الجانب المهم والذي كان يعاني من القصور في المناهج الدراسية السابقة في المملكة العربية السعودية كما ذُكر في دراسة كل من: الرويلي (٢٠٠٨م)، والشراري (٢٠١٠م) ، وأوصوا بضرورة إعادة النظر في محتوى ووحدات الجغرافيا، وتضمين كتب الجغرافيا بالمفاهيم الاقتصادية التي تمس بشكل مباشر حياة الطالب.

- **مشكلة البحث**:

في ضوء قصور مناهج التعليم العام في للخطة التعليمية القديمة بالمملكة العربية السعودية لمفاهيم التربية الاقتصادية، وأملا باستيفاء هذا الجانب في الخطة الجديدة لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام والتي بدأ التنفيذ فيها من العام الدراسي٢٠١٠/٢٠١١م للصفوف الرابع الابتدائي والأول المتوسط والأول الثانوي، أعدت الباحثة وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية وقامت بتجريبها على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة للتحقق من فاعليتها على التحصيل وتنمية الاتجاه نحوها، وبذلك نستطيع تحديد مشكلة البحث بما يلي:

ما فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة؟

أما الأسئلة الفرعية المنبثقة من السؤال الرئيس فهي:

- ما مدى تضمين وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية ، وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة (كتاب الطالب، دليل المعلم، كتاب النشاط) في المملكة العربية السعودية لمفاهيم التربية الاقتصادية؟

- ما فاعلية الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية على تحصيل مفاهيم التربية الاقتصادية لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية على تنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة؟

• **فروض البحث**: يفترض البحث ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار تحصيل مفاهيم التربية الاقتصادية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو الوحدة.

• **أهداف البحث**: هدف البحث إلى:

- قياس مدى تضمين وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، وكتب الدراسات الاجتماعية (كتاب الطالب، ودليل المعلم، كتاب النشاط للفصلين الدراسيين) في الصف الأول المتوسط لمفاهيم التربية الاقتصادية.
- إعداد وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية لطالبات الصف الأول المتوسط وقياس فاعليتها على التحصيل وتنمية الاتجاه.

• **أهمية البحث**:

- تتضح أهمية البحث في تناول جانب مهم في حياة الإنسان يتناول معيشته وإحدى أسباب بقاءه على سطح الأرض بكرامة يستطيع فيه أن يخدم نفسه ومجتمعه، فالتربية الاقتصادية تربي في أبناءنا الطلبة:
  - ✓ معرفة الحرف المهنية واحترام الحرف المختلفة.
  - ✓ ترشيد الاستهلاك وتكوين أنماط استهلاكية سليمة.
  - ✓ كيفية التعامل مع الثروات العامة والحفاظ عليها.
  - ✓ تنمية قيمة التعاون مع الآخرين.
  - ✓ فهم العلاقات التي يقوم عليها الاقتصاد المعاصر والتعاون الدولي.
  - ✓ فهم المشكلات الاقتصادية وكيفية التعامل معها.
- إعداد دراسة تقييمه تحليلية لوثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم ومضامين التربية الاقتصادية، مما قد يساعد:
  - ✓ المختصين في التخطيط لتطوير المناهج (إضافة ، حذف، تعديل ..) لتضمين مفاهيم التربية الاقتصادية بشكل فعال.
  - ✓ المعلمين في تلافي القصور في هذا الجانب.
  - ✓ أولياء الأمور في متابعة أبناءهن وتنمية الاهتمام بهذا الجانب المهم وبما يتفق والصالح العام للفرد والمجتمع ككل.

- إعداد وحدة مقترحة، ودليل للمعلمة في التربية الاقتصادية لطالبات الصف الأول المتوسط مما قد تعتبر إضافة في مجال البحث التربوي، والاستفادة في حال تبني فكرة البحث وأهدافه.

- **حدود البحث**: يقتصر البحث على تناول:
- وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين المتوسطة للتعليم العام طبعة ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.
- كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني والمتضمن: كتاب الطالب الفصل الدراسي الأول (طبعة ١٤٢٨/١٤٢٩هـ)، وكتاب الفصل الدراسي الأول (ط١٤٣٠-١٤٣١هـ) وكتب النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني (طبعة ١٤٣١/١٤٣٢هـ) ودليل المعلم للفصليين الدراسيين الأول والثاني (طبعة ١٤٣١/١٤٣٢هـ).
- المفاهيم الاقتصادية الرئيسة والفرعية في الموضوعات التالية: التربية الاقتصادية وأهدافها، النظام الاقتصادي في بلادنا، الإنتاج في بلادي الاستهلاك في بلادي، التوزيع والإنفاق.
- وحدة التحليل: مفاهيم التربية الاقتصادية ومضامينها في : الكلمة والجملة (الأهداف، التعميمات، السؤال، الصور، الأشكال)، وما تضمنته من الآيات القرآنية والسيرة النبوية الدالة على تلك المفاهيم.
- طالبات الصف الأول المتوسط في المتوسطة ١٨ بجدة.
- الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣

- **مصطلحات البحث** :

- **التربية الاقتصادية**:

عرف الشربيني والطناوي (٢٠٠١م، ٣٦٠) التربية الاقتصادية بأنها: "التربية التي تساعد الفرد على تحسين أنماط الاستهلاك، وتكوين الوعي الاقتصادي واكتساب مهارات العمل المنتج التي تساعده على زيادة الإنتاج والمحافظة على المعرفة الاقتصادية والمهارات العملية وتنميتها، وكذلك اكتساب الفرد القدرة على التفكير الذكي وفق متطلبات الظروف الاقتصادية للمجتمع، حتى يستطيع التكيف مع الواقع الاقتصادي له وللمجتمع الذي يعيش فيه" كما عرفها عبد الله (٢٠٠٢م، ٦٤) بأنها " العملية التعليمية التي تركز على تزويد الأفراد بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم بهدف مساعدته على القيام بمتطلبات دورة كمواطن صالح وعضو فعال في مجتمعه وكمنتج كفء للسلع والخدمات، وكمستهلك رشيد، يعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات، وكمدخر ومستثمر واعٍ"

وتعرف الباحثة التربية الاقتصادية بأنها: ذلك الجزء من المنهج الذي يسعى لتنمية المفاهيم والمضامين الاقتصادية لدى المتعلمين من خلال مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بحيث تمكنه من خدمة نفسه ومجتمعه والحفاظ على مقدرات الوطن. وتتضمن

الموضوعات التالية: التربية الاقتصادية وأهدافها، النظام الاقتصادي في بلادنا الإنتاج في بلادي، الاستهلاك في بلادي، التوزيع والإنفاق.

- **الدراسات الاجتماعية والوطنية**:

عرفت اللجنة الإدارية للمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الدراسات الاجتماعية بأنها: "الدراسة التكاملية الاندماجية للعلوم الاجتماعية والإنسانية بحيث تقدم خلال برامجها المدرسية دراسة متسقة ومنظمة مشتقة من تلك العلوم وقائمة عليها، كالانتروبولوجيا، والسياسة وعلم النفس والدين وعلم الاجتماع والتاريخ والجغرافيا الاقتصاد، بالإضافة لما يتلاءم معها من الإنسانيات والرياضيات والعلوم الطبيعية" (NCSS.1994,3)

وترد الدراسات الاجتماعية في البلاد العربية بمسميات عديدة ومختلفة كالاجتماعيات، والمواد الاجتماعية، والتربية الاجتماعية والوطنية (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٤م، ٢).

أما في المملكة العربية السعودية فتعرف باسم التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية، والدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة والاجتماعيات في الصف الأول الثانوي.

وعلى الرغم من اختلاف المسميات إلا أن جميعها تشير إلى ذلك "الجزء من المنهج المدرسي الذي تم اختياره من العلوم الاجتماعية المرتبط في علاقته وتعامله مع الفعال مع بيئته البشرية والطبيعية، ويهدف إلى تحقيق أهداف تساعد طلبة مراحل التعليم العام على أن يكونوا أفرادًا صالحين في المجتمع بما ينتهي إلى دعم النمو الاجتماعي والاقتصادي الوطني"(قطاوي، ٢٠٠٧م، ١٩-٢٠). وتتبنى الباحثة هذا التعريف.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **التربية** (Education) :

نظام للتعليم والتدريب صُمِمَ لتقديم المعرفة وتطوير المعارف والمهارات للتلاميذ في المدارس والطلبة في الكليات وغيرها من المؤسسات التعليمية. (Cowie & other.1991.385) ، والاقتصاد " هو إدارة وتنظيم حاجيات وثروات مجتمع أو دولة أو مؤسسة للأغراض الإنتاجية، ومن وجهة النظر الجغرافية هو: كل البناء الاقتصادي أو الوظيفة الخاصة لبلد أو إقليم أو مجتمع ما، ويوصف الاقتصاد بأنه زراعي أو بدائي، أو صناعي، تبعا لنوع النشاط السائد أو الغالب" (تـوني،١٩٧٧م، ٣٧). أما النظام الاقتصادي فيقصد به: مجموعة المؤسسات التي يسعى المجتمع من خلالها إلى تحقيق الأهداف التربوية الاقتصادية التي يرغب فيها، والتي تتعامل مع الإنتاج، والتوزيع والاستهلاك للبضائع والخدمات ضمن مجتمع معين، والنظام الاجتماعي يتكون من أشخاص ومؤسسات، وتتضمن أيضا علاقاتهم مع مصادر الإنتاج، مثل الملكية ومشاكل الاقتصاد مثل تحديد وإعادة توزيع المصادر الفقيرة في اقتصاد ما، ومن

امثل الأنظمة الاقتصادية المنتشرة: النظام الاقتصادي الإسلامي، الرأسمالية الاشتراكية، واقتصاديات مختلطة. (النصر والسروجي، ٢٠٠٩م ٤٢).(Heilbroner & Boettke,2007,15)؛ *(ar.wikipedia.org/wiki)*)

والتربية الاقتصادية هي ذلك الجزء من المنهج الذي يسعى لتنمية المفاهيم والمضامين الاقتصادية لدى المتعلمين من خلال المقررات الدراسية ذات العلاقة بها مثل بعض فروع المواد الاجتماعية (الجغرافيا، والتاريخ، والتربية الوطنية والاقتصاد، وعلم الإدارة ..)، أو التي تقدم بشكل متكامل من خلال الدراسات (أو التربية) الاجتماعية والوطنية، أو تحت مسمى الاجتماعيات.

وقد أوصى المجلس الوطني الاقتصادي (NCEE,2008) بالولايات المتحدة بأهمية تعزيز محو الأمية الاقتصادية للطلاب ومعلميهم، وضرورة تطوير مهارات التعامل مع واقع الحياة، وأن يكونوا قادرين على التفكير والاختيار المسئول كمستهلكين، وأن يكونوا من القوى العاملة والمشاركة الفعلية في الاقتصاد العالمي، وبضرورة دفع جهود التعليم الاقتصادية والمالية في المدارس ووضع البرامج الدراسية المبتكرة في هذا المجال لتزويد الطلاب بأساس متين للنجاح مدى الحياة في " العالم الحقيقي "، بهدف التميز في مجال التعليم الاقتصادي.

وترتكز التربية الاقتصادية على العديد من الأسس ذكر منها الشربيني (٢٠٠١م، ٣٥٨ . ٣٥٩):

- ارتباط التعليم بالحياة هو السبيل إلى اكتساب مضمونه الاقتصادي والاجتماعي الذي يجعله قوى في حياة الناشئين والشباب.
- إن للتربية أثر اقتصاديا مباشرا في نوعية وحجم المهارات المطلوبة في الاقتصاد.
- تعد التربية الأساس في إقامة اقتصاد سليم، حيث تكفل الأساس الثقافي والمعرفي الضروري للاقتصاد في المجتمع المعاصر.
- لا يمكن الفصل بين أهداف التعليم في أي مجتمع وبين وظيفته الاقتصادية، حيث تهدف التربية إلى تدريب الفرد وتعليمه، مما يعني توسعا في قاعدة الاقتصاد، وزيادة الاستثمار في مجالات الاقتصاد تعني اتساع القاعدة التي يرتكز عليها التعليم، وزياد المصادر المالية التي يستند إليها في توسعه.
- يرتبط التعليم بالاقتصاد والاستثمار، ويؤكد المضمون الاقتصادي للتربية قيمتها كعملية استثمار، وكذلك أهمية استثمارها في أفراد المجتمع بما يحقق للمجتمع تقدمه ورفاهيته، كما يعتمد التوسع في التعليم على ضرورة توفير التكاليف التي يعد الاقتصاد مصدرها.

- **مكونات ومفاهيم وأبعاد التربية الاقتصادية**:

وهي المنطلقات التي في ضوءها يبنى منهج التربية الاقتصادية وتوضع وحداته الدراسية وتختار خبراته التعليمية وفيما يلي توضيح لها:

فقد ذكر عبود (١٩٩٢م، ٦٣ . ٦٧) أن التربية الاقتصادية تتضمن العديد من المكونات هي: التعريف بالتنمية الاقتصادية، الملكية العامة والملكية الفردية الإنتاج والاستهلاك، العلم والعمل.

وحدد بارتمان (Bartman,1999) بعض مفاهيم التربية الاقتصادية التي يمكن أن تدرس في مراح التعليم العام ومنها: الندرة، التكلفة، التجارة (المال والمقايضة)، الاستهلاك، الإنتاج، المستهلك، العرض و الطلب، الموارد الطبيعية ورأس المال البشري، السلع الخاصة،والمنافع العامة، الادخار والاستثمار، معرفة تفسير وشرح القرارات الاقتصادية في الماضي، و التنبؤ بعواقب تلك القرارات في المستقبل، كيفية استخدام أموال الضرائب، ومن المستفيد من الخدمات المدعومة من الضرائب، وتأثير التغيرات الاقتصادية على معيشة الأسرة.

أما الشربيني والطناوي (٢٠٠١م، ٣٦٠- ٣٦٣) فقد ذكرا أن من أهداف التربية الاقتصادية: مساعدة المتعلم على فهم العلاقات التي يقوم عليها المجتمع المعاصر، وتنمية الوعي الاقتصادي لدى المتعلم، وتنمية الوعي بأهمية العمل تنمية العادات الادخارية وترشيد الاستهلاك، تنمية قيمة التعاون لدى الأفراد تنمية الوعي التخطيطي، تنمية العادات الاستهلاكية، تنمية الوعي بالمشكلات الاقتصادية المعاصرة.

وتوصل عبد الله (٢٠٠٢م، ٦٧. ٦٨) إلى أبعاد ومكونات مفهوم التربية الاقتصادية التالية: فهم طبيعة علم الاقتصاد، الوعي بطبيعة المشكلة الاقتصادية، إدراك طبيعة عمليتي الإنتاج والاستهلاك والعلاقة بينهما، ترشيد المستهلك، حقوق وواجبات المستهلك.

وذكر الشراري (٢٠١٠م، ٤٩) أن مفهوم التربية الاقتصادية تشمل العديد من المفاهيم الاقتصادية الرئيسة في المجالات التالية: النظم الاقتصادية المعاصرة الدولة والسياسات المالية، التنمية الاقتصادية والنمو الاقتصادي، الأسواق والتجارة الدولية. وقد تضمن كل مجال العديد من المفاهيم الفرعية.

وفي ضوء تلك الدراسات أعدت الباحثة الأبعاد (المجالات) الرئيسة للتربية الاقتصادية ومفاهيمها الفرعية، واعتمدت عليها في استمارة تحليل المحتوى لمفاهيم التربية الاقتصادية ومضامينها .

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات البحثية في التربية الاقتصادية فقد أكدت معظم تلك الدراسات أهمية الاهتمام بهذا الجانب ضمن منهج الدراسات الاجتماعية والاقتصادية، والتأكيد على الجانب التطبيقي، وعدم الاكتفاء بسرد تلك المفاهيم ضمن المحتوى الجغرافي دون ربطها بحياة الطالب والوعي الاقتصادي، وعليه فقد أظهرت دراسة الجبالي (١٩٩٤م) أهمية معرفة المواطن المصري كل عنصر من عناصر الثقافة الاقتصادية؛ والتي تتضمن المعارف والمهارات الاقتصادية التي يفترض أن يكتسبها المواطن العادي (غير المتخصص في الاقتصاد)، لمساعدته في أداء دوره كعضو فعال في المجتمع، وكمنتج كفء

للسلع والخدمات، وكمستهلك رشيد للسلع والخدمات، وكمستثمر واعٍ في ظل المتغيرات المحلية والدولية.

أما دراسة زايد (١٩٩٦م) فقد أظهرت احتواء مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مصر على فقرات تحوي اتجاهات ومفاهيم يمكن أن تساهم في التربية الاقتصادية، إلا أن أغلبها جاء ضمن موضوعات جغرافية عامة مثل الزراعة والتجارة والتعدين ولم تتسم بالصبغة الاقتصادية القريبة من الحياة اليومية للطالب.

كما توصلت دراسة رادير (Rader.1996) إلى ضعف المعلومات عن الحقائق الاقتصادية لدى طلبة المدارس الثانوية.

وذكر عشيبة وخميس (١٩٩٧م) في دراستهما: أن نسبة تكرار مفاهيم التربية الاقتصادية (تقدير قيمة الوقت، وإتقان العمل، وتحمل المسئولية، وترشيد الاستهلاك، التكافل الاجتماعي) ضعيفة في مناهج الاقتصاد، والدراسات الاجتماعية، وعلم الاجتماع، واللغة العربية والتربية الإسلامية في مصر، مع وجود قصور في تنمية الوعي الاقتصادي للطلاب من قبل المعلمون والإدارة المدرسية.

أما دراسة لوبيس (Lopus.1997) فقد أظهرت أن مناهج الاقتصاد في المرحلة الثانوية لا تساعد جميعها في المعرفة والتعلم على المستوى الجامعي، وأن هناك تباين بين محتوى المنهجين في المرحلتين الثانوية والجامعية.

كما أظهرت نتائج دراسة القاعود والصبيحي (٢٠٠١م) بالأردن أن مستوى معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهارتها يقل عن المستوى المقبول تربويا ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة .

أما دراسة عبد الله (٢٠٠٢م) فقد أظهرت غياب مفهوم التربية الاقتصادية من مناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في مصر ، وأوصى بضرورة تضمين التربية مفاهيم الاقتصادية في مختلف المناهج الدراسية بصورة طبيعية ووظيفية. وكان من نتائج تجربته فاعلية البرنامج المقترح في الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفاهيم التربية الاقتصادية.

وتوصل الرويلي (٢٠٠٨م) في دراسته إلى النتائج التالية: قصور في دور كل من المعلم ومدير المدرسة والمنهج الدراسي والنشاط المدرسي في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة عرر في المملكة العربية السعودية. أما الشراري (٢٠١٠م) فقد توصل إلى أن هناك ٣٢ مفهوما اقتصاديا من أصل ٩٩ مفهوم لم يتم تضمينها في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

يتضح من الدراسات السابقة التي تم ذكرها ضرورة تضمين مفاهيم التربية الاقتصادية في مراحل التعليم العام من خلال وحدات دراسية مستقلة ضمن

مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، وفي ضوء ما سبق تم تحديد المفاهيم الاقتصادية التي تضمينها موضوعات التربية الاقتصادية للوحدة المقترحة لطالبات الصف الأول المتوسط كما وردت في حدود البحث، وبناء الوحدة المقترحة، وأدوات البحث (اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو المادة)، وأهمية المنهج التجريبي في التحقق من فاعلية الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية في تنمية المفاهيم الاقتصادية والاتجاه نحو دراستها، كما ساهمت تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث وكتابة فروضه، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

- **إجراءات البحث**: **تتضمن إجراءات البحث الخطوات التالية**:

- الاطلاع على المصادر والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت محاور البحث، بهدف تحديد مشكلة البحث وتساؤلاتها، وأهداف البحث، وأهميته ووضع فرضياته، وكتابة الإطار النظري والدراسات السابقة.
- تحديد منهج البحث: تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج التجريبي.
- إعداد مواد البحث وأدواته في ضوء تلك القراءات.
- عرض مواد البحث وأدواته على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والجغرافيا، وتعديلها في ضوء توجيهاتهم وإرشاداتهم (ملحق١).
- أخذ موافقة من مدير إدارة التربية والتعليم البنات على التطبيق التجريبي للبحث في إحدى المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، وبما يتفق وشروط الباحثة وما يتطلبه المنهج التجريبي في التطبيق.
- اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول المتوسط من المدرسة الثامنة عشر بجدة.
- تطبيق أدوات البحث قبل التجربة وبعدها للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية.
- تحليل النتائج الإحصائية وتفسيرها لدرجات الطالبات في اختبار التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة.
- الوصول إلى خلاصة للبحث وكتابة التوصيات و المقترحات، وفيما توضيح لتلك الإجراءات:

- **أولا** : **منهج البحث** : **تم استخدام التالي**:

- تحليل المحتوى، وهو أحد أساليب ابحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمحتوى الظاهر لمادة من مواد الاتصال، وذلك من خلال الكلمات والجمل والرموز والصور وكافة الأساليب التعبيرية شكلا ومضمونًا (طعيمة، ١٩٨٧م،٢٢ ، ٢٤).
- المنهج التجريبي التقليدي الذي يعتمد على المجتمع الفعلي للبحث ويختار منه عينة البحث، وتوزع على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى

ضابطة، وتعرض المجموعتين لنفس الاختبارات ما عدا المتغير المستقل الذي يقدم للمجموعة التجريبية، واعتمد في هذا البحث التصميم شبه التجريبي الذي يتوافق مع طبيعة الظواهر الإنسانية ويتم اختيار العينة بطريقة مقصودة حسب الضوابط التي يضعها الباحث. والذي وضحه القحطاني وآخرون (٢٠٠٠م، ١٦٩، ١٧٢- ١٧٣). وبناءًا عليه فقد تم اختيار عينة البحث كالتالي:

- **ثانيا : مجتمع وعينة البحث :**
- **مجتمع البحث:**

طالبات الصف الأول المتوسط بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة.

- **عينة البحث:**

طالبات الصف الأول المتوسط من المدرسة المتوسطة الثامنة عشر والتي تم توجيه الباحثة إليها من قبل إدارة التخطيط والتطوير بخطاب رقم ٣/١/٨٨٠د في ١٤٣٢/١١/٢٤هـ، لتوفر الشروط المطلوبة ، وهي كالتالي:

- أن تكون المدرسة نموذجية تتوفر فيها الإمكانات المادية التي تساعد الباحثة في استخدام الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة، واستراتيجيات التعلم النشط.
- أن تتوفر فيها عدد من الفصول تمكن الباحثة من الاختيار العشوائي بالقرعة للعينة التجريبية والضابطة، وأن لا يقل عدد الطالبات في كل فصل عن ٢٠ طالبة، وأن لا يزيد عن ٢٥ طالبة (حتى تتمكن الباحثة من تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس).
- وقد بلغ عدد الفصول في الصف الأول المتوسط ستة فصول، وعليه تم اختيار فصلين بالقرعة، والجدول (١) يوضح عينة البحث:

الجدول (١): عدد الطالبات في المجموعتين

الصف	المجموعة	العدد الكلي	الغياب	العدد النهائي
أولى أول	الضابطة	٢٤	٢	٢٢
أولى ثاني	التجريبية	٢٢	-	٢٢
المجموع الكلي		٤٦	٢	٤٤

- **الضبط التجريبي لعينة البحث:**

قامت الباحثة بتحليل نتائج الاختبارات القبلية للمجموعتين التجريبية والضابطة وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تجانس أفراد العينتين، حيث بلغت قيمة " ف " (والتي تشير إلى ذلك التجانس في اختبار "ت") في القياس القبلي لاختبار التحصيل (١,٧٦٨) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,١٩١) أما قيمة " ف " في مقياس الاتجاه قد بلغ (٠,٠٦٩)، وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,٧٩٤)، وهذا مؤشر إلى تجانس أفراد المجموعتين، أما فيما يتعلق بقيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين

المجموعتين في القياس القبلي لأدوات البحث بهدف التأكد من تكافئ المجموعتين فالجدول (٢) يوضح نتائج التحليل الإحصائي:

الجدول(٢) قيمة " ت " للدلالة الإحصائية لأدوات البحث في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الأداة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	النسبة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الضابطة	اختبار التحصيل	٢٢	٨,٢٧٣	٢,٥٧	١,٢٧٦	٠,٢٠٩	غير دالة
التجريبية		٢٢	٧,٤٠٩	١,٨٦			
الضابطة	مقياس الاتجاه	٢٢	٦٩,٣٦٤	٧,٢٣	٠,٥٩٩	٠,٥٥٣	غير دالة
التجريبية		٢٢	٦٨,٠٩١	٦,٨٦			

يتضح من الجدول السابق تكافئ المجموعتين من خلال عدم احتساب فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي لكل من اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه، مما يعني الاطمئنان إلى عدم وجود إي مؤثرات أخرى قد تؤدي إلى التحيز في نتائج القياس البعدي لأدوات البحث؛ فيما عدا تأثير الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية لطالبات المجموعة التجريبية والموضوعات الدراسية المعتادة في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية التي يتم تدريسها لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة المعتادة من معلمة المادة.

- **ثالثا : مواد البحث**:

وتتضمن الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية (كتاب الطالبة)، ودليل المعلمة للوحدة المقترحة، حسب التالي:

- **الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية - كتاب الطالبة - (ملحق٣)**:
- **الهدف من الوحدة**:

يتوقع في نهاية الوحدة أن تكون الطالبة قادرة على أن :

- تعرف التربية الاقتصادية.
- توضح أهداف التربية الاقتصادية.
- تتعرف على النظام الاقتصادي في المملكة العربية السعودية
- تتعرف على الإنتاج في النظام الاقتصادي بالمملكة العربية السعودية.
- تتعرف على الاستهلاك في النظام الاقتصادي بالمملكة العربية السعودية.
- تتعرف على التوزيع والإنفاق في النظام الاقتصادي بالمملكة العربية السعودية.

- **خطوات بناء الوحدة: تم اتخاذ الإجراءات التالية لبناء الوحدة**:

١. **إعداد استمارة لأهم مفاهيم التربية الاقتصادية (ملحق ٢)**:

وقد تم الرجوع لعديد من المراجع لكتابة محاور التربية الاقتصادية ومفاهيم كل محور وهي: الديب(١٩٨٥م ،٢٢- ٢٥)، وعبد الله (٢٠٠٢م، ٧٤)، والشربيني والطناوي(٢٠٠١م، ٦٣٦)، والشراري(٢٠١٠م، ٣٩- ٤١)، وقد شملت المحاور الرئيسة التالية:

- تنمية الوعي الاقتصادي لدى المتعلم، ويتضمن المفاهيم التالية: التخطيط الاستراتيجي الاقتصادي، الاقتصاد البيئي، الأنظمة الاقتصادية المعاصرة (الإسلامية الرأسمالية، الاشتراكية، الشيوعية.....)، التضخم (الأزمة الاقتصادية)، التوعية بأهمية البعد الزماني للمنتج (الأهمية التاريخية) التوعية بأهمية البعد المكاني للمنتج (الأهمية الجغرافية)، السوق (ويتضمن: قوانين العرض والطلب. القوى الشرائية ، البيع والشراء، حجم الطلب.، العرض، التداول، الأوراق المالية، الاحتكار، التسويق)، المشكلات الاقتصادية، الناتج القومي، الدخل القومي، مستوى الدخل الفردي، الأمن الغذائي، التكتلات الاقتصادية، وقد تم إضافة المفهومين التاليين من قبل المحكمين:الاستثمار، والطرق التجارية.
- تنمية الوعي بأهمية العمل، ويتضمن المفاهيم التالية: توزيع القوى العاملة وأنواعها، مهارات العمل، حقوق العامل وواجباته، الاكتفاء الذاتي، جماعات ونقابات العمال، وتم إضافة مفهوم الأمن الوظيفي من قبل المحكمين.
- إدراك طبيعة عمليتي الإنتاج والاستهلاك والعلاقة بينهما، ويتضمن المفاهيم التالية: إنتاج السلع والخدمات، الموارد البشرية، الموارد الطبيعية رأس المال، استهلاك السلع والخدمات، التوزيع.
- ترشيد المستهلك والعادات الاستهلاكية الجيدة، وتضمن المفاهيم التالية: الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، تعظيم قيم الكفاية الحدية والادخار دخل الفرد، القروض، العادات الاستهلاكية ويتضمن: الاقتصاد المنزلي القدرة على التمييز بين الإعلانات المختلفة، التذوق الجمالي، التوازن في مجالات الإنفاق المختلفة، ترشيد الاستهلاك، حماية المستهلك، الترفية.

٢. **تم توجيه الاستمارة لعدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في الجغرافيا والمواد الاجتماعية، لتحديد التالي:**

- مدى ارتباط المحاور الرئيسة بمفهوم التربية الاقتصادية.
- مدى ارتباط المفاهيم الفرعية بالمفاهيم الرئيسة للتربية الاقتصادية.
- المرحلة التعليمية الأكثر مناسبة لتدريس المفاهيم الرئيسة والفرعية.

٣. **تحليل وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة والمتوسطة بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (طبعة ١٤٢٦/١٤٢٧هـ)، للتعرف إلى مدى توافر مفاهيم ومضامين التربية الاقتصادية في الوثيقة :**

- **وحدة التحليل:**

مفاهيم التربية الاقتصادية ومضامينها : الكلمة، الجملة (الأهداف التعميمات، السؤال، الصور، الأشكال)، وما تضمنته الآيات القرآنية والسيرة النبوية. . وقد كانت نتيجة التحليلين الأول والثاني كالتالي:

الجدول (٣) يوضح مدى تضمين غايات وأهداف المرحلة المتوسطة لمفاهيم التربية الاقتصادية

المجال الاقتصادي	العدد			
	الغايات		أهداف المرحلة المتوسطة (ككل)	
	التحليل الأول	التحليل الثانى	التحليل الأول	التحليل الثانى
تنمية الوعي الاقتصادي لدى المتعلم	٤	٥	٢	٢
تنمية الوعى بأهمية العمل	٢	٢	١	١
عمليتى الإنتاج والاستهلاك				
ترشيد المستهلك			١	٢
الإجمالي	٦	٧	٣	٥

الجدول (٤) يوضح مدى تضمين أهداف الصفوف في المرحلة المتوسطة لمفاهيم التربية الاقتصادية

المجال الاقتصادي	أهداف الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة					
	الأول المتوسط		الثانى المتوسط		الثالث المتوسط	
	التحليل الأول	التحليل الثانى	التحليل الأول	التحليل الثانى	التحليل الأول	التحليل الثانى
تنمية الوعى الاقتصادى	١	١	١	٢	٢	٣
تنمية الوعى بأهمية العمل					٣	٤
عمليتى الإنتاج والاستهلاك					٢	٣
ترشيد المستهلك						١
الإجمالى	١	١	١	٢	٧	١١

يتضح من التحليل السابق أن هناك بعض الأهداف المرتبطة بالتربية الاقتصادية ومعظمها كان ضمن أهداف الصف الثالث المتوسط، ولم تتجاوز الهدف الواحد في الصف الأول المتوسط في كل فصل دراسي.

٤. **تحليل المحتوى في ضوء مفاهيم التربية الاقتصادية لمنهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط والذي شمل: كتاب الطالبة، دليل المعلمة، كتاب النشاط، للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وقد كانت نتيجة التحليل كالتالي:**

الجدول (٥) مدى تضمين محتوى كتب الصف الأول المتوسط لمفاهيم التربية الاقتصادية

المجال الاقتصادي	الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصف الأول المتوسط									
	كتاب الطالب				دليل المعلم				كتاب النشاط	
	الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول	الفصل الثاني
	ت١[1]	ت٢	ت١	ت٢	ت١	ت٢	ت١	ت٢	ت١ ت٢	ت١ ت٢
تنمية الوعي الاقتصادي	١٧	١٤	١٤	١٢	١٨	١٨	١٠	٩	٠ ٣	٣ ٤
تنمية الوعي بأهمية العمل	٢٧	١٤	٣٠	٢٤	٢٦	٢٢	١٢	١٣	٤ ٢	٣ ٥
عمليتي الإنتاج والاستهلاك	١٤	٢١	١١	٧	١٧	٢٠	٨	٦	٧ ٧	٣ ٣
ترشيد المستهلك	٠	٠	٣	٣	٢	٤	١٠	١١	٢ ٣	١ ٢
الإجمالي	٥٨	٤٩	٥٨	٤٦	٦٣	٦٤	٤٠	٣٩	١٣ ١٥	١٠ ١٤

يلاحظ أن من الجدول السابق احتواء كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بمدارس المملكة العربية السعودية على بعض مفاهيم

[1] ت ١ التحليل الأول، ت ٢ التحليل الثاني.

التربية الاقتصادية ومضامينها والتي يفترض أن تسهم في تربية الوعي الاقتصادي لدى الطلبة؛ إلا أن معظمها جاء ضمن موضوعات جغرافية أو تاريخية عامة ولم يتضح فيها ذلك الجانب التوعوي للتربية الاقتصادية التي تنمي الاتجاهات الإيجابية للفرد في مساعدة نفسه على التكيف مع الواقع الاقتصادي لوطنه، والمحافظة عليه والنهوض به، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة زايد (١٩٩٦م) التي أظهرت عدم اتسام ما ورد في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في مصر بالصبغة الاقتصادية القريبة من الحياة اليومية للطالب.

٥. **ثبات التحليل**:

قامت الباحثة بإعادة التحليل ، ولحساب نسبة الثبات فقد تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) التالية: $R = \frac{2(C1+2)}{C1 + C2}$

حيث R معامل الاتفاق، (C1+2) عدد الأهداف التي يتفق عليها التحليل الأول والثاني، C1 عدد الأهداف التي نتجت من التحليل الأول، C2 عدد الأهداف التي نتجت من التحليل الثاني (طعيمة، ١٩٨٧م، ١٧٧- ١٧٩)

أما بالنسبة لثبات التحليل فقد قامت الباحثة بإعادة التحليل (جدول :٦):

الجدول (٦) قيمة ثبات تحليل المحتوى لمنهج الدراسات الاجتماعية والوطنية

مستويات الأهداف	التحليل	إجمالي الأهداف	عدد المتفق عليها	ثبات التحليل
الغايات	الأول	٦	٦	٠,٩٢
	الثاني	٧		
أهداف المرحلة المتوسطة	الأول	٣	٣	٠,٧٥
	الثاني	٥		
أهداف الصف الأول المتوسط	الأول	١	١	١,٠٠
	الثاني	١		
أهداف الصف الثاني المتوسط	الأول	١	١	٠,٦٧
	الثاني	٢		
أهداف الصف الثالث المتوسط	الأول	٧	٧	٠,٧٨
	الثاني	١١		
كتاب الطالب ف١	الأول	٥٨	٤٧	٠,٨٨
	الثاني	٤٩		
كتاب الطالب ف٢	الأول	٥٨	٤٤	٠,٨٥
	الثاني	٤٦		
دليل المعلم ف١	الأول	٦٣	٥٢	٠,٨٢
	الثاني	٦٤		
دليل المعلم ف٢	الأول	٤٠	٣٧	٠,٩٤
	الثاني	٣٩		
كتاب النشاط ف١	الأول	١٣	١٣	٠,٩٣
	الثاني	١٥		
كتاب النشاط ف٢	الأول	١٠	٨	٠,٦٧
	الثاني	١٤		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لتحليل المحتوى كان عاليا في معظم ما قامت الباحثة بتحليله، وهذا مؤشر جيد على صدق التحليل في المرتين.

٦. **تحديد الأهداف التعليمية العامة للوحدة ككل**.

٧. **تحديد المحاور الرئيسة للوحدة ومفاهيم كل محور**:

تم إعادة النظر في المحاور الرئيسة والمفاهيم المتضمنة لكل محور في ضوء توجيهات المحكمين، ونتائج تحليل المحتوى، وتضمنت المحاور الرئيسة التالية: التربية الاقتصادية، النظام الاقتصادي في بلادنا، الإنتاج في بلادي، الاستهلاك في بلادي، التوزيع والتكافل، وقد تضمن كل محور عدد من مفاهيم التربية الاقتصادية.

٨. **تحديد التعميمات التي يتضمنها كل درس**.

٩. **موضوعات الوحدة**:

تم في ضوء المحاور الرئيسة للوحدة ومفاهيمها وتعميماتها بناء الوحدة، وشملت الموضوعات التالية:

- الدرس الأول: مقدمة في التربية الاقتصادية وأهدافها.
- الدرس الثاني: النظام الاقتصادي في بلادنا ويتضمن: الاقتصاد الإسلامي وأهميته.الفرق بين الاقتصاد الإسلامي والاقتصاديات الوضعية.
- الدرس الثالث: الإنتاج في بلادي المملكة العربية السعودية، ويتضمن: أولا- مفهوم الإنتاج، ثانيا- عناصر الإنتاج: العمل، رأس المال، الأرض. ثالثا - أهم الموارد الاقتصادية في بلادنا:البترول، المعادن، الصناعة والتجارة، السياحة. رابعًا - العمل جودة الإنتاج. خامسًا: التوسع في الإنتاج النافع.
- الدرس الرابع: الاستهلاك في بلادي المملكة العربية السعودية ويتضمن: أولاً - مفهوم الاستهلاك. ثانيًا - المستهلك الواعي وترشيد الاستهلاك. ثالثًا - حقوق المستهلك وواجبات المستهلك.
- الدرس الخامس: التوزيع والتكافل ويتضمن: أولاً- مفهوم التوزيع وأهدافه ثانيًا - مفهومي التكافل والتوازن الاجتماعي، ثالثًا - أثر التوزيع في التكافل والتوازن الاجتماعي. كما تضمنت الوحدة: الأنشطة التعليمية، والصور والقراءات الإثرائية، والتقويم، والمصادر والمراجع التعليمية.

١٠. **تحكيم الوحدة**:

تم عرض الوحدة على عدد من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والجغرافيا، وتم تعديل في ضوء تلك التوجيهات.

- **دليل المعلمة في تدريس وحدة التربية الاقتصادية** (**ملحق٤**):

الهدف من الدليل: إمداد المعلمة بالخطوات الإجرائية والإرشادات والتوجيهات اللازمة في تدريس وتوضيح مفاهيم التربية الاقتصادية لطالبات الصف الأول المتوسط، وتنمية الوعي بتلك المفاهيم والاتجاه نحو المادة.

محتوى الدليل: يتضمن الدليل: خريطة المفاهيم لموضوعات وحدة التربية الاقتصادية في الوحدة المقترحة، خريطة مفاهيم كل درس، التعميمات الواردة

في كل الدرس، الأهداف التعليمية (السلوكية) ، معلومات إثرائية، إجابات وحلول الأنشطة التعليمية للوحدة (كتاب الطالبة)، الاستراتيجيات التدريسية المقترحة، ووسائل التعليم والتعلم المقترحة، خطة سير الدرس، التقويم البنائي والنهائي للدرس، الواجب، إجابات أسئلة تقويم الوحدة، قائمة المصادر والمراجع.
تحكيم الدليل: تم عرض الوحدة على عدد من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والجغرافيا، وتم تعديل في ضوء تلك التوجيهات.

- **رابعا : أدوات البحث: اختبار التحصيل ، ومقياس الاتجاه:**
- **أ- اختبار التحصيل (ملحق ٥):**

الهدف من الاختبار: قياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المفاهيم التالية : التربية الاقتصادية، النظام الاقتصادي ، الإنتاج، الاستهلاك، التوزيع والتكافل.
وصف الاختبار: اختبار موضوعي شمل على ٢٠ فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد، تضمن كل سؤال أربعة اختيارات (أ ، ب، ج، د)، تختار الطالبة الإجابة المناسبة للسؤال. كما شمل الاختبار مقدمة توضيحية لمحتوياته، وتعليمات الإجابة، وأمثلة عنها. والجدول التالي يوضح توزيع الأسئلة ومستوياتها حسب عينة من مفاهيم التربية الاقتصادية الواردة في الوحدة المقترحة:

الجدول (٧) عدد أسئلة الاختبار في ضوء مفاهيم التربية الاقتصادية ومستويات الأهداف التعليمية

المفاهيم	مستوى الأهداف	عددها
الإنتاج، التعدين، السياحة، التكافل والتوازن الاجتماعي.	تذكر	٤
التربية الاقتصادية، الإنتاج النافع، العمل، مقومات الصناعة، التكافل والتوازن الاجتماعي.	فهم	٥
التربية الاقتصادية، النظام الاقتصادي، رأس المال، الموارد الطبيعية (النفط)، الطاقة، السياحة، المستهلك، ترشيد الاستهلاك، التوزيع.	تطبيق	١١
المجموع الكلي لعدد الأسئلة		٢٠

يتضح من الجدول السابق ارتفاع عدد الأسئلة في مستوى التطبيق حيث أن موضوعات الوحدة تتطلب استخدام هذه المهارة وتنميتها لدى الطالبات حتى تستوعب مفاهيم التربية الاقتصادية والتي تهدف إلى مساعدة الفرد على التكيف مع الواقع الاقتصادي لحياته والمجتمع الذي يعيش فيه والعالم أجمع.

- **صدق وثبات الاختبار:**

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، وتم التعديل في ضوء ملاحظاتهم.
صدق المحتوى: تم عمل جدول مواصفات لاختبار التحصيل والذي يعكس تحقيق صدق المحتوى، من خلال اختيار عينة ممثلة من الأهداف التدريسية بطريقة منظمة لكل موضوع من موضوعات الوحدة:

الجدول (٨) الموصفات لاختبار التحصيل

الموضوع	عدد الحصص	الوزن النسبي للموضوع	عدد الأهداف	الوزن النسبي للأهداف	عدد الأسئلة بالتقريب	رقم السؤال
التربية الاقتصادية وأهدافها	حصة واحدة	١٦,٦٧٪	٣	٠,٠٩٠٩	٢	١،٢
النظام الاقتصادي في بلادنا	حصة	١٦,٦٧٪	٦	٠,١٨١٨	٤	٣،٦،١٣،١٤
الإنتاج في بلادي	ثلاث حصص	٣٣,٣٣٪	١٤	٠,٤٢٤٢	٨	٤،٥،٧،٨،٩ ١٠،١١،١٢
الاستهلاك في بلادي	حصة	١٦,٦٧٪	٤	٠,١٢١٢	٣	١٥،١٦،١٧
التوزيع والإنفاق	حصة	١٦,٦٧٪	٦	٠,١٨١٨	٣	١٨،١٩،٢٠
الإجمالي	٦	١٠٠,٠١٪	٣٣	٠,٩٩٩٩	٢٠	٢٠

يتضح من الجدول تناسب عدد الأسئلة في موضوعات الوحدة مع عدد أهدافها التي تعكس المفاهيم الواردة في كل درس، مما يشير إلى تغطية الاختبار لمعظم مفاهيم الوحدة بما يناسب أهداف كل درس.

الثبات: تم احتساب معامل الثبات باستخدام برنامج معامل الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط ١٨ قبل البدء بالتجربة، وقد بلغت نسبة الثبات حسب قيمة معامل ألفا (Alfa) ((٠,٨٢٢)).

معاملي السهولة والصعوبة : في ضوء نتائج التطبيق التجريبي للاختبار بلغت معامل السهولة من ((٠,٤٢- ٠,٩٦))، أما معامل الصعوبة فقد بلغت نسبته من ((٠,٠٤- ٠,٥٨)) (ملحق٦)، يلاحظ أنه كلما ارتفع مؤشر السهولة كان السؤال سهلا والعكس صحيح (أبو علام، ١٩٨٧، ٢٣٣).

معامل التمييز: تراوحت نسبة معامل التمييز ما بين ((٠,٢- ٠,٨)) (ملحق٦) ويعد معامل التمييز جيدا إذا لم يقل عن ٠,٢ .(عبد المقصود وطوبا، ١٩٩٥م ٥٦).

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بتسجيل زمن أول طالبة انتهت من الاختبار وأخر طالبة (١٥+٢٤ دقيقة) واحتسب زمن الاختبار في ضوءه وقد بلغ ٢٠ دقيقة تقريبا.

- **ب- مقياس الاتجاه نحو المادة (ملحق ٧):**

الهدف من المقياس: قياس فاعلية الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية في تنمية الاتجاه نحو المادة لطالبات الصف الأول المتوسط بجدة.

وصف المقياس: يتكون المقياس من عدة محاور هي: المادة العلمية، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، أنشطة التعليم والتعلم، التقويم، معلمة المادة. يتكون من ٣٠ عبارة، عدد العبارات الإيجابية ١٥ عبارة وعدد العبارات السلبية ١٥ عبارة ، يتم الإجابة وفق ثلاث اختيارات (أوافق، أوافق إلى حدٍ، لا أوافق) وقد تم تحديد ثلاث اختيارات للإجابة بناءًا على توجيه المحكمين نظرًا لكون العينية من طالبات الصف الأول المتوسط . وقد تضمن المقياس خطاب موجه للطالبة في كيفية الإجابة عنه.

الصدق والثبات:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الجغرافيا،وعلم النفس، وتم التعديل في ضوء ملاحظاتهم.

صدق المحتوى (الاتساق الداخلي): وتم احتسابه من خلال قيمة معامل الارتباط بين كل درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له، من خلال التطبيق التجريبي لأدوات البحث، والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩) قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمقياس الاتجاه نحو المادة

مقياس الاتجاه	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: موضوعات الوحدة	٠,٧٢٦	٠,٠٠٠١
المحور الثانى: طريقة التدريس.	٠,٥٩٧	٠,٠٠٣
المحور الثالث: الأنشطة	٠,٦٧٥	٠,٠٠١
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	٠,٧٤١	٠,٠٠٠١
المحور الخامس: التقويم	٠,٦٤١	٠,٠٠١
المحور السادس: معلمة المادة	٠,٦٩٤	٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس كانت بين ٠,٥٩٧ إلى ٠,٧٤١ وهي قيمة ثبات دالة عند مستوى الدلالة تساوي أو أقل من((٠,٠٥ ≥))

الثبات: تم احتساب معامل الثبات باستخدام برنامج معامل الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط ١٨ قبل البدء بالتجربة، وقد بلغت نسبة الثبات حسب قيمة معامل ألفا (Alfa) ((٠,٧٩٨))

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بتسجيل زمن أول طالبة انتهت من الاختبار وأخر طالبة (١٠- ٢٠) واحتسب زمن الاختبار في ضوءه وقد بلغ ١٥ دقيقة.

- **خامسا : الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام الأساليب الإحصائية:

- اختبار " ت" للمجموعات غير المرتبطة Independent Grouped T-Test : قبل وبعد التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples (2-dependent samples) T Test : قبل وبعد التجربة للمجموعة التجريبية.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Product Moment Correlations Coefficient
- معامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) لقياس ثبات الاختبارات.
- مربع إيتا (Eta) (η^2) = لقياس حجم الأثر، واحتساب الفاعلية

$$= \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

- **سادسا : تحليل وتفسير النتائج الإحصائية للقياس البعدي لأدوات البحث:**

للإجابة عن فرضياته تم استخدام التحليل الإحصائي لاختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة والجدول التالي يوضح اختبار صحة فرضيات البحث:

الجدول (١٠) قيمة " ت " للدلالة الإحصائية لفرضيات البحث في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الفرض	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	النسبة الاحتمالية
الأول: التحصيل	الضابطة	٩,٣١٨	١,٣٦	٤٢	١٢,٢٧	٠,٠٠١
	التجريبية	١٦,٥٤	٢,٤١			
الثاني: الاتجاه	الضابطة	٧١,٤٥٤	٤,٦٩	٤٢	٦,٩٢	٠,٠٠١
	التجريبية	٧٩,٩٥٤	٣,٣٥			

يتضح من الجدول (١٠) أن هناك فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التحصيل ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأعلى، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض التجريبي، والذي يتضح منه تفوق المجموعة التجريبية في نتائج القياس البعدي لكل من التحصيل والاتجاه نحو الوحدة الدراسية المقترحة بكل ما تتضمنه من موضوعات وطرق تدريس وأنشطة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم، ومعلمة المادة. (الباحثة قامت بتدريس الوحدة)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعيد (٢٠٠٢م) التي استخدم فيها المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة بهدف قياس فاعلية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفاهيم التربية الاقتصادية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي في اختبار التحصيل. واختلف البحث الحالي باستخدام المنهج التجريبي لمجموعتين: تجريبية وضابطة، وأضاف متغير أخر وهو مقياس الاتجاه نحو الوحدة المقترحة.

- **فاعلية الوحدة المقترحة في التربية الاقتصادية:**

للإجابة عن مشكلة البحث وتساؤلاتها والمتعلقة بقياس فاعلية الوحدة المقترحة على كل من تحصيل المفاهيم الاقتصادية والاتجاه نحو الوحدة؛ فقد تم استخدام الدلالة العملية لقياس الفاعلية بمؤشر آخر وهو قيمة مربع "إيتا" (حيث أن الدلالة الإحصائية مؤشر غير كافٍ للتعبير عن فاعلية أي برنامج تعليمي)، وعليه تم احتساب قيمة "ت" للمجموعات المترابطة كخطوة أولى:

- **اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لحساب قيمة "ت" للقياس القبلي البعدي للمجموعة التجريبية لكل من اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه.**

والجدول (١١) يوضح ذلك : يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في كل من اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه للمجموعة التجريبية، ولم يتحقق ذلك للمجموعة الضابطة.

جدول (١١) قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الأداة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	النسبة الاحتمالية
التجريبية	التحصيل	القبلى	٢٢	٧,٤٠٩	١,٨٦٨	٢٥,٢٢٨	٠,٠٠١ دالة
		البعدي	٢٢	١٦,٥٤	٢,٤٠٤		
	مقياس الاتجاه	القبلى	٢٢	٦٨,٠٩١	٦,٨٥٩	٧,٧١٥	٠,٠٠١ دالة
		البعدي	٢٢	٧٩,٩٥٤	٣,٣٤٤		
الضابطة	التحصيل	القبلى	٢٢	٨,٢٧٣	٢,٥٦٧	١,٧٣٩	٠,٠٩٧ غير دالة
		البعدي	٢٢	٩,٣١٨	١,٣٥٩		
	مقياس الاتجاه	القبلى	٢٢	٦٩,٣٩٤	٧,٢٣٥	١,١٥١	٠,٢٦٣ غير دالة
		البعدي	٢٢	٧١,٤٥٤	٤,٦٨٨		

- **قيمة مربع إيتا (Eta) (η^2) = لقياس حجم الأثر ، وقد كانت النتائج كالتالي**

والجدول (١٢) قيمة مربع إيتا لأدوات البحث للمجموعة التجريبية

المجموعة	الأداة	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة مربع ايتا	حجم الدلالة
التجريبية	اختبار التحصيل	٢٥,٢٢٨	٢١	٠,٩٦	قوية جدًا
	مقياس الاتجاه	٧,٧١٥	٢١	٠,٧٦	قوية جدًا

يتضح من الجدول السابق فاعلية الوحدة المقترحة في رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاه نحوها للمجموعة التجريبية ، وتشير الدراسات الإحصائية إلى أن التأثير الذي يفسر حوالي ١٦٪ فأكثر من التباين الكلي لقيمة مربع ايتا يعد تأثيرًا كبيرًا (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦م، ٤٤٣)؛ (عصر ٢٠٣٣م، ٦٧٢).

- **سابعا : ملخص لأهم النتائج:**

كان من أهم نتائج البحث ما يلي:

- إعداد وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية لطالبات الصف الأول المتوسط ودليل إرشادي للمعلمة في تدريس تلك الوحدة.
- إعداد اختبار تحصيل في مفاهيم التربية الاقتصادية، ومقياس الاتجاه نحو المادة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في اختبار التحصيل والاتجاه نحو المادة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة. وكذلك الحال كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية
- فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مفاهيم التربية الاقتصادية والاتجاه نحو المادة، حيث كان حجم التأثير قوي جدًا، بالمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

- **ثامنا** : **التوصيات والدراسات المقترحة**:

من نتائج البحث وما توصل إليه من تنمية التحصيل لمفاهيم التربية الاقتصادية والاتجاه نحو المادة لدى عينة البحث من طالبات الصف الأول المتوسط فإن الباحثة توصي بما يلي:

- الاهتمام بالتربية الاقتصادية وإضافة وحدة منفصلة في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بمراحل التعليم العام كافة وفي المرحلة المتوسطة خاصة.
- الاستفادة من استمارة المفاهيم الاقتصادية التي أعدتها الباحثة في تحديد ما يناسب تدريسه في كل مرحلة من مراحل التعليم العام من تلك المفاهيم الاقتصادية
- تطبيق الوحدة المقترحة على عينة أكبر من مجتمع الدراسة وفي عدة مدارس بمحافظة جدة وبقية محافظات المملكة العربية السعودية.
- الاستفادة من أدوات البحث التي أعدتها الباحثة (اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه) لقياس فاعلية الوحدة بعد تطبيقها لدى عينة من أكبر من مجتمع الدراسة.
- تدريب المعلمات على تدريس الوحدة وتطبيق إرشادات دليل المعلمة.

أما فيما يتعلق بالدراسات المقترحة:

- فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
- فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الاجتماعيات على التحصيل وتنمية الاتجاه لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التربية الاقتصادية لمعلمات مراحل التعليم العام بالمملكة السعودية.

- **تاسعا** : **قائمة المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (١٩٩٦م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية،ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حلو، يعقوب عبد الله؛ ومرعي، توفيق؛ وخريشة، علي كايد (٢٠٠٤م). مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان: الجامعة العربية المفتوحة.
- أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧م). قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- توني، يوسف (١٩٧٧م). معجم المصطلحات الجغرافية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجبالي، سعد أحمد (١٩٩٤م). " متطلبات الثقافة الاقتصادية للمواطن المصري في ظل المتغيرات المحلية والدولية وأثرها على مناهج التعليم قبل الجامعي- دراسة ميدانية" بحث مقدم في المؤتمر العلمي السادس مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات،المجلد الثالث، الجمعية المصرية للمناهج، جامعة عين شمس. في الفترة من ٨-١١/٨/١٩٩٤م ص ص ٢٣١- ٢٧٢.

- الديب، محمد محمود إبراهيم (١٩٨٥م). الجغرافيا الاقتصادية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الرويلي، سعود (٢٠٠٨م). " تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة عرر من وجهة نظرهم" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود – كلية التربية.
- زايد، مصطفى (١٩٩٦م). " فعالية الدراسات الاجتماعية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية كفايات التربية الاقتصادية" بحث مقدم في مؤتمر إعداد معلم المرحلة الابتدائية - رؤية مستقبلية " في الفترة من ٢- ١/٤/ ١٩٩٦م، جامعة جنوب الوادي: كلية التربية بقنا. (٤/١١ / ٢٠١١م، الساعة١٢ ظهرًا. (http://openmessage.blogspot.com
- الشراري، ذياب مقبل هارب (٢٠١٠م). "واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى- كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس.
- الشربيني، فوزي؛ و الطناوي، عفت (٢٠٠١م). مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طعيمة، رشدي (١٩٨٧م). تحليل المحتوى في العلوم الاجتماعية – مفهومه، وأسسه استخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، عاطف محمد سعيد (٢٠٠٢م). " فعالية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفاهيم التربية الاقتصادية لدى تلاميذ المرحل الإعدادية" مجلة دراسات في المناهج (العدد ٨٢)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة عين شمس، ص ص ٥٥- ٩١.
- عبد المقصود، محمد إسماعيل؛ وطوبا، نادية أحمد (١٩٩٥م). " فعالية استخدام دليل المعلم في تنمية مهارات قراءة المحتويات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" مستقبل التربية العربية (العدد الأول) ، ص ص ٤٣- ٦٠.
- عبود، عبد الغني (١٩٩٢م). التربية الاقتصادية في الإسلام، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- عشيبة، فتحي؛ وخميس، محمد (١٩٩٧م). دور المجرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي للطلاب، مجلة التربية المعاصرة (العدد ٤٥)، القاهرة.
- عصر، رضا مسعد السعيد (٢٠٠٣م). " حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية"، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١- ٢٢ يوليو، ص ص ٦٤٥- ٦٧٣.
- عمار، حامد (١٩٦٨م). في اقتصاديات التعليم، ط٢، القاهرة: دار المعرفة.
- القاعود، إبراهيم؛ والصبيحي، محمد علي (٢٠٠١م). " مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها للصف الأول الثانوي في الأردن"، مجلة جامعة الملك سعود (المجلد١٣، العدد٢)، الرياض: جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.(٢٠١١/١١/١م، الساعة ١٠ مساءًا: http:// printpress.ksu.edu.sa/research)
- **القحطاني**، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سالم؛ وآل مذهب، معدي محمد. والعمر بدران عبد الرحمن (٢٠٠٠م). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS، الرياض: مطابع الوطنية الحديثة.
- قطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٧م). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمّان: دار الفكر.

- الموسوعة الإسلامية (٢٠٠٠م). مبادئ في تربية النشء المسلم ١١ /١٠/٢٠١٠م الساعة ١٠,٣٠ صباحًا (http://www.balagh.com)
- النصر، محمد؛ والسروجي، فتحي (٢٠٠٩م). مبادئ الاقتصاد (١)، القاهرة: الشركة العربية للتسويق والتوريدات.
- هارون، علي أحمد (٢٠٠٦م). أسس الجغرافيا الاقتصادية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢هـ). وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الرياض: التطوير التربوي بالوزارة.

• المراجع الأجنبية:

- Bartman, Robert E (1999). Selected Content Specifications for Statewide Assessment By Standard: Economics Social Studies. Grades 4, 8, & 11. http://www.columbia.k12.mo.us. ٢٠١١/٥/١٧م. الساعة ٨ مساءًا
- Cowie, A.P (1991). Oxford Advanced Learner's Dictionary,(sixth Impression), Britain: Oxford University Press.
- Heilbroner , Robert L. and Boettke, Peter J. (2007). "Economic Systems' The New Encyclopedia Britannica, v. 17, pp. 15- 908.
- Lupus, Janes (1997). Effects of The High School Economics Curriculum on Learning, Journal of Economic Education, Vol28, Issue2, p147.
- Rader, William .D (1996). Toward A Philosophy of Economics Education, Journal of Social Studies, Vol87.p4 http://www.questia.com ٢٠١١/٤/١٣م، الساعة ٥ مساءًا
- National Council For Social studies (NCSS), (1998). Curriculum Standards For Social Studies (Expectations of Excellence) 3rd ed., Bulletin 89, Washington D.C.
- National Council on Economic Education (NCEE) (2008). Education and the Public Sector – Getting It Done: Economic and Financial Education in the Schools .**3rd National Summit on Economic and Financial Literacy, Wednesday, February 27.** http://www.ncee.net/ ٢٠١١/٤/١٧م الساعة ٨.٤٥ مساءًا

• مواقع الكترونية:

- نظام اقتصادي: *ar.wikipedia.org/wiki*
- موقع الإدارة العامة للمناهج: www.moe.gov.sa/curriculum/index.htm

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثاني :

" شيوع الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة "

إعداد :

د / فوزية بنت سعد الصبحي.
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

obeikandl.com

obeikandl.com

" شيوع الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة "

د / فوزية بنت سعد الصبحي

• **المقدمة** :

يعيش الإنسان منذ بداية الكون باحثاً عن الاستقرار والأمن ، جارياً وراء الراحة التي تعطيه الاتزان النفسي ، ومنذ ذلك الوقت وهو ينشد الطمأنينة له ولأسرته ، ونظرا لتعقيد الحياة وزيادة مطالبها وحاجاتها ، ازدادت الضغوط على الإنسان ، لتلبية تلك الحاجات ، وبالتالي لا يستطيع التوقف مما أضطره لمواكبة هذا التسارع لتحقيق هذه الحاجات ، مما يزيد الضغوط عليه مرة أخرى

وقد صدرت حديثاً تقريراً يقول " إن عدداً متزايداً من الناس بدءوا يعانون من معدلات مرتفعة من الضغوط العصبية بسبب التغيرات التي طرأت على البيئة والمحيط الجغرافي لموقع العمل ، وهو ما يكلف الحكومات والشركات خسارة تقدر بمليارات الدولارات سنويا " (درويش : ٢٠٠٤ ، ١- ٩) .

وهذه الضغوط بكل أنواعها هي نتاج التقدم الحضاري المتزايد الذي قد يؤدي إلى التعديل القسري للسلوك الإنساني ، هذا التعديل الذي قد يؤدي إلى إفراز انحرافات تشكل عبئا على قدرة ومقاومة الإنسان على التحمل ، فرياح الحضارة تحمل في طياتها آفات تستهدف النفس الإنسانية ، وزيادة التطور وتحمل النفس أعباءً فوق الطاقة ، وينتج عنها زيادة في الضغط على أجسامنا مما ينعكس على الحالة الصحية والجسمية والنفسية والعقلية ، ويؤدي إلى الانهيار ثم الموت . (ميخائيل : ١٩٩٤ ، ٣٨) .

إن الضغوط الحياتية بأنواعها النفسية والاجتماعية والاقتصادية والأسرية والمهنية تؤدي إلى عدم التوافق النفسي للإنسان وعدم تكيفه مع البيئة المحيطة به . إن أساليب التعامل مع الضغوط بنوعيها ، سواء الشعورية التي يتحكم بها أو اللاشعورية التي لا نستطيع أن نتحكم بها ، فهي تهدف أساساً إلى إحداث التوازن النفسي ومحاولة التخفيف من شدتها .

وهي عبارة عن استجابات يلجأ إليها الكائن الحي سعياً إلى الراحة ، وإلى حالة التوازن النفسي ، ومن تلك الأساليب الشعورية التصدي للمشكلة . الخيال . التمني ... الخ . أما الأساليب اللاشعورية فهي: التبرير. النكوص . الإسقاط . العزل (بارون : ١٩٩٩ ، ٤٩ . ٥٣)

وقد ينجح الإنسان المعاصر في استيعاب ذلك النمو المتزايد من الحضارة ولكن مقابل ذلك قد يخسر قدرته الجسدية والنفسية ، مما يؤدي في النهاية إلى تدميره لذاته .

وفي عصرنا الحالي يواجه معظم الناس أنواعاً متعددة من الضغوط المتعددة المصادر ، إذ قد تكون ناشئة من العمل أو بسببه ، أو لأسباب أخرى خارجة عنه حيث تتداخل ضغوط العمل مع محيط العمل ، وكل جانب له القدرة على

إحداث الضغوط مثل العمل المجهد ، أو العمل الممل ، وتختلف مصادر ضغط العمل من منظمة على أخرى ، ونظرا لأن الإنسان يتعرض للضغوط في كل المجالات سمي عصرنا بعصر الضغوط الذي لاقى اهتمام العديد من الباحثين والدارسين نحو التعرف على طبيعة الضغوط الناشئة عن العمل ومسبباتها والآثار المترتبة عليها ، حيث تمثل معاناة الأفراد من ضغوط العمل أحد الجوانب المهمة في المنظمات الحديثة ، حيث العبء الزائد في العمل . والرئيس الغامض . وتهديد الأمن الوظيفي ، وتعدد العلاقات وغموض الدور (عسكر : ١٩٨٨ ، ٤٩) .

وقد توصلت منظمة العمل الدولية وهي عبارة عن هيئة معنية بشئون العمل والعمال تابعة للأمم المتحدة ، إلى نتائج بعد تطبيق استبيان استحداث معطياته من مجموعة دراسات إحصائية وعملية ، تتعلق بالضغوط ، وأجريت الدراسة على خمس دول صناعية وعملية ، وتبين من الدراسة أن نحو ١٠٪ من البالغين مصابون بنوع من الإحباط والاكتئاب ، بسبب ظروف العمل الضاغطة. (درويش : مرجع سابق ، ٩- ١٠) .

وتصل خسارة الولايات المتحدة الولايات المتحدة الأمريكية في تكاليف الأمراض الناشئة عن ضغوط العمل حوالي من ٧٥. ١٠٠ مليون دولار سنويا ، وهو ما يعادل عشرة أمثال ما تكلفة جميع أنواع الاضطرابات مجتمعة .

وفي ألمانيا تقدر المشاكل الصحية ذات الطبيعة النفسية والذهنية بنحو ٣/٢ مليار دولار في العام .

وفي بريطانيا يعاني ٣٠٪ من قوى العمل من أشكال الضغوط النفسية والإحباط الذهني .

وفي بولندا نما القلق حول فقدان الوظيفة بنسبة ٥٠٪ خلال الفترة من ١٩٩٧- ١٩٩٩ م .

وفي فلندا يضيع ما مجموعة ٣٠ ألف سنة عمل كل عام ، بسبب الانتحار الناتج عن الضغوط ، وهذه النتائج أدت إلى حدوث الاكتئاب والضغط النفسي الناجم عن العمل مما جعل الشركات تغير مسارها من أجل مواجهة الخسارة الصحية والنفسية الناشئة من ارتفاع ضغوط العمل.(درويش: مرجع سابق، ١١)

وأكدت دراسة الأنصاري (١٩٧٨) أن التعرف على العوامل المؤدية للشعور بالرضا عن العمل من عدمه لدى عينة من معلمي العلوم ،تظهر تفوق المعلمات عن المعلمين بالرضا عن العمل ، وأن مستوى الرضا لم يتأثر بالسن ولا مدة الخدمة .

ويشير لوثانس (١٩٩٢) في دراسة لتحديد مصادر الضغوط إلى ثقافة المنظمة والمناخ والعلاقة المتبادلة بين الأفراد وكل ذلك يشكل ضغوط على الأفراد وتزداد الضغوط كلما زاد حجم المنظمة.

كما كشفت دراسة الطر يري (١٩٩٤) والتي أجريت على المجتمع السعودي مما يعملون في القطاع الحكومي ، للتعرف على العوامل المسببة للضغوط ، أن أهم مصادر الضغوط تتمثل في خصائص وسمات الشخصية وظروف الحياة

الخاصة ، والعلاقة مع الآخرين ، وأن الأفراد الذين يعملون في القطاع الصحي والتعليمي هم أكثر الأفراد عرضة ، وأن العزاب أكثر من المتزوجين ضغوطاً وإن المؤهل الدراسي لم يكن متغيرا ذو دلالة على مستوى الضغوط.

وفي دراسة على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وعلاقته بالجنس والعمر وسنوات الخبرة ، وطبيعة العمل ، والرتبة الأكاديمية ، أكد طناش (١٩٩٠) أن رضا أعضاء هيئة التدريس عن ظروف أكثر من الرتب والحوافز ، ولا توجد فروق ترجع إلى الجنس والحالة الاجتماعية ، بينما توجد فروق بالنسبة للعمر والخبرة والرتب الأكاديمية .

وفي دراسة للتعرف على عوامل الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة ، يشير صلاح (١٩٨٩) إلى أنه كلما زاد السن زاد الرضا الوظيفي ، وكلما زادت سنوات الخبرة زاد الرضا ، ويزداد لدى المتزوجين والمتزوجات .

وقد حظيت ضغوط العمل باهتمام كبير من الباحثين في شتى الميادين ، منذ القرن العشرين وحتى الآن ، لذلك لابد لنا من تعرف الضغوط لما لها من انعكاسات سلبية على مستوى الأداء والتكلفة والإنتاجية والعائد المالي .

- **تعريف الضغوط** Stress:

اشتق مصطلح الضغط من علم الهندسة وتعني القوة المجهدة ، وتتبع كل من مارشال وكوبر (March all & Cooper,1979) نشأة مصطلح الضغوط حيث أشاروا إلى أن أول من استخدم هذا المصطلح هو وإلف Wolff في الخمسينات من هذا القرن ، ليعبر عن الحالة العضوية لدى الإنسان .

ودروس لازاروس (١٩٦٦) الضغوط النفسية واعتبرها مصطلحاً عاماً يشمل كل المناطق التي تحدث فيها مشاكل الإنسان ، ومن ضمنها المثير الذي يؤدي إلى ردود أفعال الضغط ، وردود الفعل نفسها ومختلف العمليات المتضمنة (بارون ، مرجع سابق ، ٥٥).

والضغوط مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية وهذه التغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية ، مع أن تلك التأثيرات تختلف من شخص لآخر تبعا لتكون شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن غيره ، وهي فروق فردية بين الأفراد ويُعرف سيلي " Sely " الضغوط بأنها مجموعة أعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط .

في حين يعرف ميكانيك الضغوط بأنها " تلك الصعوبات التي يتعرض لها الكائن البشري تحكم الخبرة والتي تنجم عن إدراكه للتهديدات التي تواجهه ".

بينما عرف عبد الستار الضغوط بأنها " تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة " (عبد الستار : ١٩٨٨ ، ١١٨) .

وأن مفهوم الضغط الذي شاع استخدامه في علم النفس والطب النفسي تمت استعارته من الدراسات الهندسية والفيزيائية، حينما كان يشير إلى الإجهاد

straim والضغط PRESS ، والعبء LOAD ، هذا المفهوم استعاره علم النفس في بداية القرن العشرين عندما أنفصل عن الفلسفة وأثبت استقلاليته كعلم له منهج خاص به .

وأيضاً قام هاتز سيلي الطبيب الكندي في عام (١٩٥٦) بدرك أثر التغيرات الجسدية والانفعالية غير السارة الناتجة عن الضغط والإحباط والإجهاد .

على هذا يعرف الضغط النفسي بأنه كل تغير داخلي أو خارجي أو إيجابي أو سلبي يجدر بالإنسان التكيف معه ، وقد تؤكد التغيرات الأساسية في حياة الفرد كوفاة شخص عزيز عليه أو خسارته الوظيفية أو الأسرية حتى أن التغيرات الإيجابية قد تسبب الضغط النفسي ، كالزواج أو الولادة أو مباشرة عمل جديد.

كما أن الضغط النفسي قد يأتي عن إزعاجات يومية متكررة كزحمة السير مثلا. في حين يُعرف هناس سيلي الرائد في مجال أبحاث الضغط النفسي هذا الاضطراب بأنه " ردة فعل الجسم الغير محددة إزاء أي حاجة تطلب منه .

بينما يعرف درولیه وفيترو الضغط النفسي على أنه " كل ما يحدث اضطراباً نفسيا أو جسديا في الجسم والعقل ، ويكون إيجابيا أو سلبيا (درويش : مرجع سابق ، ١٢) .

وتشكل الضغوط النفسية البنية الرئيسية التي تبنى عليها بقية الضغوط الأخرى ، وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى ، مثل الضغوط الاجتماعية - ضَغوط العمل (المهنية) ، الضغوط الاقتصادية الضغوط الأسرية ، الضغوط المدرسية ، الضغط العاطفي .

إن القاسم المشترك الذي يجمع كل الضغوط هو الجانب النفسي ، ففي الضغوط الناجمة عن العمل الإرهاق والمتاعب ، وفي الصناعة أولى نتائجه الجوانب النفسية المتمثلة في حالات التعب والملل اللذان يؤديان إلى القلق النفسي حسب شدة أو ضعف الضغط الواقع على الفرد ، وأثار تلك النتائج على التكيف في العمل والإنتاج ، أو نوعيته أو ساعات العمل ، مما يؤدي إلى تدهور صحة العامل الجسدية والنفسية ، ومن أولى تلك الأعراض هي زيادة الإصابات في العمل والحوادث ، وربما تكون قاتلة ، فضلا عن زيادة الغياب والتأخير عن العمل وربما أدى إلى الفصل وترك العمل نهائيا.

أما الضغوط الاقتصادية: تعنى تشتيت جهود الإنسان وضعف قدرته على التركيز والتفكير ، وخاصة حينما تعصف به الأزمات المالية أو الخسارة بفقدان العمل بشكل نهائي ، إذا ما كان مصدر رزقه فينعكس على حالته النفسية وعدم قدرته على مسايرة متطلبات الحياة .

وتعد الضغوط الاجتماعية : الحجر الأساسي في التماسك الاجتماعي والتفاعل بين أفراد المجتمع ، فمعايير المجتمع تحتم على الفرد الالتزام الكامل بها والخروج عنها يعد خروجا على العرف والتقاليد الاجتماعية .

أما الضغوط الأسرية فعوامل التربية تشكل ضغطاً شديداً على رب الأسرة وأثرا على التنشئة الأسرية ، فمعظم الأسر التي يحكمها سلوك تربوي متعلم

ينتج عنه الالتزام وإلا اختل تكوين الأسرة ، وتفتت معايير الضبط ، وينتج عنه تفكك الأسرة ، إذا ما أحتل سلوك رب أو ربة الأسرة .

أما الضغوط العاطفية سواء كانت النفسية أو الانفعالية فإنها تمثل بين البشر واحدة من مستلزمات وجود الإنساني ، فالعاطفة لدى الإنسان غريزة اختصها الله عند البشر دون باقي المخلوقات ، فعندما لا يوفق الإنسان في زواجه أو لا يوفق في شريكة حياته فذلك يشكل ضغطا عليه ، تكون نتائجه نفسية تجعله يرتبك في العمل وفي الحياة وفي تعامله مع الآخرين . (درويش : مرجع سابق ، ١٣- ٢٠).

ومن حيث الفاعلية يوجد نوعين من الضغط النفسي هما الضغط النفسي الإيجابي الذي يحسن أداء الفرد العام ويحفزه ويساعد على زيادة الثقة بنفسه وهذه التغيرات والتحديات تفيد نمو المرء وتطوره كالتفكير .

والضغط النفسي السلبي هي الضغوط التي نواجهها في العمل أو العلاقات وتوثر على الجسدية والنفسية وتؤدي إلى عوارض مرتبطة بالضغط كالصراع والآم المعدة ، والظهر ، وارتفاع ضغط الدم والسكري ... الخ .

وقد أشارت كثير من الدراسات السابقة إلى وجود الضغوط النفسية لدى المعلمات ، حيث تتعارض أدوارها وتؤدي إلى نتائج وخيمة سواء في علاقة المعلمة بذاتها وفي علاقتها بالآخرين ، وفي بعض الأحيان في علاقتها بالمجتمع .

وهناك عوامل عديدة تؤدي بالمعلمة إلى الضغط النفسي منها المستوى الاجتماعي الاقتصادي للمعلمة فما زالت نظرة المجتمع إلى مهنة التعليم نظرة متدنية ، كما أن الراتب التي تتقاضاه قليل جدا ، مقارنة بالمجهود الذي تبذله المعلمة خلال العملية التعليمية ، إلى جانب العبْ الوظيفي الثقيل .

كما أن افتقاد المعلمة إلى المساندة الاجتماعية من المحيطين حولها ، وخاصة افتقارها لمساعدة زوجها في رعاية الأبناء وتحملها معظم أعباء المنزل ، مما يؤدي إلى ضغطها النفسي بشكل أكثر .

وهكذا تظهر الحاجة إلى دراسة هذه المشكلة لدى المعلمات وهو موضوع الدراسة الحالية .

- **مشكلة الدراسة** :

في حياتنا المعاصرة أصبح العمل يشكل دعامة أساسية في تحقيق الذات للنساء والرجال على حد سواء فالمرأة نصف المجتمع ويمثل العمل لها النافذة التي تستطيع مِن خلالها أن ترى العالم ، وأن تقنعه بما لديها من إمكانيات وقدرات ، ونظرا لذلك فهي تمارس مهنة التعليم كدورها مرشدة وموجهة ومعلمة ، ومن جانب آخر لا تنسى طبيعة المرأة فهي أم وزوجة ولديها المسئوليات الكثيرة ، مما يولدها عندها الإحساس بالضغوط ، فالتغيرات التي حدثت لمكانةٍ المرأة الاجتماعية مؤخرا ، جعل اختيارها لدورها في الحياة يزداد تعقيدا وجعلها تعيش في حالة صراع مع أهدافها محاولة الوصول إليها. ولما يتسم بهِ هذا المجال من خصائص تفرض على المعلمات أوضاعا معينة تكون مصدرا

للضغوط الناشئة عن العمل ، حيث تعتبر مهنة التعليم من المهن الضاغطة نظرا لما تفرضه على المشتغلين بها من الأعباء والمطالب والمسئوليات التي تتزايد بشكل مستمر ، إضافة إلى الضغوط النفسية التي تتعرض لها المعلمة بسبب الملل والأنشطة الروتينية المتكررة، ناهيك عن الضغوط الناتجة عن مشاكل الطلاب الدراسية والانفعالية وإضافة إلى مشكلات الإدارة التي تقع غالبا على عاتق المعلمات.(عبد المقصود : ١٩٩٣ ، ٢٩٥) .

إن عدم الاستجابة للوائح والأنظمة وعلاقة المعلمة بزميلاتها أو طالباتها أو لإرضاء طموحها ، أو رد جميل لأسرتها أو التعامل مع كثير من الأمور والمواقف التي لايمكن السيطرة عليها ، بالإضافة إلى جانب الإرهاق بفعل ساعات العمل الطويلة ، وفترة الامتحانات المسائية ، والعمل خلال العطل ، كل تلك التغيرات مدعاة لجعل المعلمة ضحية لتلك الضغوط .

وإذا كان معظم المربين والمهتمين بسيكولوجية المعلم يرون أنه مطالب بالتغير وأن مهمته لم تصبح مقصورة على نقل المعرفة ، بل أصبح مطالب بكثير من المهام والمسئوليات الجديدة والمتعددة ، فلا بد من تدريبه ليقوم بها بكفاءة ، ومن جانب آخر تكون هذه التغيرات مدعاة للتعرض للضغوط النفسية .

وتأتي دراسة الضغوط النفسية الناشئة عن العمل لدى المعلمات كنافذة يمكن من خلالها التعرف على هذه الضغوط ومسبباتها ، وتحديد انعكاساتها السلبية على المعلمات وسبل علاجها بهدف توفير الظروف الملائمة لممارسة هذه المهنة والإقبال عليها .

من هذا المنطلق تتميز أهمية الدراسة للتعرف على أبعاد ظاهرة الضغوط النفسية بين المعلمات ، والكشف عن العوامل أو المصادر الناشئة عن العمل والاستفادة من توضيح مصادر الضغوط للوقوف على المسببات والآثار السلبية على الصحة النفسية ، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة للوصول إلى بعض المقترحات والتوصيات والوقوف على جوانب القصور ومسببات العملية التعليمية ومن هذه الزاوية برزت مشكلة هذه الدراسة والتي تسعى إلى التعرف على أبعاد ظاهرة الضغوط النفسية الناشئة من العمل لدى المعلمات في مجتمع المدينة المنورة ، من خلال السعي إلى التعرف على طبيعة الضغوط النفسية التي تتعرض لها المعلمة والناشئة عن العمل لدى معلمات مجتمع المدينة المنورة وتحديد مصادر هذه الضغوط واختلافها وفقا لمتغيرات الدراسة ، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي : **ما هي العوامل الكامنة خلف الضغوط النفسية الناشئة عن العمل لدى المعلمات ؟**

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية :

١. هل توجد فروق بين المعلمات الأكثر من ٣٠ عام والأقل من ٣٠ عام . وفقاً لمتغير السن في درجة الشعور بالضغوط النفسية ؟

٢ . هل توجد فروق بين المعلمات وفقاً لمتغير التخصص الدراسي في درجة الشعور بالضغوط النفسية ؟

٣ . هل توجد فروق بين المعلمات وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية في درجة الشعور بالضغوط النفسية ؟

٤ . هل توجد فروق بين المعلمات وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية في درجة الشعور بالضغوط النفسية ؟

- **هدف الدراسة** :.

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد نسبة شيوع الضغوط النفسية لدى أفراد العينة من المعلمات بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة وعلاقتها بعدد من المتغيرات الديموجرافية (العمر الزمني ، وسنوات الخبرة التدريسية ، والتخصص العلمي والحالة الاجتماعية).

- **مصطلحات الدراسة** :.

سوف تعرض الباحثة التعريف الإجرائي و الذي توصلنا إلية من تطبيق الأداة المستخدمة بالدراسة الحالية:

- **مفهوم الضغوط النفسية** :-

الضغوط هي حالة نفسية وذهنية وجسمية تنتاب الإنسان وتتسم بالشعور بالإرهاق الجسمي والبدني الذي قد يصل إلي الاحتراق (burn out) كما تتسم بالشعور بالضيق والتعاسة وعدم القدرة على التأقلم وما يصاحب ذلك من عدم الرضا عن النفس داخل الأسرة أو المنظمة .

- **المتغيرات الديموجرافية وهي** :-
  - السن (العمر الزمني)
  - سنوات الخبرة التدريسية .
  - التخصص العلمي .
  - الحالة الاجتماعية .

- **الإطار النظري** :

لما كانت المرأة في الإسلام هي الأم ، وهي مصنع الرجال ترعاهم وتغذيهم وتيسر لهم النشأة الأولى ، فقد كان من واجب المجتمع الإسلامي الاهتمام بها ورعايتها ، فقد أوصى النبي الكريم بواجب تعليمها في قوله صلى الله عليه وسلم (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة) ، وفي تعليمها ما يتفق من تراثنا وييسر لها المعرفة والرعاية ، فالبيت قبل المدرسة ، هو المعلم الأول وهو الذي لايستطيع أن يغرس الكرامة والعزة والفهم الصحيح ، ويقدم للمجتمع أبناء خاليين من التعقيد النفسي والاجتماعي .

ومن هذا المنطلق قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المؤسسات التعليمية فيما يختص بالخطة والمنهج ، وتزيد المرأة بكافة العلوم والمعارف حتى تمارس مسئولياتها كأم للأجيال الصاعدة ، وحتى تصبح معلمة فاضلة تتجاوب مع أفراد المجتمع ولا تقتصر مهمتها على نقل المعرفة ، وإنما تربط بين المدرسة والحياة ، وبين مشكلات الحياة ، ومناهج المدرسة لتكامل خبرات الطالبة مما يزيد من مسئولياتها وواجباتها ، فتتعدد الضغوط النفسية عليها من كل المجلات المختلفة ، كالأسرة والمدرسة والمجتمع .

• **أولا : مفهوم الضغوط**

نظرا لشيوع استخدام كلمة ضغوط سواء في الحياة العامة أو في مجال العمل ، فقد يتبادر إلى الذهن أن من السهل إيجاد تعريف محدد لهذا المفهوم بصفة عامة ، و مفهوم ضغوط العمل بالتحديد إلا أن مفهوم الضغوط أصبح محط اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة كعلم النفس والاجتماع والإدارة والسلوك والطب وغيرها ، مما أدى إلى تعدد الزوايا التي يتم منها تعرفه واستخدامه ودراسته .

ومن الواضح أن هناك تناقصاً في وجهات النظر السائدة حول مفهوم الضغوط ، إذ يشير وليا مز Williams إلى أن مصطلح الضغوط من أكثر المصطلحات عرضة لسوء الاستخدام من الباحثين ، حيث غالبا ما يستخدم للتعبير عن السبب والنتيجة في آن واحد وذلك نتيجة الخلط القائم بين العوامل المسببة للشعور بالضغط pressure وبين النتيجة وهي الشعور بالضغط stress .

(Williams(Stephen ,1997 :18)

ويرى بير (Beeher)أن حل هذا الاختلاف الذي يصل إلى درجة التناقض في استخدام مفهوم الضغوط هو عد استخدام هذا المصطلح نهائيا ضمن المصطلحات العلمية المتعلقة بهذا الموضوع ، لأن هذا المصطلح من وجهة نظره هو أساس المشكلة ، ويقارن استبداله بالمصطلحين اللذين أوردهما (كانون Canon) وهما مسببان الضغوط والإجهاد للإشارة إلى حقل أو مجال الدراسة Terry (Bheer, 1995 ,31).

وبالرغم من تعدد التعريفات المتوفرة لمفهوم الضغوط فإن معظمها يندرج ضمن ثلاث فئات رئيسة ، هي التعرف على أساس المثير الخارجي ، والتعريف على أساس الاستجابة ، والتعرف على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة وستعرض الباحثة الأساس النظري لكل من التعريفات .

• **تعريف الضغوط على أساس المثير الخارجي** :

التعريفات الأولى للضغوط استخدمت المفاهيم السائدة في حقلي الفيزياء والهندسة ، والتي تعرف الضغوط على أساس المثيرات الخارجية stimuli ، حيث يستخدم مفهوم الضغوط للإشارة إلى القوى الخارجية التي تسبب تشويها ماديا في هيكل الجسم أو تعطيلا لوظائفه .

ويتم تعريف الضغوط وفقاً لهذه التوجيه بأنها " المثيرات الضارة في البيئة المحيطة والتي قد تكون نفسية أو مادية أو اجتماعية مؤقتة أو دائمة .

• **تعريف الضغوط على أساس الاستجابة** :

تأثر مفهوم الضغوط بنتائج الأبحاث التي قام بها علماء الأحياء والطب خاصة تلك التي قام بها واللتر كانون (Walter canon)في عام ١٩٢٠ لمعرفة تأثير الضغوط على البشر والحيوانات ، وقد لاحظ واللتر كانون (Walter canon من خلال هذه الأبحاث أن التعرض لعوامل معين كالبرد الشديد أو

نقص الأكسجين يسبب تغيرات فسيولوجية محددة إشارة إلى الوقوع تحت وطأة الضغوط النفسية أو الجسدية ، والتي تثير حسب تعبيره نزعة نحو الحرب أو الهرب .

وتتمثل هذه التغيرات الفسيولوجية في ارتفاع ضغط الدم وإعادة توزيع الدم على العضلات الرئيسية في الجسم ، وتجنيد جميع إمكانيات الجسم استعدادا لمواجهة الخطر .

وبعد ذلك ظهرت الأبحاث التي قام بها هانز سيلي (Hans se lye) في عام ١٩٣٦ ، والتي وجد من خلالها أن المثيرات الضارة والتي أسماها 'stressors كالتعرض للحرارة الشديدة ، أو الإصابات الجسدية أو الحقن بمادة سامة نمطا متماثلا من التغيرات الفسيولوجية في مجموعة معينة من أعضاء الجسم . (هنداوي : ١٩٩٤ ، ٨٩ - ١٣٢) .

وقد وضع هانز سيلي (Hans se lye) تصوراً لهذه الاستجابة الجسدية للمثيرات الضارة يعرف بالأعراض العامة للتكيف General Adaptation syndrome، ووفقا لهذا التصور فإن استجابة الإنسان للضغوط تمر بمراحل ثلاث هي :

مرحلة الإنذار : هي المرحلة الأولى والتي تكون فيها مقاومة الفرد للضغوط ضعيفة ويلي ذلك هجوم مضاد تتنشط فيه الآليات الدفاعية لديه .

مرحلة المقاومة : في هذه المرحلة يصل الفرد إلى قدرته القصوى على التكيف وفي الأحوال المثلى فإنه يعود إلى التوازن ، إلا أن استمرار مسببات الضغوط يؤدي إلى انتقاله للمرحلة التالية .

مرحلة الإنهاك : وفيها تنهار آليات التكيف .

ويعرف هانز سيلي الضغوط بأنها " استجابة جسدية غير محددة لأي مطلب يفرض على الجسد ". وقد أضاف علماء النفس والاجتماع الاستجابة النفسية والسلوكية إلى هذا المفهوم ، وبذلك يعرف الضغوط بأنها " نتائج التعرض للمثيرات الضارة والتي تتمثل في ردود الفعل النفسية أو السلوكية .

- **تعريف الضغوط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة** :

تأثرت دراسة الضغوط بالمفاهيم السائدة في العلوم السلوكية ، بحيث لم يعد مفهوم الضغوط يشير إلى المثير أو الاستجابة فقط ، بل إلى التفاعل بينهما ، أو بمعنى آخر بين البيئة والفرد .

وبنى هذا التوجه على القناعة بأن استجابة الأفراد للضغوط تختلف باختلاف خصائصهم الفردية بما في ذلك نمط الشخصية والخلفية الثقافية والدعم الاجتماعي وغيرها مما يعرف بالعوامل الوسيطة ، ووفقا لهذا التوجه يشير مفهوم الضغط إلى العمليات الداخلية التي تتم لدى الفرد نفسه ، حين تعرضه للمثيرات ومحاولته التعامل والتكيف معها (Susan and Cary ; 1998,p.4-6)

ويتضح هذا التوجه في التعريفات التي قدمت في الخمسينات الميلادية ، ومنها الضغوط هي استجابة للعمليات الداخلية أو الخارجية والتي يصل إلى حد إجهاد قدرة الفرد على التكيف المادي أو الجسدي .

وفي السبعينات الميلادية أشار لازوراس إي دور العمليات الذهنية التي يتم من خلالها فهم وتقييم أهمية المثير ومدى القدرة على التكيف معه ، أو مواجهته في تحديد استجابة الفرد للضغوط .

ويؤكد لازورا س (Lazarus) إن أدارك الفرد لأهمية الأحداث الضارة التي يواجهها ومدى التحدي الذي تمثله له هذه الأحداث وإدراكه لقدرته على التكيف معها يؤثران على استجابة الضغوط .

ويكون التوجه نحو تعريف الضغوط على أساس التفاعل بين المثير والاستجابة في عدد من النماذج النظرية التي سعت إلى تفسير مفهوم الضغوط ومنها النموذج التبادلي ، ونموذج توافق الفرد مع البيئة

ويؤكد النموذج التبادلي والذي قدمه كل من كوكس (Cox) ، وماكاي (MacKay) على أن الضغوط هي نتيجة لعملية تبادلية بين الفرد والبيئة حيث إن أي خلل في التوازن بين إدراك الفرد للمطالب المفروضة عليه وإدراكه لقدرته على تلبيتها يكون سببا للضغوط .

وتعرف الضغوط وفقاً لهذا التوجه بأنها " استجابة تكيفيه تختلف باختلاف خصائص الفرد ، نتيجة لأحداث أو تصرفات خارجية تفرض عليه متطلبات معينة .

ويسعى نموذج توافق الفرد مع البيئة ، أو كما يسمى نموذج متيشفن لإيجاد إطار نظري للتوافق بين الفرد وبيئته وعلاقة ذلك بضغوط العمل ، وبشكل عام تركز هذه النظرية على العلاقة بين إدراك الفرد لعملِه ، وإدراكه لقدراته الشخصية ، وعلاقة ذلك بالضغوط أو الإجهاد ، ووفقا لهذا النموذج هناك نوعان من التوافق بين الفرد وبيئته وهي :

- التوافق بين احتياجات وأهداف ودوافع الفرد مع المزايا التي تحققها له الوظيفة كالشعور بالإنجاز أو تحمل المسئولية .
- التوافق بين مطالب العمل وقدرات ومهارات العامل ، وفقاً لهذه التعريفات تعرف الضغوط بأنها " حالة يتفاعل فيها عامل أو مجموعة من العوامل مع الفرد لتواجد خللا في توازنه النفسي والجسدي (الأحمد :٢٠٠٢، ٣٣:٣٢).

- **ثانيا** : **مصادر ضغوط العمل** :

هي العوامل المسببة للضغوط ويشار إليها بالإنجليزية بـ (stressors) وتعرف بأنها الجوانب المختلفة لبيئة الفرد ، والتي تسبب الإجهاد (strain) ويختلف تصنيف مصادر ضغوط العمل في الأدبيات المتخصصة باختلاف المداخل النظرية لدراسة الضغوط .

وحيث اعتمدت هذه الدراسة تعريف مفهوم الضغوط وفقاً لنظرية توافق الفرد مع بيئته والتي ترى أن الاستجابة للضغوط تختلف باختلاف تكوين الفرد

وسوف تعرض الباحثة بعض المداخل النظرية لتصنيف مصادر الضغوط وفقاً لهذه النظرية ونظرا لماهية مصادر ضغوط العمل وإن اختلفت طرق تصنيفها.

- **نموذج روبرت كان**:Robert kaha

يصنف مصادر ضغوط العمل في ثماني فئات رئيسية وذلك كالآتي :

- الحرمان من العمل : يعني فقدان العمل فعلاً أو نقص الأمن الوظيفي فالحرمان من العمل أو التهديد به يمثل مصدرا هاما للضغوط ، وقد يكون فقدان العمل أكثر إثارة للضغوط من أن يعمل الإنسان في وظيفة مزعجة .
- المهنة : لكل مهنة خصائصها ، لذا تختلف مصادر الضغوط من مهنة إلى أخرى ،فالعاملون في مجال الزراعة على سبيل المثال يتعرضون بدرجة كبيرة لألأم العضلات ، نتيجة للضغوط ، في حين يتعرض العاملون في مهن مكتبية بدرجة أكبر لأمراض القلب والشرايين نتيجة للضغوط .
- خصائص العمل : تشمل الخطورة والتعقيد والتكرار والاستقلالية والمسئولية المرتبطة بممارسة مهنة معينة.
- خصائص الدور : تشمل صراع وغموض الدور وزيادة عبء العمل والتعرض المتكرر للمواقف المشحونة بالانفعال ، وتعكس خصائص الدور طبيعة الأسلوب الإداري المتبع وطبيعة عملية اتخاذ القرارات لذلك فإن تغيير الممارسات الإدارية يقضي بدرجة كبيرة على الضغوط المرتبطة بخصائص الدور
- العلاقات الشخصية : المنظمات هي مشروعات إنسانية تتكون وتتشكل وتدوم وفقا لسلوكيات أعضائها.
- عدم توافر الموارد والتقنيات معظم المشاكل الناجمة عن زيادة عبء العمل سواء من الناحية الكمية أو النوعية ، وهي في الواقع ناجمة عن عدم توافر الإمكانيات ، سواء البشرية أو التقنية .
- جداول العمل : توقيت العمل وتغير النوبات من المسببات الهامة للضغوط وبسبب العمل الإضافي واضطرابات في النوم واضطرابات الحياة الزوجية والعائلية .
- مناخ المنظمة يشمل مفهوم مناخ المنظمة عدة جوانب منها ، فرص الترقية التطور الوظيفي ، المنافسة ، تشجيع السلوك الذي يعرف بنمط أ (الأحمد : مرجع سابق ، ٣٨- ٣٩) .

وفي تصور لنموذج كاري كوبر (Cary cooper) تم تجميع هذه العوامل تحت مظلة وفي هذا النموذج يتم تصنيف مصادر الضغوط في ست مجموعات رئيسية هي : أمور داخلية متعلقة بالوظيفة ، وطبيعة الدور في المنظمة ، العلاقات في العمل ، التطور الوظيفي ، وهيكل ومناخ المنظمة وأمور لا تتعلق بالعمل وفيما يلي تفاصيل هذا البرنامج :

- أمور داخلية متعلقة بالمنظمة ، وتشمل عدداً من العوامل كظروف العمل (درجة الحرارة . الإضاءة والتهوية) ، وزيادة العبء الكمي ، يعني كثرة الأعمال ، والنوعي (يعني صعوبة الأعمال) نقص عبء العمل (الروتين أو قلة الأعمال) طول ساعات العمل ، السفر المرتبط بالعمل ، وإدخال تقنية جديدة .

- الدور في المنظمة : عندما تكون الأدوار في المنظمة واضحة ومحددة ، وتكون المسئوليات غير متناقضة تخف حدة ضغوط العمل ، وترتبط طبيعة الدور في المنظمة بالضغوط وفقا لدى الشعور بغموض الدور (عندما لا يعرف الفرد أهداف العمل المطلوب منه ونطاق مسئولياته) ، والشعور بصراع الدور(أي عندما تكون مطالب العمل متناقضة ، أو عندما تتناقص قناعة الشخصية مع العمل الذي يقوم به عندما يتلقى تعليمات من جهات مختلفة). والشعور بالمسئولية تجاه الأشخاص والأشياء .
- العلاقات في العمل : يمثل الآخرون من رؤساء أو زملاء أو عملاء مصدراً للضغط أو الدعم ، وتشير الدراسات إلى أن حدة ضغوط العمل تقل لدى المرؤسين الذين يشعرون بالدعم والثقافة ، والتفهم والمراعاة من جانب الرؤساء ، في حين تزيد حدة الضغوط عندما تكون العلاقات متوترة بين الرؤساء والمرؤوسين أو بين الزملاء .
- فالمدير الذي يركز على العمل قد يغفل الجوانب الإنسانية مقارنة بالمدير الذي يركز على الأشخاص ، ويتضح ذلك في حالة المديرين الذين وصلوا إلى مناصبهم بناء على قدراتهم الفنية ، بدون أن تكون لديهم خبرة إدارية أما العلاقة بالزملاء فتكون مصدرا للضغوط في حالة وجود صراعات شخصية أو منافسة خفية .
- التطور الوظيفي : يعتبر التطور الوظيفي من الأمور الهامة لكثير من الناس ، ليس فقط لأنهم يجنون من خلاله دخلاً ماديا أكبر ، بل لأنهم يحققون مكانة أفضل ، ويوجهون تحدياً جديداً ، وفي السنوات الأولى من العمل يكون التطور الوظيفي كبيرا وسريعا، في حين تقل فرص التقدم الوظيفي في السنين التي تسبق مرحلة التقاعد ، وبالتالي ينمو الشعور بالخوف من فقدان العمل ، أو المكانة الاجتماعية في هذه المرحلة ، وخاصة مع تهديد المنافسة الأصغر سناً ، والأحدث خبرة ، وهناك عدد من العوامل المسببة للضغوط المرتبطة بالتطور الوظيفي كانعدام الأمن الوظيفي أو الخوف من فقدان العمل ، والتقاعد وتقويم الأداء الوظيفي .
- هيكل ومناخ المنظمة : إن الانتماء لمنظمة ما يمثل تهديداً لحرية واستقلالية الفرد ، لذلك فإن المشاركة في اتخاذ القرارات تنمي الشعور بالمساهمة في نجاح المنظمة ، وتوجد شعورا بالانتماء وتحسن قنوات الاتصال وينتج عن ذلك شعور بالسيطرة يعد أساسيا لراحة وصحة جميع العاملين
- عوامل لا تتعلق بالعمل : ضغوط العمل بما فيها الخوف من فقدان العمل والطموح الزائد وزيادة عبء العمل وغيرها تضع عبئا على الحياة الأسرية ففي الأحوال الطبيعية يجد المرء في بيته ملجأ من المطالب الملحة والمنافسة الموجودة في بيئة العمل ، إلا أن بعض ضغوط العمل كفقدان الأمن الوظيفي على سبيل المثال لا ينتهي تأثيرها مع انتهاء يوم العمل ، بل يمتد بسبب القلق للأسرة ويفسد مناخ البيت ، ويؤثر على الدور الذي يمارسه الفرد في حياته الخاصة ، ومع تزايد انخراط النساء في سوق لعمل تتزايد حدة لضغوط ، حيث تجد المرأة أن من المتوقع منها العمل مسؤولية مزدوجة داخل البيت وخارجه.(الأحمد : مرجع سابق ، ٤٤- ٤٥).

• **ثالثا : متصاحبات الضغوط النفسية :**

تعتبر الضغوط سمة طبيعية للحياة ، ويملك معظم الناس القدرة على مواجهة حد معين منها ، وتحدث الضغوط نتيجة إدراك خطر ما يستجيب له الفرد استجابة طبيعية ، تتمثل في سلسلة من التغيرات البيولوجية والتي تعمل بمثابة آلية دفاع ذاتية للجسم ، ويعتقد بعض الباحثين أن هذه الآلية تطورت مع تطور الإنسان ، ونمت مع صراعه من أجل البقاء منذ آلاف السنين في بيئة عدائية علمته الاستجابة السريعة لمواجهة الخطر .

ويقوم الجسم بتجنيد جميع طاقاته وقواه واستجابة للضغوط فيما يعرف بالحرب أو الهرب ، وقد تمكن الإنسان الأول من تنفيس هذه الشحنة من القوة والطاقة في صورة مجهود بدني في حياته اليومية ، كصراعه من أجل الحياة والموت في مواجهة وحش كاسر ، إلا أن الإنسان في عصرنا الحاضر لا يملك وسيلة للتنفيس البدني عن هذه الطاقات ، مما ينعكس سلبيا على الجسم ، وتتمثل آلية الاستجابة للضغوط في مجموعة من التغيرات التي تحدث في الجسم استجابة للضغوط والتي تصبح ضارة له بعد حد معين في مواجهة الضغوط ، يقوم الجسم باستجابة لا إرادية يتحكم فيها الجهاز العصبي المتحكم في توازن الوظائف الحيوية للجسم ، وبالرغم من أن آلية الاستجابة للضغوط وما يصاحبها من تغيرات كيمائية وهرمونية في الجسم هي وسيلة دفاعية يستعد بها الجسم لمواجهة الضغوط ، إلا أن استمرار التعرض لهذه التغيرات يسبب خللا في وظائف الجسم المختلفة ، قد يؤدي إلى ظهور أعراض نفسية جسدية وسلوكية معينة يشار لها أحيانا بالإجهاد ، وهي الاستجابة غير المرغوبة لدى الفرد نتيجة للتعرض لمسببات الضغوط ، وبالرغم من وجود هذه الأعراض ليس بالضرورة نتيجة مباشرة للضغوط ، إلا أنها مؤشر قوى لوجودها ، وتشمل الشعور بالتعب والإرهاق وقصر العين وتغير العادات الشخصية ، وتناول المنبهات وحموضة المعدة ، واضطراب الجهاز العصبي ، وسوء الهضم

أما الأعراض النفسية والسلوكية سرعة الاستثارة والعدوانية والتوتر والعصبية وقصور القدرة على التحكم على الأمور واتخاذ قرارات سلبية ، وتقلب المزاج ، وصعوبة التكيف ، وعدم القدرة على التركيز والنسيان ، والعزلة والشعور بنقص قيمة الذات أو الفشل (صقر : ١٩٩٥ ، ١٣٠).

ويصف وليا مز العوامل المسببة للضغوط بأنها " قوى حيادية قد تؤدي إلى نتائج سلبية أو إيجابية وذلك حسب قدرة الفرد على التكيف معها ، لذلك فإن مسببات الضغوط لا يعنى بالضرورة وجود استجابة سلبية متمثلة في الشعور بالضغط (الأحمد : ٢٠٠٢ ، ٥٠) .

أي أن خصائص بيئة العمل والتي يعتقد غالباً أنها تسبب استجابة غير محبذة أو شعورا بالإجهاد لدى العامل لا تؤدي إلى نتائج مماثلة في جميع الأحوال ، وقد أدى عدم ثبات العلاقة بين مصادر الضغوط والاستجابة لها إلى محاولة إمكانية تجنب النتائج السلبية من خلال التعرف على العوامل الوسيطة سواء لدى العامل أو في بيئة العمل (صقر : ١٩٥٥ ، ١٣٢) .

وتوجد الفروق الفردية في الاستجابة للضغوط نتيجة لاختلاف تكوين الفرد بما في سمات الشخصية والاتجاهات والعوامل الوراثية والبيئة ، وبالرغم من تفاوت وجهات النظر حول ما يمثل عوامل وسيطة ، ستذكر الباحثة العوامل الوسيطة كالآتي .

١- الدعم الاجتماعي : وجود الدعم الاجتماعي يمكن أن يحمي الفرد من الكثير من الآثار الضارة للضغوط ، وقد وجد بير أن وحدة جماعة العمل ودعم الرؤساء يسهمان في تخفيف بعض مسببات الضغوط ، كغموض الدور مثلا ، وبعض النتائج السلبية لضغوط العمل كانخفاض الرضا الوظيفي ، وفقدان الثقة بالنفس .

٢- الاستعداد الوراثي يؤثر الاستعداد الوراثي لبعض الأمراض على استجابة الفرد لمسببات الضغوط ، واحتمال تعرضه للأعراض الصحية المرتبطة بالضغط ، كارتفاع ضغط الدم ، والكولسترول ، كما توجد دلائل على أن الاستجابة للضغوط تختلف وفقا للعمر والجنس .

٣- نمط الحياة : يؤثر نمط الحياة على استجابة الفرد للضغوط وذلك كممارسة الرياضة ، وإتباع نظام غذائي والاسترخاء وتناول المنبهات والتدخين .

٤- نمط الشخصية : الشخصية هي جملة الأنماط السلوكية التي تعكس اتجاهات الفرد وعواطفه وثقافته ، وتختلف استجابة الأفراد للضغوط باختلاف نمط لشخصية ، وقد تكون الصفات بحد ذاتها مصدرا للضغوط .

٥- السمات والاتجاهات : في تلك الجوانب التي تتسم بالثبات نسبياُ وتساعد الاتجاهات الإيجابية على مواجهة مسببات الضغوط ، والتكيف معها .

٦- العوامل البيئية : تؤثر بعض خصائص البيئة المحيطة على استجابة الفرد لمسببات الضغوط ، ومن هذه الخصائص نمط العمل الاستقرار الأسري الموقع الجغرافي .

٧- مركز التحكم يعنى درجة اقتناع الشخص بقدرته على السيطرة على الأمور من حوله ، يشير المختصون إلى أن هناك نمطين من الأفراد ، الأول يرى أن الأحداث المحيطة به تخرج عن سيطرته وهي ناتجة عن القدر أو الحظ ، وهذا النمط من الأفراد أكثر عرضة لضغوط العمل والإجهاد والاحتراق ، فهي حين هناك نمط آخر من الأفراد لديهم قناعة بأن الأحداث التي تؤثر فيهم هي من صنعهم ، أو نتيجة لتصرفاتهم ، وبالتالي فإن بإمكانهم التحكم فيها ، وهؤلاء أقل عرضة لضغوط العمل (هنداوي : ١٩٩٤ ١٣٣ – ١٣٤) .

وهناك تقسيم آخر لمصادر الضغوط وهي .

١- مصادر تنظيمية خاصة بالمنظمة بكافة أنواعها .

٢- مصادر ذاتية خاصة بأنماط الشخصية ، حيث توجد شخصيات معينة عرضة للضغوط .

٣- مصادر تتعلق بالعلاقات بين الأشخاص ، حيث تتسم الحياة التنظيمية والشخصية بتعدد وتعقد العلاقات التي يدخل فيها الأفراد التي تفرض ألوانا من الضغوط إذا لم يتعلم الإنسان مهارة التعامل معها (معروف ٢٠٠١،٤٥).

• **الدراسات السابقة** :

هناك العديد من الدراسات لموضوع ضغوط العمل ، وتعرض الباحثة بعض لهذه الدراسات للاستفادة منها

• **أولا** : **الدراسات العربية** .

١. وفي دراسة للتعرف على أثر المتغيرات الشخصية على الرضا الوظيفي لدى الموظفين الكويتيين ، قام المشعان (١٩٩٤) بدراسة لتحديد العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي ، وأسفرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الكويتيين والكويتيات في الرضا الوظيفي ، حيث متساوون في الحقوق والواجبات والظروف البيئية .

٢. وفي دراسة للتعرف على مدى مشاركة معلمي معاهد التعليم الأزهري في صنع القرارات المدرسية بمعاهدهم ومدى رضاهم عن وظائفهم الحالية ، قام نشأت فضل ونجاح أبو عرايس (١٩٩٥) بدراسة قاما فيها بتطبيق استبيانين ، وأسفرت النتائج عن أن الرضا الوظيفي للعينة على المراحل التعليمية الثلاث ، أقل من المتوسط ، وأن انخفاض الرضا الوظيفي لدى معلمي معاهد التعليم الأزهري ، لم يؤثر على مشاركة الأفراد في صنع القرارات المدرسية .

٣. دراسة محمد رفقي عيسى (١٩٩٥) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض ، على عينة مكونة من (١٠٥) معلمة رياض أطفال في المناطق التعليمية الخمس بالكويت ، وقد أسفرت النتائج عن أن المعلمات لا يعانين من درجات عالية من الشعور بالضغوط النفسية ، كما لا يوجد ارتباط بين التوافق المهني ودرجة الشعور بالضغوط النفسية لدى معلمات الرياض .

٤. وفي دراسة للتعرف على العوامل التي قد تؤثر على شعور المعلمين والمعلمات بالإحباط في دولة البحرين ، قام الباحثان سعيد اليماني وخالد أبو قحوص (١٩٩٦) ، بدراسة العوامل والمتغيرات التي تؤدي إلى الشعور بالإحباط لدى المعلمين والمعلمات ، وقد أسفرت النتائج عن وجود إحباط عام لدى المعلمين والمعلمات ، مما يؤثر على أدائهم المهني، ويقلل من مستوى الرضا الوظيفي.

٥. وفي دراسة للتعرف على العلاقة بين الضغوط وصراع الدور والرضا الوظيفي للمهنيين العاملين في الحاسوب في المملكة ' قام الباحثان عبد الله العبد القادر وعبد الرحيم المير (١٩٩٦) ، بدراسة هذه العلاقة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الضغوط النفسية وصراع الدور لمهني الحاسوب ، ولا توجد علاقة بين الرضا الوظيفي وصراع الدور ، وتوجد علاقة إيجابية بالدخل الشهري .

٦. دراسة هشام إبراهيم (١٩٩٧) ، والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الرضا عن المهنة وفاعلية الذات والإنهاك النفسي ، لدى معلمي التعليم الثانوي العام

والصناعي ، والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٠) معلما بالمرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، من أهمها وجود فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي لصالح معلمي التعليم الثانوي الصناعي ، كما توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الرضا عن المهنة والاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الثانوي العام .

٧. وفي دراسة للتعرف على العلاقة بين الرضا عن العمل والكفاءة المهنية لدى معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية ، قام الفقي (١٩٩٧) بدراسة استخدام مقياسين أحدهما خاص بالرضا عن العمل ، والآخر بالكفاءة المهنية ، أسفرت النتائج عن وجود بين معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية على مقياس الرضا عن العمل والكفاءة المهنية .

٨. وفي دراسة للتعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات في تحقيق الرضا الوظيفي ، قام الجندي (١٩٩٧) بتطبيق إستبانة على عينة الدراسة ، وأسفرت النتائج إلى أن الإناث أكثر ميلا لمهنة التعليم ، وأن الراتب نمط الإدارة لا يشعرهم بالرضا الوظيفي ، وكلما زادت سنوات الخبرة ارتفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم .

٩. وفي دراسة للتعرف على ضغط العمل والتورط الوظيفي والرضا عند المعلمين ، قامت الجريدة الهندية للقياس العقلي والتربية (١٩٩٧) بدراسة تطبيقية على عينة من معلمي ومعلمات المدرسة الابتدائية ، واستخدمت مقياس للضغط الوظيفي ، ومقياس للرضا الوظيفي ، وأسفرت النتائج إلى أن الضغط الوظيفي لمعلمي المدرسة كان سلبياً عند التورط الوظيفي ، مع الرضا الوظيفي ، وأن عوامل الضغط الوظيفي أيضا سلبية عند ربط الرضا عن العمل مع ضغط العمل .

١٠. وفي دراسة للتعرف على الرضا الوظيفي وأساليب الضغط والتجارب بين معلمي المدرسة الثانوية في المغرب (١٩٩٨) نشرت جريدة البحر الأبيض المتوسط للدراسات التربوية جـ ٣ ، دراسة طبقت فيها أساليب تجاوب إستبانة على (١٥٣) معلم ثانوي من أصل مغربي وأسفرت النتائج أن ٤٥٪ من المعلمين لديهم حالة رضا عن وظائفهم ، وأن هناك ضغوط على مستوى عال يتعلق بصورة سلبية بالرضا الوظيفي .

١١. وفي دراسة لمعرفة آراء المعلمين المتعاونين والإسهامات المهنية والرضا النفسي أو الشخصي ، نشرت مجلة المعلم والتربية ج ٢٥ الربع سنوية (١٩٩٨) بدراسة طبقت على مراحل التعليم العام والتعليم العالي عن طريق المسح ، لتحديد مستوى التعليم ، وأسفرت النتائج عن وجود عنصر الرضا عن العمل مكمل للعمل الأساسي داخل الفصل والمساهمة في تطور المعلمين .

١٢. وفي دراسة للتعرف على وجهة نظر كل من المديرين والوكلاء والمدرسين الأوائل للدرجة الحالية لتفويض السلطة في مدارسهم التعليم العام ، قاما عبد المالك ونشأت فضل (١٩٩٩) بتطبيق استبيانين ، الأول لتحديد درجة التفويض الحالية للسلطات الوظيفية لمدير المدرسة ، والثاني مقياس لتحديد درجة رضا

العاملين عن العمل ، وأسفرت النتائج عن أن هناك ارتباط بين درجة التفويض والرضا الوظيفي عند فئة الوكلاء والمدرسين .

١٣. دراسة زيد بن محمد التبال (٢٠٠٠) التي هدفت إلى دراسة الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ، وتم تطبيقها على عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية تعتبر سمة من سمات الحياة ، فهي في بعض مستوياتها مطلوبة ، إن لم تكن ضرورية ،وذلك لحفز الفرد على الإنجاز وتحقيق النجاح ، إلا أن زيادتها عن الحد المناسب عن الصحة النفسية والبدنية للمعلم تسبب له مشاكل يصعب حلها وإن عدم الاهتمام بالضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي إلى تفاقم الوضع وحدوث الاحتراق النفسي لديه .

١٤. وفي دراسة للتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية ، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية ، قام الشافعي (٢٠٠٠) بتطبيق المقياس على العينة التي تكونت من (٢٤٠) معلما ومعلمة ، وأسفرت النتائج عن وجود الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات ، في جانب الميل نحو المهنة والعلاقات داخل المعهد ، ولا يوجد رضا وظيفي نحو العائد الاقتصادي وظروف العمل .

١٥. وفي دراسة للتعرف على مهارات مواجهة الضغوط في الأسرة ، المجتمع العمل ، قامت معروف (٢٠٠١) بدراسة لمعرفة المهارات التي تواجه الضغوط والعوامل التي تساعد في زيادتها وطبقت على أفراد المجتمع لمعرفة هذه المهارات .

١٦. وفي دراسة للتعرف على ضغوط العمل لدى الأطباء (المصادر. والأعراض) قامت الأحمدي (٢٠٠٢) بتطبيق إستبانة على (٩٠٠) طبيب ، وأسفرت النتائج عن وجود اختلاف بين الضغوط ومصادرها تبعا لمتغير الجنس .

- **ثانيا** : **الدراسات الأجنبية** .

١- دراسة كابل 1987، capel التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي وبعض المتغيرات الديمجرافية ، وذلك على عينة مكونة من٧٨ معلما ، تم تقسيمهم إلى معلمين يعملون طوال الوقت ، ومعلمين يعملون نصف الوقت ويقومون بتدريس مواد مختلفة لطلاب تتراوح أعمارهم ١١- ١٨ سنة ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها .

- أن المعلمات المتزوجات سجلن درجات عالية في الضغوط النفسية والاحتراق النفسي .
- أن أكثر الفئات العمرية شعوراً بالضغوط النفسية هي الفئة التي تقع بين ٣٠- ٤٠ سنة .

٢- دراسة رونالد واستر 1989 Ronald & Esther التي هدفت إلى دراسة الضغوط النفسيةٍ والاحتراق النفسي بين المعلمين والمعلمات ، على عينة مكونة من (٦٣٤) معلما ومعلمة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، منها وجود علاقة بين المستويات المرتفعة للاحتراق النفسي ، وتزايد الخبرة بالضغوط

النفسية ، وارتفاع مستويات الاحتراق النفسي لدى الأفراد الذين لديهم مستويات منخفضة للمساندة الاجتماعية ، وارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين عنه لدى النظار والمديرين ، كما أشارات النتائج إلى أن الأفراد ذوى الدراجات المرتفعة على مقياس الاحتراق النفسي لديهم تزايد في الأعراض النفسجسمية ، وانخفاض في مستوى الرضا عن العمل ، ارتفاع نسبة الغياب ورغبة متزايدة في ترك مهنة التدريس .

٣. دراسة بنكس pincus 1997 التي هدفت إلى الكشف عن الظواهر التي تؤدي إلى الضغوط النفسية والاحتراق النفسي في مدارس الأخصائيين الاجتماعيين وتم تطبيقها على عينة من طلاب تسع مدارس للأخصائيين الاجتماعيين ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن العوامل التي تساهم في الاحتراق النفسي في للأخصائي الاجتماعي ، وهي الإدارة غير الحازمة ، ونظام الدعم الكلي والتواصل غير الفعال ، وعدم وجود العدد الكافي من الأساتذة ، والوظيفة غير الآمنة ، والنظام المدرسي غير الواضح ، وكل هذه العوامل المحيطة تسهم في شعور عينة الدراسة بصراع الدور وفقدان الاستقلالية والضغوط النفسية والعزلة الاجتماعية .

٤. كما قام هال وآخرون hall,E.,et al, (1997) بدراسة تناولت الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بوجهة الضبط في ضوء عدد من المتغيرات الأخرى، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٤٢) اثنان وأربعون فرد من الجنسين وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية ٣٥ عام ، والذين يعملون بمؤسسات تربوية وكذلك عدد (٤٢) اثنان وأربعون معلم من الجنسين تم مجانستهم في أفراد العينة الأولى للدراسة ، وقد تم إجراء عليهم عدد من الأدوات وهى قائمة الاحتراق النفسي التي أعدها ماسلاش، ومقياس وجهة الضبط، وكذا عدد من الفنيات الإرشادية المكونة للبرنامج الإرشادي الذي طبق علي أفراد المجموعة كذلك تم إجراء مقابلات شخصية لأفراد العينة للتحري عن حياتهم الشخصية والخلفية المهنية .وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى ارتباط وجهة الضبط الداخلية (الصحية) سلبيا بكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى أفراد العينة من المعلمين من الجنسين، كذلك تبين أن الحالة الزواجية المستمرة ترتبط سلبيا بالشعور بالضغط النفسي

٥ . وفي دراسة بعنوان مدى تأثير الإدارة على معنويات المعلم والرضا الوظيفي نشر في جريدة (٠٨٠) تقارير بحث (١٤٣) عن دراسة حالة في مدرسة ابتدائية في بلدة روكفيل (1998) ، وأسفرت النتائج إلى طبيعة وكفاءة الإدارة المدرسية كعضو أساسي ومؤثر في تحديد الكفاءة العلمية للمعلم ، ولا يستطيع أن يتحمل ضغوط الرئاسة وقد تم اقتراح بدائل .

٦ . وفي دراسة بعنوان مصادر الضغط والاحتراق النفسي والرضا في الوظيفة عند المعلمين في هونج كونج (1999) ، وقد تم تقديم هذا البحث في المؤتمر الدولي حول تعليم المعلم في ٢٤ فبراير (١٩٩٩) ، قام الباحث بإجراء مقابلة مع المعلمين السابقين من أجل تحديد مصادر الضغوط ، وأسفرت النتائج أن أعباء العمل

على المعلم كانت الأكثر ضغطاً والأكثر سبباً لاحتراق المعلم في حين أن كل من الطلاب والعوامل الأخرى ، كانت لها الآثار الأقوى على الرضا الوظيفي .

٧. وقد قام كل من إليزابيث هيبز وهالبين Hipps ,Elizabeth& Hal Pin, G,1999 دراسة للضغوط النفسية لدى معلمي ومديري المدارس ، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٦٥) خمسة وستون مدير مدرسة وعدد (٢٤٢) مائتي واثنان وأربعون معلم من المدارس الحكومية في ولاية الاباما ، وقد اجري الباحثان عدد من الأدوات على أفراد عينة الدراسة وهى مقياس الضغوط النفسية للمعلم والمقياس العام للضغوط المهنية ومقياس الاحتراق النفسي الذي أعده ماسلاش ومقياس وجهة الضبط الذي أعده روتر Rotter وقد تبين من جراء ذلك أن المعلمين أكثر شعورا بالضغوط النفسية الناجمة عن المهنة أكثر من المدراء ومن أسباب تلك الضغوط النفسية . كما يقررها المعلمين من أفراد العينة . أعباء العمل الزائدة . العلاقات السلبية مع الطلاب . عدم صرف رواتب مجزية . العلاقات السيئة بين المديرين والمعلمين ، كما ارتبطت الضغوط النفسية الناجمة عن المهنة ايجابيا بوجهة الضبط الخارجية (غير الصحية) لدى جميع أفراد العينة من معلمين ومديري المدارس .

٨ . كذلك أجرى سكميتز وآخرون Schmitz,n.,etal.,2000m دراسة لفحص العلاقة بين الضغوط النفسية ووجهة الضبط والاحتراق النفسي لدى عينة من ممرضات المستشفيات، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٣٦١) ثلاثمائة وواحد وستون ممرضة تراوحت أعمارهن الزمنية مابين (٢١-٥٢) عام تم إجراء عليهم عدد من أدوات القياس النفسي وهي استبيان ضغوط مهنة التمريض الذي أعده وايدمر widmer ، وقائمة الاحتراق النفسي التي أعدها ماسلاش وجاكسون ومقياس وجهة الضبط. s(loc) ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الضغوط النفسية ايجابيا بالاحتراق النفسي ووجهة الضبط الخارجية غير الصحية وكذلك ارتبطت الضغوط النفسية والاحتراق النفسي سلبيا بسنوات الخبرة المهنية والعمر الزمني لأفراد العينة من ممرضات المستشفيات .

٩ـ دراسة كوفاش (2001) Kovach التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية والاحتراق النفسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالبا في مرحلة الدكتوراه في الإرشاد النفسي ، ممن يحتمل أن يعانوا من الاحتراق النفسي ، بسبب رغبتهم في الموازنة بين مساعدة الآخرين والعمل الأكاديمي ، والبحث العلمي ، والحياة الشخصية ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها : أن الطلاب الذين يعانون من ضغوط نفسية وصراع الدور ، ويحصلون على مساندة اجتماعية مرتفعة ، يلاحظ ارتفاع الرضا المهني لديهم ، بعكس الطلاب الذين يعانون من ضغوطا ولا يحصلون على دعم اجتماعي ، كما توصلت الدراسة إلى المساندة الاجتماعية تلعب دورا هاما في إرشاد الأفراد الذين يعانون من ضغوط مهنية .

١٠. أجرى سيو وآخرون (2001),siu,o.,et at دراسة عن الضغوط النفسية لدى مديري الإدارات بهونج كونج في ضوء متغير العمر الزمني للأفراد وسنوات الخبرة من حيث القدرة على التكيف مع تلك الضغوط وعلاقتها بوجه الضبط

(الداخلية/ الخارجية) ، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد(٦٣٤) ستمائة وأربعة وثلاثون مدير إدارة بمؤسسات هونج كونج المختلفة ، والذين تم اختيارهم عشوائيا . وقد طبق الباحثون عدد من أدوات القياس النفسي على أفراد العينة وهي دليل الضغوط المهنية الذي أعده ويليا مز وكوبر، ومقياس وجهة الضبط (loc.s) الذي أعده سبكتور ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متغير العمر الزمني يرتبط ايجابيا بالقدرة على التكيف والتواؤم مع الضغوط ، كذلك ارتبطت سنوات الخبرة المهنية سلبيا مع الضغوط النفسية الناتجة عن المهنة كذلك ارتبطت الضغوط النفسية الناجمة عن المهنة ايجابيا بوجهة ضبط داخلية (صحية) لدى أفراد العينة من مديري المؤسسات المختلفة.

ومن العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ :

أنه تكاد تجمع معظم الدراسات السابقة على أن الضغوط النفسية لها تأثيرها السلبي على الصحة النفسية والجسمية للمعلمات .

- **فروض الدراسة** :.

١- لا تنتشر الضغوط النفسية الناجمة عن المهنة بين معلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار "ت" بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية - مستخدم في الدراسة الحالية – وفقا لمتغير السن .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة لدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية – المستخدم في الدراسة الحالية – وفقا لمتغير الخبرة التدريسية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة لدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية – المستخدم في الدراسة الحالية – وفقا لمتغير التخصص الدراسي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة الحالية – وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية .

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولا : عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلمة ، ممن تتراوح أعمارهن الزمنية بين (٢٨- ٣٩ سنة) وقد تم تحديد هذه العينة عشوائيا ، من عدد من المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة .

و يوضح الجدول التالي رقم (١) عدد أفراد كل مجموعة فرعية موزعة حسب المتغيرات الديموجرافية موضوع الدراسة ، وهي العمر الزمني ، وسنوات الخبرة والتخصص الدراسي والحالة الاجتماعي.

جدول رقم (١) : يوضح عدد أفراد كل مجموعة فرعية موزعة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغير	المجموعة الفرعية	عدد المعلمات
العمر الزمني	تحت (٣٠) سنة	٧
	فوق (٣٠) سنة	٩
سنوات الخبرة	تحت(٧) سنوات	٨
	فوق (٧) سنوات	٨
التخصص	أدبي	٨
	علمي	٨
الحالة الاجتماعية	غير متزوجة	٤
	متزوجة	١٢

- **ثانيا : الأدوات المستخدمة في الدراسة :**

استخدمت الباحثة الأداة التالية للتحقق من فروض الدراسة .

١.مقياس الضغوط النفسية (م ض ن ع) إعداد نادر فتحي قاسم وقد قامت الباحثة بإعادة تقنينها على البيئة السعودية للتأكد من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية .

٢. استمارة جمع البيانات عامة . إعداد الباحثة .

- **نتائج الدراسة :**

لتحليل بيانات الدراسة إحصائيا استخدمت الباحثة اختبار (ت) test لمعرفة الفروق بين المتوسطات كما استخدمت اختبار مان وتني mann-whitney للمقارنة بين المجموعات الصغيرة ، وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عمايلي :

- **نتائج الفرض الأول :**

ينص هذا الفرض على أنه "لا تنتشر الضغوط النفسية الناجمة عن المهنة بين معلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ". وللتحقق من هذا الفرض ، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية ، ويوضح الجدول التالي رقم (٢) نتائج هذه الفروق .

جدول رقم (٢) : يوضح الفرق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس الضغوط النفسية باستخدام اختبار (ت)

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تحت (٣٠) سنة	٧	١٧١,٤٣	٦٨,٩٠	١٤	٠,٦١٦	غير دال
	فوق (٣٠) سنة	٩	١٥٦,٠٠	٢٧,٥٦			
سنوات الخبرة	تحت (٧)سنوات	٨	١٦٦,٥٠	٦٧,٣٦	١٤	٠,٢٩٩	غير دال
	فوق (٧) سنوات	٨	١٦٦,٥٠	٢٢,٥١			
الحالة الاجتماعية	غير متزوجة	٤	١٧٦,٢٥	٦١,٠٦	١٤	٠,٦٢٧	غير دال
	متزوجة	١٢	١٥٨,٢٥	٤٦,١٠			
التخصص	أدبي	٨	١٣٦,٨٨	٣٨,٣١	١٤	٢,٤٥٨	دال عند مستوى ٠,٠٥ لصالح العلمي
	علمي	٨	١٨٨,٦٣	٤٥,٥٩			

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ٢,١٥ مستوى الدلالة عند ٠,٠١ = ٢,٩٨

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات بالنسبة للعمر الزمني ، وسنوات الخبرة ، والحالة الاجتماعية على مقياس الضغوط النفسية . بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للتخصص على مقياس الضغوط النفسية ، وذلك لصالح معلمات القسم العلمي .

- **نتائج الفروض الثاني** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية . المستخدم في الدراسة الحالية . وفقا لمتغير السن ". وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب النسبة الحرجة (Z) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة العمر الزمني تحت (٣٠) سنة ، وأفراد مجموعة العمر الزمني فوق (٣٠) سنة ، على مقياس الضغوط النفسية باستخدام اختبار مان وينتي Mann – Whitney .

ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج اختبار مان ويني لبُعد العمر الزمني.

جدول رقم (٣) : نتائج اختبار مان وتني لبعد العمر الزمني

مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة Z	مستوى الدلالة
تحت (٣٠) سنة	٧	١٧١,٤٣	٩,٠٧	٦٣,٥٠	٢٧,٥٠	٠,٤٢٤	غير الدال
فوق (٣٠) سنة	٩		٨,٠٦	٧٢,٥٠			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات تحت (٣٠) سنة ، والمعلمات فوق (٣٠) سنة على مقياس الضغوط النفسية ، وهذا يحقق الفرض الثاني من الدراسة .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية . المستخدم في الدراسة الحالية . وفقا لمتغير الخبرة التدريسية. وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب النسبة الحرجة (Z) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة الخبرة تحت (٧ سنوات) ، وأفراد مجموعة الخبرة فوق (٧) سنوات على مقياس الضغوط النفسية باستخدام اختبار مان ونتي

ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج اختبار مان ونتي لبعد سنوات الخبرة .

جدول رقم (٤) : نتائج اختبار مان ونتي لبعد سنوات الخبرة

مجموعة المقارنة	العدد	العدد الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة Z	مستوى الدلالة
تحت (٧) سنوات	٨	١٦٦,٥٠	٨,٨١	٧٠,٥٠	٢٩,٥٠	٠,٢٦٣	غير الدال
فوق (٧) سنوات	٨	١٥٩,١٩	٨,١٩	٦٥,٥٠			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ذات الخبرة (تحت ٧ سنوات) ، والمعلمات ذات الخبرة (فوق ٧ سنوات) ، وهذا يحقق الفرض الثالث من الدراسة .

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية – المستخدم في الدراسة الحالية –وفقا لمتغير التخصص الدراسي .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب النسبة الحرجة (Z) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة التخصص الأدبي ، وأفراد مجموعة التخصص العلمي على مقياس الضغوط النفسية ، باستخدام اختبار مان ونتي . ويوضح الجدول رقم(٥) نتائج اختبار ملن ونتي لبعد التخصص .

جدول رقم (٥) : نتائج اختبار مان ونتي لبعد التخصص

مجموعة المقارنة	العدد	العدد الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأدبى	٨	١٣٦,٨٨	٦,١٩	٤٩,٥٠	١٣,٥٠	١,٩٤٤	
العلمي	٨	١٨٨,٦٣	١٠,٨١	٨٦,٥٠			دال عند مستوى ٠,٠٥ لصالح العلمي

ويتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين مجموعات المعلمات تخصص أدبي ، ومجموعة المعلمات تخصص علمي ، وذلك لصالح المعلمات تخصص علمي .

وتفيد هذه النتائج بأن المعلمات تخصص المواد العلمية أكثر من غيرهن شعوراً بالضغوط النفسية ، وهذا لا يحقق الفرض الرابع .

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في الضغوط النفسية على مقياس الضغوط النفسية – المستخدم في الدراسة الحالية – وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب النسبة الحرجة (Z) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة الغير متزوجات ، وأفراد مجموعة المتزوجات ، على مقياس الضغوط النفسية باستخدام اختبار مان ونتي

ويوضح الجدول رقم(٦) نتائج اختبار مان ونتي لبعد الحالة الاجتماعية

جدول رقم (٦): نتائج اختبار مان ونتي لبعد الحالة الاجتماعية

مجموعة المقارنة	العدد	العدد الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة Z	مستوى الدلالة
غير المتزوجات	٤	١٧٦,٢٥	٩,٦٣	٣٨,٥٠	٣٨,٥٠	٠,٥٤٦	غير دال
المتزوجات	١٢	١٥٨,٢٥	٨,١٣	٩٧,٥٠	٩٧,٥٠		

ويتضح من الجدول السابق رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس الضغوط النفسية ، وهذا يحقق الفرض الخامس من الدراسة

• **خلاصة النتائج** :

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعات بالنسبة للعمر الزمني ، و سنوات الخبرة ، والحالة الاجتماعية ، على مقياس الضغوط النفسية ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة التي تعيش فيها المعلمة في المجتمع السعودي ، من حيث توفر الإمكانات المادية ووجود الخادمات حيث ترجع المعلمة إلى منزلها وتجد جوا هادئا ، فالناحية الاقتصادية متوفرة ولاتسبب أي نوع من الضغوط على المعلمة المتزوجة .

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للتخصص على مقياس الضغوط النفسية ، وذلك لصالح معلمات القسم العلمي ، وهذا مايشير إليه الجدول رقم (٥) أي أن معلمات التخصصات العلمية يعانين من الضغوط النفسية أكثر من معلمات التخصصات الأدبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سلامة طناش ١٩٩٠ ، ودراسة رونالد واستر ١٩٨٩

وترجع هذه النتيجة إلى كون مهنة التدريس من المهن الشاقة والمرهقة والضاغطة وأن الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق معلمة التخصصات الأدبية أقل من الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق التخصصات العلمية ، حيث تحتاج التخصصات العلمية إلى تشغيل الذهن ، أما التخصصات الأدبية فتركز على مهارة رهافة الحس ، وتعلم الشعر ، والتركيز على النواحي الجمالية والمنطق وهذا كله لا يسبب ضغوط نفسية ، وقد يرجع أيضا ذلك إلى زيادة الحمل التدريسي لمعلمة التخصصات العلمية فوق النصاب المقرر ، نتيجة ضعف الموارد وزيادة كثافة الفصول وتكديسها بالطالبات وكثرة الأعمال الإدارية المصاحبة لعملية التدريس .

وقد يكون إسقاط الجزء الأكبر من تحمل مسئولية تعليم الطالبات على كاهل المعلمة نتيجة لضعف دورة الأسرة في الوفاء بذلك يجعل المعلمة تواجه ضغوط تفوق حدود طاقاتها .

• **توصيات الدراسة** :

١) عمل دورات متخصصة للمعلمة لإطلاعها على الجديد في فنون التدريس وطرقه ، وفي مجال تخصصها مما يزيد ثقتها بنفسها.

٢) عدم إجهاد المعلمة ذهنياً وبدنياً عن طريق تخفيف الجداول الدراسية .

٣) العمل على توثيق صلة المعلمة بالمجتمع وتوفير المساندة الاجتماعية لها.

٤) الاهتمام بإشراك المعلمة في إدارة المدرسة .

٥) عمل استشارات نفسية للمعلمة لمساعدتها على حل مشكلاتها.

٦) تحسين الوضع المادي للمعلمة عن طريق زيادة راتبها .

٧) زيادة التوعية الإعلامية للإعلاء بمكانة التعليم والمعلمة .

٨) إيجاد درجة من المرونة في أنظمة العمل التي يمكن من خلال الموازنة بين المسؤوليات المهنية والأسرية .

- **المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

١. إبراهيم عبد الستار (١٩٨٨) : الاكتئاب – اضطراب العصر الحديث ، الكويت ، عالم المعرفة ، ١١٨ .

٢. أسعد رزق (١٩٧٩) : موسوعة علم النفس ، مراجعة : عبد الله عبد الدائم ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت .

٣. أسعد يوسف ميخائيل ((١٩٩٤) : الحب والكراهية ، مكتبة غريب ، القاهرة .

٤..... ((١٩٩٤) : علم الاضطرابات السلوكية ، ط١ ، بيروت ، دار الجيل ، ٣٨ .

٥. اعتدال معروف (٢٠٠١) : مهارات مواجهة الضغوط في الأسرة – في العمل – في المجتمع ط١ ، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع ، الرياض .

٦.حامد زهرا ن (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعي ، ط٥ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٧.حسن عبد المالك محمود ، نشأت فضل شرف الدين (١٩٩٩) : تفويض السلطة في مدارس التعليم العام وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين ، دراسة ميدانية ، التربية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٨٢ ، يوليو ٧٩- ١٤٢ .

٨.حنان عبد الرحيم الأحمد (٢٠٠٠) : " ضغوط العمل لدى الأطباء – المصادر والأعراض " دراسة ميدانية للأطباء العاملين في المستشفيات الحكومية والخاصة بمدينة الرياض ، معهد الإدارة العامة ، مركز البحوث .

٩. خضر عباس بارون (١٩٩٩) :" دراسة في الفروق بين الجنسين في الضغوط الناجمة عن أدوار العمل " ، كلية الآداب ، قسم علم النفس ، مجلة التربية ، جامعة الكويت ، المجلد ١٣ ، العدد ٥٢ ، ٤٩- ٨٩ .

١٠.رأفت درويش (٢٠٠٤) : " أهمية الضغوط ومصادرها " ، مجلة المعلم – تربوية – ثقافية جامعية ، المركز القومي للبحوث التربوية ، تأسست ١٤١٩ هـ .

١١. زيد محمد البتال (٢٠٠٠) : الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة – ماهيته – أسبابه – علاجه ، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض .

١٢. سامية لطفي الأنصاري (١٩٧٨) : الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالمرحلة الإعدادية ، صحيفة التربية ، السنة ٣٠ ، العدد ٢ ، مارس ، ٦٥- ٧٣ .

١٣.سعيد أحمد اليماني ، خالد أحمد أبو قوحص (١٩٩٦) : دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٢٣ ، العدد ٢ ، أيلول ، ٢٦٩- ٢٨٧.

١٤. سلامة طناش (١٩٩٠) : الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، دراسة ميدانية ، مجلة دراسات السلسة ، العلوم الإنسانية ، المجلد ١٧ ،العدد ١٣ ، ٢١٩٧ – ٢٢٣٩ .

١٥. سمير أحمد عسكر (١٩٨٨) : متغيرات ضغط العمل ، دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة ، الإدارة العامة ، العدد ٦٠ ، ديسمبر .

١٦. صلاح عبد الحميد مصطفى (١٩٨٩) : الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة ، مجلة التربية الحديثة ، العدد ٤٧ ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية .

١٧. عبد الله عب القادر (١٩٩٦) : اختيار العلاقة بين صراع الدور وغموضه والرضا الوظيفي والصفات الديموغرافية للعاملين في مجال الحاسوب في المملكة ، دراسة ميدانية المجلة العربية للعلوم الإدارية ، مايو .

١٨. عبد الرحمن الطريري (١٩٩٤) : الضغط النفسي (مفهومه – تشخيصه – طرق علاجه ومقاومته) . المملكة العربية السعودية ، مطابع شركة الصفحات الذهبية .

١٩. عادل السيد الجندي (١٩٩٧) : الرضا الوظيفي للمعلم ومدى إسهام الإدارة التعليمية في تحقيقه ، دراسة تحليلية ميدانية ، التربية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٦٧ ،، نوفمبر ، ١- ٧٠.

٢٠. عويد المشعان (١٩٩٤) : أثر المتغيرات الشخصية في الرضا الوظيفي لدى الموظفين الكويتيين ، مجلة علم النفس المعاصر ، المجلد الرابع ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٢١. محمد رفقي عيسى (١٩٩٥) : التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد ٣٤ ، مجلد ٩ ، ١١٧- ١٦١.

٢٢. محمد عبد الحميد الشافعي (٢٠٠٠) : الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية – وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمهنية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٨٧ ، ديسمبر .

٢٣. مدحت عبد المحسن الفقي (١٩٩٧) : الرضا عن العمل لدى معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية ، وعلاقته بالكفاءة المهنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة .

٢٤. نشأت فضل شرف الدين ، نجاح حسين أبو عرايس (١٩٩٥) : واقع مشاركة معلمي معاهد التعليم الأزهري في صنع القرارات المدرسية بمعاهدهم وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٤٩ أبرايل ، ١٦٩ – ٢٣٤ .

٢٥. هانم عبد المقصود وحسين طاحون (١٩٩٣) : الضغوط النفسية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، دراسة غير ثقافية في كل من مصر السعودية ، مجلة التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٧- ٢٩٥.

٢٦. هدى صقر (١٩٩٥) : الضغوط التي يتعرض لها رجال الأعمال في مصر وآثارها ، دراسة مقارنة بين القطاعين العام والخاص ، مجلة المدير العربي ، العدد ١٣٠ ، أبريل .

٢٧ . وفيه هنداوي (١٩٩٤) : استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل الإداري ، السنة ١٦ العدد ٥٨، ٨٩- ١٣٢ .

• **ثانيا : المراجع الأجنبية:**

28.capel,susan A.(1987): " The Incidence of and Influences on stress and Burnout in secondary school Teachers , Euro pen journal of Teacher Education , vol. (15) ,no .(3) ,p. 274-289.

29 . Hall ,E.& Hall, caral & Abaci ,A. , (1997) : " The Ebbects of Hum man Relations Training Reported teacher stress , pupil control Ideology and locus of control ," The B ritsh journal of Education psychology , vol. 67, pp . 496.

30. Hipp , Elizabeth & Hal pin , G., (1999) : " The Differences in teachers , and General Job stress Related to performance – Based principals , Accreditation , Diss . A bst . Imter., vol. 52, no.8 , A, PP. 2770 – 2775 .

31.Kovach , Heddy Race (2001) : Relationships among stress , Social Support , and Bur not in counseling Psychology Graduate Students D.A.I, voI. (63) (6-B) . (1997) . p. 34- 77

32.Pincus , Larain Lynne (1997) : An Exploratory Analaysis of the phenomenon of Burnout in the social Work professional , D,I.A. Vol,(58) (1-8) , p. 293.

33. Rounld ,J, & Esther , R . (1989) : psychological Burnout among men and Women in teaching , An Examination of the chariness model , journal of human relation , voi. (42) , n. (3) , p. 261- 273.

34. Schmitz, N., et al.,(2000) : " stress, Burnout and locus of control in German Nurses ," International Journal of nursing studies ,vol.37, pp 95-99 .

35. Siu,o., et al., (2001) :" Age Differences in coping and locus of control : A study of managerial stress in Hong Kong," psychology and Aging , vol.16, no.4, pp. 707-710 .

36.stephen Williams (1997) : Managing pressure for per-formance : the positive Approach to stress , Kogan pag : 18.

37. Susan , Cartwright and Cary cooper (1998) : managing work-place, stress , sage publication , p. 5-10 .

38. Terry Beehr (1995): psychological stress in the work place , riutledge , London .

****

obeikandl.com

البحث الثالث :

" آراء المعلمات حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههن لاستخدامها في مدارس البنات بمكة المكرمة"

إعداد :

د / رقية عبد اللطيف مندوره

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

obeikandl.com

obeikandl.com

" آراء المعلمات حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههن لاستخدامها في مدارس البنات بمكة المكرمة"

د / رقية عبد اللطيف مندوره

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمات نحو اهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس والصعوبات التي تواجههن في استخدامها ، والوصول الى معرفة ما اذا كان لبعض المتغيرات وهي(الخبرة في التدريس ، التخصص المؤهل العلمي ، المرحلة التي تدرس فيها المعلمة) أثر في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام القنيات التعليمية في التدريس وكانت عينة الدراسة (١٥١) معلمة يعملن في المرحلة المتوسطة والثانوية ، وللإجابة عن اسئلة الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة ، وأظهرت النتائج : أن نسبة ٧٩,٨٪ من افراد العينة أظهروا إتجاها ايجابيا نحوأهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس . وتبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المتغيرات: الخبرة التخصص المؤهل العلمي ، في درجة استخدام المعلمات للتقنيات التعليمية في التدريس . كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغيرالمرحلة التي تدرس فيها المعلمة في درجة استخدامها للتقنيات ولصالح معلمات المرحلة الثانوية . وكشفت النتائج مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدامهن للتقنيات التعليمية مثل : عدم وجود غرف صف مجهزة لإستخدام التقنيات.عدم توفرعدد كاف من الأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس .عدم توفر التسهيلات اللازمة لإستخدام التقنيات . عدم توفرالإمكانات المدرسية التي تساعدعلى استخدام التقنيات التعليمية . كثرة أعداد الطالبات داخل غرف الصف . واسفرت النتائج عن تقديم بعض التوصيات التربوية.

The Opinion of Female Teachers Concerning the Importance of Using Educational Technology in Teaching and the Difficulties they Face in Using them at the Girls' Schools in Mekkah

Dr. Roqaya Abdeul-Latif Mandura

Abstract:

This study aimed at investigating the female teachers' opinions concerning the importance of using educational technology in teaching. The study also aims at the difficulties that face them in using them.The effect of variables such as teaching experience, specialization, qualifications and the stage the teacher teaches on the female teachers opinion concerning the importance of using educational technology was also investigated. Sample of the study included 151 female teachers working at the intermediate and the secondary stage. Suitable statistical analyses were used to answer the study questions.Results of the study revealed that 79.8 % of the sample had positive attitude towards using educational technology in teaching. There were no statistical significant differences of the variables teaching experience, specialization and qualifications on the degree of teachers' use of educational technology. There were statistical significant differences of the variable the stage at which the teacher teaches on her use of educational technology in favor of teachers at the secondary stage. The study also revealed some difficulties the teachers face when they use educational technology such as the absence of equipped classrooms for technology use. The number of educational equipments is not sufficient for teaching and the facilities needed for using technology are not available. The absence of school facilities that aid the use of educational technology and the great number of students in the classroom are other difficulties. The study presented some recommendations.

• **المقدمة** :

إن التطور في عالم التقنية والإتصال سوف يجعل العالم قاطبة، خلية عمل وإنتاج وتجارب لتحسين وتطوير العملية التعليمية ، والرقي والوصول من خلالها لتطوير المناهج وطرق واساليب التدريس، حيث أن الإتصالات المتعارف عليها في الوقت الحاضر تؤدي إلى تغيير وتطور المجتمعات وترابطها وتقدمها .

وكذلك التطور المعلوماتي الذي عمّ هذا الكون ، والتقنيات التي قربت المسافات بين الدول وسهلت الاتصالات فيما بينها ، يسرت التعلم والتعليم والتحاور بالصوت والصورة والحركة ، كما أن انتقال التقنية من مكان إلى آخر، بما تحمله من إيجابيات وسلبيات وعوائق، جعلت مجال التعليم المستفيد الأكبر من هذا التطور في تفعيل العملية التعليمية ، بعد أن مر بفترة جمود طويلة لعدة أسباب ، منها عدم توافر الدافعية لدى المتعلمين للتعلم ، وكثرة أعدادهم ، وقلة المباني والفصول ، وعدم توافر المعلمين .

وحين ظهرت التقنيات التعليمية ، وهي امتداد للغة العصر المعلوماتي مكنت من التغلب على كثير من تلك الصعوبات ، بما قدمته من تسهيلات واسعة للعمليات التعليمية بكافة أبعادها .

أوضحت دشتي ، بهبهاني (٢٠٠٥) أن إستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم أصبح أمرا ضروريا لما له من دور فاعل في تطوير التعليم وإثراء عملية التعلم، كما أنها أصبحت جزءا أساسيا وضروريا للتعليم والتعلم الناجح، بل وأصبح عدم استخدامها حاليا أمرا يعيق العملية التعليمية ويجعلها متخلفة عن أقرانها في الدول المتقدمة والمجتمعات المحيطة بها. (١٤)

فتكنولوجيا التعليم تهتم بتصميم بيئة التعلم، وتحديد استراتيجيات التعليم المرتبطة بها، وبتنفيذها،وإدارتها،وتقويمها وتجديدها وتطويرها بصفة دائمة حتى تتحقق الأهداف التعليمية المرجوة بفاعلية وكفاءة . (كدوك،٢٠٠٠ ١٦)

ولذلك تاتي أهمية إدخال تكنولوجيا التعليم في النظام التعليمي لما تملكه من خصائص ومزايا كتطوير قدرة التلميذ على التعلم الذاتي بما يتفق وقدراته،وامكاناته الفردية بجانب تقديم خبرات حية لكل تلميذ تثير نشاطه ودافعيته ،وتنمي روح الابتكارية لديه، وفي نفس الوقت تمكن التلميذ من ملامسته للواقع المحيط به بحيث يصبح جزءا من ذاته، وبالتالي تجعل للتعليم معنى جديد يسهم في تنمية الشخصية الإنسانية. (رضوان،١٩٨٧، ٢١)، واوضحت سهام احمد (٢٠٠٣) أهمية التكنولوجيا للمعلم أنها تعمل على تحريره من الأعمال الروتينية ،وتؤدي الى زيادة قدرته على تحسين آدائه ، كما تؤدي الى رفع كفاءته ودرجة إستعداده،وتساعده في تأهيله وإثراء ثقافته، وبذلك توفر وقته وجهده . (١٧)

شهدت المملكة العربية السعودية خلال الثلاث عقود الأخيرة العديد من التطورات التي شملت كافة مجالات الحياة المختلفة وخاصة المجال التعليمي. فلم يعد التعليم كما كان في السابق مجرد نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم

بشكل مجرد، وإن استخدم المعلم فإنه يستخدم السبورة وملحقاتها بل أصبحت هناك مدخلات على النظام التعليمي، حكمت هذا النظام فجعلته مرن منفتح على العالم ،والسبب يعود إلى أن التعليم لم يصبح حدوده الفصل الدراسي الذي يتعلم فيه الطالب، ولم تصبح حدوده المدرسة ولا المدينة ولا الدولة، بل أصبح حدود تعليم الطالب هي حدود هذا العالم بكامله، فأصبح يتأثر بالدول البعيدة والقريبة، وهذا كله ما أحدثه الإنفجار المعرفي والتقني، لم يصب المملكة العربية السعودية فحسب، بل أصاب العالم، فأصبحوا يؤثرون ويتأثرون فيما بينهم.

من خلال ما سبق نلاحظ أن التعليم في المملكة العربية السعودية ، أصبح تعليما مفتوحا غير مغلق، ولكن هذا الانفتاح محكوم بضوابط العقيدة الإسلامية لهذه الدولة، وهذا كله أدى الى ظهور منظومة تقنيات التعليم فأصبحنا نسير عليها في كافة مؤسساتنا التعليمية . فالمملكة العربية السعودية الممثلة في مؤسساتها الحكومية وغير الحكومية أصبح لها دور فعال في منظومة تقنيات التعليم ، من خلال إصدار برامج ومواد ووسائل وتقنيات تعليمية متعددة ، تخدم هذا التعليم وتخدم مدخلاته ومخرجاته ، مما تسهم في النهاية إلى دفع عجلة التطور والتقدم التعليمي إلى مستوى الدول المتقدمة .

وقد شهد منتصف القرن العشرين اهتماما متزايدا على طلب العلم ، ونتج عن ذلك ازدياد أعداد الطلبة في المدارس ، والمؤسسات التعليمية المختلفة ، ونجم عن ذلك اكتظاظ الغرف الصفية بالطلبة ، بالإضافة الى تزايد المعرفة المتسارع ، وازدياد حجم المادة العلمية المقررة ، واحتواء المناهج الدراسية على كثير من التفاصيل الجزئية ، جميع ما سبق زاد من أعباء ومسؤوليات المعلم في نقل المعرفة إلى الطلاب ، واقتضى الأمر البحث عن طرائق حديثة لاستخدامها في توصيل المعلومات بشكل يثير الدافعية عند الطلاب . (الجاغوب ،١٩٩٥، ٦٨)

وأوضحت عايدة حسين (١٤٣٢| ٢٠١١) أن أهمية تكنولوجيا التعليم تتمثل في رفع فاعلية المعلم وعمله المهني، فتكنولوجيا التعليم يمكن أن تساعده في أداء المهمات الإدارية اليومية في يسر وسهولة في أقل وقت وبأقل جهد، وكذلك تغيير دور المعلم، لقد تغير دور المعلم من ملقن للمعلومة إلى مرشد وموجه ومسهل لعملية التعلم. بالإضافة لذلك فالتكنولوجيا تساعد المعلم في تصميم دروسه وتوفر مصادر المعلومات، وتنظيم الأنشطة، وتحديد أطر ومهام عمل المجموعات الطلابية.(٣٨، ٣٩).

ومما يؤكد فاعلية التقنيات التعليمية في مجال التدريس بإستخدام برامج الوسائط المتعددة ، دراسة أبو شقير وحسن (٢٠٠٧م)، دراسة الشاعر (٢٠٠٧)، دراسة أبو ورد (٢٠٠٦) ، دراسة فلمبان (٢٠٠٥) ، وجميعها أثبتت فاعلية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس في مدارسنا بالدول العربية.

وظهرت رغبة أكيدة في تطوير المناهج الدراسية ، واستخدام وسائط جديدة لتواكب هذا التطور ، وكانت هذه الرغبة أكثر الحاحا وتصميما في العالم الغربي ، ففي عام (١٩٦٨) أمر رئيس الولايات المتحدة الأمريكية بتشكيل لجنة

التقنيات التعليمية لدراسة هذه التقنيات ، والمشكلات المصاحبة لاستخدامها (غزاوي ، ٢٠٠٠، ٨٦) .

وهذا مادفع بجمعية التربية الوطنية الأمريكية ؛ لأن تقترح بأن التدريب على استخدام التكنولوجيا ؛ لتعزيز ، ودعم ، وتدريس ، والانجاز المهني ، يجب أن يكون جزءا من برامج إعداد المعلمين (هميسات ، ١٩٩٧) ، وان التدريب على استخدام مواد تكنولوجيا التعليم يحسن من أداء المعلمين المبتدئين في سنينهم الأولى من التدريس ، ويساعد الطلاب على تحقيق تعلم نافع في وقت أقصر.(Descy,1992) ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١) ودراسة الدباسي (Al-Debassi).

إن نشر واستخدام التقنيات التعليمية في مدارسنا العربية مرهون بتغير اتجاهات المعلم العربي نحوها ، ونحو تطبيقاتها ، وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن اتجاهات المعلمين لاستخدام التقنيات التعليمية يؤثر كثيرا في عملية استخدام هذه التقنيات في التدريس ، لذا قامت دراسات عربية ، وأجنبية لاستقصاء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في معاهد التعليم العالي نحو استخدام التقنيات التعليمية ، ومدى تقبلهم لتكنولوجيا التعليم في بلدان العالم النامي ، فقد أجرى أجيبرو (Ajibero,1984) دراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات النيجيرية نحو استخدامات التقنية التعليمية ، وقد أظهرت الدراسة اتجاهات ايجابية نحو التقنيات التعليمية في التدريس ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) ، دراسة المرشود(٢٠٠٨)، دراسة هميسات (١٩٩٧) ، دراسة الخطيب (٢٠٠٠) ، دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١)، دراسة واتسون (Watson,1990) .

وقد ذكر الخطيب (٢٠٠٠) " أن التعليم باستخدام التقنيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما يكون لدى الأشخاص اتجاهات ايجابية نحو هذه التقنيات الحديثة ." (١١١)ومع ذلك فإن اهتمام المدارس العربية بتقنيات التعليم ، وإعداد الكوادر البشرية المتخصصة دون المستوى المطلوب ، على الرغم من أن العديد من الجامعات العربية تخرج كوادر بشرية على مستوى الماجستير ، والدكتوراه في تقنيات التعليم ، إلا أن إعداد الكوادر البشرية المتخصصة في تقنيات التعليم على مستوى البكالوريوس مازال محدودا جدا. (الحاج عيسى ، ٢٠٠١، ٢٠٥)

وهذا الوضع تتطلب إعادة النظر في كثير من سياسات التعليم العالي في الوطن العربي ، وقد تم إدخال مادة تقنيات التعليم التي تضم الكثير من المواد والبرمجيات والمواد والأدوات والأجهزة التعليمية ، والنظم التعليمية في برامج تأهيل المعلم أثناء الخدمة ، وقبل الخدمة حتى يستطيع المعلم مواكبة متطلبات العصر ، وتلبية متطلبات وحاجات الطلاب .

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أهمية التقنيات التعليمية عند استخدام برمجية تعليمية في التدريس وأثرها الإيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ مثل دراسة البيشي (٢٠٠٦)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٧)، ودراسة المرشود (٢٠٠٨)، أما دراسة دشتي وبهبهاني (٢٠٠٥) أثبتت مدى تأثيرإستخدام التكنولوجيا على التحصيل العلمي، وكذلك دراسة سهام احمد (٢٠٠٣) أثبتت

دور التقنيات في تحسين مستوى الطلاب في المرحلة الثانوية ، وهذاكله ما يؤكد أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

وبناء على نتائج الدراسات العديدة التي تناولت موضوع التقنيات التعليمية وعلى ما ذكرته عن أهمية استخدامها في دعم أداء التلاميذ ، وتوفير فرص أفضل للتفاعل بين التلاميذ والبرامج ، والأنشطة المدرسية ، وتحسين اتجاهات التلاميذ نحو التعلم ، وبناء الثقة بالنفس ، وبناء التعاون بين التلاميذ ، " وجعل التعليم والتعلم أكثر شمولا ، ومتعة ، ومرونة ، واتقانا ، وأيسر استخداما. (عقل ،٦٣٧، ٢٠٠٠) ، ولكون التقنيات التعليمية تعمل على إصلاح التعليم وتنمية التفكير العلمي ، وحل المشكلات ، والقدرة على الاستقصاء لدى التلاميذ وتمكين المتعلم من التعلم الذاتي المستمر (Compoy,1992) ؛ كان لابد من ايلاء التقنيات التعليمية اهتماما ودراسة وتجهيزا يكافئ فوائدها .

وعليه فإن التقنيات التعليمية لم تعد موضوعا هامشيا أو جانبيا في العملية التعليمية والتدريبية، بل أصبحت جزءا لايتجزأ منها، ومن أعمدتها ومقوماتها وأكبر دليل على ذلك سعة انتشار استعمالها واستخدامها في شتى أقطار العالم، إذ أخذت توليها اهتماما بارزا إيمانا منها بأهمية التعليم والتدريب ودورها الرئيس في ذلك. (الحيلة،٢٠٠٨، ٥٧)

وعلى الرغم مما أظهرته نتائج دراسات كثيرة حول مقدرة تقنيات التعليم على إيجاد حلول لكثير من المشكلات التربوية ، إلا أن عددا من الدراسات التربوية تجمع على عد عامل مقاومة المعلمين لاستخدام التقنيات التعليمية هو أحد أهم العوامل التي تعوق عملية تبني تكنولوجيا التعليم في الميدان ، وقد أشار اسكندر وغزاوي(١٩٩٤) إلى بعض معوقات إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس ، وقد تمثلت هذه العوائق ، والصعوبات في : عدم الإيمان بالقيمة التعليمية للتقنيات ، وعدم توافر المدرسين المدربين التدريب الملائم على استخدام التقنيات ، وخاصة في مجال تشغيل الأجهزة السمعية البصرية ، إضافة إلى عدم توافر دليل خاص بالتقنيات التعليمية يشرح أهمية التقنيات المختلفة ، ويرشد إلى طريقة صنعها ، وإنتاج البسيط منها . وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١) ودراسة (Ajibero ,1984) ، ودراسة الدباسي (Al-Debassi,1993) ، ويذكرعلي (٢٠٠٥) ، أن من اهم معوقات تقنيات التعليم : قلة الوعي بمفهوم تكنولوجيا التعليم ، تخوف المعلمين من إستخدام الأجهزة التعليمية ، عدم توافرالوقت الكافي للمعلم لإنشغاله بالأعباء الروتينية، صعوبة الحصول على البرمجيات والأجهزة التعليمية ، (٤٠)، كما أوضح سرايا (٢٠٠٨) بأن من أبرزمعوقات تكنولوجيا التعليم في العالم العربي هي: محدودة البنية التحتية المعلوماتية والتكنولوجية في المؤسسات التعليمية ، ضعف تأهيل المعلمين في الكليات التربوية، إقتصار التقويم على قياس كم المعلومات التي حفظها المتعلم دون تقويم المهارات وقدرات التفكير (٢٦)

أما فعالية تقنيات التعليم في تحقيق أهداف التعليم، فقد أكدت بعض الدراسات أن إستخدام تكنولوجيا فعالة في قيمتها إستخدام العديد من الكلمات المكتوبة أو المنطوقة خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط فهي تجعل المجردات

محسوسة ملموسة، وتستبدل بالشروح النظرية الخبرات العملية الحسية وبالاستعانة بهذه المصادر التكنولوجية يفهم التلاميذ الأمور بوضوح وبإيجاز أكبر، كما يتمكنون من التذكر على نحو أسهل وحينما يشعرون بالرغبة بتطبيق ماتعلموه يفعلون ذلك بثقة أقوى، وترتفع قيمة المصادر التكنولوجية المساعدة وتزيد بشكل ملحوظ إذا لم يقتصر التلاميذ على مجرد الإشتراك في استخدامها بل شاركوا في تهيئتها أيضا عندما يتاح لهم المجال، عن طريق وضع الخطط اللازمة لتنفيذها وجمع المواد المطلوبة لها أو صنعها كاملة بأنفسهم .(فتح الله ، ١٤٢٤، ١٧١)

أما إذا نظرنا إلى الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية في الوطن العربي وتعمقنا في مضمون تحليل المحتوى للمناهج لوجدنا أن تكنولوجيا التعليم مازالت رغم التقدم العلمي وثورة تكنولوجيا الاتصالات لاتنال الاهتمام الكافي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية أو التدريبية، فهي مازالت تأتي في المركز الثانوي لأساليب التدريس والتدريب التقليدية كالمحاضرة والإلقاء بالشرح اللفظي، بل أبعد من ذلك تقتصر وظيفتها في نظر البعض على تكملة طرق التلقين التي تأتي في المكان الأول في عملية التدريس ، فالتكنولوجيا التعليمية في النظام المدرسي والتعليمي على اختلاف مستوياته لاتشكل ركنا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية ، فهي تحظى بالتأكيد اللفظي أكثر من الممارسة العملية الفعلية التي يقوم بها المعلم والمتعلم على حد سواء. (عليان وعبد الدبس، ٢٠٠٣ ،٢٤٨)

بناء على ماسبق عرضه ، فإن التعرف على آراء المعلمات في أهمية إستخدام التقنيات التعليمية يكشف لنا الجوانب الايجابية والسلبية في هذا الجانب ومدى حدة الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدامها ، مما يساعد في تعزيز الجوانب الايجابية ، ويدفعنا إلى اقتراح الحلول المناسبة للتخلص من السلبيات والصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

- **أهداف الدراسة وأسئلتها** :

هدفت الدراسة إلى إستطلاع آراء المعلمات نحو أهمية إستخدام التقنيات التعليمية ، والصعوبات التي تواجههن في استخدامها ، في مدارس البنات بمكة المكرمة ، ومعرفة ما إذا كان للمتغيرات التالية (الخبرة في التدريس التخصص ، المؤهل العلمي ، المرحلة التي تدرس فيها المعلمة) أثر على آرائهن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس ، وسيتم تحقيق الأهداف السابقة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

- ما آراء المعلمات نحو أهمية إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس بشكل عام ، وعلى كل محور من المحاور الأربعة التي تقيسها الإستبانة ؟
- ما أثر بعض المتغيرات المختارة مثل : (الخبرة في التدريس ، التخصص المؤهل العلمي ، المرحلة التي تدرس فيها المعلمة) في أهمية إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس ؟

ومن هذين السؤالين تتفرع الأسئلة التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات نحو إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير الخبرة في التدريس ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات نحو أهمية إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات نحو أهمية إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير المؤهل العلمي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات نحو أهمية إستخدام التقنيات التعليمية في التدريس تعود لمتغير المرحلة التي تدرس فيها المعلمة؟

- **فروض الدراسة**:

افترضت الباحثة فروض الدراسة التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ؟ عند مستوى الفا=(٠,٠٥) في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، أعلى من بكالوريوس) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفا = (٠,٠٥) في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المرحلة التي تدرس فيها المعلمة .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقنيات** :

هي علم التقنيه أوعلم الاداء الوظيفي ، أي العلم الذي يهتم بتطبيق النظريات ونتائج البحوث التي توصلت اليهاالعلوم الاخرى . في أي مجال من مجالات الحياة الانسانيه . لخدمة وتطويروزيادة فاعلية الحياة العلمية. (نصر ١٤٣٠ /٢٠٠٩،١٨) . وإذا قمنا بإستعارة هذا المفهوم وطبقناه في مجال التربية نقول: بأن التقنيات التربوية أسلوب مبرمج في التربية يهدف إلى زيادة فعالية محاور العملية التربوية ورفع كفايتها الإنتاجية وتطويرها وتجديدها خلال إعادة تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها. (عليان و عبد الدبس، ٢٠٠٣ ، ١٩٧)

أما أوجونميليد (Ogunmilade,1983) فقد عرف التقنيات بأنها :" علم المهارات ، أو الفنون ، أي : دراسة المهارات ، بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة .(P,17)

- **التقنيات التعليمية** :

تعرفها سعاد عمر(٢٠٠٧/١٤٢٨) بأنها "منهج يستندعلى أسس علمية محددة تشمل الأهداف، وتصميم مادة التعليم، والتقويم، والتحسين، ويعتمد

على مصادر بشرية وغير بشرية مرتبة ومنظمة بطريقة منطقية وعلمية مع التحكم في الموارد المتاحة والزمن بطريقة مثالية بغرض الحصول على مردود تعليمي أكثر جدوى وفاعلية" .(٣٩)

أما تعريف الحيلة (٢٠٠٨) فهو"التقنيات التعليمية ليست في ذاتها غايات تعليمية، وإنما هي أدوات تعلم وتعليم تساعد على تحصيل خبرات وأفكار ومعلومات متنوعة ومهارات فنية لتحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية الموضوعة مسبقا . "(٥٧)

أما التعريف الإجرائي لهذه الدراسة فهو: (منظومة متكاملة لتحقيق الأهداف التعليمية بأفضل الطرق والأساليب والوسائل الممكنة في هذه المنظومة تشمل عمليات مختلفة مثل : تحديد الأهداف، تخطيط استراتيجيات التدريس انتقاء أنسب وسائل الإتصال التعليمية واستخدامها بتنظيم متكامل، واستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة واقتراح التعديلات للوصول إلى تعلم وتعليم أكثر فاعلية وكفاءة) .

- **أداة الدراسة** :

أعدت الباحثة أداة (إستبانة) الدراسة بعد الإطلاع على أدبيات الدراسات التربوية المتعلقة بالتقنيات التعليمية ، وآراء المعلمات نحو أهمية استخدامها والصعوبات التي تواجههن في استخدامها ، وكذلك أفادت الباحثة من استبانة سهام احمد(٢٠٠٣) حمدي (١٩٩١) ،العبدالله(١٩٩٩) ، هميسات (١٩٩٧) الخطيب (٢٠٠٠) ، وقامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة وتم تنظيم وتوزيع الفقرات على أربعة مجالات حسب متطلبات الدراسة الحالية

وقد تألفت أداة الدراسة من قسمين هما :

القسم الأول : يتعلق ببيانات شخصية تتعلق بالمعلمة ، مثل: (الخبرة في التدريس ، التخصص، المؤهل العلمي، المرحلة التي تدرس فيها المعلمة)

القسم الثاني : يشتمل على المحاور الأربعة التالية :

- المحور الأول : يتعلق بأهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلمة والمتعلمة ، ويشتمل على (٨) فقرات ، منها : فقرتان سلبيتان .
- المحور الثاني : يتعلق بالأهمية العامة للتقنيات التعليمية ، ويشتمل على (٦) فقرات .
- المحور الثالث : يتعلق باتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية ويشتمل على(١٢) فقرة سلبية .
- المحور الرابع : يتعلق بدرجة صعوبة إستخدام التقنيات التعليمية ، ويشتمل على (١٣) فقرة .

- **صدق الأداة وثباتها** :

تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (٥٠) فقرة موزعة على أربعة محاور ، وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعات أخرى ، وطلبت من المحكمين الحكم على فقرات الإستبانة من حيث

السلامة اللغوية والوضوح ، ومن حيث مناسبة الفقرة للمجال التي تنطوي ضمنه ، وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين ، وتم إجراء التعديلات على الفقرات التي أجمع (٤) من المحكمين على تعديلها أو حذفها ، وتم إستبقاء الفقرات التي اجمع على بقائها (٦) من المحكمين ، وقد اتخذت الأداة شكلها النهائي ، وأصبحت تتألف من (٣٩) فقرة موزعة على أربعة محاور ، وللتحقق من ثبات الأداة ، استخدمت الباحثة طريقة الاختبار ، وإعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع ، على عينة التجريب الأولية (٣٠) معلمة ، وتم حساب معامل الثبات بإستخدام الكرونباخ ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة ٠,٨٠ وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت لمعرفة الاتجاهات ، وأعطيت الدرجات من (٥ ـ ١) للفقرات الايجابية ، وعكسها للفقرات السلبية (١ـ ٥) وقد تم تحديد الاتجاهات الايجابية من خلال مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ، بالعلامة المحك (٣,٥) درجة ، أي ما يعادل (٧٠٪) فإذا كان المتوسط الحسابي المحسوب للفقرات الايجابية يزيد على العلامة المحك (٣,٥) درجة فان اتجاهات أفراد العينة تعد ايجابية ، وإذا نقص عن العلامة المحك(٣,٥) درجة فيعد الاتجاه سلبيا ، أما إذا زاد المتوسط الحسابي للفقرات السلبية على العلامة (٣,٥) فيعد الاتجاه سلبيا، وإذا نقص عن العلامة (٣,٥) فيعد الاتجاه ايجابيا . ويوضح الجدول رقم (١) طريقة تصحيح إستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة.

الجدول رقم (١): طريقة تصحيح استجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة

مستوى الاستجابة	القيمة العددية للموافقة على الفقرات الايجابية	القيمة العددية للموافقة على الفقرات السلبية
أوافق بشدة	٥	١
أوافق	٤	٢
محايد	٣	٣
أعارض	٢	٤
أعارض بشدة	١	٥

- **محددات الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على المحددات التالية :

- إقتصار الدراسة الحالية على معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية القطاع الحكومي في مدينة مكة المكرمة ، ولا تشتمل معلمات القطاع الخاص في المنطقة التعليمية نفسها .
- تتحدد الدراسة بإستطلاع آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس ، والصعوبات التي تواجههن في استخدامها .
- تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣١ـ ١٤٣٢هـ
- إن تعميم نتائج الدراسة يقتصر فقط على مجتمع الدراسة الحقيقي

- **مجتمع الدراسة ، وعينتها** :

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من معلمات مدينة مكة المكرمة ، والبالغ عددهن (٤٠٠٢) معلمة ، يدرسن في مدارس المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية وتشمل (١٣٧) مدرسة ، أما مجتمع الدراسة الحقيقي فيتكون من معلمات

مدارس مدينة مكة المكرمة من المرحلتين المتوسطة والثانوية ، والبالغ عددهن (١١٢٠) معلمة ،موزعات على (٤٢) مدرسة ، أما عينة الدراسة فقد تم إختيارها عشوائيا ، وبلغ عددها (١٥١) معلمة ويشكلن ١٧,٣٪ من مجتمع الدراسة الحقيقي. وقد بلغت نسبة الاستبانات المعادة (٨٦,٢٪) ، والجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب (الخبرة في التدريس ، التخصص ، المؤهل العلمي المرحلة التي تدرس فيها المعلمة) .

الجدول رقم (٢): توزيع أفراد العينة حسب : (الخبرة في التدريس، التخصص ، المؤهل العلمي المرحلة التي تدرس فيها المعلمة)

العدد	الخبرة في التدريس		التخصص		المؤهل العلمي		المرحلة	
	اقل من ٥ سنوات	اكثر من ٥ سنوات	علمي	ادبي	بكلوريوس	أعلى من بكلوريوس	متوسط	ثانوي
١٥١	٤٢	١٠٩	٦٨	٨٣	١٢٤	٢٧	٥٨	٩٣
النسبة المئوية	% ٢٧.٩	% ٧٢.١	% ٤٥	% ٥٥	%٨٢,١	% ١٧.٩	% ٣٨.٤	% ٦١.٦

- **المعالجة الإحصائية** :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لتحديد آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية ، ومدى الصعوبات التي تواجههن في استخدامها
- استخدام اختبار T-test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعا للمتغيرات : (الخبرة في التدريس ، التخصص ، المؤهل العلمي، المرحلة التي تدرس فيها المعلمة) .
- استخدام تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA للفروق بين المتوسطات لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في آراء المعلمات نحو استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، أعلى من بكالوريوس) .

- **نتائج الدراسة ، ومناقشتها** :

السؤال الأول : ما آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس بشكل عام ، وعلى كل محور من محاور الدراسة الأربعة التي تقيسها الاستبانة ؟ .. للإجابة عن هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد عينة الدراسة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية على مقياس الدراسة ككل ، والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

الجدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية على كل محور من محاور الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية٪
١	أهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلمة والمتعلمة	٨	٤,٢٣	٨٤,٦
٢	الأهمية العامة للتقنيات التعليمية	٦	٤,٠٢	٨٠,٤
٣	اتجاهات افراد العينة نحو التقنيات التعليمية	١٢	٣,٦٢	٧٢,٤
٤	درجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية	١٣	٣,٥٧	٧١,٤
	الدرجة الكلية	٣٩	٣,٨٦	٧٧,٢

يتبين من الجدول رقم (٣) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس قد بلغ (٣,٨٦) من أصل الدرجة (٥) أي بنسبة مئوية مقدارها (٧٧,٢ ٪)،ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء أفراد العينة على محاور الدراسة الأربعة (٣,٨٦) يفوق الدرجة المحك (٣,٥)المعتمدة في هذه الدراسة ، وبذلك فان اتجاهات أفراد عينة الدراسة ايجابية نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس . أما فيما يتعلق بآراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية على كل محور من محاور الدراسة الأربعة ، فالجدول رقم(٤) يبين المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد عينة الدراسة على المحور الأول المتعلق بأهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلمة والمتعلمة .

الجدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على محور الدراسة الأول : (أهمية التقنيات التعليمية بالنسبة للمعلمة والمتعلمة)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	١	- استخدامي للتقنيات التعليمية في تدريسي لا يلغي دوري كمعلمة	٤,٦١	٩٢,٣ ٪
٢	٢	استخدامي للتقنيات التعليمية في التدريس يعزز تعلم الطالبات	٤,٥٦	٩١,١ ٪
٣	١٤	استخدامي التقنيات التعليمية في التدريس يجعل التعلم ممتعا للطالبات	٤,٤١	٨٨,٢ ٪
٤	١٠	يؤدي استخدام التقنيات التعليمية في التدريس إلى زيادة قدرة الطالبات على فهم واستيعاب المادة الدراسية	٤,٣٥	٨٧ ٪
٥	٢٢	استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يشجع الطالبات على المشاركة الفاعلة في الدرس	٤,٢٨	٨٥,٦ ٪
٦	١٧	استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تقديم المادة الدراسية بشكل مقبول للطالبات	٤,١١	٨٢,٣ ٪
٧	١١ ◆	استخدامي للتقنيات التعليمية في تدريسي يضعف العلاقة بيني وبين طالباتي	٤,٠١ ◆◆	٨٠,٢ ٪
٨	٢٦ ◆	استخدام التقنيات التعليمية في التدريس؛ لأنها تعطيني قسطا من الراحة عندما أكون متعبة ، أو غير ميالة للتدريس .	٣,٥٤ ◆◆	٧٠,٨ ٪
الكلي			٤,٢٣	٨٤,٦ ٪

◆فقرات سلبية . ◆◆اتجاه سلبي .

يتبين من الجدول رقم (٤) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل قد بلغت (٤,٢٣) ، أي بنسبة مئوية مقدارها (٨٤,٦ ٪) وهذا يدل على أن آراء أفراد العينة على المحور إيجابية . وقد سجلت الفقرات التالية أعلى نسبة درجات إيجابية على هذا المحور هي :

- استخدامي للتقنيات التعليمية في تدريسي لا يلغي دوري كمعلمة .
- استخدامي للتقنيات التعليمية في التدريس يعزز تعلم الطالبات .
- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس تجعل التعلم ممتعا للطالبات .
- يؤدي استخدام التقنيات التعليمية في التدريس إلى زيادة قدرة الطالبات على فهم واستيعاب المادة الدراسية .
- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يشجع الطالبات على المشاركة الفاعلة في الدرس .

- في حين سجلت الفقرتان السلبيتان التاليتان اتجاها سلبيا نحو أهمية التقنيات التعليمية للمعلمة والمتعلمة ، هما :
- استخدامي للتقنيات التعليمية يضعف في تدريسي العلاقة بيني وبين طالباتي ، حيث أشار (٨٠,٢ ٪)من أفراد العينة إلى أن استخدامهم للتقنيات التعليمية في التدريس يضعف العلاقة بينهم وبين طالباتهم
- استخدم التقنيات التعليمية في التدريس ؛ لأنها تعطيني قسطا من الراحة عندما أكون متعبة ، أو غير ميالة للتدريس ، حيث أشار (٧٠,٨ ٪) من أفراد العينة إلى أنهم يستخدمون التقنيات التعليمية في التدريس ؛ لينالوا قسطا من الراحة ، أو عندما يكونوا غير ميالين للتدريس .
- وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أظهرت نتائجها أن البعد المتعلق بدور المعلمة والمتعلمة قد سجل اتجاها ايجابيا ولكنه يقترب من درجة الحياد تجاه التقنيات التعليمية .

أما فيما يتعلق بالمحور الثاني (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية) ، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة نحو الأهمية العامة للتقنيات التعليمة والجدول رقم (٥) يبين ذلك :

الجدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على محور الدراسة الثاني : (الأهمية العامة للتقنيات التعليمية)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٨	أرى أن يتوفر في كل مدرسة أو مجمع معلمة مختصة بالتقنيات التعليمية	٤,٤٨	٨٩,٦ ٪
٢	١٣	أشعر أن استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يساعد على توضيح المفاهيم الدراسية العلمية	٤,٢٧	٨٥,٤ ٪
٣	٢٥	أحبذ إقامة ندوات ومعارض لتقنيات التعليم	٤,١٦	٨٣,٢ ٪
٤	٢٠	أرى أن مجال استخدام التقنيات التعليمية واسعا في التخصصات العلمية	٣,٩٨	٧٩,٧ ٪
٥	٦	استخدم التقنيات التعليمية في تدريسي لأنها تحفظ الوقت والجهد من الهدر	٣,٩٧	٧٩,٤ ٪
٦	١٨	استخدم التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم	٣,٢٧	٦٥,٤ ٪
الكلي			٤,٠٢	٨٠,٤ ٪

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل (٤,٠٢) أي بنسبة مئوية مقدارها (٨٠,٤ ٪) وهذا يدل على أن مستوى آراء أفراد العينة نحو الأهمية العامة للتقنيات التعليمية ، إيجابية ، وقد سجلت الفقرات التالية أعلى نسبة درجات إيجابية على هذا المحور ، هي:

- أرى أن يتوفر في كل مدرسة ، أو مجمع معلمة مختصة بالتقنيات التعليمية.
- أشعر أن استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يساعد على توضيح المفاهيم الدراسية العلمية
- أحبذ إقامة ندوات ، ومعارض لتقنيات التعليم .

في حين جاءت الفقرة : استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى تحسين نواتج التعليم ، أدنى نسبة في مستوى آراء أفراد العينة في المحور المتعلق

بالأهمية العامة للوسائل للتقنيات التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء أفراد العينة على هذه الفقرة (٢٧ ، ٣) أي بنسبة مئوية مقدارها (٤ ، ٦٥ ٪) وهي نسبة تقل عن النسبة المحك (٧٠ ٪) ، وبذلك جاءت هذه الفقرة في الاتجاه السلبي نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) ،دراسة البيشي (٢٠٠٦)،دراسة الغامدي (٢٠٠٧)،دراسة المرشود (٢٠٠٨) حيث أشارت إلى أن البعد المتعلق بأهمية التقنيات التعليمية قد سجل أعلى نسبة في الاتجاه الايجابي نحو استخدام تقنيات التعليم .

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث " اتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية " ، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى اتجاهات أفراد العينة نحو التقنيات التعليمية ، والجدول رقم (٦) يبين ذلك :

الجدول رقم(٦): المتوسطات الحسابية ، والنسب المؤية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات (❖) محورالدراسة الثالث (إتجاهات افراد العينة نحو التقنيات التعليمية)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٩	استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يعمل على هدر الوقت والجهد والمال	٤،٠٦	٨١،٣ ٪
٢	١٥	لا أحبذ استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي لان إعدادها يحتاج إلى وقت وجهد وإعداد مسبق	٣،٧٩	٧٥،٨ ٪
٣	٥	استخدم التقنيات العلمية في تدريسي لإرضاء رئيساتي في العمل	٣،٧٨	٧٥،٧ ٪
٤	٤	استخدم التقنيات التعليمية مع عدم قناعتي بفائدتها	٣،٧٧	٧٥،٤ ٪
٥	٢١	استخدم التقنيات التعليمية في التدريس يؤدي إلى فقدان العملية التعليمية طابعها الإنساني	٣،٧٦	٧٥،٢ ٪
٦	١٢	يمكن الاستغناء عن التقنيات التعليمية في التدريس	٣،٧٥	٧٥ ٪
٧	٣	لا استمتع عندما استخدم التقنيات التعليمية في تدريس الطالبات	٣،٧٣	٧٤،٦ ٪
٨	٧	لا أميل إلى استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي المواد الصعبة والمعقدة	٣،٥٣	٧٠،٦ ٪
٩	٢٣	المعلمة الناجحة هي التي تستطيع إيصال المعلومات لطالباتها دون الاستعانة بتقنيات ووسائل تعليمية	٣،٥٢	٧٠،٥ ٪
١٠	٢٤	من الصعب أن تنجح التقنيات التعليمية في المساهمة في تدريس المواد الإنسانية والأدبية	٣،٤٣	٦٨،٤ ٪
١١	١٩	إن العائد المتوقع من استخدام التقنيات التعليمية في التدريس أقل بكثير من تكاليف الحصول عليها	٣،٢٧	٦٥،٤ ٪
١٢	١٦	استخدم التقنيات التعليمية في تدريسي عندما اشعر إن الملل قد بدأ يظهر على طالباتي	٣،٠٩	٦١،٨ ٪
الكلي			٣،٦٢	٧٢،٤ ٪

(❖) جميع الفقرات سلبية .

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل (٦٢ ، ٣) ، أي بنسبة مئوية مقدارها(٤ ، ٧٢ ٪) وبما أن جميع فقرات هذا المحور سلبية فإن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث يزيد على الدرجة المحك (٣،٥) ، و بذلك فإن مستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل سلبية ، ولكنها تقترب إلى حد كبير من درجة الحياد. وقد سجلت الفقرات التالية أعلى درجات في الاتجاه السلبي نحو التقنيات التعليمية هي :

- استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يعمل على هدر الوقت والجهد والمال .
- لا أحبذ استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي ، لأن إعدادها يحتاج إلى وقت ، وجهد ، وإعداد مسبق .
- أستخدم التقنيات التعليمية في تدريسي ، لإرضاء رئيساتي في العمل .
- أستخدم التقنيات التعليمية مع عدم قناعتي بفائدتها .
- استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي يؤدي إلى فقدان العملية التعليمية طابعها الإنساني .

في حين سجلت الفقرات السلبية التالية اتجاهاً إيجابياً نحو التقنيات التعليمية ، هي :

- استخدام التقنيات التعليمية في تدريسي عندما أشعر أن الملل قد بدأ يظهر على طالباتي.
- إن العائد المتوقع من استخدام التقنيات التعليمية في التدريس أقل بكثير من تكاليف الحصول عليها .

أما فيما يتعلق بالمحور الرابع المتعلق " بدرجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية " ، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على المحور الرابع " درجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية " ، والجدول رقم (٧) يبين ذلك :

الجدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية ، والنسب المئوية لمستوى آراء أفراد العينة على محور الدراسة الرابع : (درجة صعوبة استخدام التقنيات التعليمية)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	٣٦	عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية	٤,٠٧	٨١,٤ ٪
٢	٣٠	لا يتوافر في المدرسة العدد الكافي من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس	٤,٠٣	٨٠,٦ ٪
٣	٢٩	لا يتوافر في الغرف الصفية التسهيلات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية	٤,٠٠	٨٠ ٪
٤	٣٥	عدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية	٣,٩١	٧٨,٥ ٪
٥	٣٣	إن كثرة أعداد الطالبات داخل الصف يعوق استخدامي للتقنيات التعليمية بشكل فاعل	٣,٨٤	٧٦,٨ ٪
٦	٣٤	عدم توافر المواد اللازمة لإنتاج التقنيات التعليمية	٣,٨٢	٧٦,٤ ٪
٧	٣٢	لا توجد في المدرسة الأدلة الخاصة بكيفية استخدام التقنيات التعليمية	٣,٧٨	٧٥,٦ ٪
٨	٣٨	عدم توافر الوقت اللازم لإنتاج التقنيات التعليمية	٣,٧٢	٧٤,٤ ٪
٩	٣٧	عدم توافر الوقت الصفي لاستعمال التقنيات التعليمية	٣,٦٤	٧٢,٨ ٪
١٠	٣١	ليس لدي الخبرة الكافية في إنتاج مواد وأجهزة التقنيات التعليمية	٣,٣١	٦٦,٣ ٪
١١	٣٩	اتجاهات المعلمات السلبية نحو استخدام التقنيات التعليمية	٣,٢١	٦٤,٣ ٪
١٢	٢٨	أجد صعوبة في استخدام التقنيات التعليمية بشكل عام	٢,٧٧	٥٥,٤ ٪
١٣	٢٧	أجد صعوبة في ضبط الطالبات في الحصة عند استخدامي التقنيات التعليمية	٢,٣٧	٤٧,٥ ٪
الكلي			٣,٥٧	٧١,٤ ٪

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الدرجة الكلية لمستوى آراء أفراد العينة على فقرات المحور ككل (٥٧ ، ٣) أي بنسبة مئوية مقدراها(٤ ، ٧١ ٪) وهذه الدرجة تفوق درجة الحياد (٥ ،٣) وهذا يدل على أن أفراد العينة نظروا إلى كثير من فقرات هذا المحور على إنها تشكل صعوبة لهم ، لكن هذه الصعوبة ليست حادة ، أو مرتفعة ، لأن الدرجة الكلية تقترب إلى حد كبير من درجة الحياد .

وقد جاءت الفقرات التالية على قمة الفقرات التي تمثل صعوبات تواجه المعلمات في استخدام التقنيات التعليمية :

عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام الوسائل التعليمية ، عدم توافر العدد الكافي من الأجهزة والتقنيات التعليمية ، عدم توافر التسهيلات اللازمة في الغرف الصفية لتسهيل استخدام التقنيات التعليمية ، عدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام الوسائل التعليمية . وقد بلغت النسبة المئوية لمدى الصعوبة على الفقرات السابقة بالتسلسل على النحو التالي : (٤ ، ٨١ ٪) ، (٦ ، ٨٠ ٪) ، (٨٠ ٪) ، (٥ ، ٧٨ ٪) ، (٨ ، ٧٦ ٪)

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الدباسي (AL–Debassi 1983 ,) التي أظهرت نتائجها بعض الصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدام التقنيات والوسائل التعليمية ، ومن هذه الصعوبات : عدم مناسبة الصفوف لاستخدام الوسائل التعليمية ،وعدم تجهيز إعداد الوسائل ، وعدم مناسبتها للاستخدام .

واتفقت مع نتائج دراسة أجيبرو(Ajibero,1984)التي أظهرت نتائجها بعض الصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدام التقنيات التعليمية ، ومن هذه الصعوبات : افتقار غرفة الصف النيجيرية إلى التصميم التكنولوجي المناسب ، وقلة التجهيزات التقنية المناسبة .

واتفقت مع نتائج دراسة الحاج عيسى (٢٠٠١) ، وقد أظهرت الصعوبات التالية : عدم توافر تقنيات التعليم في المدارس بالعدد الكافي ، وعدم توافر المواد التعليمية اللازمة لتقنيات التعليم .

وفي المقابل جاءت الفقرة : أجد صعوبة في ضبط الطالبات في الحصة عند استخدامي التقنيات التعليمية، مسجلة أدنى درجة في الصعوبة.

وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (٤٧,٥ ٪)، بمعنى أن (٥٢,٥ ٪) من المعلمات لا يعدون أن استخدام التقنيات التعليمية في التدريس يخلق لهم مشكلة ضبط النظام داخل غرفة الصف ،اما بالنسبة للمعلمات اللاتي اشتكين من هذه المشكلة، فقد تكون العوامل التالية من أسباب هذه المشكلة :

- عدم وجود غرف مجهزة بالوسائل والتقنيات التعليمية
- كثرة أعداد الطالبات داخل غرفة الصف.
- عدم وجود التسهيلات اللازمة في الغرف الصفية لتسهيل استخدام التقنيات .
- إجراء دراسات متعمقة لمعرفة مدى فهم المعلمات لمفهوم تقنيات التعليم وواقع استخدامات المعلمات للتقنيات في التدريس الفعلي .

السؤال الثاني : ما أثر بعض المتغيرات المختارة ، مثل : (الخبرة في التدريس التخصص، المؤهل العلمي ، المرحلة التي تدرس فيها المعلمة) في آراء عينة الدراسة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس ؟

وفيما يلي : عرض لمجمل النتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بهذا المجال:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس (اقل من ٥ سنوات أكثر من ٥ سنوات) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة لفروق بين متوسط درجات المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية باختلاف سنوات الخبرة في التدريس ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك :

الجدول رقم (٨) : نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المعلمات في مستوى آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	٤٢	٣,٩٣٣	٠,٣٩٦٧	١,٢١٥ ❖	٠,٢٢٦
أكثر من ٥ سنوات	١٠٩	٤,٠١٤	٠,٣٥٩٤		

❖غير دالة احصائيا α=(٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسط آراء المعلمات اللاتي لديهن خبرة في التدريس اقل من (٥) سنوات ، نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية يساوي (٣,٩٣٣) بإنحراف معياري (٠,٣٩٦٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات اللاتي لديهن خبرة في التدريس أكثر من (٥) سنوات (٤,٠١٤)بإنحراف معياري (٠,٣٥٩٤) وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام اختبار(ت) للمقارنات الثنائية ؛ ونظرا لان قيمة مستوى الدلالة تساوي (٠,٢٢٦) اكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس، ومع أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات اللاتي تزيد خبرتهن في التدريس على (٥) سنوات ، أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات اللاتي تقل خبرتهن عن (٥) سنوات إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائيا ، وبذلك لم ترفض فرضية الدراسة الثانية التي نصت على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير الخبرة في التدريس.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة نحو تقنيات التعليم تعود لمتغير سنوات الخبرة ، واختلفت مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أظهرت أن اتجاهات المعلمين حديثي العهد بالتدريس أكثر ايجابية نحو التقنيات التعليمية من المعلمين الذين أمضوا (٥ سنوات فأكثر في الخدمة)

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعا لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) ، والجدول رقم (٩) يبين ذلك :

الجدول رقم (٩): نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المعلمات في مستوى آراء أفراد العينة نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تبعا لمتغير التخصص

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
علمي	٦٨	٤,٠٠٤	٠,٤٣٤٧	٠,٣٥٥ ❖	٠,٧٢٣
أدبي	٨٣	٣,٩٨٢	٠,٣١٠٨		

❖غير دالة احصائيا α=(٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٩) أن متوسط مستوى آراء المعلمات (تخصص علمي) نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية يساوي (٤,٠٠٤) بانحراف معياري (٠,٤٣٤٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات (تخصص أدبي)(٣,٩٨٢) بإنحراف معياري (٠,٣١٠٨) ، وعند مقارنة هذين المتوسطين باستخدام إختبار (ت) للمقارنات الثنائية ، ونظرا لان قيمة مستوى الدلالة تساوي (٠,٧٢٣) اكبر من (٠,٠٥) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير التخصص العلمي ، وهذه النتيجة تأتي مخالفة لما هو مألوف ، حيث من المتعارف عليه أن معلمات المواد العلمية هم أكثر ميلا لاستخدام التقنيات من معلمات المواد الأدبية ؛ وذلك لما تتميز به المواد العلمية من خصائص تستلزم استخداما أوسع للتقنيات في التعليم . وهذا يعني عدم رفض الفرضية الثالثة التي نصت على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية ، تعود لمتغير التخصص (علمي ، أدبي).وبذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هميسات (١٩٩٧) التي أظهرت نتائجها : ليس للتخصص أي تأثير في الاتجاهات نحوأهمية استخدام التقنيات التعليمية .

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات تعود لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، أعلى من بكالوريوس)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way An ova لمعرفة دلالة الفروق في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية ،تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، والجدول رقم(١٠) يبين ذلك :

الجدول رقم(١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٥٢٤	٢	٠,٢٦٢	١,٩٣١ ❖	٠,١٤٩
داخل المجموعات	٢٠,٠٧٨	١٤٨	٠,١٣٦		
الكلي	٢٠,٦٠٢	١٥٠			

❖غير دالة احصائيا α=(٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات نحو استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٩٣١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى α=(٠,٠٥). ويمكن أن يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات ؛ وذلك لتقارب المتوسطات الحسابية في مستوى آرائهن ، والجدول رقم (١١) يبين ذلك:

الجدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى آراء المعلمات نحو أهمية التقنيات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي:

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	١٢٥	٧,٨٥٣	٠,٨٢٩
أعلى من بكالوريوس	٢٦	٤,٠٥٦٢	٠,٣٧٦
الكلي	١٥١		

يتبين من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات اللاتي يحملن بكالوريوس (٤,٠٠٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات اللاتي يحملن مؤهلا علميا أعلى من البكالوريوس (٤,٠٥٦٢)، ومع أن المتوسط الحسابي لمستوى آراء المعلمات اللاتي يحملن أعلى من بكالوريوس أعلى من المتوسط الحسابي للمتغيرين الآخرين ،إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائيا ، وهذا يعني عدم رفض فرضية الدراسة الرابعة التي تنص على أنه :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=(٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمات نحو استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المؤهل العلمي .

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدي (١٩٩١) التي أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية للمعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية اقل من دكتوراه، أعلى من المتوسطات الحسابية للمعلمين الذين يحملون درجة الدكتوراه ، ودراسة الخطيب (٢٠٠٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تقنيات التعليم تعزي إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس ، دبلوم كليات مجتمع) ولصالح من يحملون شهادة البكالوريوس .

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المرحلة التي تدرس فيها المعلمة (متوسط ، ثانوي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية ، تبعا لمتغير المرحلة التي تدرس فيها المعلمة ، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك :

الجدول رقم(١٢): المتوسط الحسابية ، والانحرافات المعيارية، والقيمة التائية لمستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية حسب المرحلة التي تدرس فيها المعلمة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المرحلة المتوسطة	٥٨	٣,٨٥٤	٠,٣٦٧٤	٣,٧٤٩ ❖	٠,٠٠٠
المرحلة الثانوية	٩٣	٤,٠٧٧	٠,٣٤٧٨		
الكلي	١٥١				

❖غير دالة إحصائيا α=(٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,٧٤٩) ، وان مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) ، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لصالح المعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة الثانوية ، وهذا يعني أن مستوى آراء المعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة الثانوية أكثر ايجابية نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية في التدريس من المعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة المتوسطة ؛ وهذا أمر طبيعي ، حيث أن غالبية المعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة الثانوية يحملن مؤهلا أعلى من بكالوريوس، وفي الغالب قد درسن مساقا أو أكثر من مساقات تقنيات التعليم .

وبهذه النتيجة فقد تم رفض فرضية الدراسة الخامسة التي نصت على انه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) في مستوى آراء المعلمات نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية تعود لمتغير المرحلة التي تدرس فيها المعلمة .

- **نتائج الدراسة** :

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، تستنتج الباحثة ما يلي :

- (٧٩,٨٪) من أفراد العينة اظهروا اتجاها ايجابيا نحو استخدام التقنيات التعليمية في التدريس .
- لا يوجد اثر للمتغيرات : (الخبرة في التدريس، التخصص، المؤهل العلمي المرحلة التي تدرس فيها المعلمة).
- وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المرحلة التي تدرس فيها المعلمة في درجة استخدام التقنيات التعليمية ، ولصالح المعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة الثانوية.
- إن متوسط الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام التقنيات التعليمية (٣,٥٧) ، وهذه الدرجة تقترب كثيرا من الحياد ، ومن الصعوبات التي اشتكى منها افراد العينة ما يلي :
  - ✓ عدم وجود غرف مجهزة لاستخدام التقنيات التعليمية .
  - ✓ لا يتوافر في المدرسة العدد الكافي من أجهزة التقنيات التعليمية اللازمة للتدريس .
  - ✓ لا يتوافر في الغرف الصفية التسهيلات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية.
  - ✓ عدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعد على استخدام التقنيات التعليمية .
  - ✓ إن كثرة أعداد الطالبات داخل الصف يعوق استخدامي للتقنيات التعليمية بشكل فاعل.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- توفير سبل استخدام التقنيات التعليمية داخل الغرف الصفية مما يساعد المعلمات على سهولة الإستخدام.
- العمل على توفير الأدوات والأجهزة التعليمية اللازمة للتدريس بأعداد كافية في الغرف الصفية ومناسبة لأعداد الطالبات في كل صف .

- العمل على توفير المواد والمستلزمات اللازمة لإنتاج وسائل وتقنيات التعليم.
- تشجيع المعلمات على استخدام تقنيات التعليم لما ظهر لها من أهمية كبرى في العملية التعليمية .
- إعداد ورش عمل للمعلمات على كيفية إعداد وإنتاج وسائل وتقنيات التعليم.
- إقامة دورات تدريبية للمعلمات عن كيفية استخدام وإنتاج وسائل وتقنيات التعليم .
- زيادة عدد الغرف الخاصة بمصادر التعلم في كافة المدارس بما يتماشى مع أساليب ووسائل تقنيات التعليم الحديثة .
- العمل على توفير معلمة مختصة في التقنيات التعليمية في كل مدرسة أو في كل مجمع ، تقوم بتقديم كافة الخدمات للمعلمات بمايسهل لهن استخدام تقنيات التعليم في التدريس ،
- توفير ميزانية خاصة لكل مدرسة لتغطية احتياجات المعلمات عند استخدام تقنيات التعليم.
- عمل دليل خاص بالتقنيات التعليمية يشرح اهميتها ، ويرشد الى كيفية إنتاج وصنع بعض وسائل وتقنيات التعليم .
- إقامة ندوات ومعارض خاصة بتقنيات التعليم ، تقام سنويا بإدارة التعليم تشارك فيها جميع المدارس .

- **المراجع** :

١) أبو جابر، ماجد وقطامي، يوسف (١٩٩٨) ، تأثير جنس الطالب ودرجته في التربية العملية ومدى مناسبة التكنولوجيا للتخصص في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم ، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر) ، العدد١٣ .

٢) أبو شقير ، محمد و حسن ، منير(٢٠٠٧) ، فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في مستوى التحصيل في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع ، مجلة الجامعة الإسلامية ، م ١٦ .

٣) أبو ورد ، إيهاب (٢٠٠٦) ، أثر برمجيات الوسائط المتعددة في اكتساب مهارات البرمجة الأساسية والاتجاه نحو مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف العاشر،رسالة ماجستير(غ.م) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين .

٤) الشاعر، دعاء عبد السلام(٢٠٠٧) ، برنامج مقترح بإستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات في الجغرافيا لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير (غ.م) كلية التربية،جامعة المنوفية،مصر.

٥) الجاغوب، محمد عبد الرحمن(١٩٩٥) ، التلفاز وأهمية استخدامه في العملية التربوية رسالة المعلم،٣٦(٢) .

٦) اسكندر، كمال يوسف وغزاوي، محمد ذبيان (١٩٩٤) مقدمة في التكنولوجيا التعليمية ط ١ ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

٧) البيشي، عمر مترك سياف (٢٠٠٦)، أثر استخدام برمجية تعليمية موجهة على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات بمحافظة بيشة، رسالة ماجستير(غ.م)، جامعة أم القرى.

٨) الحاج عيسى، مصباح (٢٠٠١) ، واقع الإعداد التربوي والمهني وواقع مدارس الإمارات العربية المتحدة في مجال تقنيات التعليم ، مجلة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا،٦(٣) .

٩) حمدي ، نرجس (١٩٩١) ، اتجاهات مدرسي كليات المجتمع ، والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم ، مجلة دراسات الجامعة الأردنية ،١٨ أ(١) .

١٠) الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٨)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة عمان، الأردن .

١١) الخطيب، لطفي (٢٠٠٠) ،إتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،٢٠(١) .

١٢) دشتي ،فاطمة ، وبهبهاني، إقبال(٢٠٠٥) مدى تأثير استخدام التكنولوجيا كوسيلة تعليمية على التحصيل العلمي في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المجلة التربوية ، العدد(٧٧) .

١٣) رضوان، حنان احمد (١٩٨٧) ، دور التكنولوجيا التعليمية في مواجهة مشكلات المدرسة الثانوية العامة في مصر، دراسة مستقبلية ، رسالة ماجستير(غ.م)، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق .

١٤) الزغل ، وفاء (١٩٩٠) ، فاعلية أسلوب التدريب العملي في تكنولوجيا المعلم في أداء المعلمين وتحسين إتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير(غ.م) ، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد الأردن .

١٥) زيتون، عايش (١٩٨٦) ، طبيعة العلم وبنيته، عمان ، دار عمار .

١٦) سرايا، عادل (٢٠٠٨)، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، الجزء الأول، ط٢، مكتبة الرشد .

١٧) سهام احمد،عمر محمد (٢٠٠٣)، دور التقنيات في تحسين مستوى طلاب المرحلة الثانوية في الرياضيات بمحافظة شرق النيل، رسالة ماجستير(غ.م)، جامعة الزعيم الأزهري كلية التربية .

١٨) عايدة فاروق حسين(٢٠١٠/١٤٣١) تكنولوجيا التعليم والاتصال (الأسس والمبادئ) ، ط ١ دار النشر الدولي ، الرياض .

١٩) العبدالله ، فواز (١٩٩٩)، واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية ، مجلة جامعة دمشق،١٥ (٣) .

٢٠) عقل، فواز (٢٠٠٠)، استخدام الوسائل التعليمية والصعوبات التي تحول دون استخدامها لدى معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الثانوية في محافظة جنين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(فلسطين)،١٤(١٢) .

٢١) علي، محمد السيد (٢٠٠٥)، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، دارومكتبة الإسراء،طنطا .

٢٢) عليان، ربحي مصطفى(٢٠٠٣) ، وسائل الإتصال وتكنولوجيا التعليم ، دار صفاء للنشر عمان .

٢٣) عمر،سعادجعفر(١٤٢٨)، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية مكتبةالرشد.

٢٤) غزاوي،محمد ذبيان (٢٠٠٠)، الأسس النفسية لتكنولوجيا التعليم، ط١عمان، الأردن ، دار الشروق .

٢٥) الغامدي، غرم الله مسفر(٢٠٠٧)، أثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على التعليم الالكتروني على تحصيل التلاميذ الصم في الرياضيات، رسالة دكتوراة(غ.م) ، جامعة أم القرى.

٢٦) فوستر، ديفيد (١٩٩٠)، مشكلة التكنولوجيا والتربية، (ترجمة عبدالعزيز جبريل،مترجم) مجلة التربية،(وزارة التربية والتعليم، الكويت) العدد(٤) .

٢٧) فلمبان، أميمة أيوب (٢٠٠٥م) ،فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات التربويات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم الطبيعية بمدينتي مكة المكرمة وجدة،رسالة ماجستير (غ.م)، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٢٨) فتح الله ،مندورعبدالسلام (٢٠٠٧/١٤٢٨)، وسائل وتقنيات التعليم ، مكتبة الرشد الرياض .
٢٩) القلا،فخرالدين ، (١٩٨٧) ، إعداد المعلم العربي وتدريبه على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، المجلة العربية للتربية، ٧(٢) .
٣٠) كدوك،عبدالرحمن،(٢٠٠٠)،تكنولوجياالتعليم(الماهية،الأسس،والتطبيقات التعليمية)،المفردات للنشر والتوزيع،الرياض .
٣١) منصور، أحمد حامد (١٩٨٩) ، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري ط٢ ، المنصورة ، جمهورية مصر العربية ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .
٣٢) المرشود، أحمد ناصر(٢٠٠٨)، أثر استخدام برمجية تعليمية مقترحة على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة التوحيد واتجاهاتهم نحوها في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير(غ،م)، جامعة أم القرى.
٣٣) نصر، حسن احمد محمود (١٤٣٠ /٢٠٠٩) ، المدخل الى تكنولوجيا التعليم، ط ١ ، خوارزم العلمية ، جده .
٣٤) هميسات، حمد (١٩٩٧) ، دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين في تخصص اللغات والعلوم الاجتماعية نحو الوسائل التعليمية في جامعة السلطان قابوس ، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر، قطر)، العدد١٢ .

35)Ajibero, M.L. (1984). Factors affecting the attitudes of librarians and facul -ty members toward media technology in Nigerian universities**. Dissertation Abstracts International, 45**(5),1438-A.
36)AL-Debassi, S. (1983). **The impact of training programs availability of educational media and school facilities on teachers use of educational media in Saudi intermediate and high schools.** Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
37)Compoy, R. (1992). The role of technology in school reform movement. **Educational Technology** .
38)Descy, D.(1992). First year elementary school teachers utilization of instruct- tional media**. International Journal of Instructional Media, 19**(1).
39)Oqunmilade, C.(1983). The role of educational technology in teacher edu- cation in developing countries. **Educational Technology,23** (2).
40)Watson, R,N. (1990). The attitudes of lectures in Jamaican teachers college toward use of educational media and the newer technology in schools. **Dissertation Abstracts International,15** (5).

****

البحث الرابع :

" أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة"

إعداد

د / محاسن إبراهيم شمو.

أستاذ تعليم التربية الأسرية وتدريب المعلمين المشارك

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

obeikandl.com

obeikandl.com

"أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل في وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة"

د / محاسن إبراهيم شمو

- **مستخلص** :

استهدف البحث الحالي التعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق على تحصيل الطالبات في وحدة الغذاء والتغذية في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. وقد أختيرت المدرسة المتوسطة العاشرة بمنطقة العوالي لإجراء تجربة البحث. وتكونت العينة من (٧٠) طالبة تم اختيارهن عشوائيا بواقع (٣٥) طالبة في كل من المجموعة التجريبية والضابطة. وقد كوفئت المجموعتان في المعرفة السابقة في الغذاء والتغذية ، كما تم تدريب المعلمات عضوات الفريق على استراتيجية تدريس الفريق وفقا للآليات والخطط التي تم إعدادها في هذا البحث ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وقد تم تدريس المجموعة التجريبية بفريق التدريس المتعاون وباستخدام هذه الاستراتيجية ، بينما درست المجموعة الضابطة معلمة أخرى بالطريقة المعتادة. واستمرت التجربة لمدة (٨) أسابيع بمعدل حصتين في كل أسبوع.

و تم تحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف واختبار "ت" لمقارنة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي ومقياس التقدير. و أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل النظري والتطبيق العملي لصالح المجموعة التجريبية. كما أكدت المعلمات ارتياحهن لتدريس الفريق لتعدد فوائده، واقترحن تعميمه على معلمات التربية الأسرية بجميع المراحل. وقد أوصت الدراسة بإدخال تدريس الفريق في منظومة تعليم التربية الأسرية في التعليم العام بالمملكة، وبرامج تدريب المعلمات أثناء الخدمة، وبرامج التربية العملية للطالبات المعلمات. كما اقترحت الباحثة قياس أثر تدريس الفريق على متغيرات أخرى مثل إدارة الصف، والدافعية نحو التعلم، واتجاهات الطالبات نحو تعلم التربية الأسرية.

The Effect of Team Teaching Strategy on Female Students' Achievement in Nutrition Unit in The Family Education Syllabus of First Year Intermediate Level in Al Madinah Al Monawarah

By:Dr. Mahasin Ibrahim Shommo

***Abstract*:**

The present research aims at investigating the effect of team teaching on female students' achievement in Nutrition Unit in family education syllabus of the first year intermediate level in Al Madinah Al Monawarah. The tenth intermediate school at Al Awali was selected for implementing the research experiment .The sample of the study was consisted of (70) students who had been randomly selected and divided into two groups experimental and control with (35) students in each group. The T test proved that two groups were equal in their previous knowledge achievement. The research followed the experimental design in which the experimental group was team taught by two teachers who had been trained in using models of team

teaching strategy, while the control group was taught by another teacher using the regular method. The experiment continued for (8) weeks in which the four topics of the unit were taught .The results showed a significant difference in students' achievement in both theoretical knowledge and practical aspects in favor of the experimental group. Also, team teachers showed their satisfaction with team teaching for its numerous usefulness. In addition, team teachers insisted for the generalization of this strategy to all teachers of family education in the Saudi Kingdom.The researcher provided some recommendations that include the involvement of team teaching in the realm of Saudi general education . Also, she recommends the involvement of team teaching in initial teaching practice program for student teachers of family education. In addition, she recommends the implementation of team teaching in programs of in-service training of family education teachers. The researcher suggests further studies that investigate the effect of team teaching on other variables such as students' attitudes toward learning family education subjects, motivation of learning, classroom management, and teachers' satisfaction of team teaching.

- **مقدمة**:

ظهر مفهوم تدريس الفريق Team Teaching في الأوساط التربوية في الربع الأخير من القرن الماضي ، وقد نما هذا المفهوم نتيجة لتبلور مفهوم التعلم التعاوني Cooperative Learning وتطبيقاته في العملية التعليمية. وعلى الرغم من أن هذين المفهومين يتفقان نظريا على مبدأ التعاون، إلا أنهما يختلفان من حيث التطبيق، حيث إن التعلم التعاوني هو تعاون بين المتعلمين يقوم على فروقهم الفردية من حيث الاستعدادات، والقدرات، والميول، والاتجاهات. أما تدريس الفريق والذي يعرّف أيضا بالتدريس التعاوني فهو تعاون يقوم على الفروق الفردية بين المعلمين من حيث تخصصاتهم، وخبراتهم، وقدراتهم ومهاراتهم داخل الصف الواحد ومن خلال حصة دراسية واحدة.

وقد تزامن ظهور حركة التدريس التعاوني مع تطوير برامج الدمج التربوي Educational Inclusion لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام. كما تطور هذا المفهوم وتداخل مع مفاهيم ومصطلحات أخرى مثل تدريس الفريق Team Teaching، والشراكة Partnership، والزمالة Collegiality. والمحلل للأدبيات المعاصرة في هذا المجال يجد أن تدريس الفريق والتعلم التعاوني هما واجهتان لعملة واحدة من حيث الأهداف والمفهوم، فكل منهما يقوم على الشراكة في تخطيط البرامج التعليمية، وتنفيذها، وتقييمها والتعاون والتواصل المستمران بين الشركاء في ضوء فروقهم الفردية. وقد أوضح دينر (Dner,2006) أن التعاون في إطار تدريس الفريق يُبنى على الالتزام من قبل المعلمين أعضاء الفريق، وإدارة المدرسة، والنظام المدرسي، والمجتمع. ويتطلب هذا التعاون توفير الدعم ، والمصادر، والرقابة. كذلك يبنى التعاون على توافر

عنصر الإصرار وصدق العزيمة والقناعة التامة من قبل المعلمين ، كما أن توافر الوقت اللازم للتخطيط والإعداد ، والتنفيذ، والتقويم، يُعد من المقومات الأساسية في منظومة تدريس الفريق.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أشارت إحصائية أجريت في عام ٢٠٠٧ لاستراتيجيات التدريس المستخدمة في مدارس التعليم العام أن (٧٧٪) من المدارس المتوسطة تستخدم تدريس الفريق (Cromwell, 2007). وتأكيدا لأهمية عمل الفريق عامة فقد خصصت الجمعية الوطنية للمدارس المتوسطة بالولايات المتحدة الأمريكية بمشاركة دار النشر المشهورة برينتس هول Prentice Hall جائزة سنوية باسم فرق العمل التي تحدثت تغيير Teams That Make Difference. وتمنح هذه الجائزة لكل فريق أحدث تغييراً إيجابيا في مجال عمله وبخاصة فرق المعلمين، والإداريين والآباء، وبعض أفراد المجتمع. وفي هذا الإطار أوضح جون لونسبري (Lounsbury, 2001) أن من أبرز الغايات التي ترمي إليها فرق التدريس استحداث منهج ذو معنى. وأشار إلى أن فريق التدريس القوي يستطيع أن يجمع شتات المواد المنفصلة والمبعثرة، كما يمكنه جمع محتوى المواد المتشابهة في المنهج.

وقد أوضح كرانمر أن تدريس الفريق يقوم على مبادىء أساسية تشمل:

- الاتفاق في الرؤى والفلسفة بين أعضاء الفريق. فتقارب الرؤى والفلسفات تُعد أدوات النجاح في هذه الشراكة والطريق الآمن الذي يقود إلى نجاح الفريق وتحقيق الأهداف المنشودة. أما الاختلاف في هذه الأمور فإنها تقود إلى تفرقة الأعضاء وظهور المصالح الخاصة وانهيار عمل الفريق.
- تقسيم العمل بالتساوي بين المعلمين Equal Division of Labor بحيث يسهم كل معلم بالتساوي في مهام وأعمال تدريس الفريق. وعلى عكس ذلك فالخلل في تقسيم العمل بين المعلمين يؤدي إلى خلل في الشراكة بينهم وإضعاف قوة الفريق وتماسكه ومن ثم ضعف المنتج النهائي.
- الاتفاق في أنظمة وأساليب التدريس وكذلك في المعتقدات والقيم والتوجهات. إذ أن الاختلاف في هذه الأمور غالبا ما ينتهي بالفرقة وعدم الانسجام وانهيار الفريق الذي ينتهي بأن يدرس كل معلم لوحده دون مشاركة زميله (Cranmer, 1999).

وبينت قويتز (Goetz, 2000) أن عمل الفريق يصنف إلى صنفين أساسيين الأول، وفيه يتكون الفريق من أثنين أو أكثر من المعلمين يقومون بالتدريس لنفس الطلاب في وقت واحد وداخل صف واحد. أما الصنف الثاني ففيه يعمل أعضاء الفريق مع بعض ولكن ليس بالضرورة أن يقوموا بالتدريس لنفس مجموعة الطلاب أو أن يتزامن التدريس في وقت واحد. كما بينت أن عمل الفريق يكمن في التخطيط المشترك والأداء المستقل، ويشمل الأنماط الموضحة أدناه.

- **النمط الأول** : **ويتضمن** :
  - اجتماع المعلمات أسبوعياً لمناقشة خطة العمل التي سوف تنفذ الأسبوع القادم .

- تحديد الخطة لتتضمن العناصر الآتية:
  - ✓ الأهداف التي ينبغي تحقيقها
  - ✓ المفاهيم والأفكار التي ستعطى في الدروس
  - ✓ الاستراتيجيات التي سوف يتم تطبيقها
  - ✓ الوسائل والمصادر
  - ✓ أساليب التقويم
- تسجيل أفضل الأفكار الجاهزة للتنفيذ في دفتر المصادر والملحوظات.

- **النمط الثاني**:

في هذا النمط يشترك أعضاء الفريق في استخدام مصادر موحدة ويقوم كل واحد بتدريس أجزاء أو أفكار مستقلة. ولعل من أبرز المصادر لهذا النمط الخطط التدريسية والكتب الملحقة والتمارين والوسائل

- **النمط الثالث**:

في هذا النمط يشترك أعضاء الفريق في تخطيط التدريس وفي تدريس المجموعة الكلية للطلاب، ولكن يقوم كل معلم من الأعضاء بالتدريس لمجموعة فرعية من الطلاب بصفة مستقلة.

- **النمط الرابع**:

وفي هذا النمط يقوم أحد الأعضاء بتخطيط وتحضير الأنشطة التدريسية لجميع أعضاء الفريق. ويقوم بقية الأعضاء بتنفيذ هذه الأنشطة التدريسية. ويؤخذ على هذا النمط أنه على الرغم من أن التخطيط المشترك هو العمود الفقري لتدريس الفريق، فإنه لا يستفيد من خبرات بقية أعضاء الفريق في التخطيط الذي يقوم به فرد واحد. كما أن هذا النموذج يواجه بعض المعوقات المالية والزمنية التي قد يستحيل معها قيام الفرد بتخطيط وتحضير برنامج بأكمله.

- **النمط الخامس**:

يقوم أعضاء الفريق في هذا النمط بتخطيط مشترك للتدريس ، بينما يقوم كل عضو بتدريس المهارات المختص فيها لجميع مجموعات الطلاب. كأن يقوم أحد معلمي الرياضيات بتدريس مهارات حل مشكلات القسمة لجميع فصول الصف الأول بينما يقوم زميله الآخر بتدريس حل مشكلات الجذور التربيعية لنفس الفصول. وفي هذا النمط ينتقل العضو المعلم من فصل إلى آخر ويدرس مهاراته المحددة بصفة مستقلة.

وتؤكد الأدبيات أن من أهم مزايا تدريس الفريق تعزيز الفهم لدى الطلاب خاصة بالنسبة للأفكار الجديدة. وإتاحة الفرصة للطلاب لتكوين علاقات بينهم تجعلهم يشعرون بالانتماء الذي من شأنه زيادة رغبة هؤلاء الطلاب للتعلم والاستيفاء بقدراتهم واستعداداتهم (Goetz, 2000).

أما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي فيعتمد النمط العام للتدريس على المحاضر الفرد الذي يكون مسئولا مسئولية كاملة عن جميع الطلاب في كورس أو مديول أو وحدة تدريسية ربما بمساعدة مدرس مساعد Tutor . أما في حالة السيمينارات العلمية التي تقدم في برامج الدراسات العليا فيستبدل هذا

النموذج بأسلوب تدريس الفريق الذي يشارك فيه مجموعة من أعضاء هيئة التدريس يتراوح عددهم بين اثنين إلى خمسة دون أي دعم من مدرسين مساعدين. ويتطلب العمل الفاعل لتدريس الفريق دعم من أعضاء الفريق من ناحية والإداريين العاملين بالقسم المعني بتدريس الفريق من ناحية أخرى (City University of Hong Kong, 1998).

وقد اتفق كل من كرومويل (Cromwell, 2007) ووليامز (Williams, 2000) وماروني ((Maroney, 2008] أن من أبرز مزايا طريقة تدريس الفريق ما يلي:

- القضاء على العزلة التي يشعر بها بعض الطلاب عندما يتعلمون بشكلٍ إنفرادي.
- تركيز اهتمام الطلاب في عدة جوانب في المادة التعليمية.
- إثراء خبرات وأفكار الطلاب من خلال تبادل خبرات المعلمين أعضاء فريق التدريس.
- توافر الوقت والجهد بعدم تكرار ما يتم تدريسه للطلاب في شكل فصول منفصلة.
- سد العجز والنقص في أعداد المعلمين.
- تنمية الجوانب العلمية والمهنية لدى المعلمين من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم.

وقد أكدت قويتز (Goenz, 2000) أن من أقيم الأمور في تدريس الفريق هو أنه يتيح القيام ببعض الأنشطة التي لا يمكن القيام بها إلا في حالة وجود أكثر من معلم في الصف الواحد. ومن أمثلة هذه الأنشطة القيام بالمشاريع التي تتطلب أن يكون المعلم حول طلابه ويتابع معهم عن قرب، ويجيب عن استفساراتهم، ويقدم لهم التغذية الراجعة. فمن الصعب أن يقوم المعلم بجميع هذه المهام بمفرده. كذلك في حالة المناقشة في مجموعات صغيرة والتي تحتاج إلى معلم يترأسها ويديرها ومعلم آخر يسجل النقاط والملحوظات والأخطاء ثم يعقب عليها فيما بعد.

وأوضح قلين لوسن (Lawson, 2001) أن من أهم خصائص فريق التدريس القوي أنه يمتلك أساليب تدريس متنوعة، وتكون استجابة الطلاب مختلفة لأعضاء الفريق المختلفين، ويقيم كل عضو بالفريق عمل زميله ويعزز الدور الذي يقوم به. إضافة إلى التعاون التام بين جميع أعضاء الفريق بغرض تطوير تعلم الطلاب. أما أبرز إيجابيات تدريس الفريق إمكانية وضع أنشطة بديلة لتناسب المتعلمين بجميع قدراتهم وفروقهم الفردية. وفي هذه الحالة يمكن لأحد المعلمين الإشراف على الطلاب ذوي القدرات الضعيفة بينما يقوم الآخر بالإشراف على ذوي القدرات العالية ورفع مستواهم بإثراء أنشطتهم بجعلها أنشطة للتحدي Challenging Activities وإتاحة الفرصة لهم بالمزيد من التطور.أما الوضع المثالي لتدريس الفريق فيكمن في المرونة في خطة التدريس بحيث تسمح بإدخال بعض التعديلات اللازمة لتحسين الدرس. وفي المقابل فمن الضرورة أن تكون هناك دقة في انتقاء عضو الفريق الذي سيقع عليه هذا التعديل، والتعامل مع هذا الأمر بشفافية وسلاسة تامة. وفي ذات السياق فالحذر

في تدريس الفريق مهم وبخاصة في المحافظة على الجدول المدرسي دون تحول أو تدخل ممكن أن يقود إلى الفوضى.

وانطلاقاً من هذه التوجهات العالمية في تدريس الفريق وقدرته على تحسين التعلم لدى المتعلمين، ورفع مستوى التدريس، وتناسبه مع المواد المتشعبة ذات الأوجه المتعددة، جاء البحث الحالي لتجريب هذه الفكرة في وحدة الغذاء والتغذية بغرض الكشف عن أثر هذه الاستراتيجية على تحصيل الطالبات ووضع بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير تعليم مواد التربية الأسرية .

- **مشكلة البحث** :

من خلال خبرات الباحثة في تدريس طالبات التربية الأسرية بكلية التربية بجامعة طيبة، والإشراف عليهن في التدريب الميداني في التربية العملية لعدة سنوات، والمشاركة في بعض برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات هذا التخصص، إضافة إلى خبراتها في الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه التي تطرقت لمشكلات متنوعة في تعليم التربية الأسرية بالمملكة لاحظت الباحثة تدني مستوى تعليم هذه المادة بمدارس التعليم العام بالمملكة. وتكمن مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى التحصيل وتدني مستوى التطبيق العملي في مواد التربية الأسرية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط إلى جانب افتقار تدريس التربية الأسرية إلى إستراتيجيات التدريس المعاصرة مثل التدريس بالفريق. وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل الدراسي في "وحدة الغذاء والتغذية" في مقرر التربية الأسرية لطالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة؟** .. ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل الدراسي في الجانب المعرفي (النظري) في "وحدة الغذاء والتغذية" في مقرر التربية الأسرية لطالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة؟
- ما أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق على مستوى التحصيل الدراسي في جانب التطبيق العملي في "وحدة الغذاء والتغذية" في مقرر التربية الأسرية لطالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة؟
- ما آراء المعلمات عضوات فريق التدريس حول استخدام استراتيجية تدريس الفريق التي تم تدريبهن عليها بعد أن قمن بتطبيقها في تجربة البحث.

- **فروض البحث**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في الجانب المعرفي (النظري) في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تدريس الفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في التطبيق العملي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية تدريس الفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المقياس الذي استخدم لقياس التطبيق العملي.

- **أهداف البحث**:

تتمثل أهداف البحث في الإجابة عن أسئلته واختبار فرضياته وذلك بالتعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق على تحصيل الطالباتٍ في وحدة الغذاء والتغذية في مقرر التربية الأسرية للصف الأول متوسط. وعطفا عليه فإن الهدف الرئيس للبحث هو: التعرف على أثر استراتيجية تدريس الفريق في التحصيل الدراسي للطالبات في وحدة الغذاء والتغذية في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- تعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق في تحصيل الطالبات في الجانب النظري في"وحدة الغذاء والتغذية" في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة.
- تعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الفريق في تحصيل الطالبات في التطبيق العملي في"وحدة الغذاء والتغذية" في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة.
- الكشف عن آراء المعلمات عضوات فريق التدريس حول استراتيجية تدريس الفريق بعد التدريب على استخدامها وتطبيقها في تجربة البحث.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

- استحداث استخدام استراتيجية تدريس الفريق في منظومة تعليم التربية الأسرية وقياس أثرها على تحصيل الطالبات في العالم العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة، مما يُكسب البحث الحالي أهمية خاصة.
- ندرة البحوث العربية في موضوع تدريس الفريق في التعليم العام. ففي ضوء المسح الميداني المكثف الذي أجرته الباحثة في ERIC ، وتصفح مواقع البحث المتنوعة في الإنترنت ، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ومركز الملك فيصل للبحوث، ومكتبة الملك فهد الوطنية بالمملكة العربية السعودية ، إضافة إلى الاطلاع على البحوث والدوريات المتوفرة بالمكتبات الجامعية، توصلتٍ إلى أنٍ هذا البحث التجريبي يُعد من بين البحوث التي ترتاد حقلا بحثيا جديدا في العالم العربي عامة والمملكة خاصة.
- تبرز أهمية البحث في إثراء البحث العلمي في تعليم التربية الأسرية وفتح آفاق معاصرة لهذه المادة الحيوية بالدول العربية للوصول بها إلى مصاف المستويات العالمية.
- يتوقع أن يسهم البحث الحالي بشكل كبير في تحسين مستوى تحصيل الطالبات في فرع الغذاء والتغذية وفي تعًليم مادًة التربية الأسرية عامة نظرا لتعدد مهام المعلمة في الصف وكثرة أعمالها في الحصص العملية في معمل التدبير ،حيث أن تدريس الفريق سيساعد في إنجاز هذه المهام والأعمال المتشعبة وإدارة الصف بسلاسة، وحل مشكلة نقص عدد المعلمات.
- يتزامن هذا البحث مع الاهتمام الملموس بتطوير مناهج التربية الأسرية في التعليم العام بالمملكة وتنظيم مقرراتها. فقد قامت وزارة التربية والتعليم بتحديث مناهج التربية الأسرية ، حيث أصدرت كتب حديثة للمقررات الدراسية وذلك في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ الموافق ٢٠١١/٢٠١٠م .

وعليه، فقد أضحت الفرصة سانحة للقائمين على هذا التطوير باستثمار نتائج هذا البحث في خطط التطوير المستقبلية.

- يقدم البحث اختبار تحصيلي على درجة عالية من الصدق والثبات لقياس الشق النظري و مقياس تقدير لقياس التطبيق العملي، يمكن أن تستفيد منهما معلمات التربية الأسرية في تقييم الطالبات ليس فقط في الغذاء والتغذية بل في جميع فروع التربية الأسرية.
- يتسق البحث الحالي مع التوجهات العالمية المعاصرة في تطوير عمل الفريق في النواحي التعليمية، والتربوية.

- **حدود البحث**:

- تم تطبيق تجربة البحث على عينة من طالبات الصف الأول المتوسط أثناء دراسة وحدة الغذاء والتغذية في مقرر التربية الأسرية طبعة ١٤٣١/١٤٣٢هـ الموافق ٢٠١٠/ ٢٠١١م في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣١/١٤٣٢هـ.
- اقتصر البحث على استراتيجية تدريس الفريق والبرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة في ضوء الأدبيات المعاصرة في تدريس المجموعة التجريبية. وقد شملت هذه الاستراتيجية عدة نماذج هي: تدريس الفريق التقليدي والمساند، والتكاملي، والموجه، والمزيج بين الأنواع السابقة.
- تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣١/١٤٣٢هـ الموافق ٢٠١٠/ ٢٠١١م واستمرت لمدة (٨) أسابيع بمعدل حصتين في الأسبوع حيث استغرقت الحصة ٤٥ دقيقة حسب الجدول المدرسي.
- تم تطبيق البحث في المدرسة المتوسطة العاشرة الحكومية بمنطقة العوالي بالمدينة المنورة.

- **مجتمع وعينة البحث** :

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة. أما العينة فقد شملت (٧٠) طالبة. وقد تم اختيار الفصلين الضابط والتجريبي عشوائيا، حيث بلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (٣٥) طالبة.

- **مصطلحات البحث**:

تدريس الفريق Team Teaching

عرف شارون كرومويل (Cromwell, S., 2007) تدريس الفريق بأنه نمط من أنماط التدريس يمكن استخدامه في كل الصفوف الدراسية بالمدارس على كافة مستوياتها. ويختلف تكوين وأسلوب عمل الفريق اختلافا واسعا وفقا لطبيعة المادة التي تدرس والإستراتيجيات التي تناسب تدريسها. وعرفت سلمى الناشف (الناشف، ١٩٩٩) تدريس الفريق بأنه " تعاون عدد من المدرسين أو التربويين في تدريس مساق أو موضوع معين للمستوى الدراسي نفسه (الصف) ويساعد المدرسون بعضهم بعضا في وضع الأهداف، وتقسيم الموضوعات، وإعداد الأوراق والمذكرات، وطباعتها، وفي التدريس، وفي اختيار خبرات التعلم والأنشطة المناسبة للفروق الفردية. ويتراوح عدد فريق التدريس عادة بين ٢ إلى ٥. ويتحدد عدد الأعضاء وفقا لأهداف المساق وطبيعته، وعدد الطلبة، وإمكانياتهم والمؤسسة التعليمية". وتعرف الباحثة "تدريس الفريق" إجرائيا بأنه تعاون مشترك بين

معلمتين أو أكثر مختصتين في التربية الأسرية، في تخطيط وتدريس وتقييم وحدة الغذاء والتغذية للصف الأول بالمرحلة المتوسطة لإثراء التدريس ورفع مستوى الطالبات. وقد تم اعتماد الأنموذج الجماعي لتدريس الفريق الذي يتعاون فيه أعضاء الفريق بشكل متساوي من حيث المهام والأعباء والالتزامات. وفي ذات السياق فقد أكدّ ويليامَز (Williams, 2000) أن من أبرز مزايا هذا الأنموذج استفادة المعلمين والطلاب في اكتساب الخبرات وتبادل الآراء والتغذية الراجعة على حدٍ سواء. أما الميزة الثانية فهي اهتمام الأنموذج بالفروق الفردية بالنسبة للمعلمين من ناحية وبالنسبة للمتعلمين من ناحية أخرى.

- **استراتيجية تدريس الفريق**:

عرّفت انقريد شفر (Shafer, 2001) استراتيجية تدريس الفريق بأنها طريقة فاعلة لتدريس بعض المواد أو الموضوعات وبخاصة تلك التي تتضمن أفرع أو أنظمة داخلية متعددة Multi- disciplinary أو تضارب في الحلول Conflict Resolution أو إنشاء أسلوب للتقييم Value Formation. وتعرف استراتيجية تدريس الفريق إجرائيا بأنها طريقة تدريس تتكون من عدة نماذج Models أو استراتيجيات فرعية تشمل استراتيجية تدريس الفريق التقليدي ، والتعاوني والتكاملي، والموازي، والموجه، والمزيج بين نموذجين أو أكثر من هذه النماذج. ويتحدد حجم الفريق (عدد المعلمات) في ضوء طبيعة المقرر المراد تدريسه، بحيث يتعاون أفراد هذا الفريق في التخطيط للتدريس والقيام به، وكذلك في التقويم.

- **التربية الأسرية** :

تعرف الموسوعة الأمريكية "التربية الأسرية" بمصطلحات متعددة أهمها "الاقتصاد المنزلي" أو "علوم الأسرة والمستهلك" Family & Consumer Sciences وتعرِّفها بأنها مجال مهني Professional وتعليمي Educational يهتم بدراسة الاقتصاد وإدارة المنزل، والأسرة، والمجتمع. كما يتعرَّف بأنها مجال تعليم نظامي Formal Study والذي يتضمن تعليم المستهلك، وإدارة المؤسسات، Institutional Management والتصميم الداخلي للمنزل Interior Design ، وتأثيثه Home Furnishing والخياطة Sewing والأعمال اليدوية Handicrafts ، والملابس والأنسجة Clothing and Textiles وإعداد الأطعمة Cooking، والغذاء والتغذية Nutrition، وحفظ الأطعمة Food Preservation ، وصحة الأطعمة Hygiene، وإدارة المال Managing Money، وتربية الطفل Child Development، والعلاقات الأسرية Family Relations. وبنهاية القرن العشرين أصبح هذا المجال طريقاً مهماً للمرأة الأمريكية للتعليم العالي والبحث العلمي. وتعرَّف الباحثة التربية الأسرية بأنها مجال دراسي متعدد الأنظمة Multidisciplinary ، بحيث تكون هذه الأنظمة في اتساق وتكامل تام Integrative مع العلوم التطبيقية، ويستهدف هذا المجال المنزل والأسرة والمجتمع. وبتعريف أكثر دقة أنها منهج دراسي يطبق على مدارس التعليم العام للبنات بالمملكة في شكل مقررات دراسية. ويتكون مقرر الصف الأول المتوسط والذي طبق عليه البحث الحالي من ست وحدات دراسية

تشمل: وحدة مهارات اجتماعية، وشؤون منزلية، وتوعية صحية، و الغذاء والتغذية، والأمن والسلامة والعناية الملبسية.

- **التحصيل الدراسي** :

عرَّف حواري (٢٠٠٦) التحصيل بأنه المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب نتيجة لدراسة موضوع محدد أو وحدة تعليمية معينة. كما عرَّف تاتوم الاختبارات التحصيلية (Tatum, 2006) بأنها امتحانات يتم تصميمها لقياس مستوى المعرفة Knowledge والأداء Proficiency الذي يقدمه الفرد في مجال معين أو مجموعة مجالات. كما يعتبر الاختبار التحصيلي أداة Tool لقياس المستوى الحالي للمعرفة بغرض تسكين الطالب في بيئة تعليمية تناسب قدراته. أما إجرائيا فيقصد به التحصيل المعرفي الذي يركز على الجانب النظري إضافة إلى التحصيل في التطبيق العملي الذي يركز على الجانب الأدائي في وحدة الغذاء والتغذية.

- **وحدة الغذاء والتغذية** :

وحدة الغذاء والتغذية هي الوحدة التعليمية الرابعة بكتاب التربية الأسرية المقرر للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية طبعة ٢٠١٠/٢٠١١ الموافق ١٤٣١/١٤٣٢هـ. وتشمل هذه الوحدة أربعة موضوعات رئيسية هي: الحساء والسلطات، والمشروبات، والتمور. وتدرس الوحدة في الفصل الدراسي الثاني.

- **منهج البحث** :

تم استخدام المنهج التجريبي باعتباره الأنسب لأهداف البحث وتساؤلاته وذلك للتعرف على أثر المتغير المستقل "إستراتيجية تدريس الفريق" التي تم استخدامها في تدريس الوحدة على المتغير التابع وهو "التحصيل الدراسي." وقد وقع الاختيار على التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين ذات الاختبار البعدي، حيث تم اختيار العينة في المجموعتين بطريقة عشوائية، ثم تم إجراء التجربة على المجموعة التجريبية. وبعد انتهاء التجربة طبق الاختبار البعدي على المجموعتين. وفي إطار هذا التصميم عرَّف (قندلجي، ٢٠٠٨، ص ١٤١) المنهج التجريبي Experimental Design بأنه تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة ، التي تكون موضوعاً للدراسة، وملاحظة ماينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع الظاهر" .

- **أدوات البحث** :

شملت أدوات البحث اختبار التكافؤ، بين المجموعتين، و الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين ، والملاحظة التي تم تطبيقها على المجموعتين أثناء فترة تجربة البحث والمقابلة الشخصية التي أجريت مع المعلمات بعد إكمال التجربة.

١) اختبار التكافؤ في المعرفة السابقة في الغذاء والتغذية

هدف اختبار التكافؤ إلى الكشف عن مستويات الطالبات في المعرفة السابقة في وحدة الغذاء والتغذية في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة. وقد شمل الاختبار (٣٠) فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد ، حيث تم قياس الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار من قبل المختصين في المناهج و طرق التدريس وبعض المعلمات والمشرفات. وقد كان الاختبار شاملا للمفاهيم العامة

في الغذاء والتغذية في مقرر الصف الأول المتوسطة. وهي: الحساء، والسلطات والمشروبات، والتمور بشكل متوازن. وقد تم عرض الاختبار على لجنة من المختصين في المناهج وطرق التدريس في تخصصات شملت التربية الأسرية والعلوم، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية. ولمزيد من التأكد من سلامة الاختبار قبل تطبيقه فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من ثلاث معلمات وثلاث مشرفات في التربية الأسرية. وقد اتفق المحكمون على معظم فقرات الاختبار ووجهوا بإجراء بعض التعديلات الطفيفة، حيث بلغ معامل الاتفاق على الاختبار ٨٩٪ وهي درجة عالية اطمأنت لها الباحثة.

٢) الاختبار البعدي:

هدف الاختبار البعدي إلى قياس تحصيل الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث طبق الاختبار بعد إنهاء دراسة وحدة الغذاء والتغذية كاملة. وقد شمل الاختبار جميع مستويات التفكير حسب تصنيف بلوم. وقد تضمن الاختبار أسئلة في التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم. وقد ضمنت هذه الأسئلة جميع موضوعات الوحدة.

٣) الملاحظة :

هدفت الملاحظة إلى قياس تحصيل الطالبات في التطبيق العملي للأصناف التي تم إعدادها في معمل التدبير في موضوعات الوحدة الأربعة. ولجمع البيانات تم إعداد مقياس تقدير مكون من ٣ درجات بحيث تمثل الدرجة (١) أقل درجة والدرجة (٣) أعلى درجة. وللتأكد من صدق أداة الملاحظة فقد تم عرضها على(٥) معلمات و(٣) مشرفات. وقد طبقت الملاحظة على جميع الطالبات في المجموعتين أثناء التطبيق العملي. وقد كانت الملاحظة تتم وتقيد بواسطة المعلمات أسبوعيا داخل معمل التدبير.وفي هذا السياق أكدّ عسكر وآخرون (٢٠٠٣) أن الملاحظة المنظمة تعد من أهم السمات المميزة للبحث التجريبي، كما أنها تقوم على تسجيل الظواهر باستخدام الأدوات العلمية مثل قوائم المراجعة ومقاييس التقدير (ص ٢٢٥).

٤) المقابلة

هدفت المقابلة الشخصية إلى الكشف عن آراء المعلمات إزاء التجربة التي مررن بها في التدريب على استخدام إستراتيجية تدريس الفريق وتطبيقها في تدريس وحدة الغذاء والتغذية. وقد أعدت الباحثة دليل المقابلة الذي شمل ثمانية أسئلة رئيسية إضافة إلى سؤال مفتوح. وقد قام بتحكيم المقابلة نفس اللجنة التي حكمت الاختبارات. وقد تضمنت الأسئلة جميع جوانب التجربة وهي التدريب وإستراتيجية تدريس الفريق، والطالبات، إضافة إلى رؤية المعلمات لمستقبل تدريس الفريق في التربية الأسرية. وقد أجرت الباحثة المقابلة بنفسها للتوصل إلى فهم متعمق لتجربة البحث وحيثياتها، إضافة إلى محاولة التماس اتجاهات المعلمات نحو تدريس الفريق.

- **إجراءات البحث**

شملت إجراءات البحث الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والتجارب السابقة المحلية والعالمية في مجال تدريس الفريق.

- تحليل التماذج التي تم الحصول عليها وتحديد الإستراتيجيات المناسبة لتدريس وحدة الغذاء والتغذية بالمرحلة المتوسطة.
- اختيار المدرسة المتوسطة العاشرة بالعوالي لتطبيق التجربة في ضوء بعض المعايير مثل: مبنى المدرسة، و اتساع مساحة التدبير، وتجهيزات التدبير بالأجهزة والمعدات، وتعاون إدارة المدرسة والمعلمات في إجراء التجربة.
- اختيار فصلين عشوائيين أحدهما تجريبي والآخر ضابط.
- تدريب معلمات التربية الأسرية على استخدام استراتيجية تدريس الفريق وآليات تنفيذ التجربة وتزويدهن ببعض الأوراق (Handouts) اللازمة لمساعدتهن في التجربة.
- تطبيق اختبار التكافؤ على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تنفيذ تجربة الدراسة في الوحدة المختارة.
- تطبيق الملاحظة على الطالبات أثناء التطبيق العملي بشكل مستمر خلال فترة التجربة.
- تطبيق اختبار التحصيل البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- إجراء مقابلة شخصية مع معلمات الفريق عند الانتهاء من التجربة.
- تصحيح الاختبارات، وتحليل البيانات.
- عرض ومناقشة النتائج، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

- **نبذة عن وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط طبعة ١٤٣٢/١٤٣٢هـ**

- **أهداف الوحدة**:

يتوقع من التلميذة في نهاية الوحدة أن:

- تعد حساءً تتوافر فيه مواصفات الحساء الجيد.
- تعد الخضروات بطريقة مناسبة.
- تتبع طرق مختلفة لإعداد المشروبات.
- تقارن بين العصائر والمشروبات.
- تدرك أهميةٍ التمور وفوائدها.
- تقيم غذائيا كل صنف تعده.
- تبتكر طريقة تجميل جذابة للأصناف المعدة.

- **موضوعات الوحدة**:

تحتوي الوحدة على أربعة موضوعات رئيسة هي:

- الحساء ويشمل حساء العدس، حساء الكريمة بالدجاج.، وحساء الخضروات مع اللحم.
- السلطات وتشمل سلطة خضروات طازجة، و سلطة خضروات مطبوخة وسلطة خضروات مع إضافة مواد بروتينية، و سلطة حلوة
- المشروبات وتشمل المشروبات الباردة والساخنة بأنواعها.
- التمور وتشمل كعكة التمر و بسبوسة التمر.

وتجدر الإشارة إلى أن لكل درس شق نظري يركز على تدريس المفاهيم والنظريات والقواعد، وشق عملي يركز على تطبيق الأصناف عملياً في معمل التدبير. ويوجد لكل درس مجموعة من الأنشطة، كما توجد تطبيقات شاملة

لكل الموضوعات والدروس عند نهاية الوحدة. أما تقييم الطالبات فيشمل أيضاً شقين، النظري الذي يتم تقييمه بالاختبارات التحصيلية، والعملي الذي يتم تقييمه باستخدام أدوات الملاحظة مثل قوائم الشطب ومقاييس التقدير.

- **مبررات اختيار وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية للصف لأول متوسط للتجربة**

يستعرض هذا الجزء من البحث الأسباب التي أدت إلى تطبيق التجربة في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط والتي شملت الآتي:

- تعدد الأعمال المهام وصعوبتها بالنسبة للمعلمة الواحدة والتي من أبرزها مايلي:
  - ✓ إدارة الصف في معمل التدبير مع كثرة الأعداد.
  - ✓ متابعة التطبيق العملي لجميع الطالبات في وقتٍ واحد.
  - ✓ الدقة في متابعة الأعمال والأشياء والأجهزة الخطرة كالفرن والخلاط، والأدوات الحادة، وقدر الضغط ، و الموقد (البوتجاز) وغيرها.
  - ✓ تنوع الأصناف التي يتم تحضيرها وتعدد مكوناتها وأدواتها والتي تحتاج إلى رقابة قد لا تستطيع المعلمة الواحدة القيام بها.
  - ✓ حاجة التطبيق العملي في التدبير إلى مهارات أدائية وفكرية متنوعة قد لا تتوافر في معلمة واحدة.
  - ✓ الشرح المستمر المصاحب اللازم للتطبيق العملي والذي يمثل صعوبة لدى كثير من المعلمات في الدروس التطبيقية بالتدبير.
- تقليل جهد المعلمة الواحدة في تدريس التدبير في عدد من الفصول قد تصل إلى ست حصص عملية في اليوم الواحد.
- تناسب نماذج إستراتيجية تدريس الفريق المختلفة مع طبيعة الحصص العملية التي تشكل أساس تعليم وتعلم وحدة الغذاء والتغذية.
- تحقيق الرقابة و الدقة للقيام بالمشاريع التي تتطلب أن تكون المعلمة قريبة من الطالبة.
- رفع مستوى جودة التدريس من خلال تركيز المعلمة في بعض أجزاء الدرس وزميلتها في الأجزاء الأخرى.
- التقليل من الملل الذي قد يصيب الطالبات بسبب طول حصص التدبير وكثرة الأعمال.
- إضفاء النشاط والحيوية في الفصل بسبب التعاون الذي يتم بين المعلمتين (فريق التدريس) لرفع مستوى الطالبات، إضافة إلى غرس قيمة التعاون لدى هؤلاء الطالبات.
- تقديم الدروس بصورة متوازنة بين الجانب النظري والعملي.

- **الإطار النظري للبحث**

نظرا لندرة البحوث والدراسات السابقة في مجال تدريس الفريق ولحداثة هذه الاستراتيجية في منظومة التعليم بالدول العربية ولإثراء البحث رأت الباحثة أن يشمل هذا الجزء بعض الخبرات والتجارب السابقة في تدريس الفريق، إضافة إلى بعض الدراسات التي أجريت في مجال تدريس الفريق. وقد عرضت هذه الدراسات والتجارب حسب الحداثة التاريخية.

- **أولا : بعض التجارب العالمية السابقة في تدريس الفريق**
- **تجربة شارون ماروني** (Maroney, Sharon, 2010)

أجريت هذه التجربة بجامعة غرب إلينوي الأمريكية بهدف تنشيط وتفعيل تدريس الفريق وتوجيهه نحو برامج التعليم الشامل لجميع المتعلمين. وفي هذه التجربة أوضحت شارون ماروني أن تدريس الفريق يقوم بمشاركة بين الزملاء المعلمين المختصين في تدريس الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة كخدمة مساندة للعملية التعليمية. كما أوضح أن هناك خمسة أنواع لتدريس الفريق هي:

١. تدريس الفريق التقليدي (Traditional Team Teaching) : وفيه يتقاسم أثنان من المعلمين تدريس المحتوى والمهارات لجميع الطلاب كمجموعة واحدة. فعلى سبيل المثال كثيرا ما يقع هذا النوع من تدريس الفريق في حصص الرياضيات عندما يقوم أحد المعلمين بتقديم المعلومات الجديدة ويقوم زميله الآخر بإكمال حل المسائل الرياضية. كذلك يقوم كل من المعلمين بمسئوليات متكافئة في تعليم جميع الطلاب، كما يكون كلٍ منهما مشاركا بفاعلية ونشاط خلال الحصة.

٢ . تدريس الفريق المساند (Supportive Instruction): ويتم هذا النوع من تدريس الفريق عندما يقوم أحد المعلمين بتدريس المحتوى بينما يقوم زميله الآخر بمتابعة الأنشطة أو المهارات المرتبطة بهذا المحتوى. ومن أمثلة هذا النوع من تدريس الفريق أن يقوم أحد معلمي اللغة بتدريس درس في القراءة ويحدد التعيينات Assignments وفي ذات الوقت يقوم زميله الآخر بتدريس الإستراتيجيات اللازمة للقيام بعمل التعيينات المحددة.

٣ . تدريس الفريق الموازي (Pararllel Instruction): وفي هذا النوع يتم تقسيم الفصل إلى مجموعتين ويقدم كل واحد من المعلمين نفس المحتوى والمهارات لمجموعته. ويناسب هذا النوع بعض الأنشطة مثل القيام بالمشاريع البحثية التي تتطلب أن يعمل المعلم مع طلابه عن قرب.

٤ . تدريس الفريق بتقسيم الطلاب إلى مجموعات وفقاً لاحتياجات تعليمية محددة، حيث يطبق هذا النوع بكثرة في حالة تقسيم الصف إلى مجموعات ذات مستوى عالي وآخر ضعيف، حيث يقوم أحد المعلمين بإثراء الأنشطة التعليمية للمجموعة ذات المستوى العالي بينما يقوم المعلم الآخر بإعادة تدريس المحتوى أو المهارة للمجموعة ذات المستوى الضعيف لرفع مستواهم .

٥ . تدريس الفريق بمشاركة معلم موجه (Monitoring Teacher) : وفي هذا النوع يقوم أحد المعلمين بمسئولية تدريس جميع الطلاب كوحدة واحدة بينما يقوم زميله الآخر بالتحرك داخل غرفة الصف لمساعدة وتوجيه جميع الطلاب ومتابعة سلوكهم في العمل والتحصيل. ويظهر هذا النوع عندما يقوم أحد المعلمين بتدريب الطلاب وإعطائهم التعليمات وخطوات إجراء تجربة بالمعمل ، ويقوم زميله الآخر بالتحرك داخل المعمل لتوجيه الطلاب كأفراد أثناء تنفيذهذه التجربة. ومن ثم يحدد هذا المعلم (الموجه) مدى استجابة الطلاب لما تعلموه وإعطاء التغذية الراجعة الفورية للمعلم الذي قام بتدريس المادة وإعطاء المعلومات وشرح الخطوات والتعليمات.

وهناك بعض فرق التدريس تخلط بين أكثر من نوع من الأنواع الخمسة كالخلط بين تدريس الفريق التقليدي والمساند. وفي كل الأحوال يحتاج تدريس الفريق كغيره من إستراتيجيات وطرق التدريس إلى حلقة من التخطيط للتدريس، وتحضير وتنفيذ خطة الدرس، والأنشطة، والوسائل وحل المشكلات، والتقويم .وقد حددت ماروني بعض المتطلبات السابقة لتدريس الفريق الناجح والتي تركز على الآتي:

- الصفات الشخصية لأعضاء الفريق.
- توجهات المعلمين نحو النجاح في تدريس الفريق.
- اتحاد الأعضاء وعدم تفرقهم.
- المشاركة الحقيقية داخل الصف.
- المحافظة على التركيز مع الطلاب.
- الاتفاق التام بين الأعضاء على مبدأ تدريس الفريق.
- الاتفاق على الأنظمة والإجراءات.
- الاتفاق على التوقعات التي تأتي من الطلاب.

من ناحيةٍ أُخرى خلصت هذه التجربة بتحديد بعض صفات معلم الفريق الجيد ومنها أنه:يرغب في المحاولة في تدريس الفريق بشكل مستمر. وتفكيره إيجابي، ومحترم، و صادق، وحائز على ثقة الآخرين، وقادر على إكساب الثقة لغيره، ومنفتح لوجهات نظر غيره، وله قدرة عالية على التواصل، وفريد، ومميز ومصدر ثراء علمي للمتعلمين.

- **تجربة إنقل** (Engle, 2010)

أوضحت هذه التجربة أنه على الرغم من نشأة إستراتيجية تدريس الفريق منذ عدة سنوات، إلا أن طريقة استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس والنجاح المتوقع منها، تُعد من الأمور الشائكة التي لا تزال تحتاج إلى تفكير متعمق وحذر كبير.

ومن خلال تجربته الطويلة في ممارسة تدريس الفريق خرج ألان إيفل، مدير إدارة مركز التقنية بإحدى الولايات الأمريكية بإنشاء قوائم مراجعة (check lists) بهدف توضيح هذه العناصر التي ينبغي لأعضاء الفريق مراجعتها ومناقشتها والتأكد منها قبل الشروع في تدريس الفريق. كما تهدف إلى تجنب الوقوع في أي خطأ قد يصعب تداركه بعد بدء تدريس الفريق.

وقد شملت قوائم المراجعة ما يلي:

- قائمة مساحة الفصل والمواد التعليمية والزمن Classroom space, Materials, and Time
- قائمة الحاجات والقيم والفلسفة Needs, Values, Philosophy
- قائمة إدارة الصف Classroom Management

وقد تم ترجمة وتلخيص عناصر كل قائمة وتضمينها في الجدول التالي:

- **قوائم المراجعة لتدريس الفريق**

عناصر قائمة مساحة الفصل والمواد والزمن	عناصر قائمة الحاجات والقيم والفلسفة	عناصر قائمة إدارة الصف
- المساحة المتاحة للعمل. - الأثاث - الطاولات المتاحة للعمل للطلاب. الطاولة الخاصة بعمل المعلمين - المواد والكتب والإمدادات - المواد الخاصة بي - المواد الخاصة بزميلي المعلم - المواد المشتركة بيننا - الغرفة أو المساحة الخاصة بكل معلم على حده - المراكز والجهات التي يتعامل معها المعلمون - إذا لم توفر المدرسة احتياجات الفريق كيف يمكن توفير هذه الاحتياجات؟ - كيف يمكن تنظيم ساعات أسبوعية خارج ساعات التدريس الفعلية للتخطيط المشترك بين أعضاء الفريق؟ - ما المحتوى الذي يجب أن يدرسه كل معلم على حده؟ - ما المحتوى الذي يجب أن يقتسمه المعلمون؟ - ما المحتوى الذي يجب أن يشترك في تدريسه المعلمون؟ - كيف يمكن للأعضاء تسجيل المعلومات والبيانات والملحوظات؟ - مَن مِن المعلمين يصحح ماذا من الأوراق ويرصد الدرجات؟ - ما نظام التقييم؟ - دفتر التحضير - التنظيم الأفضل لشخصية كل معلم ساعات العمل الأخرى خارج دوام المدرسة. - النظام العام في المدرسة	- مستوى تحمل الإزعاج - نقاط القوة والضعف الشخصية - ماذا أعرف عن أسلوبي الشخصي - كيف أشعر تجاه تدريسي - الصوت واللغة - التدريب والتطور المهني - جدول الأعمال الحياتية الأخرى مثل رعاية وتوصيل الأبناء لمدارسهم - مجمع الآباء لكل معلم على حده - مجمع الآباء المشترك بين المعلمين - أمور تتعلق بالتدريس - الأشياء التي أرغب في تحسينها - التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الفريق - العواطف - حس الفكاهة - التعلم التعاوني - المجموعات - مستوى الخبرة (في التدريس المادة العلمية الإستراتيجيات) - من يدرس ماذا - التفاعل مع المتعلمين - التلقائية في طلب المساعدة	- التنظيم - التأديب - التسلسل في الأعمال - الأعمال الروتينية - التحرك داخل الصف - النقد البناء - التواصل مع أسر الطلاب

- **ثانيا : بعض الدراسات السابقة**

- **دراسة جاهين (٢٠١١):**

هدفت هذه الورقة عرض مفهوم تدريس الفريق (التدريس التعاوني) وأوضحت الفرق بينه وبين التعلم التعاوني كما بينت أن ظهور وتطور تدريس الفريق جاء متزامنا مع تطور التعلم التعاوني والنقلة التي أحدثها في الأوساط التربوية. وقد أوجز الباحث فوائد التعاون بين المعلمين في التدريس في الآتي:

- زيادة تحصيل الطلاب والارتقاء بسلوكياتهم واتجاهاتهم.
- سهولة تتبع التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في المواد الدراسية المختلفة.
- سهولة حل المشكلات التي تواجه الطلاب.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لمراجعة المنهج مراجعة جماعية.
- إمكانية مناقشة المعلمين للاختبارات مراجعة جماعية.
- تنمية السلوك الإيجابي لدى الطلاب بسبب التناغم والتناسق والتعاون بين المعلمين.
- كسر الحواجز بين الحجرات الدراسية.

- تحقيق الرضا المهني لدى المعلم من خلال تنمية العلاقات المهنية مع زملائه.
- تمكين المعلمين من اكتشاف مواهبهم وقدراتهم الذاتية.
- زيادة كفاءة المعلم وجعله أكثر تمرسا على العمل.
- تضييق الفجوة بين المعلمين ذوي الخبرة وحديثي التعيين بهدف تدعيم الكفاية والثقة لدى المعلمين المبتدئين.
- التغلب على تحديات المناهج الحديثة والمتجددة بشكلٍ مستمر.
- إعطاء صورة دقيقة عن تحصيل الطلاب.

من ناحيةٍ أخرى طرحت الورقة معوقات تدريس الفريق التعاوني لتشمل:

- تحدي معيار الخصوصية حيث أن بعض المعلمين يجنح إلى الاستقلالية التامة.
- الفواصل بين المواد الدراسية والتي تجعل المعلمين يشعرون بأنهم مختصون في مجالاتهم التي تحقق لهم المرجعية وتكفل لهم الهوية المهنية، وبالتالي فإنهم يرفضون الدمج أو الشراكة مع غيرهم.
- الحواجز الفاصلة بين معلمي المواد الأكاديمية ومعلمي المواد المهنية.
- الحواجز الفاصلة بين الأقسام والتي تمثل تحديا لبعض المعلمين في الدخول في أقسام غيرهم.

- **دراسة القيسي وآخرون** (٢٠٠٨)

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر تدريس الكيمياء بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل الطلبة بالمستوى العاشر الأساسي بمدرسة عمر بن الخطاب في محافظة الزرقاء بالأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالبا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٧) طالبا في كل مجموعة. وقد درست المجموعة التجريبية بفريق يتكون من مدرسين أثنين. أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة المعتادة ، حيث قام بتدريسها معلم واحد. وقد حسب تكافؤ المجموعتين في متغيرات المعرفة السابقة والتحصيل السابق في الكيمياء قبل إجراء التجربة، حيث أوضحت نتائج اختبار ت تكافؤ المجموعتين. واستغرقت التجربة (١٣) أسبوعا بواقع ٢٦ حصة لكل من المجموعتين. وقد تم إعداد الاختبار البعدي من نوع الاختيار من متعدد ، كما تم قياس صدق وثبات الاختبار. وقد أوضحت نتائج اختبار ت T- test لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية. حيث أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي بلغ متوسط درجة طلابها (٣٥,٩٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (٣٠) درجة مما يدل على فاعلية تدريس الفريق. وقد اقترحت الدراسة استخدام تدريس الفريق في المواد العلمية الأخرى، كما اقترحت قياس آثار أخرى لتدريس الفريق كالاتجاهات والدافعية، والإبداع ، وغيره.

- **دراسة كرومويل** (Cromwell, 2007):

يتلخص هدف هذه الدراسة الوصفية التحليلية في سؤالين رئيسين هما:

- ممَّ يتكون فريق التدريس الممتاز؟
- كيف يمكن للمعلمين تقوية فرق التدريس؟

وللإجابة عن السؤال الأول أوضح شارون أن من أبرز خصائص أعضاء تدريس الفريق الناجح ابتسامة الأعضاء في وجه بعضهم البعض والمحافظة على تحقيق الأهداف المشتركة. فقد بين أحد المعلمين الذي كان يعمل عضوا في فريق تدريس العلوم في مدرسة متوسطة بولاية جورجيا الأمريكية أنه لابد لأعضاء فريق التدريس من الضحك والدردشة أثناء تناول الطعام ، وشراب القهوة، وتزويد بعضهم البعض بالأوراق التي يجهزونها بحيث يتم التصوير بوجودهما مع بعض مرتين في الأسبوع على الأقل . وللإجابة عن السؤال الثاني أوضح الباحث أن ٧٧٪ من المدارس المتوسطة الأمريكية تطبق إستراتيجيات تدريس الفريق. كما أشار الباحث إلى أن نتائج البحث العلمي قد بينت أنه إذا تم تطبيق إستراتيجيات تدريس الفريق كاملة في جميع المدارس فإن هذا سيؤدي إلى تحسين مناخ العمل في التدريس، والتواصل المنتظم مع الأسر، وزيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، وارتفاع في مستوى الطلاب. وفي ذات السياق بينت النتائج أن من أساليب تقوية فريق التدريس العمل بروح الفريق، وتبادل الأعضاء لأساليب وإستراتيجيات التدريس، والنقد البناء المصاحب بالصدق، والاحترام والمرح، والابتسامة، ومساعدة بعضهم البعض في التركيز على العمل الأساسي للفريق .كما أوضحت أن لكل عضو من أعضاء الفريق شيء يميزه ويجعله هو الأفضل، وبالتالي يجب أن يأخذ العضو المسئوليات والمهام التي يكون هو الأفضل فيها عن زملاءه بينما يقوم الزملاء الآخرون بأعمال أخرى يكونوا هم الأفضل فيها. وبهذا يكون انجاز العمل بمساهمة كل عضو في الفريق ، وهنا يظهر عمل الفريق كمجموعة ويرتفع مستوى جودة العمل. وقد أوصت الدراسة أعضاء الفريق بالمرونة في التعامل حتى يكون إحداث التطوير والتغيير لدى المتعلمين ممكنا، فصعوبة أسلوب المعلمين تنعكس سلبا على عملية التعليم والتعلم. كما أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين ودعمهم للطلاب والاهتمام بحاجاتهم. إضافة إلى ضرورة تنوع أساليب التدريس مثل استخدام إستراتيجيات المعلم صاحب السلطة (Authoritarian Teacher) والمعلم الذي يرعى المتعلمين (Caregiver)، والمعلم المشجع (Cheerleader).

- **دراسة سعيد** (٢٠٠٤):

هدف هذا البحث إلى تعرف تأثير إستراتيجية التدريس بالفريق في تنمية التحصيل والأداء الشفوي في التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . وشملت عينة الدراسة ستين تلميذا يمثلون فصلين من فصول الصف الأول الإعدادي تم اختيارهما عشوائيا بمدرسة خاتم المرسلين التابعة لإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية. وقد اختير أحد الفصول ليمثل المجموعة التجريبية بينما يمثل الآخر المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد التلاميذ بكل مجموعة ثلاثون تلميذا. وشملت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ودليل المعلم، وكتاب التلميذ. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في:

- تحصيل المفاهيم و المعلومات الدينية، وذلك في التحصيل القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى ٠,٠١.

- تحصيل المفاهيم والمعلومات الدينية ، وذلك في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى دلالة قدره٠,٠١.
- الأداء الشفوي في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك عند مستوى دلالة قدره ٠,٠١.
- الأداء الشفوي في التطبيق القبلي و البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق لبعدي عند مستوى دلالة قدره ٠,٠١.

وأوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية تدريس الفريق في تدريس التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة. كما أوصت بتدريب المعلمين في كليات التربية في أثناء التربية العملية وكذلك تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام هذه الإستراتيجية على التدريس بالفريق في مختلف المواد الدراسية.

- **دراسة قويتز** (Goetz, 2000):

هدف هذا البحث التعرف على أنواع تدريس الفريق ، استكشاف آراء بعض معلمي فرق التدريس، وتحليل القضايا المتعلقة بتدريس الفريق، ومناقشة سلبيات وإيجابيات تدريس الفريق بالاستناد على الأدبيات وتجارب ورؤى الطلاب. وأوضحت النتائج أن هناك ستة نماذج لتدريس الفريق وهي:

- تدريس الفريق التقليدي Traditional Team Teaching وفيه يشترك جميع المعلمين الأعضاء في التدريس وإعداد وتقديم المحتوى والمهارات لجميع الطلاب. ومثال لذلك أن يقدم أحد المعلمين المادة العلمية الجديدة للطلاب، بينما يصمم المعلم الآخر خريطة مفاهيمية لهذه المادة في جهاز العرض فوق الرأسي أثناء استماع الطلاب لشرح المادة العلمية.
- تدريس الفريق التعاوني Collaborative Team Teaching وفيه يعمل أعضاء الفريق مع بعضٍ في تصميم المقرر وتدريس المادة العلمية، والنقاش بالتبادل بينهما بعيدا عن احتكار الحديث لأحد الأعضاء دون الآخر. وفي هذه الحالة بنم تصميم إستراتيجيات مناسبة للتدريس مثل إستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة، وقيادة الطلاب للمناقشة وغيرها من الإستراتيجيات.
- تدريس الفريق التكاملي: Complementary Team Teaching وفيه يقوم أحد المعلمين بتدريس المحتوى بينما يقوم زميله بإعطاء الأنشطة والمهارات المرتبطة بالمادة العلمية.
- تدريس الفريق الموازي Parallel Team Teaching وفيه يتم توزيع طلاب الفصل إلى مجموعتين، حيث يقوم كل معلمٍ نفس المادة لمجموعة مصغرة ويكون مسئولاً عنها. ويُعد هذا النوع مثاليا في حالة المشاريع التي يحتاج الطلاب فيها إلى مساعدة فردية من المعلم.
- تدريس الفريق بتقسيم الصف إلى مجموعات مصغرة حسب احتياجات الطلاب ، حيث يقوم كل معلم بتدريس مجموعته بأسلوب يحقق احتياجاتها. وعلى سبيل المثال يمكن أن يقوم معلم الرياضيات بتدريس الكسور، ويقوم زميله بإعادة توضيح الأفكار وشرح الخطوات للمجموعة التي لم تتمكن من الاستيعاب في المرة الأولى.

- تدريس الفريق الموجه: Monitoring Team Teaching ينقسم تدريس الفريق الموجه إلى نوعين: الأول وفيه يتولى أحد المعلمين مسئولية تدريس المادة لجميع الطلاب في الصف، ويقوم زميله بالتحرك داخل الصف لمتابعة الطلاب وتوجيههم للفهم والسلوك والأداء والتطبيق. أما النوع الثاني فيحتوي على نماذج متعددة ويعمل فيه الأعضاء مع بعضهم ولكن ليس بالضرورة أن يتم التدريس على نفس مجموعات الطلاب أو في نفس الزمن.

وتؤكد النتائج أن من أبرز مآخذ تدريس الفريق: قلة الدعم من بعض الزملاء من خارج الفريق. والتهم التي قد توجه للأعضاء بأن تدريس الفريق دليل على ضعفهم كأفراد. والانتقادات التي قد يوجهها البعض بأن النتائج الإيجابية لتدريس الفريق تعزى كثيرا إلى اختيار أعضاء الفريق لمجموعات ذات مستوى عالي من الطلاب.

- **دراسة كرانمر** (Cranmer, 1999)

هدفت هذه الدراسة توضيح مفاهيم تدريس الفريق ومزاياه ودواعي نجاحه في ضوء خبرة الباحث على مدى سنوات طويلة. وقد أوضحت الدراسة أن من أهم مزايا تدريس الفريق: اكتساب القدرة على التخطيط المشترك للدروس، وزيادة الوعي بالأولويات المختلفة في التدريس، واستخدام أنشطة، و طرق وأساليب متنوعة في التدريس للوصول إلى تحقيق الأهداف. وأشارت النتائج إلى أن تدريس الفريق يشجع المعلم على القيام ببعض الأشياء التي قد يتردد في القيام بها عندما يكون لوحده. كما أوضحت النتائج أن تدريس الفريق يتيح فرصة سانحة للمعلمين للمقارنة بين آرائهم حول الدروس وحاجات المتعلمين وخبراتهم الوظيفية. من ناحيةٍ أخرى أشار كرانمر إلى أن تدريس الفريق ليس بالمهمة السهلة، وأنه يواجه دائما ببعض التحديات. وقد فسر ذلك بأن بعض المعلمين قد يشعر بالتهديد عندما يشاركه معلم آخر في تحضير الدروس ويلاحظ أداءه داخل الصف، إضافة إلى أمور أخرى كثيرة. وقد بين الباحث بعض الأمور التي من شأنها زيادة فرص النجاح. وتشمل هذه الأمور ما يلي:

- توضيح أسس السلطة Authority Basis إذ لابد من تحديد من مِن المعلمين هو المسئول الأخير عن الصف؟ وهل كلا المعلمين مسئول بالتساوي؟ من هو المعلم المضيف Host ومن هو المستضاف Guest؟
- تحديد مستوى التدريب بالنسبة للمعلمين للتعرف على المهام التي توكل إليهم.
- الكشف عن مدى مساهمة أعضاء الفريق في التخطيط والرئاسة والتغذية الراجعة. فالتطور الحقيقي للأعضاء يتطلب المساواة في كل مراحل العمل.
- تسليط الضوء على شخصية أعضاء الفريق. فإذا كانت شخصيتهما تميل إلى السيطرة فقد يحدث تضارب يؤدي إلى الفشل. أما إذا كانت شخصيتهما هادئة تميل إلى الوقار واحترام الآخر فإن هذه من دواعي النجاح.

كما أوضحت الدراسة أن وجود كلا المعلمين في الصف في وقتٍ واحد هو أحد اللوائح الأساسية في تدريس الفريق، فالسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يتم

تقسيم الدرس؟ وكيف يمكن حساب نسب التقسيم؟ وبينت الدراسة أن إحدى أساليب التقسيم أسلوب التبادل الذي يتم بالاتفاق بين المعلمين بأن يقوم أحدهما بالمهام التي تكون أقوى عنده من زميله، ويقوم الآخر بمهام أخرى يكون فيها تدريبه قويا، ويشجع كل منهما زميله. وهناك حالات أخرى فيها ينبغي لنفس المعلم أن يتابع أشياء قام بتدريسها في الدرس، مما يساعد على فهم وامتصاص الأفكار وبلورتها.

- **تعليق على الدراسات والتجارب السابقة**

يشمل التعليق على التحارب و الدراسات السابقة الأمور التالية:

- اتفقت جميع التجارب والدراسات السابقة على أن تدريس الفريق يقوم على مبدأ التعاون بين المعلمين وفقا لفروقهم الفردية بغرض تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى المتعلمين.
- تتكون إستراتيجية تدريس الفريق من نماذج Models متنوعة يختار منها أعضاء الفريق النماذج التي تناسب طبيعة المادة التي يقومون بتدريسها إضافة إلى فروقهم الفردية.
- ندرة الدراسات العربية في تدريس الفريق وبخاصةً في التربية الأسرية، حيث لم تعثر الباحثة على دراسة واحدة في هذا المجال، مما يبرز إسهام هذا البحث في الأدبيات العربية المعاصرة.
- أكدَّت الأدبيات أن النماذج الأساسية لتدريس الفريق تشمل النموذج التقليدي، والتعاوني، والتكاملي، وتدريس الفريق القائم على احتياجات المتعلمين ، وتدريس الفريق المزيج بين نموذجين أو أكثر.

- **تجربة البحث** :

١- الهدف:

هدف البحث تجريب استخدام إستراتيجية تدريس الفريق في تدريس وحدة الغذاء والتغذية وقياس أثرها على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة.

٢- تصميم التجربة:

تم اختيار تصميم الاختبار البعدي فقط للمجموعة الضابطة Post-Test Only Control Group Design، حيث أختيرت كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بطريقة عشوائية. وقد تم تطبيق اختبار التكافؤ للتأكد من خلفية المجموعتين إزاء التحصيل والمعرفة السابقة المتعلقة بوحدة الغذاء والتغذية ثم أخضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل وذلك باستخدام إستراتيجية تدريس الفريق، بينما حُجبت المجموعة الضابطة عن ذلك وتم تدريسها بالطريقة المعتادة. من ناحيةٍ أخرى تم تطبيق الملاحظة ورصدت درجاتها باستخدام مقياس التقدير. وقد استغرقت هذه التجربة (٨) أسابيع حيث تم إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل. ويمكن تلخيص هذا التصميم في الشكل الآتي:

المجموعة التجريبية	اختيار عشوائي	تكافؤ المعرفة السابقة	إجراء التجربة	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	اختيار عشوائي	تكافؤ المعرفة السابقة	بدون تجربة	اختبار بعدي

٣- تنفيذ التجربة:

قامت الباحثة بتدريب المعلمات عضوات فريق التدريس على جميع نماذج إستراتيجية تدريس الفريق ثم تم تطويع المتغير المستقل Independent Variable وهو الإستراتيجية بغرض معرفة تأثيرها على المتغير التابع Dependent Variable وهو التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

٤- تقييم التجربة:

تم تقييم تجربة البحث بتطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية تدريس الفريق على تحصيل الطالبات، كما تمت ملاحظة الطالبات في التطبيق العملي. إضافة إلى ذلك فقد رأت الباحثة ضرورة التعرف على آراء المعلمات حول تجربتهن في تدريس الفريق، حيث أجرت الباحثة معهن مقابلة شخصية.

- **عرض ومناقشة النتائج**
- **أولا : نتائج ومناقشة الاختبارات بالنسبة للطالبات**
- **تكافؤ مجموعتي البحث**:

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معلومات الطالبات السابقة في مادة الغذاء والتغذية فقد تم إعداد اختبار خاص لتحقيق هذا الغرض. وقد شمل الاختبار (٢٠) فقرة من طراز الاختيار من متعدد تضمنت مفاهيم في جميع موضوعات الوحدة الأربعة. وقد قامت معلمات الفريق بتطبيق الاختبار وتصحيحه. ولمقارنة متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين مقارنة ثنائية، تم استخدام اختبار "ت" T –Test . ويقوم حساب اختبار "ت" على حاصل قسمة الفرق بين متوسطي العينتين على مقدار الخطأ المعياري أي تباين العينة، (أبو زينة وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢٨٣). ويوضح الجدول رقم (١) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لاختبار تكافؤ مجموعتي البحث في المعرفة السابقة في الغذاء والتغذية

المجموعة	عدد الطالبات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٦٩	١٧.٤٨	١.٩٩	٠.٢٩٢	١.١٢٩	غير دالة عند مستوى٠.٠٥
الضابطة	٣٥		١٧.٤٠	١.٤٠			

يبين الجدول رقم (١) بأن نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير المعرفة السابقة في التغذية.

- **فروض البحث** :

نصّ الفرض الأول للبحث على الآتي:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط درجات تحصيل الطالبات في الجانب المعرفي (النظري) في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجيات تدريس الفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي.**" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (T-Test) لاختبار دلالة

الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (٢).

جدول (٢): نتائج اختبار"ت" لدرجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	عدد الطالبات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٦٩	٢٧,٠٠	٢,٤٢	٤٣,٨٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٥		٢٠,٠٥	٤,٣٢			

يبين الجدول رقم (٢) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي أعلى من متوسط درجاتٍ طالبات المجموعة الضابطة، كما يبين أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.وتؤيد هذه النتيجة نتائج دراسة ويليامز (Williams, 2000) التي أوضحت ارتفاع تحصيل الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة للشراكة والتعاون بين المعلمين الذين قاموا بتدريسهم مقرر القراءة والهجاء. كما تعزز ما توصل إليه جاهين (٢٠١١) بأن من فوائد التعاون بين المعلمين في تدريس الفريق زيادة تحصيل الطلاب والارتقاء بسلوكياتهم واتجاهاتهم.

أما الفرض الثاني للبحث فقد نصّ **على الآتي:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق العملي بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية تدريس الفريق والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في مقياس التقدير الذي تم استخدامه لملاحظة أداء الطالبات في التطبيق العملي.** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت (T-Test) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) : نتائج اختبار ت لدرجات تحصيل الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق العملي

المتغير	المجموعة	عدد الطالبات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل السابق	التجريبية	٣٥	٦٩	٥٦,٤٣	٣,٨٩	٤٦,٤٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٣٥		٤٥,٣١	٨,٣٥			

يوضح الجدول رقم (٣) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق العملي أعلى من متوسط درجاتٍ طالبات المجموعة الضابطة، كما يبين أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أجريت في مركز التدريس بجامعة فندربيلت بولاية تانسي الأمريكية Vanderbilt University والتي أكدت ارتفاع مستوى التعلم لدى الطلاب باستخدام تدريس الفريق (Center for Teaching,, 2008)

ولمزيد من التقصي حول تحصيل الطالبات في المجموعتين فقد تم حصر عدد الطالبات اللاتي حصلن على تقدير امتياز (تحصيل مرتفع) ، وتقدير جيد جدا(تحصيل متوسط)، وتقدير جيد (تحصيل ضعيف) في كل من الاختبار التحصيلي (النظري) البعدي ومقياس التقدير الذي استخدمَ في الملاحظة لقياس التحصيل في التطبيق العملي. وقد تم تحديد مستويات التحصيل على النحو التالي:

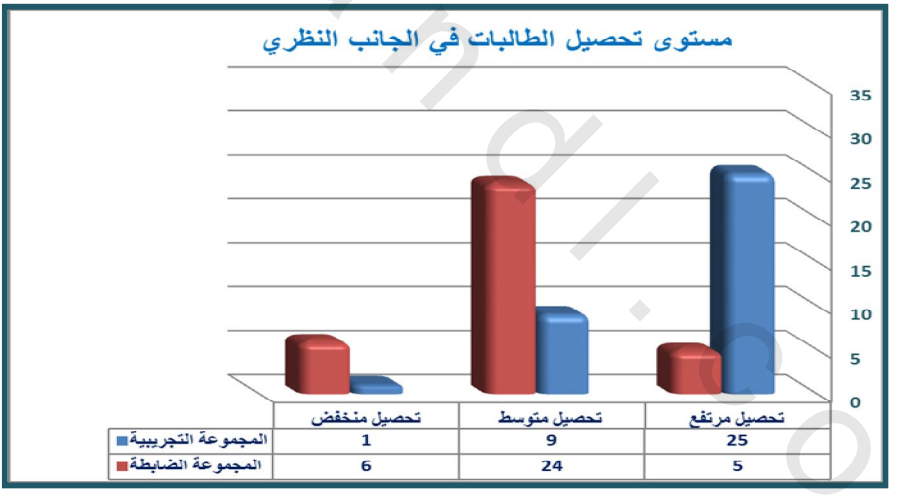
أولا: بالنسبة للتحصيل في الجانب النظري (الدرجة الكاملة = ٣٠)

- تحصيل مرتفع = ٢٥- ٣٠ درجة
- تحصيل متوسط = ١٧- ٢٤ درجة
- تحصيل ضعيف = أقل من ١٧ درجة.

ثانياً: بالنسبة للتحصيل في التطبيق العملي (الدرجة الكاملة = ٦٠)

- تحصيل مرتفع = ٥٠- ٦٠درجة.
- تحصيل متوسط = ٤٩- ٤٠ درجة.
- تحصيل ضعيف = أقل من ٤٠درجة.

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم حساب التكرارات لكل مستوى للمجموعتين في القياس الأول وهو الاختبار التحصيلي، وكانت النتائج على النحو الموضح بالشكل (١).

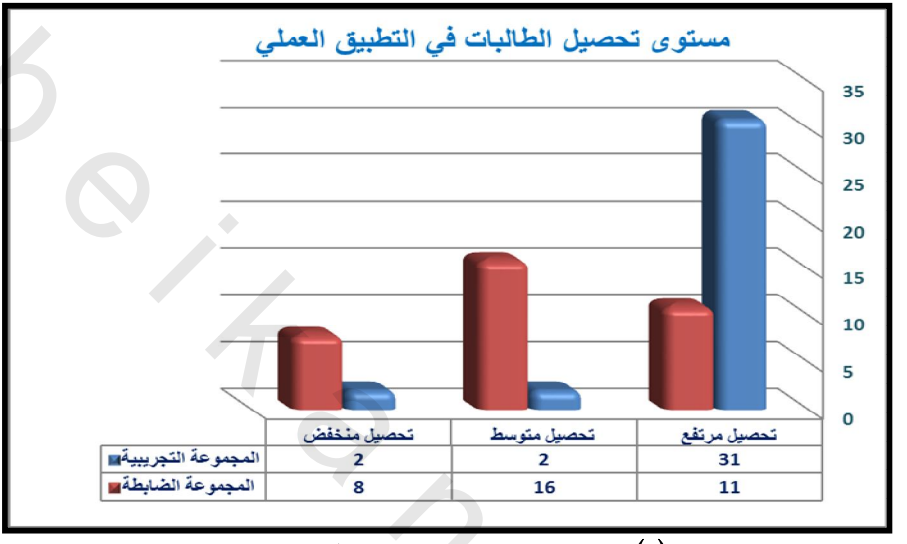


شكل (١) مستوى تحصيل الطالبات في الجانب النظري

يوضح الشكل (١) أن عدد الطالبات اللاتي أحرزن مستوى مرتفع من التحصيل بلغ (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية في مقابل (٥) طالبات فقط في المجموعة الضابطة. أما ذوات المستوى الضعيف فقد كانت طالبة واحدة فقط في المجموعة التجريبية مقابل ست طالبات في المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرق بين هاتين النتيجتين كان بسبب تدريس المجموعة

التجريبية باستراتيجية تدريس الفريق. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة اختبار "ت" الذي أجري على نفس المجموعتين والذي بين تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.، مما يشير إلى مصداقية هذه النتائج.

من ناحيةٍ أُخرى تم قياس مستوى الطالبات في التطبيق العملي باستخدام مقياس التقدير وكانت النتائج على النحو الموضح بالشكل (٢)



شكل (٢) : مستوى تحصيل الطالبات في التطبيق العلمي

ويوضح الشكل (٢) مستوى تحصيل الطالبات في التطبيق العملي، حيث حصلت (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية على مستوى مرتفع في مقابل (١١) طالبة في المجموعة الضابطة. كما أحرزت طالبتان درجات تحصيل ضعيفة في المجموعة التجريبية مقابل ثمانية طالبات في المجموعة الضابطة. وبإمعان النظر في الشكلين (١) و (٢) ومقارنة النتائج نجد أن معظم الحاصلات على تحصيل مرتفع هن طالبات المجموعة التجريبية وكان ذلك في قياس التحصيل في التطبيق العملي. وتفسر هذه النتيجة بان استراتيجية تدريس الفريق كانت أكثر فاعلية في جانب التطبيق العملي مقارنة بالشق النظري. وتؤيد هذه النتيجة إحدى نتائج دراسة مركز التدريس والتعليم بجامعة هونق كونق (University City, 1998) التي أوضحت أن تدريس الفريق يحسن من أداء الطلاب في النواحي التطبيقية بسبب اكتسابهم المهارات والآراء والقدرات المختلفة التي يقدمها فريق التدريس. كما تعتبر مؤشرا إيجابيا يؤيد إحدى مبررات اختيار استراتيجية تدريس الفريق في هذا البحث وهي توافق هذه الاستراتيجية مع كثرة الأعباء في التطبيق العملي.

- **ثانيا : نتائج ومناقشة دراسة المقابلة الشخصية مع المعلمات عضوات الفريق**

هدفت المقابلة الشخصية الكشف عن آراء المعلمات حول التدريب على استخدام إستراتيجياة تدريس الفريق وتطبيقها، حيث تم تصميم مقابلة شبه

محددة (Semi-Structured) . ولضبط صدق محتوى المقابلة فقد تم عرض دليل المقابلة على لجنة من المحكمين شملت سبعة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الأسرية، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم. وقد بني التحكيم على مرتكزات أساسية شملت: ارتباط الأسئلة بأهداف الدراسة ، وتنقيح اللغة والصياغة، وترتيب الأسئلة ترتيبا منطقيا وتشذيبها. وقد احتوى دليل المقابلة في صورته النهائية على ثمان أسئلة رئيسية وسؤال واحد مفتوح في نهاية المقابلة. وبعد توضيح هدف المقابلة لفريق التدريس تم طرح الأسئلة التي كشفت عن الإجابات الآتية:

- **س١: ما رأيك في برنامج التدريب الذي مررت به على استخدام إستراتيجيات تدريس الفريق؟**

أجابت إحدى المعلمات بأن التدريب كان رائعاً، حيث أنه وضح مفاهيم ومباديء وشروط ونماذج إستراتيجيات تدريس الفريق، كما أن مدة التدريب كانت كافية. وأضافت أن من أبرز إيجابيات التدريب الدخول في تنفيذ المشروع بعد إكمال التدريب مباشرة، فقد كانت هذه خطوة جريئة وفكرة متميزة ومريحة لأنها تمت داخل المدرسة دون عناء الخروج للتدريب في مكان. وكنت أتمنى مزيد من التدريب العملي على الاستراتيجيات المختلفة. أما عضوة الفريق الأخرى فقد أوضحت أن التدريب كان شاملا لكل عناصر التدريس ، كما بينت أن أميز ما في التدريب هو التجديد بعد الركود الطويل والسائد لدى معلمات التربية الأسرية بسبب عدم وجود برامج للتدريب أثناء الخدمة. فقد أحيا هذا التدريب الطموحات وحرك الشعور بأهمية مادة التربية الأسرية وضرورة تطويرها، إضافة إلى الحوار والمناقشة.

- **س٢: من خلال تجربتك في تدريس الفريق ما أبرز الفوائد التي اكتسبتيها؟**

أوضحت المعلمات فوائد متعددة شملت: التعاون – التفاهم البناء بين أعضاء الفريق – تبادل المعلومات والآراء والخبرات – اكتساب مهارات إدارة الطالبات في حصص العملي – مهارات تخطيط وتنظيم العمل المشترك في التدريس – النقاش والحوار البناء – الاستماع للزميلة، الحماس في المشاركة في فريق التدريس – كسر الروتين والملل الناجم عن تدريس المعلمة الواحدة – تقليل الوقت والجهد. ولا غرو في ذلك ، فقد أوضحت دراسة قويتز (Goetz, 2000) أن انسجام أعضاء الفريق يُعد مفتاح نجاح تدريس الفريق.

- **س٣: وما أبرز السلبيات أو المآخذ؟**

أجابت إحدى المعلمات أنه لا يوجد سلبيات على تدريس الفريق بل كان هناك انسجام تام بيننا وقد عزت المجيبة ذلك إلى حسن التفاهم بينها وبين زميلتها. أما عضوة الفريق الأخرى فقد أوضحت أن من أبرز المآخذ تغيير الجدول كل أسبوع ليتمكن الفريق من أداء الدروس المشتركة، إضافة إلى زحمة العمل والإشراف على الجمعيات بالمدرسة.

- **س٤: ما أبرز نماذج تدريس الفريق التي تم تدريبك عليها والتي نالت إعجابك واستحسانك بعد استخدامك لها في التجربة؟**

أجابت إحدى عضوات فريق التدريس بأن كل الأساليب كانت ممتازة ومرنة وقابلة للدمج مع بعضها. كما أكدت العضوة الأخرى أن أفضل النماذج هو

الأسلوب المزيج الذي يدمج بين إستراتيجيتين أو أكثر نظراً لأنها تناسب طبيعة مادة الغذاء والتغذية ذات الأوجه المتعددة التي تحتاج إلى التنويع في أساليب التدريس.

- **س٥: ما أضعف نماذج تدريس الفريق التي استخدمتيها؟**

أوضحت إحدى العضوات أنه ليس هناك نموذج سيىء وإنما هناك نموذج يناسب موقف تعليمي محدد وفي ذات الوقت لا يناسب موقف تعليمي آخر. والأهم أن يختار الفريق الأسلوب المناسب بعد دراسته ومناقشته مسبقا ليتماشى مع المواقف التعليمية التي حددت له. وأضافت عضوة الفريق الأخرى أن على أعضاء الفريق تجريب كل الأساليب، ثم محاولة الدمج والتوليف بينها لتصبح أساليب فاعلة وهذا هو النهج الذي اتبعناه في تدريسنا كفريق خلال هذه التجربة.

- **س٦: برأيك ما أثر تدريس الفريق على تعليم وتعلم الطالبات في وحدة الغذاء والتغذية من الناحيتين النظرية والعملية؟**

ولتوضيح الأثر فقد كشفت إجابات الفريق عن الأثر من الناحية النظرية والذي شمل: عمق المعلومات وتكاملها – إضافة معلومات خارجية من قبل فريق التدريس. – المتعة في التعليم والتعلم – حب الطالبات للمادة – التركيز في المادة العلمية النظرية المقدمة- الحماس والشغف للحصص – الاستجابة والمشاركة الإيجابية - الحرص – الاهتمام –زيادة الدافعية للتعلم. وتعزز هذه الإجابة نتائج دراسة قاردنر وآخرون (Gardner et.el., 2006) التي هدفت بحث دور التدريس التعاوني في تحسين التحصيل . فقد بينت هذه النتائج أن علاقة الشراكة بين المعلمين واتفاقهم في الآراء والسمات الشخصية والأداء المهني تعد من العوامل الفاعلة في تحسين بيئة التعليم وزيادة التحصيل. أما من الناحية العملية فقد أوضحت المعلمات بأن أثر تدريس الفريق على تعلم الطالبات الجانب العملي في وحدة الغذاء والتغذية كان إيجابيا بشكل كبير وتمثل ذلك في الآتي: المشاركة – التعاون – حب تعلم الأشياء الجديدة – سرعة إنجاز الأعمال وجودتها بسبب تقسيم الفريق للأعمال وتوزيع المهام بين أعضاء الفريق وكذلك بين الطالبات – متابعة ومراجعة الفريق للعمل – زيادة الانجاز – رفع مستوى الإنتاج الذي كان ضعيفا في حالة وجود المعلمة الواحدة – تنوع الأصناف بإدخال أفكار جديدة – ظهور الإبداع والموهبة لدى الطالبات.

- **س٧بعد انتهاء تجربتك في تدريس الفريق في وحدة الغذاء والتغذية، هل تنوي استخدام استراتيجيات تدريس الفريق التي تعلمتيها في المستقبل؟ ولماذا؟**

أجابت جميع المعلمات بنعم وأكدت المعلمتان عزمهن على الاستمرار في تدريس الفريق على نفس الوحدة أو وحدات أخرى. وقد كان تبريرهن لهذه الإجابة هو: كسب الوقت، وتقليل الجهد في تحضير الدروس المطولة وبخاصة الدروس العملية ، وإعداد الوسائل، والتخطيط المشترك للتدريس، وتنمية الإبداع لدى الطالبات. من ناحية أخرى اتفقت عضوات فريق التدريس أن هناك بعض التحديات التي قد تقف عقبة أمامهن ومن أهمها قلة عدد معلمات التربية الأسرية بالمدرسة، حيث تقوم هاتان المعلمتان بتدريس جميع فصول المدرسة إضافة إلى أعباء أخرى كالإشراف على المعارض والجمعيات .

- **هل تنصحين معلمات التربية الأسرية عامة بممارسة تدريس الفريق ؟ ولماذا؟**

اتفقت إجابة عضوات الفريق عن هذا السؤال بأنهن تنصحن زميلاتهن المعلمات بممارسة تدريس الفريق اختصارا للوقت وتوفيرا للجهد الذي تبذله المعلمة الواحدة وبخاصة في الحصص العملية في معمل التدبير والذي يحتاج إلى هذا النوع من المساندة. وتعزز هذه الإجابة نتيجة تحصيل الطالبات في التطبيق العملي والتي أوضحت أن معظم التميز في التحصيل كان في التطبيق العملي ولصالح المجموعة التجريبية.

- **هل لديك أي إضافة أخرى ؟**

أوضحت إحدى المعلمات أنها تتمنى تعميم فكرة تدريس الفريق على جميع المعلمات بالمملكة لأن مشكلات تدريس المادة مشتركة، كذلك تأمل مزيد من التوظيف لمعلمات التربية الأسرية لسد العجز. أما المعلمة الأخرى فقد أضافت أن تدريس الفريق يحتاج إلى تخفيف الجدول حتى تجد المعلماتٍ فرصة لتكوين فرق التدريس وأشادت بالتدريب الذي تم وبمشروع الدراسة عامة وأكدّت ضرورة تعميم التدريب على إستراتيجية تدريس الفريق لجميع معلمات التربية الأسرية بالمملكة.

- **التوصيات**

عطفا على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة إدخال تدريس الفريق في منظومة تعليم التربية الأسرية في مناهج التعليم العام بالمملكة.
- تعميم تدريس الفريق في تدريس الغذاء والتغذية بمقررات التربية الأسرية بجميع مراحل التعليم العام بالمملكة.
- تضمين تدريس الفريق في برامج إعداد معلمات التربية الأسرية وكذا برامج تدريب الطلبات المعلمات في التربية العملية.
- تدريب جميع معلمات التربية الأسرية أثناء الخدمة على استخدام استراتيجية تدريس الفريق.

- **المقترحات**:

وتقترح الباحثة ما يلي:

- قياس أثر تدريس الفريق على اتجاهات الطالبات نحو تعلم مادة التربية الأسرية.
- قياس رضا معلمات التربية الأسرية عن تدريس المادة باستخدام تدريس الفريق.
- قياس أثر تدريس الفريق على متغيرات أخرى مثل إدارة الصف، الأنشطة الصفية، والدافعية نحو تعلم المادة.

- **المراجع العربية** :

جاهين، جمال (٢٠١١). الفرق بين التعلم التعاوني والتدريس التعاوني، مجلة المعرفة العدد (٣٢).

أبو زينة، فريد، و الشايب، عبد الحافظ، وعبد الله، عمار، و النعيمي، محمد (٢٠٠٦). طبعة (١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

سعيد، محمد السيد (٢٠٠٤). تدريس التربية الدينية الإسلامية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد الثامن والتسعون. على شبكة الإنترنت

عسكر، علي، وجامع ، حسن، والفرا، فاروق، وهوانة، وليد (٢٠٠٣). مقدمة في البحث العلمي طبعة (٣)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

حواري، عمر (٢٠٠٦). الاختبارات التحصيلية، كلية المجتمع، الأفلاج.

Faculty.kus.edu.sa/omarhawari/Document.Retrived 23/Sept, 011

قنديلجي، عامر (٢٠٠٨). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القيسي، تيسير، والقرارعة، أحمد، والرفوع، محمد (٢٠٠٨). أثر التدريس بفريق نتعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الكيمياء، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٤)، العدد الأول، ص ص ١٥٣- ١٧٤.

الناشف، سلمى (١٩٩٩).طرق تدريس العلوم، ط(١) ، دار الفرقان ، عمان، الأردن.

- **المراجع الأجنبية**

Cranmer, David (1999). Team Teaching, British Council Journal, No. 10 http://www.britishcouncilpt.org/journal/j1016dc.htm

Retrived: 29/10/2010

Cromwell, Sharon (2007). Team Teaching: Team Teachers Offer Tips, Educational World- Administrators Center.Educational world. com /a_ admin/admin/admin290.shtml http://www Retrieved: 9/2/ 2011.

City University of Hong Kong (1998). What is Team Teaching? Center for the Enhancement of Learning and Teaching, THERE Ref: R 27/t4g3.http://www.teaching.polyu.edu.kh/datafiles/R27.htm

Retrived ; 12/3/2010.

Center for Teaching (2008). Team Teaching. Vanderbilt University, TN, USA.

Encyclopedia (2001). Get the Answer to: "What is Home Economics". Copyright C 2001, Division of Manuscript , Cornell University, Ithaca, NY, 14853. http://rmc.library.cornell.edu/ homeEc /masterlable.html.Retrived

Engle, Allan (2010), Team Teaching http://www.todaysteacher. com. htp Retrived: 29/3/2010

Goetz, Karin (2000). Perspectives on Team Teaching. A Peer Reviewed Journal, Vol, (1). No. (40).http://www.ucalgary.ca/ ~egallery/goetz.html.Retrived 29/2/2010.

Dner, M. , Heppenstall, S. and, Todd, S. (Spring 2006). Team Teaching, Teaching Expertise Magazine, Issue 11.

Lounsbury, John (2010). Teaming Teems with Issues, Education World., Admistrators Center. http://www.educational.com/a_admin/admin/admin290.shtml Retrived: 29/2/2010.

Lounsbury, John (2001). How Team Teaching Influence Classroom Practices, The Middle School Journals, Novmber Issue.http://www.educationalworld Retrived: 29/2/2010.

Lawson, Glen (2001). Top Notch Teams. National Staff Development Council, Cambridge, Massachusetts.World.com.admin290shtm http://www.educational I Retrived: 15/01/2011

Maroney, Sharon. Some Notes on Team Teaching, Westren Illinois University, Guad Cities.http://www.wiu.edu/users/m/sam1/TeamTchg.html2008 Retrieve: 9/2/2011.

Shafer, Ingrid (2001). Team Teaching Education for Future, National Meeting of the American Culture Association, Wichita, Kansas, 23-26 April.http://www.usao.edu/~facshafer/teamteaching.htm Revised 29/2/2010.

Tatum, Malcolm (2011). What Is An Achievement Test?, Education: Wise GEEK Clear Answers for Common Questions, Copyright 2003-2011, Conjecture Corporation.

Williams, Jack. (2000). The Effect on Student Achievement and Student Satisfaction of in Assessing Six Grade Students to a Tow-Teacher Team Teaching in Middle School. D.A.I , Vol. (60). No. (8), p. 789 A.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" استخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية "

إعداد :

د / حنان شوقي عبد المعز محمد المجولي.

مدرس رياض الأطفال بكلية التربية

جامعة بنها جمهورية مصر العربية

obeikandl.com

obeikandl.com

" استخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية "

د / حنان شوقي عبد المعز محمد

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة بصورة رئيسية نحو التأكيد على أهمية تنمية جوانب طفل مرحلة الروضة – عينة بالمملكة العربية السعودية – وخصت منها الناحية العقلية، وعلى وجه الخصوص مهارات التفكيرالعلمي. لذا عملت الباحثة على إعداد برنامج يعتمد على ممارسة النشاط التمثيلي ولعب الأدوار، وذلك في مواءمة مع خصائص طفل هذه المرحلة، وأعدت الدراسة مقياس مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة، ومع اتباع الإجراءات المنهجية للدراسة، واستخدام (اختبار ويلكوكسون WilcoxonTest) للضبط الاحصائي، فقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطيّ درجات أفراد المجموعة التجريبية (قبليا / بعدياً) على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطيّ درجات أفراد المجموعة التجريبية (بعديا / تتبعيا) على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطيّ درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور / إناث) في التطبيق البعدي. ومع نتائج الدراسة فقد كانت التوصية بضرورة الاستمرار في تطبيق برنامجها على عينات مشابهة خاصة مع تأكيد أن المستقبل للعلم والتفكير العلمي، وأيضا تأكيدها على ضرورة العمل على الاستفادة من برنامج الدراسة لتصميم برامج أخرى.

using of dramatic activity and role play to development scientific thinking skills for kindergarten children.

By : Dr. Hanan Shawki Abdel Moiez Mohamed Emgoli

***Abstract*:**

"The study aimed to show the importance of developing child of early childhood- sample Saudi Arabian kingdom- specially scientific thinking skills, so the researcher prepared a programme depended on dramatic activity and role play, and she prepared also tools of study such as scientific thinking skills test, and programme of study with steps of study and its results it showed that there are significant statistics difference between the average of individual ranges of the experimental group for the two (pre/post) test based on the elements of scientific thinking skills attitudes test for the post test, there aren't significant statistic difference between the average of individual ranges of the experimental group for the two (post/assant) test based on the etements of scientific thinking skills test, and there aren't significant statistic difference between group (male/ female) in post test. With this results researcher recommended with applying the programme of the study continuously on a similar samples, and benefit with it for designing other programmes.

- **مقدمة** :

لما كانت مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان، وكونها مرحلة آخذة في التفتح والنمو، فهي على هذا النحو تعد مجال خصب ورحب من حياة الإنسان للعمل على تنميته في كافة جوانبه.

ولما باتت الحاجة ملحة في عصرنا الحالي إلى الأفراد الذين يعملون على تدعيم مستقبل أوطانهم بما لديهم من قدرات وإمكانات، فقد أصبح من الأهمية بمكان تنمية تلك القدرات والإمكانات لديهم.

ويعد الاهتمام بالطفل وقدراته وتوجيه تلك القدرات الوجهة السليمة من الأمور الضرورية.. خاصة وقد "أثبتت الدراسات والبحوث أن العقل البشري يكون في أقصى حالات المرونة والقابلية للتشكيل في السنوات الأولى من عمر الطفل خاصة قبل سن العاشرة، وعلى ذلك فإن الأمر يستوجب التدخل المبكر بقدر الإمكان لدى الأطفال". (محمود. حسين بشير، ٢٠٠٠: ٨٠).

وفي عصرنا الحالي ومع بزوغ أهمية العلم والعلماء كان من الضروري سعي الأبحاث العلمية في هذا الاتجاه نحو تنمية الأطفال في جوانب تيسر لهم مواكبة هذا العصر، وعليه كان عمل الدراسة الحالية على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الأطفال منذ مرحلة الروضة "ذلك رغم أن الكثيرين من المعنيين بالتعليم كانوا ينفون في الماضي أن الأطفال يمكنهم التفكير، وقد ناقش (ميللر Miller) في كتابه "سيكولوجية التفكير" حتى يبدأ التفكير؟ وبين أن الميل لاستخدام اصطلاح "التفكير thinking" كمرادف لاصطلاح "الاستدلال Reasoning" هو الذي أدى إلى الخطأ في فهم قدرة الطفل على التفكير وإلى المغالاة في تقدير أهمية القابلية للتلقي. (عيسى. أحمد حسن، ١٩٩٤: ٢٩٥-٢٩٦).

ومما يجدر بالإشارة إليه أن "التفكير لا يأتي فجأة دون مقدمات، فعلينا أن ندرك أن التفكير يُزرع، ويُنمى، ويُربى، ويُعلم، ولابد من رعاية الفرد المتعلم وإكسابه المعارف والمعلومات والمهارات، والعادات، التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل مع ذاته، وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أبعد وأعمق مستخدما خبراته ومهاراته، متفاعلا مع بيئته بكل ما فيها من متغيرات ومعطيات وأنشطة وظاهرات، مولدا منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة". (الطيطي، محمد، ٢٠٠٤: ١١٣).

وعلى ما سبق ذكره كانت ضرورة تنمية مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير العلمي بشكل خاص لدى الطفل من ناحية، وضرورة التأكيد على استخدام أنواع من الأنشطة التي تزيد من دافعية الطفل للإقبال على التفاعل معها كونها تراعي روح الطفولة وخصائصها، والتي كان منها النشاط التمثيلي ولعب الأدوار.

- **مشكلة الدراسة**:

جاءت مشكلة الدراسة من عديد من الجوانب منها القراءات والأدبيات النظرية، وبشكل خاص من خلال إحساس الباحثة بحاجة المجتمع العربي إلى

دعم قدرته على التطور، والنمو من خلال أبناءه، إضافة إلى ملاحظاتها المتكررة من تأكيد المدارس التي قامت بزيارتها- على استخدام الأساليب التقليدية في التعليم.

هنا كانت الحاجة ملحة إلى تنمية الأفراد منذ مرحلة مبكرة، وعليه كان سعي الباحثة نحو تنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفال الروضة، وذلك بصفة خاصة من خلال أساليب تيسر للطفل تلك التنمية، فكان توظيف أنشطة الأطفال التمثيلية ولعبهم للأدوار. وبناءا عليه تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير العلمي؟
٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التفكير العلمي؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية (الذكور/ الإناث) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير العلمي؟

- **أهمية الدراسة**:

تجسدت أهمية الدراسة على النحو التالي:

أ- على المستوى النظري:

- تناول الدراسة لأطفال الروضة كعينة للدراسة، خاصة مع أهمية تلك المرحلة وتأثيرها في المراحل التالية.
- التأكيد على ضرورة توصيف وتخطيط برامج لتنمية قدرات الأطفال المختلفة، والتي منها مهارات التفكير العلمي.
- قلة الدراسات - في حدود علم الباحثة - بالبيئة العربية التي تناولت تنمية مهارات التفكير العلمي من خلال برامج تعتمد على توظيف أنشطة الطفل وخاصة النشاط التمثيلي ولعب الأدوار لأطفال الروضة.

ب- على المستوى التطبيقي:

ويتمثل فيما أعدته الدراسة من أدوات تجريبية تضمنت برنامج الدراسة باستخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار، ومقياس مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة.

- **هدف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية بعض مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة - بالمملكة العربية السعودية - وذلك من خلال برنامج يعتمد على النشاط التمثيلي ولعب الأدوار كإحدى الطرق المميزة التي تتناسب وخصائص طفل الروضة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **طفل الروضة kindergarten child**: طفل في مرحلة رياض الأطفال في عمر زمني تراوح فيما بين (٤ - ٧) سنوات.

- **التفكير العلمي Scientific thinking:** "ذلك الشكل من أشكال التفكير الذي يهدف إلى فهم الظواهر وتفسيرها، ومعرفة ما هو أساسي وجوهري فيها، وهو يؤكد على عدة مبادئ أساسية للتفكير تتضمن وجود الظاهرة تحديد المشكلة المرتبطة بها، تحديد الأهداف، وضع الفروض استخدام التجربة، والوصول إلى النتائج".(البكر.رشيد النوري :٢٠٠٢)،(زيتون.حسن حسين :٢٠٠٨).
- **مهارات التفكير العلمي:** وتمثل مجموعة القدرات والعمليات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التفكير العلمي بشكل صحيح.وهي تمثل . بالدراسة الحالية . إجرائيا الدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس مهارات التفكير العلمي المستخدم بالدراسة. وتشمل عدة مهارات هي:

- ✓ "مهارة الملاحظة Observation skill: وتعني مشاهدة الطفل لظاهرة أو حدث ما مشاهدة مقصودة وواعية مع استعانته بحواسه أو أساليب البحث التي تتلائم مع الظاهرة أو الحدث بهدف اكتشاف خصائصها.
- ✓ مهارة التصنيف Classification skill: وتعني قدرة الطفل على تصنيف وترتيب المعلومات والبيانات والأشياء التي بين يديه في مجموعات وفقا لنظام أو خاصية معينة مشتركة: كالحجم، أو اللون أو المفهوم،... إلخ.
- ✓ مهارة الاستنتاج Inferring skill: وتعني محاولة الطفل التوصل إلى نتائج معينة على أساس من الأدلة المناسبة، وتحريك تفكيره إلى حدود أبعد مما طرح عليه مما يمكنه من استخلاص النتائج النهائية.
- ✓ مهارة التقويم evaluation skill: وتعني قدرة الطفل على إصدار حكم على عمل، أو موقف أو شخص ما، وفقا لمعايير معينة.
- ✓ مهارة التخيل Imagination skill: وتعني قدرة الطفل على الانفتاح على العالم الداخلي أو الخارجي دون قيود الزمان أو المكان أو الشكل وبالتالي تعرفه على حقائق لم يكن بإمكانه التعرف عليها عن طريق الحواس"(الخرشت. صالح محمد:٢٠٠٣)،(الطيطي.محمد:٢٠٠٤) (البكر. رشيد النوري:٢٠٠٢).

- **النشاط التمثيلي Dramatic activity:** "هو أحد الأنشطة التي ترتبط بفنون المسرح والدراما من ناحية، وما يميز الطفل من اللعب الرمزي الإيهامي من ناحية أخرى، وهو يعتمد على القصص في أداء الأدوار والمواقف المتضمنة بها، وهو نشاط يعتمد على التدريب ويدور بشكل أساسي حول موضوع وأدوار محددة، وذلك لاكتساب خبرات معينة".(حسين .كمال الدين:٢٠٠١)،(المجولي.حنان شوقي:٢٠٠٣).
- **لعب الأدوار Role Playing:** "هو أحد الأنشطة التي تعتمد على الأداء الدرامي مع ترك الفرصة سانحة للأطفال لاختيار الشخصيات التي تشارك في المواقف التمثيلية، ويعتمد إلى حد ما على الأداء الفطري التلقائي من الطفل، وذلك لاكتساب خبرات معينة"(حسين .كمال الدين:٢٠٠١)

• **الإطار النظري** :

لما كان الأطفال هم صانعي مستقبل أممهم، كانت ضرورة الاهتمام بتنميتهم.. وفي ظل عصرنا الحالي الذي تُبنى فيه الأوطان على عقول أبنائها كانت ضرورة الاهتمام بالبنيات المعرفية للأطفال ومنذ مرحلة مبكرة، ألا وهي مرحلة الروضة، خاصة وأن ذلك الاتجاه يتلائم مع ما يتسم به طفل هذه المرحلة من خصائص نمائية عقلية حيث نجده "يتمتع بخصائص تميزه وله قدراته الخاصة على الخلق والإبداع". (راتيل. كرستيان، ١٩٩٥: ١٨٧).

كما يتميز الطفل بأنه "كائن يولد مكتشفاً.. فيعمل بنشاط ذاتي، ودافعية ذاتية تنبع من لا شعوره، تدفعه إلى النشاط والعمل الذي لا يهدف مِن ورائه تحقيق نتائج معينة". (غانم. محمود محمد، ١٩٩٥: ١٥٧) فهو دائما يتساءل ويستطلع الحلول.

وقد انتهى (بياجيه piaget) إلى أن العقل ينمو باضطراد ابتداءً من المرحلة الحركية التي تمتد إلى الثانية من العمر، ثم تليها مرحلة طويلة يكتسب الطفل خلالها إمكانية التحكم في الكلام، وتعديل الأجسام وتحويرها، ويقوم ذكاء الطفل في المرحلة الثانية وحتى السابعة أو الثامنة على وجهة نظره الشخصية وحدها ويحصل خلال هذه المرحلة تدريب هام من شأنه أن يتيح له فيما بعد القدرة على ممارسة العمليات العقلية. وتبدأ إمكانية التعليل في مرحلة التفكير القائم على العمليات التي تبدأ من السابعة إلى الثامنة وحتى الحادية عشرة إلى الثانية عشرة بحيث يستطيع الأطفال خلالها ممارسة التدرج والتسلسل الخاص بالطول والوزن والحجم" (المرجع السابق: ٤١ . ٤٢).

وعليه فإنه يمكن تنمية القدرات العقلية عند الطفل منذ مرحلة مبكرة، والتي منها قدرات التفكير، خاصة وقد أصبحت تنمية مهارات التفكير عامة والتفكير العلمي خاصة أحد متطلبات هذا العصر "حيث أن كثيراً من الدول بدأت في تطوير مناهجها لتتوافق مع تنمية تلك المهارات، وذلك مثل فنزويلا التي أنشأت وزارة الدولة لشئون تنمية الذكاء الإنساني". (الخرشت. صالح محمد فهد، ٢٠٠٣: ٥).

" وقد أسهم (برونر Broner): بأعظم كشف تربوي . أمريكي . بفرضيته التي تضمنت أن أي طفل يستطيع تعلم أي خبرة في أي موضوع/ نشاط دراسي وفي أي مرحلة عمرية إذا ما توفر له المعلم المخلص، وقد ظهرت لهذه الفرضية تضمينات تربوية متعددة مثل:

- يستطيع الطفل تعلم أي خبرة في أي مادة/ نشاط دراسي.
- ليس هناك فترة حرجة لتعلم خبرة ما في عمر معين دون غيره.
- أن الانتظار لأعمار محددة حتى تتوافر للطفل القدرة على التعلم يعتبر مضيعة لعمر الطفل وتقليلا للبديلات المستقبلية.
- ضرورة توفير المعلم المخلص لمساعدة الطفل على تعلم أي خبرة في أي سن.
- لا داعي لتحديد سن مدرسي لدخول الطفل المدرسة.

- يستطيع الطفل السير بسرعات مختلفة بالنسبة للأنشطة/ للمواد الدراسية المختلفة، وهذا يعني أن لا يقضي الطفل السنة في فصل دراسي واحد في كل المواد وإنما ينبغي أن يذهب إلى مستواه بكل مادة دراسية.

ولذلك فإن النمو المعرفي يمكن تسريعه، وهذا يرتبط بالمنبهات والمواقف البيئية وليس هناك مراحل ثابتة مرتبطة بمراحل زمنية ثابتة للنمو المعرفي. فهو في حالة نمو وتطور، وكلما أتيحت الظروف البيئية المناسبة. (محمود. محمد غانم، ١٩٩٥: ٩٩- ١٠٠).

ومن هذا المنطلق فقد "ركز (برونر Broner): على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة، كمدخل لتنمية وتطوير التفكير عامة والتفكير العلمي خاصة". (المرجع السابق: ١١٥)، (media.henanonline.com/files/0022/22378.pdt).

"ولقد ساعدت عوامل كثيرة أن يصبح الهدف التعليمي الأعلى لدى كثير من الدول تنمية مهارات التفكير العلمي، ولعل أبرز تلك العوامل هي:

- ما أثبتته نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية من أن الذكاء ليس شرطا لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال/ المتعلمين.
- أن مهارات التفكير لدى الطفل/ المتعلم لا تنمو مع تقدم العمر أو نضجه نتيجة لدراسته أو تخزينه لأكبر قدر من المعلومات في الذاكرة وتنفيذه للأوامر، بل إن نمو مهارات التفكير يتطلب برنامجا تدريبيا منظما. ومنتظما يحتوي على خبرات موجهة، وأنشطة متعددة.
- أن تنمية مهارات التفكير يسهم في إكساب الطفل/ المتعلم القدرة على التأقلم مع المشكلات والقضايا المستجدة.
- أن التفجر المعرفي والتقني الذي نعيشه اليوم في جميع مجالات الحياة يحتم على أي نظام تربوي أن يتبنى استراتيجيات لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين لأجل التكيف معه، والاستفادة منه.
- ما أثبتته نتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية من أن تركيز النظام التعليمي على الكم المعرفي أدى إلى ظهور العديد من النتائج السلبية انعكست على مخرجات العملية التعليمية، لعل من أبرزها عدم قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات اليومية، واتخاذ القرارات المناسبة. (البكر. رشيد النوري، ٢٠٠٢: ٤٧ . ٤٨).

إلا أنه قبل الاستطراد في تنمية التفكير العلمي وبشكل خاص بعض مهاراته؟ تجدر الإشارة إلى مفهومه من خلال الأدبيات النظرية.

فهو ذلك الشكل(١) من أشكال التفكير تعددت تعريفاته، فقد أشار إليه البعض باعتباره ذلك التفكير الذي يمارس عند محاولة بيان العلل/ والأسباب التي تكمن وراء الأشياء؟ ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، لكنه أكثر من مجرد

(١) فهناك الحسي، المادي، المنطقي، التحليلي، التمييزي، المجرد، الاستقرائي، الاستنباطي.. إلخ.

تحديد الأسباب أو النتائج؟ إنه يعني الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيها". (قطامي. يوسف، ١٩٩٠) كما يعرفه آخرون بأنه "عملية ذهنية يتخذ من العلم ونتائجه مادة له ومحتوى، يعتمد على العقل والبرهان المقنع بالتجربة، بهدف فهم الظواهر وتفسيرها، ومعرفة ما هو أساسي وجوهري فيها، للتوصل إلى حل المشكلات ومعالجة المواقف لإعطائها تفسيراً أو معنى، وهو يقوم على الملاحظة والاستقراء والاستنتاج، ويؤدي إلى الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر المختلفة، وبناء النظريات العلمية، وهو يؤدي إلى ولادة معرفة جديدة". (قطامي. نايفة، ٢٠٠١: ٤٠)، (البكر. رشيد النوري، ٢٠٠٢: ٨٤- ٨٥)، http:// (www.abegs.org/sitesresearch/doclib2/01-107.doc).

وللتفكير العلمي عدة سمات منها: (media.henanaonline.com /files/0022/22378.pdt).

- التراكمية: فالحقيقة لا تكف عن التطور.
- التنظيم: وهو عملية ترتيب الأفكار بشكل مسلسل يمهد للوصول إلى فهم شامل للظاهرة.
- البحث عن الأسباب: بهدف فهم الظواهر وتعليلها.
- الشمولية واليقين: فالمعرفة العلمية معرفة شاملة بمعنى أنها تسري على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها العلم.
- الدقة والتجريد: فمن غير المعقول علمياً أن نترك عبارة دون تحديد دقيق لها". (البكر. رشيد النوري، ٢٠٠٢: ٩٠- ٩٢)،

أما عن مهارات التفكير العلمي "فهي تلك المجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق التفكير العلمي. وتشمل عدة مهارات منها: (الطيطي. محمد، ٢٠٠٤: ١١٥ـ ١١٩)، (البكر. رشيد النوري، ٢٠٠٢: ١٥٥ـ ١٦٣)، (عليمات. محمد مقبل، أبو جلالة. صبحي حمدان، ٢٠٠١: ٢١٠) (عطيو. محمد نجيب مصطفى، ٢٠٠١: ٣٣- ٣٤)، (الحسين. عبدالله علي، ٢٠٠٣: ٢٩- ٣١)، (www.memar.net/vb/ showthread .php? t=720).

- **الملاحظة:** وهي قدرة عقلية يقصد منها اكتشاف أو تفسير الظواهر أو الأحداث.
- **التصنيف:** قدرة الفرد على تجميع الأشياء في وحدات أو مجموعات وفقاً للتشابه أو الاختلاف فيما بينها، بحيث تتضمن كل مجموعة نواحي أو صفات مشتركة.
- **الاستنتاج:** وتعني التفكير في المعلومات المتوافرة لسد الثغرات بناءً على الملاحظة وربط هذه الملاحظة بظاهرة أو حدث معين.
- **البدائل والخيارات:** وتعني قدرة الفرد على تقديم أكبر عدد من البدائل والخيارات المفسرة للموقف أو المشكلة.
- **الربط:** وهي قدرة الفرد على ربط أجزاء المعرفة المتنوعة ببعضها.
- **التقويم:** وتعني قدرة الفرد على إصدار الأحكام وفقاً لمعايير معينة.
- **التخيل:** وهي قدرة الفرد على الانفتاح على العالم الداخلي أو الخارجي دون قيود الزمان أو المكان أو الشكل.

- **التحليل:** وهو تحديد الخصائص والمكونات وكذلك تحديد العلاقات والأنماط".

وفي تحقق كل مهارة من مهارات التفكير العلمي، على الفرد أن يتبع عدة خطوات منهجية منظمة وهي: (Novak,J.A,2004:58)، (زيتون. عايش ١٩٩٦: ٢٣١).

- الشعور بالمشكلة/ الظاهرة.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات حول المشكلة.
- وضع الفروض المناسبة.
- اختبار صحة الفروض.
- التوصل إلى النتائج وتعميمها.

إن مهارات التفكير العلمي حاجة ملحة خاصة في وقتنا الحالي، ونظراً لأهمية تلك المهارات فقد "تم تطوير مصطلح تعليم/ لتنمية التفكير كمرادف لمصطلح السلوك الذكي، كما أن تنمية مهارات التفكير يقابلها كيف يصبح الأفراد أكثر ذكاءا، ومن هنا فإن الأفراد يحتاجون لتعلم تلك المهارات كأدوات ضرورية تساعدهم على التعامل والعيش في عالم سريع التغير، ومتزايد التعقيد.. خاصة وأن حرمان الطفل من فرص التدريب على تلك المهارات يؤدي إلى عدم تحقيقها وتطورها إلى أقصى مدى.. فالتفكير الفعال لا يكون نتيجةٍ غير مقصودة للخبرة، أو ناتجا آليا لدراسة موضوع ما، إنما يتطلب تعليما وتوجيها مقصودا ومستمرا". (http://www.abages.org/sites Research /Dooclib2/01-107.doc),(sciemathes.com/vb/showthread.php 2.80).

وعليه "فإن الكفاءة في استخدام مهارات التفكير . العلمي . ليست بالضرورة مجرد قدرة طبيعية توافق النمو الطبيعي للطفل، فإن المعرفة لابد من اقترانها بمعرفة لعمليات التفكير ومهاراته"، (Robert. L.) (Harris. R; 2002: 50) .(S & Alfned-E; 2008: 101

ومما يجدر بالإشارة إليه أنه في سبيل تحقيق عملية التنمية للطفل أن مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير العلمي خاصة يتطور لديه بتأثر العوامل الوراثية والبيئية، ويتم تطور العمليات العقلية، والأبنية المعرفية بصورة منتظمة أو متسارعة، وتزداد تعقيدا وتشابكا مع التقدم في مستوى النضج والتعلم.

ويمكن التعرف على أثر تطور التفكير في تعلم الأطفال من خلال النظريات التي تتبنى تطور التفكير وعلى رأسها (نظرية بياجيه Piaget's theory) وفيما يلي بعض هذه الآثار: (غانم. محمود محمد، ١٩٩٥: ٩٧ــ ٩٨)، (Scienceeducator.Jeeran.com/index/65.htm) Wril., M & .(Javons, F.R., 2010: 57

- يتطور الذكاء بطريقة تراكمية، فتتقدم التراكيب في أحداثها دون أن تحل محلها، وهذا يعني قدرة الطفل المتزايدة على التكيف.

- يتخلص الطفل من التفسيرات التي تعتمد على الإحيائية والاصطناعية والخرافية من خلال نموه، ويصبح بإمكانه معرفة الأسباب الحقيقية وراء الظواهر، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على التعلم.
- يتخلص الطفل من التمركز حول الذات ويصبح أكثر موضوعية في نظرته للأمور ولذلك يتوجب إشراك الطفل مع الآخرين في التعلم من خلال النشاطات المختلفة.
- يلعب التدريب دوراً رئيسياً في تطور الذكاء، وذلك عن طريق التمثل والمواءمة وهما يؤديان إلى تمكن الطفل من تقديم الأشياء الجديدة من أجل زيادة الأبنية المعرفية لديه.
- يتطور التفكير من المرحلة الحسية الحركية إلى المجردة، ولذلك يصبح الطفل أكثر قدرة على التعلم.
- يكتسب الطفل أثناء تطور تفكيره أسلوباً تفكيرياً خاصاً به ويميل إلى استخدامه في كافة المواقف، والتعرف على هذا الأسلوب من قبل المعلم تجعله أكثر قدرة على تعليمه للطفل.
- من المعروف أن تطور التفكير عند الطفل يواجه أزمات، فعن طريق هذه الأزمات وعن طريق أخطائه نستطيع تعليم الطفل، لأن الأخطاء قد تكون ناتجة عن طبيعة المرحلة التي يمر بها.
- إن معرفة تطور التفكير لدى الطفل يجعل المعلم/ المعلمة قادراً على معرفة ما يدور داخل الطفل، ومعرفة مستوى تفكيره مما يساعد الكبار في التدخل في اللحظة المناسبة لمساعدته وتعليمه.
- إن تطور التفكير عند الأطفال يمكننا من تطوير مقاييس لقياس النمو العقلي، بدلا من استخدام اختبارات الذكاء التي قد لا تتوفر".

وتتعدد الطرق أو الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير عامة والتفكير العلمي خاصة، والتي اهتم بها الباحثون في هذا المجال، والتي منها:

- طريقة المناقشة Discussion Method: ويقصد بها "تلك الطريقة التي تعتمد على الحوار الشفوي بين الطفل والمعلمة حيث تبدأ بتوجيه السؤال ثم يتم اختيار أحد الأطفال للإجابة عنه، ثم بالعكس.. وتختلف المناقشة تبعا لاختلاف أهدافها فهي إما، مناقشة مقيدة أو مناقشة حرة: (عطيو محمد نجيب مصطفى، ٢٠٠٦: ١٥٢).
- طريقة التعلم التعاوني Co-operative learning: "وهو نوع من التعلم يأخذ مكانه في بيئة حجرة النشاط، حيث يعمل الأطفال سويا في مجموعات صغيرة مختلفة فيقسمون الأفكار والمهارات فيما بينهم، ويعملون بطريقة تعاونية لإنجاز مهام مشتركة". (البكر. رشيد النوري، ٢٠٠٢: ٢٢٥) (John W. Strock, 1994: 480). وللتعلم التعاوني عدة أشكال ليتم في مجموعات منها: المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية. والمجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية.(المرجع السابق، ٢٢٧)، (Pritz. W.K. 2005: 205).
- طريقة العصف الذهني Brain Storming: "وهو شكل من التفكير الفردي أو الجماعي باستخدام العقل للتصدي النشط لمشكلة ما لأجل توليد قائمة

من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل لهذه المشكلة". (البكر. رشيد النوري ٢٠٠٢: ٢٧٧)، (Sanders, N.M, 2005: 104). ولنجاح هذا الأسلوب لابد من مراعاة عدة قواعد منها: (الطيطي. محمد، ٢٠٠٤: ١٥٩ــ ١٦٠) (http://www.balagh.com/najah/0004d6jahtm).

- ✓ ضرورة تجنب النقد للأفكار المتوالدة.
- ✓ حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها.
- ✓ التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة.
- ✓ تعميق أفكار الآخرين وتطويرها.

- النشاط التمثيلي ولعب الأدوار Dramatic activity and role play: ولعل من الطرق التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العلمي والتي تتلائم وخصائص مرحلة الروضة استخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار وكذلك الأسلوب القصصي.

وبالنظر إلى كل منهما نجدهما يتوائما وخصائص طفل الروضة "ففي مرحلة رياض الأطفال يميل الطفل إلى اللعب التمثيلي حيث يميل إلى تقمص شخصيات الكبار، وتقليد سلوكهم، وهذا يكسبه المزيد من الإدراك للبيئة وينمي لديه القدرة اللغوية، والمهارات الاجتماعية". (غانم. محمود محمد، ١٩٩٥: ٢٤٥) كما أن مما يميز لعب الأطفال بشكل خاص التعبير الرمزي أي "تحويل البيئة الطبيعية المباشرة إلى رموز، وتكتسب رمزية التعبير هذه أهميتها في أنها تشكل الأساس الذي يقوم عليه التفكير الناضج فيما بعد، ويعتمد اللعب الإيهامي بشكل كبير على فعل المحاكاة، والذي يعني إعادة إنتاج الوقائع بدقة، وبنفس التتابع الذي حدثت به، وكما يقول (أرسطو) فإن المحاكاة هي جوهر الابتكار والخلق الفني". (حسين. كمال الدين، ٢٠٠١: ١٥٢).

ولعل مما يزيد من أهمية اللعب التمثيلي بالنسبة للطفل كونه يتعلم من خلاله طرق تكييف مشاعره وسلوكه، ويتيح له فرص التفكير بصوت عالي حول تجارب قد تكون إيجابية أو سلبية، خاصة وأن النشاط التمثيلي ولعب الأدوار يدفعا الطفل إلى الاندماج في الشخصيات الدرامية سواء يشاهدها أو يؤديها وبالتالي يتفاعل مع المواقف بشكل حقيقي، وبالتالي فإن "الأطفال يندمجون في الدور ويضعون أنفسهم داخل الموقف الانفعالي الحقيقي للعمل الفني التمثيلي وكأنهم هم أبطاله.. وبهذا تتعاون عوامل الإيهام التمثيلي مع خيال الأطفال الإيهامي أو خيالهم الحر، ومواقفهم الاندماجية، وحالات التصاعد الدرامي الذي يصل بالطفل إلى قمة المتعة، والانفعال، والتأثر، والإحساس". (المجولي. حنان شوقي، ٢٠٠٣: ٦)، (عبد اللطيف. عائشة إسماعيل، ١٩٨٨: ١١٠)، (Lee. A; Hanson, 2000: 25).

كما أن تلك الأنشطة تتناسب مع قيمة التخيل(٢) النامية عند الطفل فالأشياء جميعها من حوله تتكلم، وتتحرك، وتشعر، وتحس، فخياله في هذه المرحلة إيهامي، تمثيلي، يتسم بالانطلاق، والإحيائية.

---

(٢) والتي تعتبر من ناحية أخرى أحد المهارات الأساسية للتفكير العلمي.

والمعلمة الناجحة هي التي تلجأ إلى الأسلوب التمثيلي ولعب الأدوار لشد انتباه الأطفال وتشويقهم لمتابعة عملية التعلم، واستقبالهم للمعلومات بصورة متسلسلة وفق سردها.

"وتمثل مواقف تمثيل الدور مناسبة يعبر فيها الطفل عن شخصية من الشخصيات، ويتعرف بها على نفسه عن طريق تمثيل دور الشخص الآخر، ويتم عادة في لعب الدور الكشف عن المشكلة وتمثيلها، وتتم مناقشتها مع مجموعة الأطفال في الصف الواحد، إذ يقسم الأطفال إلى مشاهدين وممثلين، ويضع الأطفال أنفسهم مكان الأشخاص الآخرين، ويتمثلون ما يمكن أن يقوموا عن طريق تصوراتهم التي يكونونها عن أولئك الأشخاص، وبالتالي يندمجون في الموقف إلى درجة تجعلهم يتمنون معرفة التوصل إلى قرار، وما المصادر التي تقف أمام اتخاذ القرار، والتفكير في طرق أخرى لاتخاذ القرارات" (البكر. رشيد النوري ٢٠٠٢: ٢١١).

وعليه فإن استخدام النشاط التمثيلي، ولعب الأدوار كأسلوب لتطوير مهارات التفكير العلمي يعتمد على عدة افتراضات منها: (غانم. محمود محمود ١٩٩٥: ٢٤٧. ٢٤٨)، (Jayne Taylor, Margret woods. 1999: 152).

- يقوم نمط تمثيل الأدوار على موقف تعلمي مبني على أساس الخبرة.
- يعمل الأطفال على استحضار القيم والمعتقدات والأفكار والاتجاهات والمشاعر وإدراكها بطريقة مفصلة وزيادة السيطرة والتحكم بها، واختيارها، واختبارها عند عرضها أمام المشاهدين.
- تسود مواقف التمثيل ولعب الأدوار متعة المشاركة الفاعلة مما يدفع الطفل إلى التعلم الصادق الجاد.
- يقوم الطفل بتطبيق ما تعلمه ويطول مدى الانتباه لديه حيث يكون ذو دافعية عالية.
- تشجع مواقف التمثيل الطفل على ممارسة أشكال التفكير، إذ يتم فيها تحليل الأدوات والأنشطة والنتائج المحتملة.
- يتقمص الطفل شخصيات الآخرين مما يزيد من إدراكه لمشاعر تلك الشخصيات، والتفكر فيها.
- تسهم المواقف التمثيلية في تدريب الأطفال على اتخاذ القرارات الضرورية في مواقف الحياة الواقعية.
- يقلل هذا النمط من التأكيد على الدور التقليدي للمعلمة/ المعلم فعليها مراقبة المواقف وتنظيمها والتدخل بحدود في تقديم الخبرة أو إعطاء المعلومات".

وكي يتمكن الطفل من القيام بالأداء التمثيلي كي يتحقق الهدف المرجو من هذا الأداء، كان من الضروري مراعاة الأسس التالية:

١. الاقتناع والتمكن من الدور الذي سيمثله:

فكلما زاد اقتناع الطفل بالشخصية كلما زاد اقترابه واندماجه بها، وبالتالي فهمها، ويمكن أن يحدث ذلك عن طريق:

- مناقشة الطفل حول مدى أهمية التعرف على الشخصية.
- عرض مجموعة من الصور على الأطفال للشخصيات التي سيؤدون أدوارها.
- التدريب على التوهم والمحاكاة من خلال عدد من الأنشطة الدرامية.
- تعزيز أداء الأطفال فيما يقدمونه من محاكاة.
- المناقشة بين الأطفال المؤدين، والأطفال المشاهدين حول كيفية جعل الأداء أقرب إلى الحقيقة.

٢. التحكم في الأفعال والانفعال:

فهذا التحكم هو الذي يكسب الدراما فنيتها ويساعد الممثل على تحقيق الهدف من الأداء، وللتدريب على هذا التحكم يراعى ما يلي:

- مناقشة الأطفال حول أهميته.
- توجيه الطفل حول ضرورة الربط بين قوة الصوت وقوة الانفعال.
- التوضيح للأطفال كيف يؤدون أنماط الحركة المختلفة (البطيء/ السريع/ ..إلخ).
- الربط بين درجات الصوت وتعبيرات الوجه والجسم.
- مكافأة الطفل القادر على التحكم.

٣. الاستخدام المعبر للصوت والحركة:

فالأداء التمثيلي الجيد هو ما يتنوع فيه الصوت وحركات الجسم وتعبيرات الوجه. وللتدريب على الصوت والحركة يمكن القيام بما يلي:

- عرض صور واقعية للشخصيات على الأطفال.
- تدريب الأطفال على استخدام الصوت والحركة لشخصيات متناقضة.

أضف إلى ما سبق فإنه لإثراء النشاط التمثيلي يمكن توفير الآتي: (حسين. كمال الدين، ٢٠٠١: ٣٨٦- ٣٩٥).

- المرئيات: ومنها الصور الخاصة بالشخصيات والتي تثير خيال الطفل والصور الذهنية نحوها.
- رواية وقراءة القصة.
- تقويم الأقران للأداء.
- تدعيم وتطوير الخيال.

ومع ما سبق فإنه يمكن توظيف ما يحبه الطفل ويحياه، وهو النشاط واللعب بشكل عام ونشاطه الأدائي التمثيلي والإيهامي بصفة خاصة في تنمية مهارات التفكير العلمي لديه، وذلك في إطار أنشطة تعد امتدادا لهذا النوع من اللعب والذي يعد سمة مميزة لطفل الروضة، وهذا يتصادف وما أكده (سيديل Seidel) من "أن التربية باستخدام النشاط التمثيلي تبدأ من مرحلة الروضة ويمكن أن تستمر على مدى العملية التعليمية في كافة المراحل بأسرها". (Seidel, Kent; 1996: 1- 2).

ولعل النهج المتبع بالدراسة الحالية يتوافق مع ما جاء بأعمال (جون ديوي John Dewey الفيلسوف الأمريكي، والذي طور فكرة التجريبية، وأوضح أن

الأطفال يجب أن يقوموا بالتجربة والاكتشاف، فهو يرفض التعليم الروتيني ويؤمن بأن الأطفال يجب أن يكتشفوا ويتعلموا في بيئة حرة مليئة باللعب والأنشطة التي تلائم ميولهم واهتماماتهم". (Claudia. F.Eliason, 1999: 44).

"وهو بذلك يؤكد منظوره الذي طوره بجامعة شيكاغو (University of Chicago laboratory school) بأن الطفل يمكن أن يكون مشاركا فعالا في حل المشكلات، ويؤمن بأن الأطفال يكتسبون المهارات التي يحتاجونها كما أنهم يتعلمون ما يمارسونه، لذا فيؤكد (ديوي) أهمية ممارسة النشاط. (Arthea. J.S. 1998 243). (http://social.chass.ncsu.edu/slatta/hi2/6/learning /bloom.htm).

وقد أضاف (ديوي) معيارين أساسيين لفحص واختيار الخبرات المناسبة للتربية عامة، والتي بالطبع منها تربية الطفل خاصة: (بدران. شبل، ١٩٩٨: ٢١٣).

- الأول: هو معيار الاستمرار: أي أن تكون الخبرات من النوع الذي يؤدي إلى خبرات أخرى، فالخبرة المربية هي التي تكون عاملاً من عوامل نمو الطفل وتطوره.
- الثاني: هو معيار التفاعل: وهو التفاعل بين ما هو داخل الفرد وخارجه من الظروف الموضوعية التي يعيش فيها".

ولعل هذا التصور يناسب سعي الدراسة الحالية نحو تنمية مهارات جد هامة أن تكون لدى الفرد في عصرنا الحالي ألا وهي مهارات التفكير العلمي، ومن ناحية أخرى تنمية تلك المهارات بطرق تتناسب وخصائص الطفل، وأيضا مع الحياة التربوية بالعصر الحديث.

خاصة وقد أكد (أنجلمان Anglman) على أهمية وفوائد الإثارة العقلية للأطفال عامة، وطفل الروضة بشكل خاص.. "فهو يؤكد على أن برامج تنمية الطفل يجب أن تبدأ مبكراً، وأن التعليم النقدي لابد أن يبدأ من عمر ثلاث سنوات تقريبا، وهذا يدعم النمو العقلي، والانفعالي والاجتماعي للطفل" .(Claudia. F Eliason; 1999: 40- 42)

وصفوة القول هو ما أكدته الرؤية التطبيقية لنظرية (بياجيه Piaget) من أن مناهج الطفولة، وبصفة خاصة بمرحلة رياض الأطفال يجب أن تشمل التضمينات التربوية التالية:

- التركيز على عملية تفكير الأطفال، وليس على المنتج النهائي للأداء فلتقييم مدى صواب إجابة الطفل يجب على المعلمة أن تفهم العمليات العقلية التي استخدمها للتوصل إلى هذه الإجابة.
- إدراك فاعلية مشاركة الأطفال في النشاط التعليمي عامة والتمثيلي خاصة، فقد أكد (بياجيه) على ضرورة تشجيع الأطفال على اكتشاف أنفسهم من خلال التفاعل التلقائي مع البيئة، إضافة لذلك فبدلاً من

التعليم المقيد، فعلى المعلمة إعداد أنشطة متنوعة تسمح للأطفال بأن يتفاعلوا مباشرة من خلال العالم المادي.

- التأكيد على الأنشطة التي تقرب بين كل من تفكير الأطفال وتفكير الكبار، في إطار الاهتمام بالطفل ذاته وتنميته، لذا فقد أشار (بياجيه) إلى التساؤل التالي ألا وهو: كيف يمكننا أن نسرع بهذه التنمية ونوجهها؟" (المجولي. حنان شوقي، ٣- ٢: ٦٩)، (Rump.Nan; 1996: 44).

وخلاصة القول ننتهي إلى أنه يجب العمل الدءوب على تنمية الطفل بكافة جوانبه ، والتي منها بالدراسة الحالية تنمية مهارات التفكير العلمي: وذلك كي يتحقق بشكل أكثر إيجابا فعلى القائمين على رعاية الطفولة استخدام الأساليب التي تتناسب من ناحية مع خصائصه النمائية، ومن ناحية أخرى مع الجوانب التي يتم السعي نحو تنميتها.

- **دراسات وبحوث سابقة** :

تناولت الدراسة الحالية بالإشارة . عدداً من . الدراسات والبحوث السابقة بناءاً على ارتباطها بمتغيراتها. فقد وظفت بعض الدراسات أشكال مختلفة من الأنشطة وطرق التعليم لتنمية جوانب من النمو العقلي لدى الطفل، وكان منها دراسة (ميخائيل. أملي صادق، ١٩٩٦) والتي استخدمت النشاط التمثيلي المسرحي من خلال أنشطة مسرح العرائس لإكساب أطفال مرحلة الروضة بعض المفاهيم الأساسية (لجان بياجيه)، واستعانت بمقياس المفاهيم وبطاقات التقويم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي على مقياس المفاهيم.

في حين أشارت دراسة (Jarrat: W. A; 2001) إلى أثر التعلم بالاكتشاف وطريقة العروض العملية لإكساب المفاهيم والتعميمات للمتعلمين واستخدمت الدراسة اختبار المفاهيم والتعميمات، وقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطريقتين.

وقد أكدت دراسة (Sund, B. Robert, Carin. A; 2002) هي الأخرى على فاعلية طريقة الاكتشاف كطريقة غير تقليدية لتنمية المهارات العلمية وتوصلت إلى أنه نتيجة استخدام هذه الطريقة أظهر الأطفال بالمجموعة التجريبية على مقياس المهارات العلمية اتجاها إيجابيا نحو عملية التعلم وذلك بالمقارنة بالأطفال الذين لم تطبق عليهم طريقة الاكتشاف التعليمية.

أما دراسة (Siru, K.N, 2002) فقد سعت نحو تنمية التذكر عند الأطفال من مرحلة الروضة باستخدام التدريب على اللعب التمثيلي، وأظهرت النتائج أن استخدام هذا الأسلوب قد ساعد الأطفال في رفع الدرجات على اختبارات الذكاء، وتقوية الذاكرة، وزيادة القدرة على التخيل.

كذلك أكدت دراسة (Dianluise; A&Vauhan K, 2004) أن هناك تأثير فعال لتوظيف السلوك التعاوني لأطفال الروضة خلال اللعب التمثيلي

لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم، وقد استخدمت الدراسة لهذا الهدف اختبار التفكير، وبرنامج للأنشطة التمثيلية.

أما دراسة (Craply; J. & Robert; B, 2007) فقد وظفت برامج الفيديو لتعليم مهارات عمليات العلم للأطفال، وتوصلت إلى فاعلية هذا الأسلوب في عملية التعليم مع عدم وجود الإدارة المستمرة للموقف التعليمي من قبل المعلمات/ المعلمين.

وعن دراسة (Jausen; K.J. 2009) فقد عملت هي الأخرى على استخدام الأنشطة التمثيلية ورواية القصة لتنمية قيمة التجريب عند أطفال الروضة وأظهرت نتائجها أن مثل تلك الأنشطة تزيد من دافعية الأطفال نحو التجريب للخامات والأداء العملي.

وقد أكدت دراسة (Privette, G; & Sreed; A, 2011) ما أظهرته الدراسة السابقة حيث أكدت هي الأخرى على إمكانية استخدام تلك الأنشطة التي تقوم على النشاط التمثيلي، ولعب الأدوار، ورواية القصة في زيادة فهم الأطفال.

ومن التناول السابق للدراسات السابقة تنتهي إلى أنها في مجملها قد أكدت على فاعلية وأهمية استخدام طرق غير تقليدية للتعليم ولتنمية الأطفال في الجوانب والعمليات العقلية والتي منها بعض عمليات التفكير العلمي كالتخيل والتجريب والاكتشاف.

إلا أنه في هذا الصدد لم تجد الباحثة من بين تلك الدراسات . في حدود علم الباحثة . من عمل على دراسة فاعلية الأنشطة التمثيلية ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة، وهذا كان من أحد دوافع الباحثة نحو تلك الدراسة الحالية، وكذلك حثها على التوصية بضرورة الاستمرار بالبحث في مجال برامج تنمية الأطفال من النواحي المختلفة.

- **فروض الدراسة**:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد، مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) في القياس البعدي على أبعاد مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية لصالح الذكور.

- **إجراءات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة، والتوصل إلى النتائج، ووضع التوصيات، فقد اتبعت الباحثة عددا من الإجراءات المنهجية والتي تشمل ما يلي:

- **أولا : عينة الدراسة :**

راعت الباحثة في اختيارعينة الدراسة الجوانب التالية:

١- خصائص أطفال العينة التجريبية(٣):

- أن يتراوح العمر الزمني فيما بين (٤- ٧) سنوات.
- ألا يخضع الطفل لأي تطبيقات أخرى أثناء تطبيق الدراسة الحالية.
- أن يلتزم الطفل بالحضور بجلسات التطبيق.
- أن يكون من روضات الأطفال العاديين وليس ممن لديهم أي إعاقة من أي نوع.
- أن يكون من مستويات اقتصادية متوسطة.
- أن يكون الوالدين للطفل ممن حصلوا على مستوى تعليمي عال أو متوسط.

٢- حدود العينة التجريبية:

كان عدد أطفال العينة (١٠) أطفال، (٥) من الذكور، (٥) من الإناث، من إحدى المدارس بالمملكة العربية السعودية(٤).

٣- اتباع إجراءات التجانس:

- قامت الباحثة باستخدام اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon test) للتحقق من مدى تباين أو تجانس أطفال العينة على مهارات التفكير العلمي- المحددة علىالمقياس، قبل تطبيق البرنامج، وذلك كما يوضحه جدول (١).

(جدول "١" قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير العلمي كمؤشر على مدى التجانس/ التباين بالقياس القبلي)

م	البعد	متوسطي الدرجات ن= ١٠		مجموع الدرجات ن= ١٠		قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة الإحصائية
		ذكور	إناث	ذكور	إناث			
١	الملاحظة	٤,٩٠	٢٤,٥٠	٦,١٠	٣٠,٥٠	٠,٦٣٨	٠,٥٢٣	لا توجد فروق دالة إحصائياً
٢	التصنيف	٦,٢٠	٣١,٠٠	٤,٨٠	٢٤,٠٠	٠,٧٥٧	٠,٤٤٩	
٣	التقويم	٤,١٠	٢,٥٠	٦,٩٠	٣٤,٥٠	١,٤٩٠	٠,١٣٦	
٤	الاستنتاج	٤,٧٠	٢٣,٥٠	٣١,٥٠	٦,٣٠	٠,٨٥١	٠,٣٩٥	
٥	التخيل	٤,٨٠	٢٤,٠٠	٦,٢٠	٣١,٠٠	٠,٧٦٤	٠,٤٤٥	
الدرجة الكلية		٤,٩٠	٦,١٠	٢٤,٥٠	٣٠,٥٠	٠,٦٣١	٠,٥٢٨	

ومن الجدول (١) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينةٍ التجريبية في التطبيق القبلي على مهارات التفكير العلمي، مما يعد مؤشرا على تجانس أفراد العينة في مهارات التفكير العلمي المحددة على المقياس المستخدم بالدراسة.

---

(٣) من أطفال بالمملكة العربية السعودية بمرحلة رياض الأطفال.

(٤) منطقة عمل الباحثة.

- **ثانيا : منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، والذي يعتمد بالدراسة الحالية على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم تطبيق المقياس (قبليا/ بعديا/ فيما بعد فترة المتابعة) على عينة تجريبية واحدة، ومن ثم كان إجراء المقارنات الإحصائية على تلك التطبيقات الثلاث، وتفسير النتائج في علاقتها بفروض الدراسة.

- **ثالثا : أدوات الدراسة:**

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس مهارات التفكير العلمي(٥). إعداد/ الباحثة.
- برنامج الدراسة(٦). إعداد/ الباحثة

وفيما يلي توضيح كلا منهما:

أ- مقياس مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة:

- **محتوى المقياس:**

يشمل هذا المقياس مجموعة من المواقف المصورة، تمثل عدة مواقف تعبر عن بعض مهارات التفكير العلمي، التي بات من الضروري تنميتها لدى الفرد منذ مرحلة مبكرة .. وقد تكون هذا المقياس من خمسة أبعاد رئيسة اختص كل منها بواحدة من مهارات التفكير العلمي والتي شملت ما يلي:

- مهارة الملاحظة: وشملت تلك المهارة خمسة عشر موقف مصور.. والتي تسعى في مجملها إلى تحديد درجة الطفل على اكتشاف صفات الظواهر المعروضة عليه بشيء من الدقة والإمعان.
- مهارة التصنيف: وشملت تلك المهارة خمسة عشر موقف مصور.. والتي تسعى في مجملها إلى تحديد درجة الطفل على تصنيف وترتيب المعلومات والبيانات التي بين يديه وفقا لنظام أو خاصية معينة مشتركة.
- مهارة التقويم: وشملت تلك المهارة خمسة عشر موقف مصور.. والتي تسعى في مجملها إلى تحديد درجة الطفل على إصدار حكم على عمل أو موقف ما أو شخص ما، وفقا لمعايير معينة.
- مهارة الاستنتاج: وشملت تلك المهارة خمسة عشر موقف مصور.. والتي تسعى في مجملها إلى تحديد درجة الطفل على دراسة وتفسير العوامل المرتبطة بموضوع ما، وتحريك فكرة إلى حدود أبعد مما طرح عليه مما يمكنه من استخلاص النتائج النهائية.
- مهارة التخيل: وشملت تلك المهارة خمسة عشر موقف مصور.. والتي تسعى في مجملها إلى تحديد درجة الطفل على الانفتاح على العالم الداخلي أو الخارجي دون قيود الزمان أو المكان، أو الشكل، وتعرفه على حقائق لم يكن بإمكانه التعرف عليها عن طريق الحواس.

وبذلك فإن المقياس يتكون من خمسة أبعاد رئيسية لكل بعد منها مواقفه المصورة، وهي خمسة عشر موقف لكل بعد وعليه يكون مجملها (٧٥) موقف.

---

(٥) مرفق (١) تم عرضه على السادة الأساتذة المحكمين على الدراسة.

(٦) مرفق (٢) تم عرضه على السادة الأساتذة المحكمين على الدراسة.

- **أهداف المقياس**:

يسعى المقياس إلى تحديد درجة طفل الروضة على ـ بعض ـ مهارات التفكير العلمي.. وبناءا عليه العمل على تحسين تلك الدرجة، وذلك من خلال البرنامج المستخدم بالدراسة الحالية.

- **مراحل إعداد المقياس**:

- قامت الباحثة بمراجعة الأطر النظرية للدراسات والبحوث التي أتيح لها الإطلاع عليها، والمتصلة بالظاهرة موضوع الدراسة.
- كما قامت بدراسة ميدانية لبعض روضات الأطفال(٧) للتعرف بمدى مناسبة المقياس وطريقة تطبيقه لأطفال مرحلة الروضة.
- ثم قامت بتحديد أبعاد المقياس، ومن ثم اختيار المواقف المصورة الملائمة وكذلك بناءا على آراء السادة الأساتذة المحكمين.

- **تعليمات المقياس وطريقة التطبيق والتصحيح**:

- تم إعداد المقياس بحيث يشمل بيانات أولية عن الطفل.
- أثناء التطبيق يتم توضيح فكرة المقياس بشكل فردي للأطفال، وتسجل كل استجابة بإحدى الإجابات الثلاثة المحددة على التدرج المرفق بكل موقف مصور.
- وبعد التطبيق يكون التصحيح على النحو التالي: حيث يحصل الطفل على "ثلاثة درجات" إذا أجاب "إجابة صحيحة"، ويحصل على "درجتان" إذا أجاب "إجابة متوسطة" ويحصل على "درجة واحدة" إذا أجاب "إجابة خاطئة" ويكون مجموع كل طفل على المقياس هو مجموع درجاته التي يحصل عليها بالإجابة على المواقف المعروضة عليه، والذي يحدد بدوره درجته على مهارات التفكير العلمي، وتكون بذلك.
  - ✓ الدرجة العظمى على المقياس= (٣× ٧٥)= (٢٢٥) درجة.
  - ✓ الدرجة المتوسطة على المقياس= (٢× ٧٥)= (١٥٠) درجة.
  - ✓ الدرجة الصغرى على المقياس= (١× ٧٥)= (٧٥) درجة.

- **ضبط المقياس**:

- **حساب صدق المقياس**:

صدق المحكمين: فقد عرضت الباحثة المقياس على عدد من الأساتذة (عشرة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس) للحكم على صلاحيته، ومن ثم قامت بحساب معامل الاتفاق والاختلاف فيما بينهم على مواقف المقياس، وذلك كما هو موضح بجدول (٢)

ومن جدول (٢) يتضح أن معامل الاتفاق قد تراوح فيما بين (٠,٩)، (١) مماأوضح صدق المقياس . بناءا على رأي السادة الأساتذة المحكمين . وبالتالي صلاحيته للتطبيق.

---

(٧) بالمملكة العربية السعودية.

جدول (٢) معامل الاتفاق على مقياس مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة

البعد	الموقف المصور	معامل الاتفاق	البعد	الموقف المصور	معامل الاتفاق
الملاحظة	١	١	الملاحظة	٨	١
	٢	١		٩	١
	٣	١		١٠	١
	٤	١		١١	١
	٥	١		١٢	١
	٦	١		١٣	١
	٧	١		١٤	١
				١٥	١
التصنيف	١٦	١	التصنيف	٢٣	١
	١٧	٠,٨		٢٤	١
	١٨	١		٢٥	١
	١٩	١		٢٦	٠,٩
	٢٠	١		٢٧	١
	٢١	١		٢٨	١
	٢٢	١		٢٩	١
				٣٠	١
التقويم	٣١	١	التقويم	٣٨	١
	٣٢	١		٣٩	١
	٣٣	١		٤٠	١
	٣٤	١		٤١	١
	٣٥	١		٤٢	١
	٣٦	١		٤٣	١
	٣٧	٠,٩		٤٤	١
				٤٥	١
الاستنتاج	٤٦	١	الاستنتاج	٥٣	١
	٤٧	١		٥٤	١
	٤٨	١		٥٥	١
	٤٩	١		٥٦	١
	٥٠	١		٥٧	١
	٥١	١		٥٨	١
	٥٢	١		٥٩	١
				٦٠	١
التخيل	٦١	١	التخيل	٦٨	١
	٦٢	١		٦٩	٠,٩
	٦٣	١		٧٠	١
	٦٤	١		٧١	١
	٦٥	١		٧٢	١
	٦٦	١		٧٣	١
	٦٧	١		٧٤	٠,٨
				٧٥	١

- **صدق المحتوى**:

حيث عملت الباحثة على حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الضبط وكان عددها (١٤) طفلاً وطفلة. من غير عينة الدراسة. على كل بعد من أبعاد المقياس على حدة بدرجاتهم على المقياس ككل، ويوضح ذلك جدول(٣).

جدول (٣): معاملات صدق المحتوى لأبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي لأطفال الروضة والدرجة الكلية)

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الملاحظة	٠,٧٦	٠,٠١
٢	التصنيف	٠,٧٥	٠,٠١
٣	التقويم	٠,٧٣	٠,٠١
٤	الاستنتاج	٠,٧٥	٠,٠١
٥	التخيل	٠,٧٤	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨٧	٠,٠١

ومن جدول (٣) يتضح أن معاملات ارتباط جميع أبعاد المقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح أنها صادقة في قياسها لمهارات التفكير العلمي- المحددة على المقياس- والذي يؤكد بدوره صدق المقياس، وبالتالي إمكانية استخدامه للتطبيق.

- **حساب ثبات المقياس**:

فقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على نفس العينة من الأطفال (١٤) طفلاً، وطفلة. من غير عينة الدراسة. مرتين متتاليين بفارق زمني قدره (١٥) يوما، وفي ظل ظروف مشابهة للظروف التي تم فيها التطبيق الأول، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين، وكانت معاملات الارتباط على النحو الذي يوضح جدول (٤).

جدول (٤): معاملات ثبات أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية)

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الملاحظة	٠,٧٥	٠,٠١
٢	التصنيف	٠,٧٤	٠,٠١
٣	التقويم	٠,٧٤	٠,٠١
٤	الاستنتاج	٠,٧٥	٠,٠١
٥	التخيل	٠,٧٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٠١

ومن جدول (٤) يتضح أن معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح فيما بين (٠,٧٤-٠,٨٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشرا على ثبات المقياس.

ب- برنامج تنمية مهارات التفكير العلمي باستخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار: إعداد/ الباحثة.

عملت الباحثة على إعداد برنامجاً يناسب خصائص طفل مرحلة الروضة وإمكاناته من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن من خلاله تنمية مهارات التفكير العلمي، والتي تعد ضرورة حيوية لنمو المجتمعات المتقدمة في عصرنا الحالي. خاصة وقد أكد . بعض . علماء النفس المعرفيين على ضرورة الاعتماد على

البيئة الخارجية في عملية التعلم، وتنمية الأطفال، وكذلك على الخبرات الموجهة لتنمية التفكير وتوجيهه.

ومن هذا المنطلق بات من الممكن تخطيط، وبناء البرامج التي تسهم في تنمية الجوانب المعرفية لدى الأطفال، والتي منها مهارات التفكير، والتي نخص منها بالدراسة الحالية مهارات التفكير العلمي.

وعليه قامت الباحثة بإعداد برنامج يعتمدبشكل رئيسي على طرق النشاط التمثيلي، ولعب الأدوار، وقد راعت في تصميمها لهذا البرنامج خصائص نمو أطفال مرحلة الروضة والتي منها . عينة الدراسة الحالية . من حيث ميولهم ورغباتهم واحتياجاتهم، وبما يتناسب مع قدراتهم متمثلة في اللعب التخيلي وتقليد الشخصيات سواء الواقعية منها أو الخيالية التي يرسم الطفل ملامحها بنفسه، ويتفكر في شخصياتها، وبالتالي مساعدته على تنمية قدراته الذاتية.

- **أهداف البرنامج**:

عمل البرنامج على تنمية . بعض . مهارات التفكير العلمي لدى أطفال الروضة، وتمثلت تلك المهارات في:

- ✓ تنمية مهارة الملاحظة.
- ✓ تنمية مهارة التصنيف.
- ✓ تنمية مهارة التقويم.
- ✓ تنمية مهارة الاستنتاج.
- ✓ تنمية مهارة التخيل.

- **محتوى البرنامج**:

قام البرنامج على عدد من الجلسات لكل منها خطواتها الإجرائية، تم توظيف الطرق والفنيات في إطارها، والتي استخدمت لتحقيق عملية التنمية لمهارات التفكير العلمي لدى الأطفال والتي نذكر منها:

- النشاط التمثيلي: الذي يقوم على توظيف قدرة الطفل على الأداء التمثيلي في المواقف المحددة بالجلسات بالاستعانة بالأسلوب القصصي.
- لعب الأدوار: الذي يقوم على تدعيم أداء الأطفال للأدوار والشخصيات الدرامية في إطار المواقف المحددة بالجلسات أو الأخرى التي يمكن أن يقترحها الأطفال.
- بعض الفنيات المساعدة مثل:
  - ✓ العصف الذهني.
  - ✓ التغذية الراجعة.
  - ✓ الأسلوب التعاوني والمشاركة في الأداء.
  - ✓ رواية القصص.

- **جلسات البرنامج**:

شملت(وقد قامت معلمات الروضة بمعاونت الباحثة في تنفيذ اجراءات جلسات برنامج الدراسة ،وكذلك امهات الاطفال) جلسات البرنامج (٥٢)

جلسة مرت بثلاثة مراحل أساسية، لكل مرحلة منها أهدافها الخاصة، والتي لاتنفصل عن الأهداف العامة للبرنامج وهذه المراحل هي:

- مرحلة التعارف والتهيئة (وشملت الجلسة الأولى من البرنامج).
- مرحلة التنمية وتحقيق الأهداف (وشملت الجلسات من الثانية حتى الواحدة والخمسون).
- مرحلة الختام (وشملت الجلسة الأخيرة من البرنامج).

- **صدق المحكمين على برنامج الدراسة**:

قامت الباحثة بعرض برنامج على بعض السادة الأساتذة في المجال، لإبدائهم لآرائهم، وما يرونه مناسبا من تعديلات، والحكم على صلاحيته للتطبيق، ومن ثم عملت على تفريغ ملاحظاتهم، وتم التعديل، والاستبعاد لما قل الاتفاق عليه فيما بينهم بنسبة (٨٠٪)، وعليه كانت صلاحية البرنامج . تبعا لآراء السادة الأساتذة المحكمين . للتطبيق.

- **رابعا** : **التجربة الاستطلاعية**:

وكان هدف الباحثة منها، ما يلي:

- ✓ معرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة لخصائص أطفال مرحلة الروضة وما إن كانت ملائمة للتطبيق.
- ✓ معرفة الأوقات المناسبة للتطبيق.
- ✓ التعرف بإدارة الروضة.

وقد ساعدت الدراسة الاستطلاعية في التوصل إلى عدة أمور، منها:

- ✓ اختيار المواقف المصورة الملائمة بالاختبار.
- ✓ تحديد الأوقات المناسبة للتطبيق.
- ✓ التعرف بأكثر الطرق تشويقا للأطفال كفنيات للعمل بالبرنامج.

- **خامسا** : **الخطوات الإجرائية للدراسة**:

في إجرائها للدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- القيام ببعض الزيارات الميدانية الاستطلاعية لبعض الروضات . بالمملكة السعودية(٨).
- إعداد أدوات الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة.
- إجراء التطبيق القبلي.
- إجراء الدراسة التجريبية.
- إجراء التطبيق البعدي.
- إجراء التطبيق فيما بعد فترة المتابعة.
- إجراء المقارنات الإحصائية المناسبة.
- تفسير ومناقشة النتائج، ومن ثم تقديم بعض المقترحات والتوصيات البحثية.

---

(٨) بمنطقة عمل الباحثة.

- **سادسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة**:
استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون Welcoxon Test).
- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:
- **نتائج الدراسة التجريبية**:
- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول** :

نص الفرض: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية، لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسن Welcoxon test) لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات الأطفال (قبليا/ بعديا) على أبعاد مهارات التفكير العلمي، والدرجة الكلية. ويوضح ذلك جدول (٥).

(جدول "٥" قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية)

م	أبعاد المقياس	التطبيق القبلي ن= ١٠		التطبيق البعدي ن= ١٠		قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة الإحصائية
		متوسط الدرجات	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	مجموع الدرجات			
١	الملاحظة	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٧٩٠	٠,٠١	الفروق دالة لصالح التطبيق البعدي
٢	التصنيف	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٧٩٢	٠,٠١	
٣	التقويم	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٢٠	٠,٠١	
٤	الاستنتاج	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٢	٠,٠١	
٥	التخيل	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨٣٦	٠,٠١	
	الدرجة الكلية	٥,٥٠	٥٥,٠٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٧٨٢	٠,٠١	

وبالرجوع إلى جدول (٥) يتضح أنه قد وجدت فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية، وذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يعد مؤشراً على فعالية البرنامج المستخدم لتحسين مهارات التفكير العلمي وهذا بدوره يعني تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**:

نص الفرض: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسن Wilcoxon test)، لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات الأطفال (بعديا/ تتبعيا) على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي، والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٦) ذلك.

(جدول "٦" قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية)

م	البعد	التطبيق البعدي ن= ١٠		التطبيق التتبعي ن= ١٠		قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة الإحصائية
		متوسط الدرجات	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	مجموع الدرجات			
١	الملاحظة	١٠,١٥	١٠١,٥٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	٠,٢٦٦	٠,٧٩٠	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
٢	التصنيف	١٠,١٠	١٠١,٠٠	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠	٠,٣٠٨	٠,٧٥٨	
٣	التقويم	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠	٠,١١٦	٠,٩٠٧	
٤	الاستنتاج	١٠,١٥	١٠١,٥٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	٠,٢٧٨	٠,٧٨١	
٥	التخيل	٩,٦٥	٩٦,٥٠	١١,٣٥	١١٣,٥٠	٠,٦٧٢	٠,٥٠١	
	الدرجة الكلية	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,١٥٢	٠,٨٨٠	

وبالرجوع إلى جدول (٦) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي، والدرجة الكلية، مما يعني تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث**:

نص الفرض: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور/ إناث) في القياس البعدي على أبعاد مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية لصالح الذكور".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسن Wilcoxon test) ويوضح ذلك جدول (٧).

(جدول "٧" قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات (الذكور/ الإناث) في التطبيق البعدي على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية)

م	البعد	التطبيق البعدي				قيمة (Z)	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة الإحصائية
		ذكور ن= ٥		إناث ن= ٥				
		متوسط الدرجات	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	مجموع الدرجات			
١	الملاحظة	١,٥٠	٣,٠٠	٤,٠٠	١٢,٠٠	١,٢١٤	٠,٢٢٥	لا توجد فروق دالة إحصائياً
٢	التصنيف	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠	١٢,٠٠	١,٢١٤	٠,٢٢٥	
٣	التقويم	٤,٠٠	٤,٠٠	٢,٠٠	٦,٠٠	٠,٣٧٨	٠,٧٠٥	
٤	الاستنتاج	٣,٥٠	٧,٠٠	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٧٣٠	٠,٤٦٥	
٥	التخيل	١,٥٠	٣,٠٠	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٧٣٦	٠,٤٦١	
	الدرجة الكلية	٤,٢٠	٢١,٠٠	٦,٨٠	٣٤,٠٠	١,٣٥٨	٠,١٧٥	

وبالرجوع إلى جدول (٧) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية من كل من الذكور والإناث في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات التفكير العلمي والدرجة الكلية مما يعني عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية.

- **ج- مناقشة النتائج وتفسيرها:**

تناولت الدراسة الحالية موضوع "استخدام النشاط التمثيلي ولعب الأدوار لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية" وتعرض الباحثة لمناقشة النتائج وتفسيرها تبعاً للمحاور التالية:

- **المحور الأول:** مناقشة تأثير متغير زمن التطبيق (قبلياً/ بعدياً/ فيما بعد فترة المتابعة) ويتعلق ذلك بنتائج الفرضين الأول والثاني ن فروض الدراسة.
- **المحور الثاني:** مناقشة تأثير متغير نوع الطفل (الذكور/ الإناث) ويتعلق ذلك بنتائج الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وتتعرض الباحثة لتفسير النتائج تبعاً لتلك المحاور، بناءاً على ما جاء بالإطار النظري للدراسة، وما تناولته من دراسات وبحوث سابقة، وكذلك بناءا على ما جاء بملاحظات الباحثة أثناء دراستها التجريبية، وأيضا خصائص طفل مرحلة الروضة، وكذلك الرؤية المنطقية التي يقبلها العقل والمنطق.

المحور الأول: مناقشة تأثير متغير زمن التطبيق (قبلياً/ بعدياً/ فيما بعد فترة المتابعة) فقد جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود أثر فعال لاستخدام النشاط التمثيلي، ولعب الأدوار، على تنمية مهارات التفكير العلمي، المحددة بالدراسة- فقد تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (قبليا/ بعديا) لصالح التطبيق البعدي، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (بعديا/ فيما بعد فترة المتابعة) وهذا ما يحقق الفرضين الأول والثاني من فروض الدراسة.

وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية مثل تلك الأنشطة الدرامية والمسرحية في تنمية قدرات ومهارات الطفل العقلية، وكان من تلك الدراسات: مندكا Mendecka (١٩٩٦)، رامب. نان Nan Rump. (١٩٩٦)، أملي. ميخائيل (١٩٩٦)، ديان لويز Dian Luise: A (٢٠٠٤)، برايفيت سريد Privette & Sreed (٢٠١١).

ولعل ذلك التحسن ذاته قد حدث في إطار برنامج الدراسة لعدة عوامل أساسية مدعمة منها ما يتعلق بالطفل ذاته، ومنها الآخر ما يتعلق بالبرنامج. فنجد أن طفل هذه المرحلة المبكرة لديه رغبة حقيقية يتسم بها نموه العقلي من حيث حبه للتخيل.. حيث يطغى خياله على الحقيقة إلى حد كبير. وهذا بدوره يدعم توجه البرنامج من سعيه نحو تنمية قدرة يتسم بها التفكير العلمي ألا وهي التخيل، وهذا أيضا يقابل لدى الطفل ولعه الواضح باللعب بالدمي والعرائس، وتمثيل أدوار الكبار، وعليه فإن التوجه المستخدم بالبرنامج يلائم هو الآخر خصائص طفل مرحلة الروضة.

ومع تدعيم قدرة الطفل على التخيل تنمو لديه القدرة على التصنيف للأشياء والظواهر، وكذلك تقويمها، واستنتاج ما يتبعها من نتائج، وذلك من خلال قيامه بالملاحظة الحقيقية للمواقف، وهذا يتفق مع ما أتت به دراسة سيرى Siru (٢٠٠٢) من نتائج.

كما أن الطفل هنا في مرحلة نمو عقلي متطور.. فهو يتعلم من خلال الممارسة والمشاهدة، وهذا ما يسمى باللعب/ النشاط التطبيقي. (http://www.gulfkids.com).

وهو يسعى دائماً في هذه المرحلة نحو الاكتشاف لما يتسم به من حب للاستطلاع. خاصة وأن هذه المرحلة يطلق عليها مرحلة السؤال.. فهو يحاول باستمرار الاستزادة العقلية المعرفية، إنه يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه، ويريد أن يفهم الخبرات التي يمر بها. (زهران. حامد، ٢٠٠١: ٢٠٣).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن البرنامج الحالي يسعى إلى وضع الأطفال في مواقف تدفعه إلى التساؤل والاستقصاء والبحث والوصول إلى المعلومات وبالتالي فهو يشارك في حصوله على معلوماته بنفسه، وعليه يمكن أن يترسخ عنده الدافع نحو البحث عن المعرفة، دون الاعتماد على الوصول إليها بطريقة جاهزة.

وهذا في مجمله يدعم أهمية تجاوبه مع برنامج الدراسة الحالية حيث يناسب هدفه، ومنهجه غير التقليدي ما يتسم به النمو العقلي للطفل.

فعلى سبيل المثال نجد أن قدرة الطفل على التمييز/ التصنيف فيما بين الأشكال والأحجام، والمسافات تتحسن بشكل ملحوظ، كما يميز بين الماضي والحاضر، والليل والنهار..." (الحسن. علي، ١٩٩٢: ٢٤٢).

كما أن الطفل في مواقف لعب الأدوار والتمثيل "يستحضر القيم والمعتقدات والأفكار والاتجاهات، والمشاعر، وإدراكها بطريقة مفصلة، وزيادة السيطرة والتحكم بها، واختبارها عند عرضها أمام المشاهدين، وبالمقارنة مع آرائهم.. كما يقوم الطفل بتطبيق ما تعلمه ويطيل مدى الانتباه لديه حيث يكون ذو فعالية عالية.. أضف إلى ذلك أن لعب الدور يشجع التفكير الناقد إذا يتم فيه تحليل الأدوات والأنشطة التي يمارسها الممثل والنتائج المحتملة لهذه الأنشطة". (غانم. محمود محمد، ١٩٩٥: ٢٤٨)، (http://www.gulfkids.com).

كذلك فإن برنامج الدراسة قد يسر للطفل عدة جوانب ساعدته في تحسين مهاراته الخاصة بالتفكير العلمي، حيث ضرورة تفاعل الطفل في تلك الأنشطة خاصة وأن تلك الأنشطة من طبيعتها أساسا اعتمادها على التفاعل، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (زهران. حامد، ٢٠٠١: ٢١٧) من أن "طفل الروضة يتسم بازدياد وعيه بالبيئة الاجتماعية، ونمو الألفة، وزيادة المشاركة الاجتماعية.

كما يتفق من ناحية أخرى مع "ما يتسم به طفل هذه المرحلة من الطبيعة الاندماجية، أي أنه يندمج في الدور، ويضع نفسه داخل الموقف، ويعيش الجو الانفعالي الحقيقي للعمل الفني... وبذلك تتعاون عوامل الإيهام التمثيلي مع خيال الطفل الإيهامي، أو خياله الحر، ومواقفه الاندماجية، وحالات التصاعد الدرامي الذي يصل بالطفل إلى قمة المتعة والانفعال والتأثر، والإحساس". (إبراهيم. حسن، ١٩٨٨: ٦٧) وعليه فإن ذلك مما كان دافعا للطفل للعمل بشكل إيجابي بجلسات البرنامج. أضيف إلى ذلك أن "الأنشطة التمثيلية ولعب الأدوار تمكن المعلمة/ المعلم من العمل على مدى واسع من قدرات الأطفال/ المتعلمين في

نفس الوقت فالطفل/ المتعلم البطيء والمحروم قد تجذبه قوة الدافعية، أما الطفل/ المتعلم الذكي فقد تجذبه وجود الاستراتيجيات في الألعاب والأنشطة التي يمارسونها". (غانم. محمود محمد، ١٩٩٢: ٢٥١).

وهذا من شأنه أن يستثير مهارات التفكير عند الطفل والتي منها بالطبع مهارات التفكير العلمي، أثناء ممارسة المواقف والأنشطة داخل جلسات البرنامج والتي في تصاعدها يستطيع الطفل ممارسة تخيلاته، ومن ثم ملاحظاته، وعليه القيام بعملية التصنيف للمواقف والأداءات وما تتضمنه من أدوار، ومعلومات وتبعاً لذلك عمله على تقويم كل منها للوصول إلى استنتاجات تتسم بالوعي والدقة والموضوعية.

كما نلاحظ أن برنامج الدراسة الحالية قد أسهم في النمو الاجتماعي للطفل، ومن المعروف "أن الطفل إذا أحيط بعوامل بيئية واجتماعية وثقافية ملائمة قد نجده منتجا.. مبتكرا.. فالطفل طاقة واستعداد... وأن هذه العوامل من شأنها أن تحقق المناخ النفسي لهذه الطاقة بحيث يسمح هذا المناخ لإمكانيات الطفل بالظهور، والنماء". (صبحي. سيد، ١٩٩٧: ٢٦).

ومن ثم فنافلة القول تأكيد الباحثة وما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج على أثر برنامج الدراسة على جوانب نمو الطفل، والذي انعكس بدوره وتبلور في تنشيط وتحسين مهاراته العقلية، وبصفة خاصة مهارات التفكير العلمي.. وعليه كان تحقق الفرض الأول والثاني من فروض الدراسة والخاصين بمتغير زمن التطبيق للبرنامج (قبليا/ بعديا/ فيما بعد فترة المتابعة).

المحور الثاني: مناقشة تأثير متغير نوع الطفل (الذكور/ الإناث) والذي يتعلق بنتائج الفرض الثالث من فروض الدراسة.

فقد جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لكل من الذكور، والإناث في مهارات التفكير العلمي بعد تطبيق البرنامج.

وبذلك فقد أتت النتائج غير مؤكدة للفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية، وأيضاً على غير توقع الباحثة من احتمالية وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال تبعاً لاختلاف نوعهم (ذكور/ إناث) في مهارات التفكير العلمي.

فقد أتى هذا التوقع لدى الباحثة من خلال احتكاكها بثقافة المجتمع السعودي، والذي يفرق . غالبا وفي حدود علمها . في طرق التنشئة والتربية لأطفالهم من الذكور والإناث. خاصة وقد أكدت ذلك نتائج بعض الدراسات التي تمت بهذا المجتمع العربي منها دراسة الفار. إبراهيم (١٩٩٤).

إلا أنه مع عدم وجود فروق دالة ترجع إلى عامل النوع (ذكور/ إناث) بين الأطفال في مهارات التفكير العلمي يمكن أن نجد لدى الباحثة تفسيرا أيضا. فمن الناحية العلمية والمنطق العلمي نجد أن الأطفال عينة الدراسة من الجنسين (الذكور/ الإناث) في سن صغيرة (٤ـ ٦) سنوات، وقد نجد أن تأثير التنميط الجنسي في هذا العمر ما زال غير واضحا، بالإضافة إلى أن المستوى

الثقافي والاقتصادي للأطفال متقارب، وعليه فإن أسرهم تكاد تتساوى . إن جاز القول . في اهتمامهم بالمستوى العقلي والتعليمي لأطفالهم.

خاصة ومما يجدر بالإشارة إليه أنه قد وجدت الباحثة أن أولياء أمور الأطفال كانوا أنفسهم يحثون أطفالهم على التفاعل في جلسات البرنامج، وكانوا يعاونونهم على المواظبة والالتزام بالحضور بهذه الجلسات.

أضف إلى ما سبق فمن ناحية أخرى نجد أن الانفتاح العلمي والثقافي فيما بين المجتمعات . والتي منها بالطبع المجتمع السعودي . لم يترك مجالا . في حدود علم الباحثة . لعدم الاهتمام بالجانب العلمي والتعليمي للأطفال وذلك بالطبع بالمقارنة بما مضى من أحقبة زمنية، فقد وجد أولياء الأمور (للذكور/ للإناث) في برنامج الدراسة منهلا يمكن أن ينمى لدى أطفالهم وبدرجة ما . إن جاز القول . الناحية العلمية والتعليمية والذي بدوره قد يساعدهم في مستقبل حياتهم العلمية، وعليه كانت التقدم واضحا في الأداء من الأطفال من كلا الجنسين (الذكور/ الإناث).

- **توصيات الدراسة ومقترحاتها** :

من خلال الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة، وكذلك من خلال الدراسة التجريبية ونتائجها، فقد أوصت الباحثة بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير عامة والتفكير العلمي خاصة والذي يعد ضرورة في عصرنا الحالي.
- إعداد برامج لتوعية المعلمات وأولياء الأمور بضرورة الاهتمام بالطرق المناسبة لتنمية الجوانب المختلفة للطفل.
- عقد دورات تدريبية لتنمية معلمات رياض الأطفال بما يسمح لهم بتنمية أطفالهم بالروضة.
- إدراج الأنشطة التمثيلية ولعب الأدوار ضمن مناهج رياض الأطفال بحيث يمكن اعتباره ركيزة أساسية ضمن البرامج المعدة لأطفال هذه المرحلة على اعتبار أنها بحق أنشطة محببة إلى الطفل وأكثر جذبا له، كما أنه تتناسب وخصائص نموه.

كما تقترح الباحثة الدراسات البحثية التالية:

- العلاقة بين نمو مهارات التفكير العلمي وتقبل المعلمات لهذه المهارات لدى الطفل.
- استخدام النشاط الفني التعبيري لتنمية مهارات التفكير لدى الطفل.
- إجراء دراسات مسحية حول استخدام الأنشطة لتنمية الأطفال.

- **مراجع الدراسة** :

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم: حسن (١٩٨٨): "مسرح الطفل في الوطن العربي- نحو مستقبل أفضل"، ندوة مستقبل أفضل للطفل العربي، المجلس العربي للطفولة والتنمية: القاهرة.
- أحمد. سهير كامل (٢٠٠٧): "تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق"، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- البكر. رشيد النوري (٢٠٠٢): "تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي"، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- الحسن. علي (١٩٩٢): "أطفالنا. نموهم- تغذيتهم- مشكلاتهم"، بيروت- لبنان: دار العلم للملايين.
- الخرشت. صالح محمد فهد (٢٠٠٣): "برنامج التفكير والحياة. كتاب تطبيقي يتضمن مهارات برنامج الكورت لتعليم التفكير"، جدة- الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- الحصين. عبد الله علي (٢٠٠٣): "تدريس العلوم"، ط (٥)، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الطيطي. محمد (٢٠٠٤): "تنمية قدرات التفكير الإبداعي"، ط (٢)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المجولي. حنان شوقي (٢٠٠٣): "أثر مشاركة الطفل في إنتاج مسرحية عرائسية على تنمية تفكيره الابتكاري"، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- بدران. شبل (١٩٩٨): "الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسين. كمال الدين (٢٠٠١): "مسارح الأطفال بين الإدارة والصالة ١- الإدارة"، جمعية أصدقاء مسرح الطفل، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.
- حسين. كمال الدين (٢٠٠١): "مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال"، مكتبة العمرانية: القاهرة.
- راتيل. كرستيان (١٩٩٥): "تاريخ الطفولة والمفهوم الحديث في أوروبا"، مجلة العلوم التربوية، مج (٢)، ع (١)، معهد البحوث والدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- زهران. حامد (٢٠٠١): "علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة"، " (٥)، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون. حسن حسين (٢٠٠٨): "تنمية مهارات التفكير. رؤية إشراقية في تنمية الذات" جدة- القاهرة: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- زيتون. عايش (١٩٩٦): "أساليب تدريس العلوم"، ط (٢)، عمان: دار الشروق.
- صبحي. سيد (١٩٩٧): "أطفالنا المبتكرون"، ط٢، جامعة عين شمس: كلية التربية.
- عبد اللطيف. عائشة إسماعيل (١٩٨٨): "الأبعاد التربوية لمسرح الطفل"، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.
- عطيو. محمد نجيب مصطفى (٢٠٠١): "طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق"، الرياض: مكتبة الرشد.
- عليمات. محمد مقبل، أبو حلالة. صبحي حمدان (٢٠٠١): "أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي"، الكويت- الإمارات: دار الفلاح.
- عيسى. حسن أحمد (١٩٩٤): "سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق"، المنصورة: مكتبة ومطبعة النهضة.

obeikandl.com

- قطامي. نايفة (٢٠٠١): "تعليم التفكير"، عمان: دار الفكر.
- قطامي. يوسف (١٩٩٠): "تفكير الأطفال. تطوره وطرق تعليمه"، عمان: الأهلية للنشر.
- محمود. حسين بشير (٢٠٠٠): "ورقة عمل حول الكشف عن الموهوبين"، المؤتمر القومي للموهوبين، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث (٢)، قطاع الكتب: وزارة التربية والتعليم.
- محمود. محمد غانم (١٩٩٥): "التفكير عند الأطفال. تطوره وطرق تعليمه"، عمان: دار الفكر.
- ميخائيل. أملي صادق (١٩٩٦): "مسرح العرائس كأسلوب لإكساب أطفال الرياض بعض المفاهيم الأساسية لجان بياجيه- دراسة تجريبية- "، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.

• المراجع الأجنبية:

- Arthea. J. S; (1998): "In the classroom: An introduction to education". , U.S.A, the MCCOw.
- Claudia. F. Eliason; (1999): "A practical guide to early childhood curriculum". ,Merril, Columbia.
- Craply; J. & Robert; B; (2007): "Evaluating the use of video program for modeling science process skill", Journal in science teaching, v. (27); N. (3); PP. (78- 89).
- Dian Luis: A & Vaulan; K; (2004): "The effect of co-operative behavior and dramatic play on creative behaviour of kinder garten children". , Australian Journal of creative behaviour; v. (31); N. (5), pp. (138- 145).
- Jarrat. W.A; (2001): "Effect Discovery learning developing the concepts and generalization", Journal of research in science teaching: v. (15); pp. (102- 117).
- Jausen; K. J; (2009): "dramatic play and story telling to developing child". , International journal of psychology; v. (25); N. (10); pp. (110- 122).
- Jayne Taylor & Margret woods (1999): "Early childhood studies: An holistic introduction"., London, Sydney, Auckland, Arnold.
- John.W. strock; (1994): "child development". Maclison, Wisin Dobuque, Lowa, Brown & Benchmark.
- Lee.A, Hanson; (2000): "Early childhood Arts"., Wisconsim, Brown& Benchmark.
- Novak, J.A; (2004): "Learning How to learn". New York, Cambridge university press.

- Pritz. W.K; (2005): "Problem solving in early childhood classroom", ERIC.
- Privette, G; & sreed; A; (2011): "Role play, Dramatic play and story telling on understanding of kinder garten children". Paper presented at the european conference on quality in early childhood education, 10th; London; England.
- Robert. L.S; & Alfreed. E; (2008): "teaching sciences to children"., New York: Randon House, Inc.
- Rump. Nan; (1996): "Puppets and masks: stragecraft and story telling"., U.S; Massachusetts.
- Sanders, N.M; (2005): "classroom questions." , Harber of row: New York.
- Seidel, Kent; (1996): "theatre builds leadership skills, teaching theatre", V.(7); N. (44), pp. (1- 2), (17- 22), sum.
- Siru, K. N; (2002): "the effect of sociodramatic play on increasing imagination on pre- school children". , Journal of creative behaviour, v.(30); N. (4), pp. (283- 292).
- Sund, B. Robert, Carin, A; (2001): "Effect of discovery Method on developmental the scientific method", Journal of research in science teaching, v. (9), pp. (501- 520).
- WRil., M& Javans, F. R.: (2010): "The scientific attitude and science Education"., New York: Halt- Rinchart and Winston, Inc.
- http://www.social.chass.ncsu.edu/slatta/hi2/6/learning/htm.
- http://www.abegs.org/sitesresearch/doclib2/01-107.doc.
- http://www.balagh.com/najah/0004djahtm.
- http://www.gulfkids.com.
- Media.henanaonline.com/files/0022/2287/14636.pdt.
- Multqua.aa/form/showthreadphp?t=39372.
- Scienmaths.com/vb/showthread.php280.
- www.memar.net/vb/showthread.php?t=703.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث السادس :

" برنامج مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية"

إعـــداد

د / محمد محمد السيد عبد الرحيم

أستاذ التربية الخاصة المشارك كلية التربية والآداب جامعة تبوك

د / حباب عبد الحي محمد عثمان

أستـــاذ علـــم النفـــس المساعـــد

د / محمـــد مسلـم حسن على وهبـة.

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

كلية التربية والآداب جامعة تبوك

obeikandl.com

obeikandl.com

" برنامج مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية)"

د / محمد محمد السيد عبد الرحيم د / حباب عبد الحي محمد عثمان
د / محمد مسلم حسن على وهبة

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى وضع تصور متكامل لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك في ضوء بعض الخبرات المحلية والدولية، وكذلك في ضوء احتياجاتهم. ولتحقيق هذا الهدف العام سعى البحث لتحقيق الأهداف الفرعية التالية: الكشف عن حجم الطلاب الموهوبين عقليا في جامعة تبوك، والكشف عن حاجاتهم، ورصد لبعض التجارب المحلية والدولية في مجال رعاية طلاب الجامعة الموهوبين عقليا. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تكون مجتمع البحث من جميع طلاب جامعة تبوك. كما تم استخدام مجموعة من الأدوات وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، اختبار تورنس للتفكير الابتكاري، مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا، استمارة بيانات أولية لترشيح الطالب لنفسه ليكون من الموهوبين عقليا، استمارة ترشيح عضو هيئة التدريس للطالب الموهوب عقليا. وقد تم استخدام الطرق الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات. وتوصل البحث لمجموعة من النتائج من أهمها: أن الحاجات التربوية للطلاب الموهوبين عقليا جاءت في المرتبة الأولى من حيث شدة الاحتياج وكانت الحاجة لإتقان لغة أجنبية على رأس الاحتياجات التربوية، بينما جاءت الحاجات الشخصية والاجتماعية في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي. كما تم وضع تصور مقترح لبرنامج لرعاية الطلاب والطالبات الموهوبين عقليا في ضوء احتياجاتهم.

A proposed program for the care of gifted students at the University of Tabuk in the light of some variables Field study

SUMMARY

The research aimed to develop a proposal comprehensive program for the care of gifted students at the University of Tabuk in the light of some local and international expertise, as well as those students' needs. To achieve this overall objective, the research tried to achieve the following sub-objectives: to detect the size of University of Tabuk's talented students, disclosure their needs and monitoring some local and international experiences in the field of the care of gifted students.

To achieve the objectives of the research the descriptive approach was used, the research community consisted of all students in the University of Tabuk. A set of research tools were used, namely: Raven Progressive Matrices Test, Torrance Creative Thinking Test, a scale of the gifted students' needs, an initial data form for the student to nominate him/herself as a gifted, and a data form for faculty staff to nominate the student as a gifted. The appropriate statistical methods for data processing were used.

The most important results are: a) gifted students educational needs came first in terms of need severity, b) the need to master a foreign language was at the top of educational needs, and c) the personal and social needs came in the second and the third position respectively. A suggested program for the care of gifted students, in the light of their needs, was developed.

• **مقدمة** :

تمثل القوى البشرية في أي مجتمع حجر الأساس لكل تنمية وتطور وتقدم فمن الصعب تصور أن مجتمع ما قد تمكن من استثمار إمكاناته الطبيعية، دون أن تكون هناك طاقات بشرية تسخر تلك الإمكانات بما يعود على المجتمع بالنفع. ومما لا شك فيه أن توجيه الرعاية والاهتمام لكافة أفراد المجتمع أمر حيوي وضروري لتقدمه ورفاهته، فلكل فرد الحق في أن يحقق إمكاناته وقدراته إلى أقصى حد ممكن، ومن حقه . أيضا . أن يتم إزالة الحواجز والعوائق التي يمكن أن تحول دون تحقيق ذلك.

ونظراً لأن الموهوبين عقليا مصدراً هاماً من مصادر تلك القوى، بما وهبهم الله من قدرات وإمكانات تفوق أقرانهم من غير الموهوبين عقليا، وأنه في كثير من الأحيان لا يتم التعرف عليهم بسبب ضعف وعي المعلمين والوالدين بأهمية تميزهم وتفوقهم، وأنهم . أيضا . قد يعيشون حياتهم دون أن تتاح لهم فرصة تحقيق ذواتهم، والمساهمة في تقدم مجتمعهم، لذلك فإنه الضروري وضع آليات واضحة وقابلة للتنفيذ على أرض الواقع لاكتشاف هذه الفئة من الأفراد، وأن يكون أمام الفرد الموهوب عقليا الفرصة في أن يتم اكتشافه في أي مرحلة عمرية وأن يقدم له كافة أوجه الرعاية (اجتماعية، وتربوية، ونفسية، وعقلية)، وفي جميع مراحل نموه، كي ينموا نوما متكاملاً، وبحيث لا تقتصر هذه الرعاية فقط على الجوانب الأكاديمية.

ومما لا شك فيه أن ما يواجه المجتمع العالمي من مشكلات، يجعلنا نعقد جل أملنا على اكتشاف أبنائنا الموهوبين وتنمية قدراتهم، فبوسعهم الصعود بالمجتمع إلى قمم المستقبل، والمساعدة في حل مشكلاته بفضل مشاركتهم وقدراتهم الإبداعية والقيادية، وهو ما يحاول البحث الحالي المساهمة في تحقيقه.

• **مشكلة البحث**:

تعد الرعاية المتكاملة للطلاب في كافة جوانب شخصيتهم من الأمور الضرورية لنموهم واستقرارهم، وإذا كانت الرعاية التي توجه لجميع الطلاب هامة، فإن توجيهها إلى الطلاب الموهوبين عقليا أهم، حيث يعد هؤلاء الموهوبين علماء المستقبل وبناة النهضة وقادة المجتمع.

ويلقى مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين اهتماماً ملحوظاً من قبل المجتمعات ونظمها التعليمية، فقد أدركت كثير من الدول المتقدمة المردود الاجتماعي والاقتصادي والعلمي الناتج عن اكتشاف ورعاية الموهوبين، وحرصت على تقديم برامج تربوية تناسب خصائص الموهوبين واحتياجاتهم وتساعد فى تنمية مواهبهم ومجالات تفوقهم.

وعلى الرغم من اهتمام كثير من المجتمعات بالطاقات والقدرات الفائقة والمبدعة لدي أفرادها منذ سنوات طويلة مضت، فإن اهتمام الدول العربية بهذه

الشريحة من المجتمع قد بدأ متأخراً ، وعندما بدأ الاهتمام كان التركيز على جانب الوصف بشكل كبير؛ وصف خصائصهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وواقع رعايتهم، في حين جاء تركيز البحوث والدراسات على جانب التفسير وبرامج الرعاية في مرتبة متأخرة إلى حد كبير. فهناك مئات من الدراسات العربية في مجال التفوق العقلي والموهبة والابتكار، لم يتم نقل نتائجها من نطاق التنظير إلى نطاق التنفيذ بالشكل الكافي، أي تحويل نتائج تلك الدراسات إلى ممارسات وأنشطة وسياسات وبرامج لرعاية تلك الفئة من الأفراد، فئة الموهوبين والفائقين، (سوزان واينبرنر، ٢٠٠٦، ص١١).

وفي عرضة للعينات التي أجريت عليها بحوث الموهبة منذ عام ١٩٨٠ إلى عام ٢٠٠٦، تشير نتائج دراسة "السر أحمد محمد سليمان" (٢٠٠٦) إلى التفاوت الكبير بين تلك العينات، حيث ظهر تركيزاً كبيراً على طلاب المرحلة الثانوية بنسبة ٤٠,٣٪ من البحوث، تليها المرحلة الابتدائية حيث بلغت نسبة البحوث التي أجريت على هذه العينة ٢٧٪ ثم المرحلة المتوسطة ٢٠٪ ثم المرحلة الجامعية بنسبة ١٨٪ وجاء في ذيل القائمة أطفال ما قبل المدرسة، ومرحلة ما فوق الجامعة.

وقد تزايد الاهتمام في المجتمعات الخليجية . ومن بينها المملكة العربية السعودية . بالموهوبين والنابغين من أبنائها، وبدأ في عدد منها اتخاذ خطوات جادة نحو اكتشاف أفراد هذه الفئة من طلاب وطالبات المدارس، والتخطيط لرعايتهم؛ من خلال تطبيق بعض البرامج الخاصة التي رؤي أنها تضيف إلى رصيد مواهبهم أو قدراتهم الفائقة؛ وهي خطوات على الطريق لا بأس بها ؛ لكن تقدير عائدها وحدود متابعتها، والمثابرة عليها، وتحديد المدى من الرعاية الذي يمكن أن تنتهي إليه أو تتوقف عنده؛ فكلها . فيما يبدو . ما تزال أموراً لم يتم حسمها حتى الآن بالنسبة لهذه الجهود الرامية إلى الكشف عن الموهوبين والنابغين ورعايتهم، فليس محدداً حتى الآن في أي عمر، أو في أي مرحلة تعليمية ينبغي أن تتم عملية الاكتشاف للموهوبين هذه، وإلى متى سيظل توفير سبل الرعاية لهم، وما الجهات التي يمكن أن تنهض بهذا الدور بصورة متكاملة؟ (زين العابدين درويش، ٢٠٠١). وتأسيساً على ما تقدم يمكن رصد الآتي:

- إن عملية اكتشاف الأشخاص الموهوبين مازالت موجهة وبشكل كبير لمرحلة التعليم قبل الجامعي بشكل عام، مع التركيز على المرحلة الثانوية بشكل خاص.
- ندرة البحوث التي اهتمت باكتشاف الطلاب الموهوبين عقلياً بالمرحلة الجامعية (في حدود علم فريق البحث).
- ندرة البحوث التي اهتمت برصد الحاجات الفعلية لطلاب الجامعة من الموهوبين عقلياً من وجهة نظرهم.
- ندرة البحوث التي اهتمت بوضع تصور لرعاية طلاب الجامعة الموهوبين من الجنسين في ضوء احتياجاتهم.

وفي ضوء أن جامعة تبوك من الجامعات الناشئة، وفي ضوء أن طلاب الجامعة الموهوبين عقليا لم يتم التعرف عليهم بعد بصورة علمية، كما أن الخدمات المقدمة لهم مازالت في بداياتها، وتأسيسا على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما حجم الطلاب الموهوبين عقلياً في جامعة تبوك؟
٢- ما حاجات الطلاب الموهوبين عقليا في جامعة تبوك؟
٣- ما التصور المقترح لرعاية الطلاب الموهوبين عقليا بجامعة تبوك؟

- **هدف البحث**:

يهدف البحث إلى محاولة اكتشاف الطلاب الموهوبين عقلياً، والتعرف على احتياجاتهم المختلفة (شخصيا، واجتماعيا، وتربويا)، ووضع تصور مقترح لرعايتهم في ضوء احتياجاتهم، وفي ضوء خبرات محلية ودولية.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث والحاجة إليه في أنه يحاول إلقاء الضوء على آليات اكتشاف طلاب الجامعة الموهوبين عقليا، ورصد احتياجاتهم المختلفة، ووضع تصور مقترح لرعايتهم في ضوء احتياجاتهم، وفي ضوء خبرات محلية ودولية وكذلك وضع آلية دائمة لاكتشاف الطلاب الموهوبين عقليا، وتقديم الرعاية المناسبة لهم. كما يستمد البحث أهميته لندرة الدراسات التى اهتمت بمجال رعاية الموهوبين عقليا في المرحلة الجامعية.

- **مصطلحات البحث**:

١- الطالب الموهوب عقليا :

يعرف الطالب الموهوب عقلياً في البحث الحالي بأنه الطالب الذي يظهر سلوكا في المجالات العقلية والمعرفية يفوق أقرانه، بحيث تقع درجاته في اختبار للذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن)، واختبار للتفكير الابتكاري (اختبار تورنس للتفكير الابتكاري) ضمن الإرباعي الأعلى لدرجات زملائه المرشحين ليكونوا موهوبين عقليا.

٢- برنامج رعاية الطلاب الموهوبين عقليا :

هو برنامج مقترح يستند إلى أطر نظرية، وتجارب محلية ودولية لرعاية الطلاب الموهوبين، وإلى الحاجات الفعلية لمجموعة من الطلاب والطالبات الموهوبين عقليا بجامعة تبوك. ويتضمن مجموعة من الأنشطة والخدمات، التي يمكن من خلالها وضع آلية لاكتشاف الطلاب الموهوبين عقليا، ورصد حاجاتهم ومشكلاتهم، بهدف تهيئة بيئة تربوية داعمة تتيح للطالب الموهوب عقليا، أن يستثمر قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن. كما يتضمن مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تلبية الاحتياجات الأكثر شدة من وجهة نظر الطلاب والطالبات الموهوبين عقليا.

٣- الحاجة Need:

شعور بالحرمان (الافتقار) يلح على الفرد مما يدفعه للقيام بما يساعده للقضاء على هذا الشعور في الجانب الشخصي (كما يتمثل في الافتقار لمهارات

القيادة، والتغلب على الشعور بالملل، وأساليب التعامل مع الضغوط، والتأثير في الآخرين، والتخطيط للمستقبل، وإدارة الوقت)، والجانب الاجتماعي (كما يتمثل في الافتقار إلى مهارات تكوين صداقات، ومقاومة الإحساس بالغربة والتأثير في الآخرين، وكذلك الافتقار إلى تقدير الآخرين)، والجانب التربوي (كما يتمثل في أن تكون المقررات أكثر عمقا، ولتعلم لغة أجنبية، ومزيد من عناية الجامعة بإنجازه الأكاديمي) وذلك كما يقاس بمقياس حاجات طلاب الجامعة الموهوبين عقليا المستخدم في البحث.

- **إطار نظري**:

يتضمن الإطار النظري تعريف الموهبة، وأساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، وبرامج رعايتهم بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية واليابان، وأخيرا عرضا لبحوث ودراسات سابقة وذلك على النحو التالي:

- **أولا : تعريف الموهبة**:

كانت ومازالت محاولات تعريف الموهبة على نحو دقيق محيرة للباحثين في هذا المجال مثلها مثل محاولات تعريف الذكاء نفسه، وغيره من المفاهيم في مجال العلوم الإنسانية. كما يستخدمون مصطلحات متباينة مترجمة عن الإنجليزية على أنها مترادفات كمصطلحات الابتكارية Creativity، والموهبة Talent، وفائق المستوى above average، والقدرة العالية high ability ولامع bright، وذكي clever، ومتقد الذكاء brilliant والتميز Giftedness. ويضيف فاروق الروسان (٢٠٠٦، ص٢٢٣، ٢٠٠٧ ص٥٧) مصطلحات أخري ويؤكد على هذا المعني حيث يشير إلى "تعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم الطفل الموهوب gifted child مثل مصطلح الطفل المتفوق superior child، ومصطلح الطفل المبدع creative child، أو مصطلح الطفل الموهوب talented child".

وقد شهدت نهايات القرن الماضي محاولات عديدة لتعريف الموهبة وتشخيص الموهوبين. فقد عرف القانون العام للولايات المتحدة الأمريكية لعام ١٩٨١ الموهوبين بأنهم: أولئك الأفراد الذين يقومون بأنشطة وأداءات تعكس قدراتهم الذهنية العالية وتتسم بالإبداع، وقد تكون هذه الأنشطة أو الأداءات ذهنية، أو فنية، أو أعمالا قيادية، أو أكاديمية دراسية. وللقيام بهذه الأنشطة والأداءات ينبغي توافر شروط وتسهيلات، وخدمات، وأنشطة مساعدة قد تستطيع توفيرها المؤسسات التعليمية العادية (تيسير صبحي، ١٩٩٢، ص١٨).

ويشير كل من رونالد كولاروسو، وكولين أورورك (٢٠٠٣، ص١٧٩) إلى أن مصطلح تلاميذ موهوبين يعني "الأطفال والفتية الذين يتصفون بالقدرة على أداء متميز في مجال القدرات الإبداعية والفنية والقيادية، أو في مجالات دراسية محددة، والذين يحتاجون لخدمات وأنشطة لا توفرها المدرسة في العادة لتنمية هذه القدرات إلى حدودها القصوى. وقد اقترح رنزولي وزملائه تعريفا للموهبة

على أنها تتكون من تفاعل بين ثلاث سمات لابد من توافرها جميعاً لدى الموهوب بالفعل وهي: ذكاء يفوق المتوسط، كما يتضح من انتماء إنجاز التلميذ في الفصل إلى الفئة العليا، والتي تشمل نسبة من التلاميذ تتراوح بين ٥-١٠٪ والتزاما قويا بأداء المهام، كما يتضح بجلاء من مثابرة التلميذ وإنجازه ومستوى مرتفعا من الإبداع، كما يتضح من اتباع التلميذ طرائق مبتكرة في التفكير توصله إلى حلول وتعريفات جديدة للمشكلات، (كولاروسو، كولين أورورك، المرجع السابق، ص١٨٠). وقد عرف سيدني ميرلاند (Marland, 1972) الأطفال الموهوبين بأنهم القادرون على تقديم أداء مرتفع نتيجة لقدراتهم المتميزة، والتي يمكن تحديدها بواسطة متخصصين مؤهلين. وقد اقترح راسيل وآخرون (Russell et al., 1988) أن هذه القدرات يمكن أن تتجلى في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي، التفكير الإبداعي، القدرة على القيادة، والفنون البصرية أو الأدائية والقدرة النفس/حركية.

وهناك مجموعة من التعريفات نصت على ضرورة أن يلقى مجال الموهبة تقدير المجتمع واعترافه، فالطفل الموهوب هو الذي يوجد لدية استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخصوصا في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات أو القدرات الخاصة، (عبد الرحمن بن نور الدين،٢٠٠٢،ص٦١). ويرى عادل عز الدين الأشول (١٩٩٧، ص٦٩) أن الطفل الموهوب هو الذي يمتلك قدرا من الاستعدادات الفطرية العقلية أو الخاصة والتي تمكنه في حاضره ومستقبله من تحقيق وإظهار مستوى أداء مرتفع عن المألوف مقارنة بأقرانه في أي من مجالات النشاط الإنساني الذي يقدرها المجتمع سواء عملية أو علمية. ويؤكد عبد المطلب القريطي (٢٠٠١: ١٤٤) على أن الموهبة استعداد طبيعي أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معينين، والتي يمكن أن تؤهل الفرد مستقبلا لتحقيق مستويات أدائية متميزة فى أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا الاستعداد، إذا ما توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المناسبة

وهناك أيضا تعريفات أشارت إلى بعض خصائص الموهوبين، فيعرف ويب وآخرون (Webb, et al, 2005) الطفل الموهوب بأنه ذلك الطفل الذي يتميز بكثرة الأسئلة، ولديه مفردات لغوية تفوق سنه، ومحب للقراءة، ولديه ميل شديد لحب الاستطلاع، كما يتميز بالتفكير المبدع وبقدرات عقلية وأكاديمية و/أو قدرات موسيقية غير عادية. ويضيف بينداجليو وبيترسون (Mendaglio & Peterson, 2007) خصائص أخرى يتميز بها الأشخاص الموهوبين وهي: قدر كبير من التعاطف، والحساسية المفرطة hyper- sensitivities، والكمالية perfectionism.

أما عن التعريفات الواردة في الموسوعات والقواميس المتخصصة، فلم يفرق عادل الأشول (١٩٨٧، ص ص ٩٣٧، ٤٠٢) في الترجمة بين المصطلحين الانجليزيين gift و talent، فيعرف الموهبة talent بأنها "استعداد أو قدرة طبيعية في ميدان أو مجال معين، وليس بالضرورة أن يرتبط ذلك الاستعداد أو تلك القدرة بذكاء مرتفع بصورة غير عادية"، ويعرف الموهوبة gift بأنها"خاصية تصف الفرد الذي يكون لديه قدرة عالية غير عادية، وحتى الآن لم يستقر على معدل ذكاء معين يصف هذا الفرد، إلا أنه غالباً ما يكون من ١٢٠ درجة فما فوق، وعادة ما يقترن هذا المستوى العقلي بالابتكار، أو يستخدم كمعيار له، مع وجود بعض الخصائص الأخرى لدى الفرد". أما عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦، ٤٣٣، ٢٠١-٢٠٢) فقد عرف الموهبة talent بأنها "استعداد طبيعي أو قدرة تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى أداء مرتفع في مجال معين، رغم عدم تميزه بمستوى ذكاء مرتفع بصورة غير عادية"، في حين أن التفوق العقلي gift فهو "لقب مميز للفرد الذي يمتلك قدرة عالية على نحو غير عادي. وليست هناك نسبة ذكاء معينة متفق عليها عالمياً كمؤشر دال على المستوى العقلي للمتفوق، ولكن نسبة الذكاء التي تبلغ ١٢٠ درجة أو أكثر قد استخدمت أحياناً كمعيار لذلك وذلك بالمقارنة مع سمات أخرى كالابتكار مثلا". كما قامت ناديا السرور (١٩٩٨، ص ١٦) بترجمة مصطلح Giftedness للعربية "بالتميز"، وأشارت إلى أن استخدام مفهوم التميز يغني عن استخدام عدد كبير من المفاهيم منفصلة أو مجتمعة، ويعفي من الوقوع في عملية الخلط بين المفاهيم ومنها: الإبداع creativity، الموهبة Talent، التفوق التحصيلي high achievement والذكاء، والعبقرية.

وتعليقاً على ما سبق، يمكن القول أنه على الرغم من أن تصنيف أو تسمية شخص ما بالموهوب أو المتفوق ليس هو الهدف النهائي للباحث في المجال، بل إن الهدف هو توفير أوجه رعاية مختلفة تربوية واجتماعية ونفسية وعقلية لإشباع الحاجات الفريدة لهذا الشخص، ليحقق إمكاناته وقدراته إلى أقصى حد ممكن ليعود ذلك عليه وعلى وطنه بالنفع والفائدة، فإنه يمكن أن نستخلص من العرض السابق ما يلي:

- مع الاختلاف والتباين في تعريف الموهبة فإن هناك قدر من الاتفاق على أن الفرد الموهوب، هو فرد يظهر سلوكاً في المجالات العقلية والمعرفية يفوق كثيراً أقرانه، مما يستدعي تدخلا تربويا لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول به في النهاية إلى تحقيق أقصى حد ممكن تسمح به طاقاته وقدراته وإمكاناته.
- أن جوانب التميز والموهبة يجب أن تحظى بالتقدير الاجتماعي في زمان ومكان معينين.
- ترجمة البعض للمصطلحين gifted و talented إلى العربية بالموهوب واستخدامهما على أنهما مترادفان، رغم ما بين المصطلحين من اختلاف

فقدٍ ترجم فاروق الروسان (٢٠٠٦؛ ٢٠٠٧) المصطلحين بالموهوبين وكذلك أيضاً عادل الأشول (١٩٨٧).

- على الرغم من أن مصطلح Giftedness قد ترجم إلى العربية بالموهبة والتميز، والتفوق العقلي، والقدرة العقلية المتميزة، فقد تبنى فريق البحث ترجمة مصطلح Giftedness إلى العربية بالموهبة المطلقة، وكذا الصفة منه تكون الموهوب على الإطلاق، مغايرا بذلك لمصطلح Talent والذي يعني الموهبة في حقل خاص (الفن، الشعر، الرياضة الرياضيات،...الخ).

- **ثانيا : أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين**:

يتوقف أسلوب الاكتشاف والتعرف على الطلاب الموهوبين على التعريف المستخدم للموهبة. فمن البديهي أن أسلوب اكتشاف الموهوبين في حقلٍ معين (كالفن أو الرياضة مثلاً) يختلف عن أسلوب اكتشاف الموهوبين عقلياً على إطلاق اللفظ.

وقد اختلف الباحثون في مجال الموهبة في عدد المراحل التي يتعين أن يمر بها الشخص الموهوب حتي يتم الكشف عنه والتعرف عليه تمهيدا لإلحاقه بالبرنامج التربوي الخاص الذي يلبي احتياجاته. فيذكر عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥ ١٧٥-١٧٦) أن عملية الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين تتم في خمس مراحل مختلفة هي، أولا: مرحلة المسح والفرز المبدئي screening وهي مرحلة الاختيار الأولى للأطفال الذين يتوقع أن يكونوا موهوبين أو متفوقين، حيث يتم جمع هؤلاء المرشحين بناء على ملاحظات الوالدين، أو الأقران، أو تقارير المعلمين، أو الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والرياضيين، أو بناء على درجاتهم في مقاييس الذكاء الجماعية، أو التحصيل الدراسي. ثانيا: مرحلة التقييم أو التقدير assessment وهي مرحلة التصفية والتقييم الدقيق لمن يتم ترشيحهم مبدئيا. ويطبق خلال هذه المرحلة مقاييس مقننة للذكاء، أو القدرات الإبداعية، أو الاستعدادات الأكاديمية للتحصيل الدراسي العام، أو في مادة بعينها. وقد تطبق اختبارات أخرى للكشف عن الميول الفنية أو الاجتماعية أو الرياضية وغيرها، بالإضافة إلى تطبيق بعض مقاييس الشخصية للكشف عن مدى تمتع الفرد بالسمات المزاجية الدافعية اللازمة للموهبة والتفوق. ثالثا: تقييم الاحتياجات Needs assessment ويتم في هذه المرحلة تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية للطفل في إطار مجال تفوقه وتاريخه التعليمي وكذلك احتياجاته النفسية والإرشادية، في ضوء نتائج ما تم تطبيقه في المرحلة السابقة من مقاييس. رابعا: اختيار البرنامج المناسب والتسكين Placement ويتم في هذه المرحلة توجيه الطفل إلى المكان المناسب لرعايته بإحالته للبرنامج التربوي الملائم لاحتياجاته الخاصة، وتلقي الخدمات التعليمية والإرشادية المناسبة لاستعداداته وميوله ومجال موهبته أو تفوقه. خامسا: مرحلة التقويم Evaluation ويتم فيها تقييم مدى تقدم الطالب في البرنامج الملتحق به، إما من خلال ملاحظة مقدرته على الفهم والاستيعاب

ومدى مشاركته في أنشطته، أو من خلال تطبيق بعض الاختبارات التحصيلية المقننة، أو ملاحظة مدى نجاحه في مهام أدائية مرتبطة بالبرنامج.

ويشير يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١، ص ص ٣٦٦- ٣٧١) إلى أن إجراءات الكشف عن الموهوبين تتضمن اختبارات الذكاء، ترشيح المعلمين، ترشيح الوالدين، ترشيح الأقران، مقاييس التقدير السلوكية، التقارير الذاتية اختبارات الإبداع، حكم الخبراء. وقد اعتبر فاروق الروسان (٢٠٠٦، ص ص ٢٢٦- ٢٢٩) أن القدرة العقلية العالية، والتحصيل المرتفع، والقدرة الابتكارية أو الإبداعية أبعادا أساسية مكونة للموهبة، وبالتالي عند التصدي لاكتشاف الفرد الموهوب فيجب قياس هذه الأبعاد بمقاييس صالحة لذلك. ويضيف البعض على ما سبق من أساليب ضرورة قياس القدرة القيادية، والفنون المرئية وفنون المسرح والموسيقى، (رونالد كولاروسو، كولين أورورك:٢٠٠٣، ص١٨٤).

- **ثالثا : حاجات الموهوبين**:

اهتمت حركة تعليم الموهوبين . في البداية . بتأمين الحاجات التربوية لهم ولم يكن هناك انتباه لحاجاتهم الانفعالية والاجتماعية. ومع تقدم البحث في هذا المجال، تم إلقاء الضوء على ضرورة تقديم برامج رعاية متكاملة تأخذ في اعتبارها تكامل الشخصية، وتوجيه أوجه الرعاية والاهتمام لجميع جوانب الشخصية كي ينمو الموهوب نموا متوازنا، متمتعا بالصحة النفسية. وقد صنف يوسف القريوتي وآخرون (٢٠٠١، ص٣٧٣) حاجات الموهوبون والمتفوقون وفق مجالين، الأول: المجال المعرفي، ويتضمن الحاجة إلى التدريب على مهارات التفكير، والحاجة إلى التزود بالمعلومات في المجالات المختلفة، والتعمق في البحث في ميادين متخصصة، وأساليب البحث والتحليل، وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بفاعلية. والثاني: المجال الاجتماعي/الانفعالي، وتضمن الحاجة إلى التفاعل مع الأقران والأشخاص الكبار، مفهوم ذات مرتفع، مهارات التعلم الاجتماعي، تقبل قدراتهم، تقبل أدوارهم كأشخاص منتجين ومبدعين، دوافع وعادات للبحث ونشاطات إبداعية واستقلالية.

وقد قسم عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥ ، ٢٣٨ـ ٢٣٩) حاجات الموهوبين إلي حاجات نفسية مثل الحاجة إلي الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم، واحترام أفكارهم غير التقليدية، وحاجات عقلية معرفية وتعليمية ومن أهمها الحاجة إلي كل من الاستطلاع، والتجريد، واكتساب مهارات التعليم، وحاجات اجتماعية ومنها الحاجة إلي الاندماج الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين والتواصل، والتعاون.

وتري براون (Brown, 1993) أن هناك حاجات إرشادية للمتفوقين عقلياً يجب أن يتم مراعاتها وتتضمن مساعدتهم في فهم أنفسهم وماذا يعني أن يكونوا متفوقين، وكيفية التعامل مع الضغوط المتولدة من توقعات عالية من النفس ومن الآخرين. بينما يرى فتحي عبد الله جروان (١٩٩٩، ص٢٩٧) أن المشكلات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين تتلخص في ضعف إدراكهم لمعني الموهبة

والتفوق، وشعورهم بالاختلاف وعدم التقبل من الآخرين، والتوقعات المرتفعة التي غالبا ما يضعها لهم الآباء والمعلمون والرفاق، والملل والضيق الذي يعاني منه معظم الوقت في المدرسة، والشعور بالحيرة والتردد في مواجهة موقف الاختيار الدراسي الجامعي أو المهني لاختلاط الأمور وكثرة الفرص المكنة والشعور بالقلق المرافق لإحساسهم الشديد بمشكلات المجتمع والعالم وعجزهم عن الفعل أو التأثير فيها، والشعور بالعزلة واللجوء إلي إخفاء تفوقهم من أجل التكيف مع الرفاق والتشدد مع الآخرين، ورفض القيام بأعمال معادة ومقاومة السلطوية ، وتدني الدافعية ، والاكتئاب ، وعدم تقبل النقد والقلق الزائد.

- **رابعا** : **برامج رعاية الموهوبين**:

يعد الاهتمام بالموهوبين من الناحية التاريخية بالغ القدم والتنوع، فقد أكد الفيلسوف الإغريقي أفلاطون على أهمية التعرف على الأطفال ذوي الكفاءة الاستثنائية، وتعليمهم ليصبحوا قادة الدولة في المستقبل. وواصل الرومان الاهتمام بانتقاء هؤلاء الأفراد ليتولوا مناصب قيادية في الحرب والسياسة. ويعد السير فرانسيس جالتون أول من أجرى دراسة علمية على الموهبة، حيث عرض في كتابه الصادر عام ١٨٦٩م بعنوان "العبقرية الموروثة" عرضا منهجيا لتحديد الموهبة، واستنتج آنذاك أن الذكاء سمة موروثة. وأكد تيرمان عام ١٩٢٥م على نفس النتيجة وأضاف أن الأشخاص الموهوبين عقليا يتمتعون بصحة أفضل وقدرة على التكيف مع مشكلات الحياة، وإنتاجهم أغزر من أقرانهم متوسطي الذكاء. وفي عام ١٩٥٧م بعد أن أطلق الاتحاد السوفيتي قمره الصناعي "سبوتنيك" في الفضاء، شعرت الولايات المتحدة الأمريكية بالقلق من أنها لم تعد تتصدر العالم في مجالات العلوم والتقنية. فخصصت أموال عامة وخاصة لوضع برامج ترمي إلى تنمية مواهب التلاميذ لموهوبين في الولايات المتحدة، (رونالد كولاروسو، كولين أورورك: ٢٠٠٣، ص ص ١٧٧- ١٧٨).

وتتم عملية رعاية الموهوبين بصفة عامة من خلال ثلاثة أساليب رئيسة هى: التجميع، والإثراء، والإسراع التعليمي. ويتميز أسلوب التجميع التعليمي بأنه يسمح بتجميع الطلاب الموهوبين فى مجموعات متجانسة وفق معايير معينة كمقاييس الذكاء، أو المستوى التحصيلي، أو ترشيحات الخبراء، أو ترشيحات المعلمين، (عبد المطلب القريطى: ٢٠٠٥، ١٨٣). ويقوم الإثراء التعليمي على عدد من الأسس منها: أن يكون هناك عمقا واتساعًا فى مواد التعلم المقدمة، والسرعة فى تقديم هذه المواد، ومعرفة نوع ومحتوى المواد المقدمة، وتعلم مهارات المعالجة وتشمل مهارات عمليات التفكير الإبداعى، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، والمهارات الشخصية والاجتماعية. أما الإسراع التعليمى Acceleration فهو نظام يسمح للطالب الموهوب والمتفوق بالتقدم فى دراسته بمعدل أسرع واجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية فى فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادى . (Passow, et. Al., 1993, p. 390). ومن الأساليب المستخدمة فى الإسراع التعليمى فى الدول الغربية . ولم تطبق حتى الآن فى الدول العربية .

الالتحاق المزدوج أو المتزامن بكل من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وفيها يسمح للطالب الموهوب بدراسة بعض المقررات الجامعية فى مجال تفوقه أثناء دراسته بالمرحلة الثانوية، وكذلك الالتحاق المبكر بالجامعة نتيجة الالتحاق المبكر بمراحل تعليمية سابقة والإفادة من البرامج المتاحة (المرجع السابق ص٢٨٧).

ولأن برامج رعاية الموهوبين ليست مقيدة بأنماط وتفصيلات محددة لا يمكن الخروج عنها، بل هى برامج قابلة للتطوير والتكييف حسب الظروف وما هو متاح فعليًا . فهى تتخذ من التقويم المستمر أداة رئيسة للتخطيط والتعديل والتنفيذ . لذا فإن هناك أساليب عديدة ومتنوعة يمكن استخدامها لرعاية الموهوبين في جميع مراحلهم العمرية، ومنها المرحلة الجامعية، وهو ما سيتم عرض نماذج منها والتى تبنتها بعض الجامعات العربية (السعودية نموذجا) والأجنبية (أمريكا واليابان نموذجاً) مع التركيز على المرحلة الجامعية:

أ- رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية:

تجد رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية اهتماماً متزايداً والذي يتضح من خلال رصد مجوعة من الإجراءات في هذا الاتجاه. فقد تم الإعلان عن تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع في ١٤١٩/٩/٣ وتهدف إلى بناء بيئة الإبداع والموهبة وتطويرها، ودعمها بما يخدم الازدهار والتنمية المستدامة في المملكة. وقامت وزارة التربية والتعليم بتطوير برنامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، حيث تضمن هذا البرنامج إدارتين مستقلتين ضمن هيكل الوزارة، الأولى: الإدارة العامة لرعاية الموهوبين، والتي أنشئت في ١٤٢١/٣/٤هـ، والثانية إدارة رعاية الموهوبات والتي أنشئت في ١٤٢٢/٢/٥هـ، ثم تم دمج الإدارتين في إدارة واحدة عام ١٤٢٣هـ، وأخيرا تم فصلهما لتتبعا إداريا وكيل الوزارة للتعليم بقطاع البنين، ووكيل الوزارة للتعليم بقطاع البنات، (ناصر الموسى، ٢٠٠٨، ص٤٨، ٣٣١، ٣٣٧). وفي عام ١٤٣٠ تم إنشاء . المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع والذي يهدف إلى تحقيق إنجازات بحثية نوعية، والقيام بالمهام التوعوية والاستشارية في مجال الموهبة والإبداع، ومقره جامعة الملك فيصل بالإحساء. وفي الربع الأخير من عام ١٤٣١هـ استحدثت جائزة خادم الحرمين الشريفين لتكريم المخترعين والموهوبين وقيمتها مليون ريالا تمنح لـ١٠ فائزين من المتميزين من الذكور والإناث في المجالات العلمية والتقنية والإنتاج الفكري وتهدف إلى الإسهام في تطوير مجالات العلوم والتقنية في المملكة وتشجيع وتقدير المخترعين والموهوبين، وتنمية روح الإبداع والابتكار والاختراع.

وقد أمكن رصد مجموعة من تجارب رعاية الطلاب الموهوبين بالجامعات السعودية وذلك على النحو التالي:

١- جامعة الملك سعود:

يوجد بالجامعة وحدة لرعاية الموهوبين تتبع عمادة السنة التحضيرية وتستهدف طلاب وطالبات السنة التحضيرية، والذين يتم ترشيحهم وفق شروط

علمية معتمدة من قبل الوحدة. وتقدم وحدة رعاية الموهوبين بجامعة الملك سعود أربعة برامج أساسية هي:

- برنامج المسابقات العلمية: والذي يهدف إلى إبراز قدرات الطلاب، وتمثيل الجامعة في المسابقات المحلية والدولية.
- برنامج نشر ثقافة الإبداع: ويهدف إلى إكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي، واكتشاف قدراتهم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الإبداع وإكساب الطلاب مهارات التعلم التعاوني. ويتم تحقيق أهداف هذا البرنامج من خلال مجموعة من الدورات التدريبية، والمحاضرات العامة والنشرات والمطويات.
- برنامج الاختراع: ويهدف إلى مساعدة الطلاب على معرفة الإجراءات القانونية الخاصة ببراءات الاختراع، وتطوير منتجاتهم الإبداعية وإخراجها بطريقة احترافية. والمشاركة في المعارض المحلية أو الدولية التي تعني ببراءات الاختراع. ويتم تحقيق أهداف هذا البرنامج من خلال الاحتكاك بالمتخصصين ذوي العلاقة بالمنتج الإبداعي، وعقد دورات تدريبية، وحضور الطلاب ومشاركتهم في معارض المخترعين المحلية والدولية.
- برنامج الرعاية المتخصصة: ويهدف إلى مساعدة الطلاب على تنمية قدراتهم في مهارات البحث العلمي، واستخدام استراتيجيات التفكير العلمي بفاعلية،وتطوير اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي في مجالات العلوم ذات العلاقة باهتماماتهم وقدراتهم.(١)

٢- جامعة الملك عبد العزيز:

يوجد بالجامعة مركز يطلق عليه اسم "مركز رعاية العباقرة والمبدعين" يهدف إلى نشر ثقافة الإبداع المعرفي بين كافة شرائح منسوبي الجامعة والتوسع في توفير وتنويع مصادر المعرفة العامة والمتخصصة لجميع الفئات وتشكيل مجموعات تفكير في كل كلية وإدارة ومركز ووحدة مكونة من أكفأ المتخصصين والمهتمين والمبتكرين، لإشراكهم بفاعلية في رسم سياسة المركز وخدماته، وتوفير الإستشارات الفنية والبحثية والفكرية للمبدعين والمبتكرين والمخترعين. وأخيرا، تعزيز ثقة الموهوبين والمبدعين في خدمات الجامعة.(٢)

٣- جامعة الملك فيصل:

تحتضن الجامعة "المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع"، وهو مركز بحثي يهدف إلى تعزيز البحث في مجال الموهبة والإبداع، وتطوير الاختبارات والمقاييس وتقديم خدمات استشارية، ونقل الخبرات التربوية العالمية ذات الصلة بمجال اهتمامه.(٣)

---

[١] أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود في الشبكة الدولية للمعلومات:
http://ksu.edu.sa/sites/py/ar/mpy/departments/Talented/Programs 30/7/2011

[٢] أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة الملك عبد العزيز في الشبكة الدولية للمعلومات:
http://gcpc.kau.edu.sa/Default.aspx?site_id=216&lng=AR, 5/8/2011

[٣] أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة الملك فيصل في الشبكة الدولية للمعلومات:

٤- جامعة تبوك:

قامت جامعة تبوك بإنشاء مركز الموهبة والإبداع لرعاية الطلاب الموهوبين ويتضمن ثلاثة أقسام وهي، قسم النوادي العلمية والبرامج: وفيه عدد من النوادي مثل نادى الميكاترونيك والمنظومات الذكية والروبوت ونادي الطيران والاستشعار عن بعد وعلوم البيئة وغيرها، وقسم الكشف والرعاية، وقسم الابتكارات وبراءات الاختراع.٤

وهناك إشارات . وإن كانت غير واضحة . في المواقع الإلكترونية لجامعات بالمملكة لبعض الجهود في مجال رعاية طلاب الجامعة الموهوبين، منها إشارة إلى برامج صيفية للطلاب الموهوبين بجامعة الملك خالد(٥)، ولجنة الموهبة والإبداع والتميز بجامعة طيبة(٦)، ومركز الإبداع والابتكار بجامعة أم القرى(٧)

ب- رعاية الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية:

١- المجلس الوطني الجامعي للتميز The National Collegiate Honors Council: (٨)

كان أول ظهور للتعليم للتميز في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٢٠م، وفي نهاية الثلاثينيات من القرن الماضي، كان هناك أكثر من مائة برنامج للتميز. وفي أثناء وبعد الحرب العالمية الثانية، حدث بطء في هذه النوعية من البرامج. وبعد أن أطلق الاتحاد السوفيتي (القديم) سفينة الفضاء سبوتنيك، عادت برامج التعليم للتميز للنمو مرة أخرى. ففي عام ١٩٥٧م تم تشكيل لجنة عبر الجامعة للطلاب المتميزين بوصفها مركزاً لتبادل المعلومات بشأن أنشطة التميز. وفي عام ١٩٦٥م تم حل هذه اللجنة عندما فقدت التمويل اللازم لاستمرارها. ورأى البعض أن هناك حاجة لجمعية مهنية لمربين متميزين، لتبادل الأفكار وتقديم الدعم اللازم للتميز في التعلم الجامعي، ونتيجة لذلك، وفي عام ١٩٦٦م تم تشكيل المجلس الوطني الجامعي للتميز، وهو جمعية مهنية أمريكية لبرامج وكليات التميز؛ أي المدراء والعمداء وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب المتميزين. وهو يوفر الدعم لتنمية المؤسسات والأفراد، وتنفيذ التوسع في التعليم للتميز من خلال تطوير المناهج، وتقييم البرنامج، والتدريس المبدع والقيام بالدراسات الوطنية والدولية الممكنة، والتدريب، وتنمية الخدمات ومهارات القيادة. والتعليم للتميز Honors education في الولايات المتحدة الأمريكية مصطلح عام يغطي مجموعة واسعة من المقررات، وأساليب التدريس وحتى الأهداف التعليمية. في حين أن مقرر تمهيدي في الكيمياء قد يكون هو

---

http://www.kfu.edu.sa/ar/Centers/CreativityUnit/Pages/whoarewe.aspx, 13/8/2011

٤ أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة تبوك في الشبكة الدولية للمعلومات:
http://www.ut.edu.sa/Pages/index.aspx

٥ أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة الملك خالد في الشبكة الدولية للمعلومات:
http://www1.kku.edu.sa/MawhibaSummerPrograms/11/Default/Default.aspx, 13/8/2011

٦ أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة طيبة في الشبكة الدولية للمعلومات:
http://www.taibahu.edu.sa/cms/pages.aspx?ln=&pid=5253, 30/7/2011.

٧ أنظر: الموقع الإلكتروني لجامعة أم القرى في الشبكة الدولية للمعلومات:
http://uqu.edu.sa/mawhiba/, 5/8/2011.

8The National Collegiate Honors Council (2011).
http://www.nchchonors.org/whatishonors.shtml, 11/7/2011.

نفسه في أي مكان، فإن مقرر للتميز يمكن أن يكون شديد الاختلاف عن مقرر أخر للتميز حتى إذا كانا متشابهان في العناوين أو الموضوع. وذلك لأن برامج ومقررات التميز قد تحاول تحقيق أهداف متنوعة، واستخدام أساليب تدريس مختلفة وتوظيف مجموعة متنوعة من الطرق لإتقان موضوع ما.

٢- **مركز الشباب الموهوب** Center for Talented youth **بجامعة جونز هوبكنز**:[9]

تم إنشاء مركز الشباب الموهوب في جامعة جونز هوبكنز بمدينة بلتيمور بولاية ميريلاند في عام ١٩٧٩م كمركز أبحاث في الموهبة وطرق التعامل معها والتعرف عليها وتطويرها وتقديم الاستشارات حيالها وطرح استراتيجيات للتعامل معها وتقديم برامج مستمرة لتطوير الموهوبين ورفع مستوياتهم العلمية والأكاديمية في مجالات متعددة. ويهدف المركز إلى البحث عن الطلاب ذوى القدرات الأكاديمية العالية من خلال اختبارات القدرات الخاصة به، ويقدم لهم فرص تعليمية تتحدى قدراتهم العلمية وتطوير قدراتهم العقلية وتشجيعهم على الإنتاج وتنمية مهاراتهم الاجتماعية. كما يهدف إلى إجراء أبحاث في الموهبة وأساليب تقييمها للتعرف على الموهبة وطرق التعامل معها، ولتطوير أفضل الوسائل التعليمية لتعليم الموهوبين ولإرشاد أولياء الأمور والمؤسسات التعليمية وصناع القرار بنتائج هذه الأبحاث. ويهدف كذلك إلى دعم المؤسسات التعليمية الراغبة في توفير احتياجات الطلبة الموهوبين وإرشاد أولياء الأمور لطرق التعامل مع أبنائهم الموهوبين. ويقدم المركز مجموعة من المناشط منها: مجموعة كبيرة من البرامج التى تعمل على اكتشاف الموهوبين وتقديم الرعاية اللازمة لهم ومن هذه البرامج: برنامج التعلم عن بعد والذي يطرح مواد أكاديمية علمية للطلبة بدءً من المرحلة التمهيدية إلى المرحلة الجامعية طوال العام الدراسي أو كبرنامج صيفي، كما تقدم مقررات متقدمة للطلبة المتميزين. ويسجل الطلبة المقرر الأكاديمي عن طريق الموقع الإلكتروني، ويتم الإشراف عليهم من قبل أساتذة جامعيين على مستوى عال من الكفاءة يقومون بدور المرشد والمعزز والمقيم للطلبة. ويوفر البرنامج المرجِّع الأساسي للمادة والأقراص المغنطة، والواجبات، وكلمة مرور خاصة بكل طالب.

- **رعاية الموهوبين باليابان**:

تتلخص التجربة اليابانية في قيام عدد محدد من الجامعات (٩٥ جامعة حكومية، ٣٤ جامعة إقليمية) بإجراء امتحانات قبول على مرحلتين، تقع مسؤلية المرحلة الأولى على عاتق المركز الوطني لامتحانات القبول الجامعية، وفي المرحلة الثانية تمتحن كل جامعة المتقدمين لها، حسب طبيعة المجال الدراسي الذي يرغب الطالب بدراسته. والجامعات التي تعتمد اختبارات القبول الصارمة يطلق عليها جامعات القمة، وتتلخص خصائص تلك الجامعات في أن: جميع طلابها من المدارس الثانوية الراقية التابعة لها، ويخضع جميع المتقدمين إلى امتحان القبول الصارم، الذي ينتقي أصحاب القدرات الاستثنائية فقط وتقديرات التخرج ليست ذات قيمة كبيرة عند التقدم لعمل ما، المهم في الأمر أن المتقدم للعمل يحمل شهادة تخرجه من إحدى هذه الجامعات. وبغض النظر عن

[9] Center for Talented youth (2011) http://cty.jhu.edu/about/specialctyprograms.html, 15/11/2011.

بعض المجالات الدراسية كالتربية والطب فإن المحتوى التدريسي للمجالات الدراسية الأخرى محبب نسبيا ويساعد على تحقيق النجاح الأكيد في المهنة المستقبلية. وتبقى الثقة قائمة بين الجامعات العريقة وسوق العمل المتنامي مادامت تلك الجامعات تعتمد في مدخلاتها على الشباب المبدع الذي تخرجه مدارس الصفوة الثانوية، محمد حبيب الحوراني (١٩٩٩، ص ص ١٥٥.١٥٦).

- **دراسات وبحوث سابقة**:

توصل فريق البحث لعدد من البحوث والدراسات منها . على سبيل المثال . ماهدف إلى التوصل للأسس العلمية لاكتشاف الأطفال الموهوبين عقليا (صلاح الدين عطا الله، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦؛ عبد العزيز الشخص، ١٩٩٠)، ومنها ما حاول رصد حاجات ومشكلات الطلاب المتفوقين دراسيا (مها زحلوق، ٢٠٠١) ومنها ما حاول رصد بعض المتغيرات ذات الصلة بالموهبة كالخبرات التربوية المبكرة، وخصائص الأسرة (Scott, J.M., 1996)، وعدد أخر من الدراسات تصدى لوضع تصور لرعاية الموهوبين في ضوء خبرات بعض الدول (حمدي أحمد أبو مساعد، عبد الحكيم رضوان سعيد، ٢٠٠٣؛ يسرية على محمود، ١٩٩٩؛ محمود عطا محمد مسيل، ٢٠٠٤؛ أشرف سيد أحمد علي، ٢٠٠٦؛ أميرة رمضان عبد الهادي حسن ٢٠٠٣؛ لينا عبد الرحمن أبو نواس، ١٤٢٧هـ؛ Georginal, S., 2004). ومن بين الدراسات السابقة كانت دراسة مها زحلوق (٢٠٠١) الأقرب صلة بموضوع البحث حيث هدفت إلى التعرف على المتفوقين دراسيا في جامعة دمشق من حيث واقعهم وحاجاتهم مشكلاتهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، واستعانت باستبانة للتعرف على واقع المتفوقين دراسيا في جامعة دمشق وحاجاتهم ومشكلاتهم، طبقت على عينة من مجموعتين من طلاب جامعة دمشق المتفوقين والعاديين، فكانت عينة المتفوقين (١٥٥) طالبا من التخصصات العلمية (٧٩ ذكور ، ٧٦ إناث)، و٦٠ طالبا من التخصصات النظرية (١٤ ذكور، ٤٦ إناث) فتكون جملة العينة من المجموعة الأولى ٢١٥ طالب ومجموع العاديين ١٥٦ طالبا من التخصصات العلمية ١٠٤ ذكور و٥٢ إناث ، ٤٦ طالبا من التخصصات النظرية ١٩ ذكور، ٢٧ إناث فتكون جملة العينة من المجموعة الثانية ٢٠٢ طالب. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها ما يلي:

- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية فى نسبة التفوق الدراسي بين التخصصات العلمية والتخصصات النظرية لصالح التخصصات العلمية.
- وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية فى نسبة التفوق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق مقارنة بأقرانهم العاديين يأتى في مقدمتها حاجتهم لتعلم لغة أجنبية ولمزيد من التحصيل والإنجاز، والاطلاع في مجال تخصص الطالب، وتعميق المشاريع والتجارب التي تجرى في المعامل، ومزيد من عناية الجامعة وتشجيعها لإنجاز الطالب.

وعلى الرغم من أن دراسة أميرة رمضان عبد الهادي حسن (٢٠٠٣) قد هدفت إلى الوقوف على الاتجاهات الحديثة في تعليم المتفوقين بالتعليم الجامعي. والوقوف على واقع نظام تعليم المتفوقين بالتعليم الجامعي في ألمانيا وكوريا

الجنوبية، فقد خلت النتائج من الإشارة بشكل واضح إلى أنواع أو متطلبات رعاية طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. فقد توصلت الباحثة لعدد من النتائج والتوصيات لعل من أهمها:

- تظهر تجربة مصر في مجال رعاية المتفوقين بالمرحلة الثانوية من خلال تطبيق ثلاث أنظمة هي؛ نظام المدرسة المستقلة، ونظام فصول المتفوقين بالمرحلة الثانوية بالمحافظات، ونظام توزيع التلاميذ المتفوقين على فصول الدراسة.
- تهدف برامج تعليم المتفوقين بمراحل التعليم ما قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية إلى إقامة نوع من التعليم والتربية يتلاءم بصفة خاصة مع هؤلاء التلاميذ.
- خاضت مصر عدة تجارب في مجال رعاية المتفوقين بمراحل التعليم ما قبل الجامعي، أما برامج تعليم المتفوقين بالتعليم الجامعي فهي مازالت على شكل مقترحات وتوصيات.

وقد تضمنت الدراسة عدة مقترحات لعل من أهمها:

- تدعيم دور شبكة الألياف الضوئية في إثراء تعليم المتفوقين من بعد وإمكانية التقائهم ببعضهم البعض لتبادل الآراء والاستفادة مما قد يوجد من قاسم مشترك في التفوق الذي لديهم.
- الأخذ بنظام الإثراء التعليمي للطلاب المتفوقين، حتى يستغلوا طاقاتهم العقلية بدلا من شعورهم بالملل إذا استمر سيرهم مع العاديين في المنهج.
- الاستفادة من نظام الإسراع التعليمي، حتى يستطيع الطلاب المتفوقون الانتهاء من دراستهم في وقت أقصر من الطلاب العاديين.
- أهمية وجود منهج خاص بالمتفوقين مبني على الاستفادة من الوسائل الحديثة مثل شبكة المعلومات وتكنولوجيا التعليم المتقدمة.

- **المنهج والإجراءات**:

- **أولا : مجتمع البحث** :

تضمن مجتمع البحث جميع طلاب وطالبات جامعة تبوك(١٠) وقد بلغ عددهم ١٣٥٥٨طالبا وطالبة منهم ٣٨٨١ ذكور، و ٩٦٧٧ إناث، موزعين على التخصصات العلمية والأدبية. ويقصد بالتخصصات العلمية الأقسام العلمية بكلية المعلمين، وكذلك كليات الطب والعلوم الطبية والتطبيقية والهندسة والعلوم والحاسبات وتقنية المعلومات، وكلية الاقتصاد المنزلى للبنات. حيث بلغ عدد الطلاب والطالبات ٤٥٢٦ طالبا وطالبة، منهم ٢٢٢٩طالبًا، و٢٢٩٧ طالبة. كما يقصد بالتخصصات الأدبية الأقسام الأدبية بكلية المعلمين، وكذلك كلية التربية والآداب والكلية الجامعية. حيث بلغ عدد الطلاب والطالبات ٩٠٣٢ طالبا وطالبة، منهم ١٦٥٢طالبا، و٧٣٨٠ طالبة. ويوضح الجدولين رقمى (١) و (٢) خصائص مجتمع البحث:

[١٠] باستثناء طالبات فروع الجامعة بالمحافظات لاعتبارات عملية.

جدول رقم (١): أعداد طلاب جامعة تبوك بمرحلة البكالوريوس موزعة على الكليات في الفصل الدراسي الأول ١٤٣١/٣٠هـ

الكلية	التخصص	العدد	الإجمالي
المعلمين	دراسات إسلامية	١٤١	١١٧٥
	رياضيات	١٢٧	
	لغة عربية	٣٥٨	
	علوم	٥٠	
	لغة إنجليزية	٣٣٠	
	حاسب آلي	١٦٩	
التربية والآداب	تربية خاصة	٢٩٣	٧٦٦
	دراسات إسلامية	١١٢	
	لغة عربية	٢٠٣	
	لغات وترجمة	١٥٨	
العلوم الطبية التطبيقية	تمريض	٣٥	١٧٢
	تقنية مختبرات	١٣٧	
الطب	طب وجراحة	١٠٩	١٠٩
الهندسة	هندسة	١٢٣	١٩٥
	هندسة كهربائية	٣٦	
	هندسة مدنية	٣٦	
الحاسبات وتقنية المعلومات	علوم الحاسب	٧٢	١٦٢
	تحضيري حاسب	٩٠	
الكلية الجامعية	تسويق	٢٧	٥٧
	محاسبة	٣٠	
العلوم	كيمياء	٢٧٣	١٢٤٥
	أحياء	١٣٣	
	رياضيات	٤٢٢	
	فيزياء	٤٠٨	
	مستجد	٩	
إجمالي			٣٨٨١

- **ثانيا : أدوات البحث :**

تم استخدام الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن:

يتألف الاختبار من ٦٠ فقرة موزعة على خمس مجموعاتٍ هي: أ، ب، ج، د، هـ وتتدرج هذه المجموعات في الصعوبة، كما تتدرج مفرداتها أيضاً في الصعوبة. وقد وضع هذا الاختبار على شكل رسومات بحيث نجد كل صورة تمثل شكل أو تصميم هندسي أو نمط شكلي معين حذفت منه بعض معالمه، ويجب على المفحوص أن يحدد ما حذف، وذلك باختيار الرسم المكمل لما حذف من ست أو ثمان بدائل. وقد تم إعداد الاختبار للتطبيق على عينة البحث، حيث تم إعداد كراسة البنود (ملحق رقم ١)، كما تم إعادة صياغة تعليمات التطبيق لتتناسب مع كراسة البنود (ملحق رقم ٢)، كما تم إعداد ورقة للإجابة على بنود الاختبار (ملحق رقم ٣)، كما تم إعداد مفتاح للتصحيح (ملحق رقم ٤).

جدول رقم (٢): أعداد طالبات جامعة تبوك بمرحلة البكالوريوس موزعة على الكليات في الفصل الدراسي الأول ١٤٣١/٣٠هـ

الكلية	التخصص	العدد	الإجمالي
التربية للأقسام العلمية	رياضيات	٢٢٨	١٠٤٥
	فيزياء	١٣٨	
	أحياء	١٣٧	
	كيمياء	١٩١	
	اقتصاد	٣١٥	
التربية للأقسام الأدبية	تربية خاصة	٢٢٨	٢٥٨٣
	دراسات إسلامية	٥٦٣	
	لغة عربية	٦٤٢	
	لغات انجليزية	٤٦٥	
	جغرافيا	٢٧٠	
	تاريخ	٤١٥	
التربية والآداب	دراسات إسلامية	١٤٥	٥٨٢
	لغة عربية	١٨٥	
	لغات وترجمة	٢٥٢	
العلوم الطبية التطبيقية	تمريض	٣٧	١٣٦
	تقنية مختبرات	٩٩	
الطب	طب وجراحة	٧٧	٧٧
الاقتصاد المنزلي	اقتصاد منزلي	٢٢	١١٧
	تغذية وعلوم أطعمة	٤٩	
	ملابس ونسيج	٤٦	
الحاسبات وتقنية المعلومات	علوم الحاسب	٢٢	١٣٦
	تحضيري حاسب	٥١	
الكلية الجامعية	تسويق	٢١	٦٨
	محاسبة	٤٧	
العلوم	كيمياء	٢٣٢	٧٨٦
	أحياء	١٥٧	
	رياضيات	٢٣١	
	فيزياء	١٦٦	
المجموع			٩٦٧٧

٢- اختبار تورنس للتفكير الابتكاري (اختبار الأشكال):

يتكون الاختبار من مجموعات من الخطوط المتوازية، والمطلوب من المفحوص استخدامها في رسم أشكال كثيرة ومختلفة.

وقد تم إعداد اختبار الخطوط ، للتطبيق على عينة البحث. (ملحق رقم ٥)

٣- استمارة ترشيح الطالب الموهوب لنفسه:

قام فريق البحث بإعداد هذه الاستمارة والتي تتضمن بيانات أولية عن الطالب/الطالبة، وتم إتاحتها على موقع الجامعة الكترونيا، كما تم إتاحتها ورقيا (ملحق رقم ٦)

٤- استمارة ترشيح عضو هيئة التدريس للطالب الموهوب:

قام فريق البحث بإعداد هذه الاستمارة والتي تتضمن توضيح للهدف منها وجدول للبيانات المطلوبة عن الطالب المرشح. (ملحق رقم ٧) .

٥- مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا:

قام الباحث الرئيس بإعداد هذا المقياس، وفى سبيل إعداده تم الرجوع إلى عدد من البحوث والدراسات التى تناولت رصد حاجات ومشكلات الطلاب الموهوبين، حيث تم صياغة مجموعة من العبارات التى تعبر عن حاجات طلاب الجامعة الموهوبين عقليا بلغت ٣٤ عبارة شكلت الصورة الأولية للمقياس.

- **إجراءات صدق وثبات المقياس** :

تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على عينة من طلاب وطالبات الجامعة ويوضح جدول رقم ٣ وصف عينة التقنين.

جدول رقم ٣ : وصف عينة تقنين مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا

		التخصص		مجموع
		أدبى	علمى	
الجنس	ذكور	٢٥	١٨	٤٣
	إناث	٣٧	٣٣	٧٠
مجموع		٦٢	٥١	١١٣

وقد تم حساب الصدق العاملي للمقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير المحاور بطريقة "الفاريمكس" واستخدام محك "كايزر" حيث تم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو المساوية لـ ٠,٣، وقد أسفرت النتائج عن ثلاثة عوامل فسرت ٣٥,٠٥ من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٢٠,٩٥ من التباين الكلي وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٧,١٣ وتم تسميته الحاجات الشخصية، وقد فسر العامل الثاني ٧,٩١ من التباين الكلي وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٢,٦٩، وتم تسميته الحاجات الاجتماعية، وقد فسر العامل الثالث ٦,١٧ من التباين الكلي وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٢,١٠، وتم تسميته الحاجات التربوية. ويوضح جدول رقم ٤ تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة لمقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا، وقد تم استبعاد العبارتين أرقام ٩ و٢٥ حيث أنهما لم يتشبعا على أي من العوامل الثلاثة. كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا حيث بلغ معامل الثبات ٠,٧٠ وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به.

- **الصورة النهائية للمقياس**:

تكون المقياس فى صورته النهائية من ٣٢ عبارة (ملحق رقم ٨) موزعة على ثلاثة أبعاد وذلك على النحو التالى:

البعد الأول: **الحاجات الشخصية**:

ويتكون هذا البعد من ١٢ عبارة وهى العبارات أرقام ٣، ٥، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٢ .

البعد الثانى: **الحاجات الاجتماعية**:

ويتكون هذا البعد من ٩ عبارات وهى العبارات أرقام ١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٢، ١٦، ٢٣ .

البعد الثالث: الحاجات التربوية:

ويتكون هذا البعد من ١١ عبارة وهى العبارات أرقام ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١.

جدول رقم ٤ : تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة لمقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا

رقم العبارة	العوامل		
	الأول	الثانى	الثالث
Q1		.683	
Q2		.328	
Q3	.447		
Q4	.338	.452	
Q5	.371		
Q6		.713	
Q7	.422	.366	
Q8		.695	
Q9			
Q10	.318		
Q11	.430		
Q12		.523	
Q13		.459	
Q14	.519	.362	
Q15			
Q16			
Q17		.632	
Q18			
Q19			.534
Q20	.572		.673
Q21	.339		
Q22	.564		.504
Q23	.518		.523
Q24	.317	.396	
Q25			.340
Q26	.514	.379	.348
Q27		.467	
Q28			
Q29	.512		
Q30	.331		
Q31			.578
Q32	.600		.477
Q33			
Q34	.629		.398
الجذر الكامن	٧,١٢٨	٢,٦٨٩	٢,٠٩٩
التباين المفسر	٢٠,٩٦٦	٧,٩٠٨	٦,١٧٢

- **ثالثا** : **إجراءات الكشف عن الطلاب الموهوبين عقليا بجامعة تبوك**:
- **المرحلة الأولى**: **مرحلة المسح** Screening:

تم فى هذه المرحلة حصر الطلاب والطالبات المرشحين ليكونوا موهوبين عقليا وذلك بناء على مجموعة من المعايير وهى:

١. جميع الطلاب والطالبات الفائقين دراسيا والحاصلين على معدل تراكمى ٤,٥ فأكثر من أصل ٥ . وقد تم الحصول على هذا البيان من عمادة القبول والتسجيل بالجامعة، ويوضح جدول رقم ٥ وجدول رقم ٦ أعداد الطلاب والطالبات الفائقين دراسيا فى التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية على التوالى:

جدول رقم ٥ :بيان بأعداد الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيًا للتخصصات العلمية

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع
الاقتصاد المنزلى	—	٢	٢
الطب والجراحة	٥٥	٣٩	٩٤
العلوم الطبية التطبيقية:			
- تقنية مختبرات	١٨	٣١	٤٩
- تمريض	١	١٣	١٤
العلوم:			
- رياضيات	٤	١٣	١٧
- فيزياء	١	١	٢
- كيمياء	٢	١١	١٣
- أحياء	١	٢٥	٢٦
الحاسبات وتقنية المعلومات:			
- علوم الحاسب	٣	٢٦	٢٩
المعلمين:			
- رياضيات	١	٢١	٢٢
- فيزياء	—	١٠	١٠
- كيمياء	—	١٨	١٨
- أحياء	—	٤٥	٤٥
- اقتصاد منزلى	—	١١	١١
الهندسة	١٨	—	١٨
المجموع	١٠٤	٢٦٦	٣٧٠

٢ـ جميع الطلاب الحاصلين على جوائز من داخل الجامعة أو خارجها لمشاركتهم فى الأنشطة الطلابية والفعاليات التى تنظمها الجامعة . وقد تم الحصول على هذا البيان من عمادة شئون الطلاب بالجامعة. ويوضح الجدول رقم ٧ أعداد الطلاب والطالبات المرشحين كموهوبين من عمادة شئون الطلاب.

٣ـ جميع الطلاب والطالبات المرشحين لأنفسهم كموهوبين من خلال موقع الجامعة أو بالاتصال الشخصى بفريق البحث، حيث تم الإعلان عن ذلك فى أماكن متعددة بالجامعة، وكذلك على موقع الجامعة فى شبكة المعلومات الدولية (ملحق رقم ٩)، ويوضح الجدول رقم ٨ أعداد الطلاب والطالبات المرشحين لأنفسهم كموهوبين.

جدول رقم (٦): بيان بأعداد الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيًا للتخصصات الأدبية

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع
المعلمين:			
تاريخ	—	١٨	١٨
لغة عربية	٤	٣١	٣٥
لغة انجليزية	٨	١٦	٢٤
دراسات إسلامية	—	٣٦	٣٦
التربية والآداب:			
دراسات إسلامية	—	٧	٧
لغات وترجمة	٤	١٨	٢٢
تربية خاصة	٩	٣٠	٣٩
الكلية الجامعية:			
تسويق	—	٢	٢
محاسبة	—	٩	٩
المجموع	٢٥	١٦٧	١٩٢

جدول رقم (٧): بيان بأعداد الطلاب والطالبات المرشحين كموهوبين من عمادة شئون الطلاب

الجنس / جهة الترشيح	ذكور	إناث	المجموع
شئون الطلاب	١٨	٢٢	٤٠

جدول رقم (٨): بيان بأعداد الطلاب والطالبات المرشحين لأنفسهم كموهوبين

الجنس / جهة الترشيح	ذكور	إناث	المجموع
موقع الجامعة والاتصال الشخصي بفريق البحث	١١	١٣	٢٤

وقد تم القيام بالإجراء رقم ٢، والإجراء رقم ٣ (ترشيح الطلاب من قبل عمادة شئون الطلاب، ومن قبل أنفسهم) لتلافى أوجه القصور المتضمنة فى استخدام التحصيل الدراسى المرتفع كمعيار لترشيح الطالب لوعاء الموهبة العقلية، حيث إن هذا المعيار بمفرده قد يفشل فى اكتشاف بعض الطلاب الموهوبين عقليا ومنخفضى التحصيل والذى قد يرجع إلى شعورهم بالملل من الاختبارات الروتينية أو لقلقهم البالغ من الاختبار.

٤. جميع الطلاب المرشحين من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة كموهوبين أو فائقين، ويوضح جدول رقم ٩ أعداد الطلاب والطالبات المرشحين كموهوبين من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

جدول رقم ٩ : أعداد الطلاب والطالبات المرشحين كموهوبين من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

الجنس / جهة الترشيح	ذكور	إناث	المجموع
أعضاء هيئة التدريس	٢٥	٤٢	٦٧

ونظرا لترشيح نفس الطالب بأكثر من معيار من المعايير المشار إليها فقد بلغ إجمالى عدد الطلاب والطالبات المرشحين كموهوبين عقليا ٦٩٣ طالبا وطالبة.

- **المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس:**

وتم في هذه المرحلة ما يلي:

- تم إعلان الطلاب والطالبات بموعد ومكان تطبيق مقياس الذكاء الجمعى (مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن)، والمرشحين ليكونوا موهوبين عقليا بناء على المرحلة السابقة والبالغ عددهم ٦٩٣ طالبا وطالبة وذلك على موقع الجامعة، وكذلك بلوحات الإعلانات بالكليات المختلفة، وبإرسال رسائل عن طريق الجوال.
- تم تطبيق مقياس الذكاء الجمعي (مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن) على جميع الطلاب الذين حضروا فى الموعد والمكان المعلن عنه والبالغ عددهم ٣٤١ طالبا وطالبة (١٠٦ طالبا، ٢٣٥طالبة).
- تم استبعاد الحالات التى لم تستكمل جميع بنود الاختبار وكذلك الحالات التى حصلت على درجة ذكاء خام أقل من ٥٠ درجة وهى أعلى من المئينى ٧٥ وفقا لمعايير دراسة فؤاد أبوحطب وآخرون (١٩٧٧م)، والتى لم تختلف عن المعايير التى توصل إليها فريج محمد العطوى (٢٠٠٦م)، وهى تمثل زيادة عن المتوسط بانحراف معيارى واحد. وبعد عملية الاستبعاد بلغ عدد الطلاب والطالبات ١٧٦طالبا وطالبة (٥٩ طالبا، ١١٧ طالبة).
- تم إعلان الطلاب الحاصلين على درجة ذكاء خام ٥٠ درجة فأكثر بنفس طريقة الإعلان المشار إليها فى البند رقم ١ وذلك لتطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكارى، ومقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا.
- تم تطبيق اختبار التفكير الابتكارى على جميع الطلاب والطالبات الذين حضروا فى الموعد والمكان المعلن عنه والبالغ عددهم ١٥٥ طالبا وطالبة، وبعد الانتهاء من تطبيقه، تم في نفس الجلسة تطبيق مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا. وبعد استبعاد الحالات التى لم تستكمل الاستجابة بلغ عددهم ١٣٧ طالبا وطالبة (٤٥ طالبا، و ٩٢ طالبة).
- تم انتقاء الطلاب والطالبات الحاصلين على درجات خام في اختبار تورنس للتفكير الابتكاري تقع ضمن الإرباعي الأعلى للدرجات، حيث بلغ عدد الطلاب والطالبات المحققين لهذا المعيار ٣٩ طالب وطالبة (ملحق رقم ١٠).

- **رابعا : الأساليب الإحصائية:**

بعد عملية تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، تم استخدام برنامج spss في جميع المعالجات الإحصائية التي تضمنها البحث وهي: التحليل العاملي، معامل ألفا كرونباخ، النسب المئوية فى حساب التكرارات، الوزن النسبي. كما تم تحديد مستوى الموافقة على عبارات مقياس الحاجات باستخدام القانون التالي: مستوى الموافقة ن _ ١ / ن = ٣ _ ١ /٣ = ٢ /٣ = ٠,٦٦ ، حيث ن = ٣ وهى الاستجابات شديد، متوسط، ضعيف٠ وفيما يلى جدول يوضح مستوى الموافقة ومداها٠

جدول (١٠): مستوى الموافقة ومداها لاستبانة ذات ثلاث استجابات

مستوى الموافقة	المدى
شديد	٣ - ٢,٣٤
متوسط	٢,٣٣ - ١,٦٧
ضعيف	١,٦٦ - ١

- **نتائج البحث**:
- **نتائج السؤال الأول** :

نص السؤال الأول على: ما حجم الطلاب الموهوبين عقلياً في جامعة تبوك؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم مقارنة أعداد الطلاب الموهوبين عقليا بمجتمع البحث، وذلك من حيث الجنس (ذكور- إناث) ويوضح جدول رقم ١١ نسبة الطلاب الموهوبين عقليا بجامعة تبوك مقارنة بمجتمع البحث وفقا للجنس ويوضح جدول رقم ١٢ نسبة الطلاب الموهوبين عقليا بجامعة تبوك مقارنة بمجتمع البحث وفقا للتخصص.

جدول رقم ١١ :نسبة الطلاب الموهوبين عقلياً بجامعة تبوك مقارنة بمجتمع البحث وفقاً للجنس

البيان	ذكور	إناث	المجموع
الموهوبون عقلياً	٩	٣٠	٣٩
مجتمع البحث	٣٨٨١	٩٦٧٧	١٣٥٥٨
النسبة ٪	٠,٢٣٪	٠,٣١٪	٠,٢٨٪
النسبة لكل ألف	١٠٠٠/٢,٣	١٠٠٠/٣,١	١٠٠٠/٢,٨٨

جدول رقم ١٢ :نسبة الطلاب الموهوبين عقلياً بجامعة تبوك مقارنة بمجتمع البحث وفقاً للتخصص

البيان	علمي	أدبي	المجموع
الموهوبون عقلياً	٢٨	١١	٣٩
مجتمع البحث	٤٥٢٦	٩٠٣٢	١٣٥٥٨
النسبة ٪	٠,٦٢٪	٠,١٢٪	٠,٢٩٪
النسبة لكل ألف	١٠٠٠/٦,٢	١٠٠٠/١,٢	١٠٠٠/٢,٩

بالنظر في الجدول رقم ١١ يتضح أن نسبة الإناث الموهوبات عقليا مقارنة بمجتمع البحث أعلى من نسبة الذكور الموهوبين عقليا، حيث بلغت النسبة ٠,٣١٪، ٠,٢٣٪ ، و٣,١، و٢,٣ في الألف على التوالي، وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة مها زحلوق (٢٠٠١)، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة المتفوقات من الإناث كانت أفضل من نسبة المتفوقين من الذكور حيث بلغت تلك النسبة ٤ و٣ في الألف على التوالي.

وبالنظر في جدول رقم ١٢ يتضح أن نسبة الموهوبين عقلياً في الأقسام العلمية أعلى من الأقسام الأدبية، حيث بلغت النسبة ٠,٦٢٪، ٠,١٢٪ ، و٦,٢، و١,٢ في الألف على التوالي. ومرة أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مها زحلوق (٢٠٠١) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة المتفوقين دراسيا في الأقسام العلمية كانت أعلى من الأقسام النظرية حيث بلغت النسب ٨ و ١ في الألف على التوالي.

وبالنظر لحجم الموهوبين عقليا مقارنة بمجتمع البحث بشكل عام سنجد أن النسبة قد بلغت حوالي ٣ في الألف. وهي في جميع الأحوال نسبة ضئيلة إذا ماقورنت بنسبة الموهوبين عقليا في التوزيع الاعتدالي لهذه الظاهرة والذي يتراوح بين ٣.١٪ في أي مجتمع. ويمكن تفسير انخفاض النسبة في البحث الحالي إلى وجود بعض القصور في إجراءات تطبيق الاختبارات، فقد تغيب عدد كبير من الطلاب المرشحين ليكونوا موهوبين عقليا مما أثر على النسبة العامة للموهوبين عقليا مقارنة بمجتمع البحث. وكان يمكن تقليل هذا العدد المفقود

في حالة تحديد أكثر من موعد لتطبيق الاختبارات، وهو ما قد يشجع الطلاب والطالبات على حضور جلسات التطبيق في الموعد الذي يناسبهم.

وفي جميع الأحوال، فمهما كانت النسبة، فقد وضع البحث يده على مجموعة من الطلاب والطالبات الموهوبين عقليا، وحدد حاجاتهم، تمهيدا لتقديم أوجه الرعاية المناسبة لهم.

- **نتائج السؤال الثاني**:

نص السؤال الثاني على: ما حاجات الطلاب الموهوبين عقلياً في جامعة تبوك؟

وللتوصل إلى إجابة السؤال الثاني تم حساب تكرارات استجابات الطلاب على مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا، كما تم حساب الوزن النسبي لكل عبارة من عبارات المقياس، لتحديد مستوى الاحتياج، وكذلك ترتيب العبارات وفقا لمستوى الاحتياج. ويوضح جدول رقم ١٣ تكرارات استجابات الطلاب على مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا.

وبالنظر في الجدول (١٣) يتضح أن أكثر الاحتياجات شدة من حيث مستوى الاحتياج لدى الطلاب والطالبات الموهوبين عقليا كانت احتياجات تربوية في المقام الأول (٨ عبارات) ومتمثلة في العبارات أرقام: ١٧، ٢١، ٢٩، ٢٨، ١٨، ٢٠، ٢٦، ٢٥ على التوالي. ثم جاءت الاحتياجات الشخصية في المرتبة الثانية (٧ عبارات) ومتمثلة في العبارات أرقام: ٥، ٣٠، ١٩، ٢٧، ٢٤، ٣٢، ١٣ على التوالي. وأخيرا جاءت الاحتياجات الاجتماعية في المرتبة الثالثة والأخيرة من حيث شدة الاحتياج وممثلة بعبارة واحدة وهي العبارة رقم ٢.

وقد جاءت باقي العبارات في مرتبة متوسطة من حيث مستوى الاحتياج باستثناء العبارتين ١١، ٣ على التوالي، فقد جاءت هاتين العبارتين في مرتبة ضعيفة من حيث مستوى الاحتياج، وذلك على مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا.

والغريب في الأمر أن الحاجة إلى إتقان لغة أجنبية قد جاءت في المرتبة الأولى من بين كل الحاجات في دراسة مها زحلوق (٢٠٠١) لحاجات الطلاب المتفوقين دراسيا، وهو ما يعكس إدراك الطلاب الموهوبين عقليا لأهمية تعلم لغات أجنبية لتيسير الإطلاع على ما توصلت إليه الدول التي سبقتنا في مجال العلم والمعرفة العلمية.

- **نتائج السؤال الثالث**:

نص السؤال الثالث على: ما التصور المقترح لرعاية الطلاب الموهوبين عقلياً بجامعة تبوك؟ .. وفي ضوء الدراستين النظرية والميدانية لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك وما أسفرتا عنه من نتائج يمكن وضع التصور المقترح في ضوء عدد من المحاور وهي كما يلي: منطلقات التصور المقترح، متطلبات تطبيق أساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك، أساليب اكتشاف الموهوبين بجامعة تبوك، آليات تنفيذ أساليب اكتشاف الموهوبين، رعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك، آليات تنفيذ برامج رعاية الطلاب الموهوبين، أنشطة مقترحة لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين عقليا، وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

جدول رقم ١٣: تكرارات استجابات الطلاب على مقياس الحاجات لطلاب الجامعة الموهوبين عقليا

رقم العبارة	نص العبارة	درجة الاحتياج: شديد ك	شديد ٪	متوسط ك	متوسط ٪	ضعيف ك	ضعيف ٪	المتوسط المرجح	الترتيب
17	إتقان لغة أجنبية تساعدني على التعمق في مجال تخصصي.	31	79.49	7	17.95	1	2.56	2.77	كبير
21	مزيد من الاطلاع على معلومات في مجال تخصصي.	26	66.67	12	30.77	1	2.56	2.64	كبير
29	مزيد من عناية الجامعة بإنجازي الأكاديمي وتشجيعها لي.	27	69.23	10	25.64	2	5.13	2.64	كبير
5	برنامج دراسي متقدم يناسب قدراتي.	27	69.23	9	23.08	3	7.69	2.62	كبير
28	أساليب تدريس أخرى غير الموجودة حاليا.	26	66.67	11	28.21	2	5.13	2.62	كبير
30	تعلم مهارات التخطيط للمستقبل.	25	64.10	11	28.21	3	7.69	2.56	كبير
2	مزيد من التقدير لإنجازي بما يتناسب مع قدراتي وإمكاناتي واستعداداتي.	23	58.97	13	33.33	3	7.69	2.51	كبير
18	مزيد من الكتب والمراجع في مجال تخصصي.	22	56.41	15	38.46	2	5.13	2.51	كبير
19	تعلم مهارات تطوير ذاتي.	23	58.97	12	30.77	4	10.26	2.49	كبير
27	أن تعبر المقررات الدراسية عن شؤن الحياة اليومية والمهنية.	20	51.28	18	46.15	1	2.56	2.49	كبير
20	متابعة المزيد من الأنشطة الثقافية داخل الجامعة وخارجها.	18	46.15	20	51.28	1	2.56	2.44	كبير
24	تعلم مهارات التأثير في الآخرين.	20	51.28	15	38.46	4	10.26	2.41	كبير
32	تعلم مهارات إدارة الوقت.	21	53.85	13	33.33	5	12.82	2.41	كبير
26	تعلم الأسلوب العلمي في حل المشكلات.	20	51.28	14	35.90	5	12.82	2.38	كبير
13	تعلم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.	19	48.72	15	38.46	5	12.82	2.36	كبير
25	أن يسمح لي أساتذتي بمناقشة وجهة نظري داخل المحاضرة.	19	48.72	15	38.46	5	12.82	2.36	كبير
7	معرفة أساليب تركيز الانتباه.	18	46.15	16	41.03	5	12.82	2.33	متوسط
15	قراءة كتب ومراجع في مجال تخصصي غير الكتب الجامعية.	18	46.15	16	41.03	5	12.82	2.33	متوسط
22	زيادة دخلي ليفي بمتطلباتي الجامعية.	19	48.72	13	33.33	7	17.95	2.31	متوسط
8	أن يتفهمني الآخرون.	17	43.59	15	38.46	7	17.95	2.26	متوسط
10	مقاومة الشعور بالملل أثناء المحاضرات.	14	35.90	21	53.85	4	10.26	2.26	متوسط
12	أن يتفهم الآخرون أنني يمكن أن أخطئ.	16	41.03	16	41.03	7	17.95	2.23	متوسط
14	أن تكون المقررات التي أدرسها أكثر عمقا.	13	33.33	22	56.41	4	10.26	2.23	متوسط
9	تعلم مهارات قيادة وتوجيه الآخرين.	18	46.15	11	28.21	10	25.64	2.21	متوسط
4	أن أكون على وعي بقدراتي واستعداداتي.	15	38.46	13	33.33	11	28.21	2.10	متوسط
23	مناقشة مشاكلي الشخصية والدراسية مع من أثق به.	11	28.21	21	53.85	7	17.95	2.10	متوسط
31	محاضرات إضافية لمناقشة موضوعات ذات علاقة بالمقررات.	11	28.21	20	51.28	8	20.51	2.08	متوسط
6	مزيد من تقدير الآخرين.	12	30.77	17	43.59	10	25.64	2.05	متوسط
1	مهارات تكوين صداقات مع الآخرين.	10	25.64	18	46.15	11	28.21	1.97	متوسط
16	مزيد من تقدير أسرتي لقدراتي ومواهبي.	12	30.77	12	30.77	15	38.46	1.92	متوسط
11	مقاومة الإحساس بالغربة بين زملائي.	6	15.38	11	28.21	2	56.41	1.59	ضعيف
3	أساليب مناسبة لشغل أوقات فراغي.	0	0.00	19	48.72	20	51.28	1.49	ضعيف

- **أولا** : **منطلقات التصور المقترح**:

يقوم التصور على عدة منطلقات وهى:

- عدم وجود أساليب منظمة لاكتشاف الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك.
- لا توجد قواعد وأنظمة ثابتة معمول بها فى الجامعة لرعاية الطلاب الموهوبين.
- أهمية المرحلة الجامعية فى الكشف عن تفوق الطلاب ومواهبهم، حيث إنها تعد الطالب لسوق العمل والإنتاج.
- أهمية فئة الموهوبين فى المجتمع فهم قادة المستقبل وعلمائه وبالتالى يجب رعايتهم لانعكاس ذلك عليهم وعلى مجتمعهم فى إسهاماتهم المستقبلية.
- إن إهمال الموهوبين وعدم تقديم الرعاية اللازمة لهم يجعل مواهبهم وقدراتهم تندثر وتضيع فائدتها عليهم وعلى المجتمع.
- تزايد الاتجاه نحو رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بعامة ومنهم الموهوبين.
- أن بعض الجامعات تقدم برامج رعاية خاصة للطلاب الموهوبين.
- تزايد الاهتمام بالتنمية البشرية فى المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء وإعطاء التفوق العلمى والبحثى أهمية خاصة.
- تزايد الاتجاه نحو أنماط معينة من التعليم مثل التعلم الذاتى، التعلم مدى الحياة، التعلم للتميز، تفريد التعليم.....إلخ.
- ١٠. ضرورة أن تراعى حاجات الطلاب الموهوبين عند التصدي لوضع برامج لرعايتهم

- **ثانيا** : **متطلبات تطبيق أساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك**:

يلزم لتطبيق أساليب اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين بالجامعة توافر بعض المتطلبات فى مكونات العملية التعليمية مثل الأهداف، والمقررات الدراسية وطرق التدريس، والأنشطة التربوية، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم والإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم، وفيما يلى عرض لهذه المتطلبات.

أ- الأهـــداف :

النص على بعض الأهداف لاكتشاف ورعاية الموهوبين ومنها: النص فى رسالة كل كلية على اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين، وإعداد جيل قيادى من الموهوبين، والاهتمام بالفروق الفردية بين الموهوبين بتقديم الرعاية لكل متفوق حسب قدراته، ورعاية الموهوبين وفق أحدث الطرق وأنسبها لهم، وتنمية قدرات واستعدادات الموهوبين إلى أقصى حد ممكن، واكتشاف الطلاب الموهوبين فى كافة المجالات باستخدام الأساليب الحديثة والمناسبة، وتنمية التفكير الناقد الذي يؤدى إلى الإبداع والابتكار.

ب- المقررات الدراسية:

يتطلب فى المقررات الدراسية الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي، وأن تلبى الاحتياجات العقلية العليا للموهوبين، وعرض نماذج لإنجازات العلماء الذين أسهموا فى تطوير مجال الدراسة بقدر الإمكان، وأن تراعى المقررات خصائص الطلاب الموهوبين وسماتهم، واختيار موضوعات خاصة بالموهوبين تناسب

تفكيرهم المتميز، وأن تعد الطلاب للتعامل مع مستحدثات العصر وتكنولوجيا المعلومات.

ج- طـرق التدريس:

يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يراعي في طرق التدريس استخدام التكنولوجيا الحديثة، والتركيز على التطبيق العملي، والقيام بدور المرشد والموجه فى التدريس وليس ناقل للمعرفة، وتدريب الطلاب الموهوبين على حل المشكلات من خلال طرح مواقف عدة يشاركون فى حلها، وتوجيههم إلى إعداد بحوث إضافية لما تم دراسته ومناقشتها معهم، وتوجيههم إلى التعمق فيما يقدم إليهم من معلومات واقتراح ما يمكن إضافته إليها، واستخدام أساليب غير تقليدية فى التدريس لتنمية الإبداع لدى الطلاب مثل أسلوب العصف الذهنى.

د- الأنشطة التربوية :

يتطلب فى الأنشطة التربوية، وخاصة ما تقدمه عمادة شئون الطلاب بالجامعة إقامة مسابقات ثقافية وعلمية للتعرف علي الموهوبين، وتوجيه الأنشطة التربوية لتنمية جوانب شخصية الطلاب، وإقامة معسكرات صيفية للموهوبين لتنمية هواياتهم وقدراتهم المختلفة، وتوفير أنشطة تربوية لا صفية تتفق مع ميول واتجاهات الموهوبين.

هـ- الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم:

وهنا يجب تزويد مكتبة كل كلية بالمراجع الحديثة وقواعد البيانات الإلكترونية، والتحديث المستمر لموقع الكلية على الإنترنت بحيث يتوفر به كل ما يحتاجه الطالب، مع توفير المعامل الحديثة والوسائل التعليمية الكافية والمتطورة بالكليات.

و- إدارة الكليات والجامعة:

يتطلب من إدارة كل كلية تكريم الطلاب الموهوبين ماديًا ومعنويًا، وتنظيم المسابقات بين الموهوبين فى الجامعات، وعمل سجل لكل طالب موهوب يحتوى على بيانات كاملة عن جوانب مواهبه المختلفة، وتوفير ميزانية بكل كلية لتكريم الطلاب الموهوبين، وتوفير ميزانية خاصة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بجامعة تبوك، وإنشاء مركز أو لجنة متخصصة تتولى مسئولية اكتشاف ورعاية الموهوبين على أسس علمية، وإشراك الطلاب الموهوبين فى اتخاذ القرارات التى تخصهم.

ز- أعضاء هيئة التدريس:

يتطلب من أعضاء هيئة التدريس التدريب على طرق اكتشاف ورعاية الموهوبين، وكذلك التدريب على استخدام أدوات قياس التفوق، والتنمية المهنية الذاتية فى مجال التفوق والإبداع، ونظم التقويم والامتحانات.

ح- الامتحانات:

أن يهتم التقويم بالإبداع لدى الموهوبين، والتقويم المستمر، وأن يشمل التقويم جوانب متعددة غير تقليدية مثل اختبارات المواقف وأساليب حل المشكلات وغيرها، وأن يحتوى التقويم على أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا لدى الموهوبين مثل التركيب والتقويم.

- **ثالثا** : **أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك**:

فى ضوء الدراستين النظرية والميدانية تم التوصل إلى مجموعة من الأساليب المناسبة لاكتشاف الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك، وهي: الاختبارات التحصيلية، واختبارات الذكاء "الفردية والجماعية"، واختبارات التفكير الابتكارى، والملف الشخصى للطالب، وآراء أعضاء هيئة التدريس.

- **رابعا** : **آليات تنفيذ أساليب اكتشاف الطلاب الموهوبين**:

يتم إتباع الطرق التالية لاكتشاف الطلاب الموهوبين:

أ- الترشيح:

ويتم من خلال التحصيل الدراسى "نتيجة الطالب" ومن الذين حصلوا على ٩٠٪ فأكثر، وأيضًا من خلال فحص نتيجة الطالب فى المرحلة الثانوية والمستويات المختلفة فى الجامعة.

ب- التعرف:

ويتم من خلال تطبيق الاختبارات والمقاييس مثل اختبارات الذكاء الفردية والجماعية، اختبارات التفكير الابتكارى وبحيث يتم اختيار الاختبارات المتحررة من الأثر الثقافى مثل لاختبارات المستخدمة في البحث الحالي.

ج- الاختيار والتصنيف:

ويتم من خلال المقاييس الخاصة بالاستعدادات الأكاديمية والعلمية والمهنية والإدارية والشخصية، ونتائج ما تم تطبيقه على هؤلاء الطلاب من مقاييس واختبارات.

د- التقـــويم:

ويتم من خلال متابعة الطالب أثناء تنفيذ برامج الرعاية الملائمة، لمعرفة مدى نجاحه أو فشله ومعرفة درجة الدقة فى اختياره وتصنيفه وتقويم برامج الرعاية وفاعليتها.

- **خامسا** : **رعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك**:

فى ضوء الدراستين النظرية والميدانية تم التوصل إلى مجموعة من الأساليب التربوية لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك، وهى كما يلى :

- التعلم القائم على التقدم الذاتى وفيه يقدم للطالب المواد التى يحقق فيها تقدما ذاتيا على أساس سرعته الذاتية وهذا الأسلوب متوفر فى نظام الساعات المعتمدة والمطبق فى جامعة تبوك.
- إعداد البرامج المختلفة (مثل برامج الاختراع، ونشر ثقافة الإبداع والمسابقات العلمية، والرعاية المتخصصة) لرعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك.
- الاطلاع المستمر على تجارب الجامعات الأخرى (خاصة جامعات الدول المتقدمة) فى مجال رعاية الطلاب الموهوبين للاستفادة منها.
- إرسال الموهوبين إلى خبراء يمدونهم بالخبرات المتقدمة فى مجالات مواهبهم.

- إعداد برامج لرعاية الموهوبين فى العطلة الصيفية.

- **سادسا : آليات تنفيذ برامج رعاية الطلاب الموهوبين بجامعة تبوك**:

ويتم اتباع الآليات التالية لتنفيذ برامج رعاية الطلاب الموهوبين بالجامعة:

- البدء منذ التحاق الطلاب بالسنة التحضيرية باكتشاف ورعاية الموهوبين منهم.
- إنشاء مركز (أو لجنة من ذوى الخبرة) بكل كلية تهتم برعاية الطلاب الموهوبين بالتنسيق مع عمادة شئون الطلاب.
- توفير متطلبات برامج رعاية الموهوبين من متخصصين وأدوات ومستلزمات وأجهزة .
- إنشاء رابطة للطلاب الموهوبين (الخريجين) وإيجاد سبل للتواصل معهم.
- إعداد كتيب أو مجلة تضم أسماء وصور الموهوبين ومجالات تميزهم ونبذة عن الأعمال البارزة لهم كنوع من التكريم لهم.
- إعداد دليل يتناول مقاييس الاختبارات النفسية والاجتماعية والعلمية ونشرها للاستفادة منها.
- نشر مطبوعات تثقيفية عن رعاية الموهوبين للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- الاهتمام بمكونات العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات لضمان نجاح أى برنامج لرعاية الموهوبين.
- منح الموهوبين شهادات تقدير تساعدهم فى حياتهم العملية.
- التقويم والمتابعة المستمرة لأي برنامج لاكتشاف ورعاية الموهوبين.

- **سابعا : أنشطة مقترحة لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين عقليا**

فيما يلي عرض لاحتياجات طلاب الجامعة الموهوبين عقلياً، وهي الاحتياجات الأكثر شدة وإلحاحا داخل كل متغير من متغيرات مقياس الاحتياجات، وأنشطة مقترحة لتلبية تلك الاحتياجات، وذلك على النحو التالي:

أ- الاحتياجات الشخصية:

١- برنامج دراسي متقدم يناسب قدراتي:

- إنهاء الدراسة فى فترة أقل من المعتاد للطلاب الموهوبين أكاديميا، وهو متوفر فى نظام الساعات المعتمدة الذي تطبقه الجامعة.
- إنشاء مركز (أو لجنة من ذوى الخبرة) بكل كلية تهتم برعاية الطلاب الموهوبين بالتنسيق مع عمادة شئون الطلاب.
- تفعيل دور التوجيه والإرشاد فى الكليات.

٢- تعلم مهارات التخطيط للمستقبل:

- تقديم دورات فى التخطيط الإستراتيجي، والتخطيط للنجاح، وفن التخطيط الشخصي.

٣- تعلم مهارات تطوير الذات:

- تقديم دورات تدريبية فى مهارات الاتصال الفعال، برنامج كورت التفكير التفكير الإبداعي، الثقة بالنفس، الالتزام، التفكير الإبداعي، الإبداع والنجاح.

٤- أن تعبر المقررات الدراسية عن شئون الحياة اليومية والمهنية:

- ارتباط المقررات الدراسية بالحياة.
- الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي وليس الجانب النظري فقط.

٥- تعلم مهارات التأثير فى الآخرين:

- تقديم دورات للطلاب فى مهارات القيادة، والإقناع، والتفاوض، والشخصية الناجحة، والشخصية المتميزة.

٦- تعلم مهارات إدارة الوقت:

- تقديم دورات تدريبية للطلاب فى كيفية إدارة الوقت.

٧- تعلم أساليب التعامل مع الضغوط النفسية:

- تقديم دورات تدريبية فى كيفية التعامل مع القلق والاكتئاب، وضغوط العمل.

ب- الاحتياجات التربوية:

١- إتقان لغة أجنبية تساعد فى التعمق فى مجال تخصصي:

- تقديم دورات تدريبية فى اللغات الأجنبية بالجامعة وهو ما يمكن أن يقدم فى عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- التعاقد مع شركات تقدم شهادات معتمدة فى اللغات مثل التويفل يمكن للطالب أن يستفيد منها فى العمل أو السفر للخارج.
- تزويد هؤلاء الطلاب بكتب ومراجع تفيدهم فى اللغات الأجنبية وفي مجال تخصصهم.

٢- مزيد من الاطلاع على معلومات فى مجال تخصصي:

- توفير المراجع الأصيلة فى التخصصات المختلفة فى مكتبات الكليات ومكتبة الجامعة.
- تزويد المكتبة بالأفراد (أمناء مكتبات) القادرين على توجيه الطلاب إلى أماكن المراجع المفيدة لهم.
- توفير حق الدخول على قواعد البيانات العالمية لهؤلاء الطلاب.

٣- مزيد من عناية الجامعة بإنجازي الأكاديمي وتشجيعها لى:

- إرسال الموهوبين إلى خبراء يمدونهم بالخبرات المتقدمة فى مجالات مواهبهم.
- تكريم الطلاب الموهوبين عقليًا ماديًا ومعنويًا.

٤- أساليب تدريس غير الموجودة حاليا:

- استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تدريس غير تقليدية لتنمية الإبداع مثل العصف الذهني، وتآلف الأشتات.

٥ – مزيد من الكتب والمراجع فى مجال التخصص:

- تزويد مكتبة الجامعة ومكتبات الكليات بالكتب والمراجع الحديثة المتخصصة وقواعد البيانات الإلكترونية.

٦- متابعة المزيد من الأنشطة الثقافية داخل الجامعة وخارجها:

- إشراك هؤلاء الطلاب فى جميع الأنشطة التي تقدمها عمادة شئون الطلاب سواء داخل الجامعة أم خارجها.
- إقامة مسابقات علمية ودينية للتعرف على الموهوبين.
- إقامة معسكرات صيفية للطلاب الموهوبين لتنمية هواياتهم وقدراتهم المختلفة.
- التحديث المستمر لموقع الكلية على الإنترنت بحيث يتوفر به كل مايحتاجه الطالب.

٧- تعلم الأسلوب العلمي في حل المشكلات:

- تقديم دورات تدريبية فى استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات، وتنمية التفكير العلمي، وتحليل المشكلات واتخاذ القرار.

٨- أن يسمح لي أساتذتي بمناقشة وجهة نظري داخل المحاضرة:

- استخدام أسلوب المناقشة والحوار فى المحاضرات.
- قيام أعضاء هيئة التدريس بدور المرشدين والموجهين فى التدريس وليس فقط نقل المعرفة للطلاب.
- تعويد الطلاب الموهوبين على حل المشكلات التي تواجههم من خلال طرح مواقف عدة يشاركون فى حلها.

ج- الاحتياجات الاجتماعية:

١- مزيد من التقدير لإنجازي بما يتناسب مع قدراتي وإمكاناتي واستعداداتي:

- مراعاة اتجاهات وميول هؤلاء الطلاب عند ترشيحهم لبرامج الرعاية.
- شهادات تقدير لتميزهم.
- تمثيل الجامعة في الأنشطة داخل المملكة وخارجها.

• قائمة المراجع:

أشرف سيد أحمد علي (٢٠٠٦): دراسة تتبعية لأوائل الثانوية العامة بالجامعة وسبل رعايتهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

السر أحمد محمد سليمان (٢٠٠٦): البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي، اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه. **موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**، الشبكة الدولية للمعلومات.

أميرة رمضان عبد الهادي حسن (٢٠٠٣): تعليم المتفوقين بالتعليم الجامعي في ألمانيا وكوريا الجنوبية وكيفية الإفادة منه في مصر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ.

تيسير صبحي (١٩٩٢): **الموهبة والإبداع – طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

جامعة أم القرى (٢٠١١): مركز الإبداع والابتكار.

http://uqu.edu.sa/mawhiba/, 5/8/2011.

جامعة تبوك (٢٠١١): مركز الموهبة والإبداع.

http://www.ut.edu.sa/Pages/index.aspx, 8/12/2011.

جامعة طيبة (٢٠١١): لجنة الموهبة والإبداع والتميز.

http://www.taibahu.edu.sa/cms/pages.aspx?ln=&pid=5253, 30/7/2011.

جامعة الملك خالد (٢٠١١): برامج صيفية للطلاب الموهوبين.

http://www1.kku.edu.sa/MawhibaSummerPrograms/11/Default/Default.aspx, 13/8/2011

جامعة الملك سعود (٢٠١١): وحدة رعاية الموهوبين.

http://ksu.edu.sa/sites/py/ar/mpy/departments/Talented/Programs 30/7/2011

جامعة الملك عبد العزيز: (٢٠١١): مركز رعاية العباقرة والمبدعين.

http://gcpc.kau.edu.sa/Default.aspx?site_id=216&lng=AR, 5/8/2011

جامعة الملك فيصل (٢٠١١): المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع.

http://www.kfu.edu.sa/ar/Centers/CreativityUnit/Pages/whoarewe.aspx, 13/8/2011

حمدى أحمد سيد أبو مساعد، عبد الحكيم رضوان سعيد (٢٠٠٣): تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين بمصر. **المجلة العلمية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثانى، كلية التربية، جامعة بأسيوط، ص ص ١٢٢- ١٤٠.

رونالد كولاروسو، كولين أورورك (٢٠٠٣): **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة- كتاب لكل المعلمين** (ترجمة: أحمد الشامي، أيمن كامل، عادل دمرداش، على عبد العزيز)، ج٢. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

زيد الهوارى (٢٠٠٧): **الموهوبون والمتفوقون- الخصائص الاكتشاف الإثراء**. العين: دار الكتاب الجامعى.

زين العابدين درويش (٢٠٠١): دور برامج التفوق العقلي والموهبة بجامعة الخليج العربي في رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية. **ورقة عمل مقدمة بالملتقى الأول لرعاية الموهوبين في دول الخليج العربية**، برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجالة لرعاية الموهوبين. الرياض: المملكة العربية السعودية، ص ص ١- ٢٧.

زينب محمود شقير (١٩٩٩): **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

سوزان واينبرنر (٢٠٠٦): **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية- استراتيجيات ونماذج تطبيقية** (ترجمة: عبد العزيز السيد الشخص، زيدان أحمد السرطاوي). العين: دار الكتاب الجامعي.

صلاح الدين فرح عطا الله (٢٠٠٥): أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية من مدارس القبس بولاية الخرطوم). **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الخرطوم.

صلاح الدين فرح عطا الله (٢٠٠٦): استخدام البناء العاملى لبطارية الكشف في معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين (استراتيجية مقترحة كنظام من أنظمة اختيار الموهوبين). **مجلة علم النفس العربي المعاصر**، مجلد٢ (٢)، ٢١- ٣٧.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤): رؤى جديدة لاكتشاف ورعاية الموهوبين. في: **بحوث المؤتمر العلمي الثانى "الطفولة والإبداع فى عصر المعلومات"**، الجزء الثانى، كلية التربية ببنى سويف،جامعة القاهرة،٢٧، ص ٣٦٩.

عادل عبد الله (٢٠٠٥): **سيكولوجية المواهب**. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧): **موسوعة التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عادل عز الدين الأشول (١٩٩٧): الخصائص النفسية للطفل الموهوب. في: **بحوث المؤتمر العلمي الثاني للطفل العربي الموهوب- اكتشافه تدريبية رعايته**. القاهرة: كلية رياض الأطفال ص ص ٥٥- ٧٦.

عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٠): **الطلبة الموهوبين فى التعليم العام بدول الخليج العربى وأساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦): **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عبد الرحمن بن نور الدين حسن كلية (٢٠٠٢) **رحلة مع الموهبة (الدليل الشامل)**. الرياض: دار طويق للنشر والتوزيع.

فاروق الروسان (٢٠٠٦): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط٢. عمان: دار الفكر.

فاروق الروسان (٢٠٠٧): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمة في التربية الخاصة**، ط٧. عمان: دار الفكر.

فتحى جروان (١٩٩٩) : **الموهبة والتفوق والابداع**. العين: دار الكتاب الجامعى.

فريج محمد العطوي (٢٠٠٦): تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة –المستوى العادي- للفئة العمرية من ١٦- ١٨ سنة في السعودية. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

فؤاد أبو حطب، عبد الله محمود سليمان (١٩٧٧): تقنين اختبار تورنس للتفكير الابتكاري على البيئة المصرية (اختبارات الأشكال). في فؤاد أبو حطب (محرر)، بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١- ٥٢

فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٧): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة. في فؤاد أبو حطب (محرر)، بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،٩١- ٢٤٦.

كمال ابراهيم مرسى (١٩٩٢) : **رعاية النابغين في الإسلام**، ط٢. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

لينا بنت عبد الرحمن أحمد برهمين أبو نواس(١٤٢٧هـ): برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة أم القرى.

محمد حبيب الحوراني (١٩٩٩): **تجارب عالميه في تربية الإبداع وتشجيعه**. الكويت: مكتبة الفلاح.

محمد عبد الحليم منسى وعادل السعيد البنا (٢٠٠٢) : إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسى إلى رحلة التعليم الجامعى. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** مجلد ١٢، العدد ٣٥، الجمعية المصرية الدراسات النفسية ص ص ١٣٢- ١٤٤.

محمود عطا محمد على مسيل (٢٠٠٤): تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى مصر فى ضوء خبرة الولايات الأمريكية. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد ٤٧، ص ص ٢٧- ٥٤.

مها زحلوق (٢٠٠١): المتفوقون دراسيا فى جامعة دمشق واقعهم – حاجاتهم – مشكلاتهم دراسة ميدانية ، سوريا، **مجلة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد ١٧، العدد الأول، ص ص ٩- ٥٥.

ناديا هايل السرور (١٩٩٨): **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.

ناصر على الموسى (٢٠٠٨): **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية- من العزل إلى الدمج**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

يسرية على محمود (١٩٩٩): تعليم الطلاب الموهوبين فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة التربية والتعليم**، وزارة التربية والتعليم المصرية، المجلد السادس، العدد الرابع عشر، ص ص ١٧- ٢٣.

يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي (٢٠٠١): **المدخل إلى التربية الخاصة**، ط٢. دبي: دار القلم.

Brown, L. L. (1993). Special consideration school in counseling gifted student , **the counselor**, p.p. 13-22.

Center for Talented youth (2011). http://cty.jhu.edu/about/specialctyprograms.html, 15/11/2011.

Clark, B. (2002). **Growing up gifted** (6th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Dirkes, M. A. (1983). Anxiety in the gifted: Pluses and minuses. **Roeper Review**, 5, 68-79.

Georginal, S. (2004). Gifted and Talented Summer Program: you can Design and Easily. **Rural Special Education Quarterly**, Vol. 23 , Issue 1, p.p. 23-34.

Howard-Hamilton, M., & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. **Roeper Review**, 17, 186-191.

Marland, S. (1972). **Education of the gifted and talented** (Report to Congress). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mendaglio, S., Peterson, J., (2007). **Models of counseling gifted children, adolescents and young adults**. Waco: Prufrock.

Nail, J. M., & Evans, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. **Roeper Review**, 20, 18-21.

Passow, A. Harry et. al. (1993). Research and Education of the Gifted in the Year 2000 and Beyond, In: kurt A. Heller et al: **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. New York : Pergamon.

Russell, D., Hayes, D., & Dockery, L. B. (1988). **My child is gifted! Now what do I do**? (2nd ed.). Winston-Salem: North Carolina Association for the Gifted and Talented.

Scott, J. M. (1996). An Investigation of the prior academic experiences, family characteristics, undergraduate experiences and postgraduate plans of gifted black college. **D. A. I**., Vol. 56, No. 12A., p. 2445.

The National Collegiate Honors Council (2011). http://www.nchchonors.org/whatishonors.shtml, 11/7/2011.

Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P., Olenchak, F., (2005). **Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults**. Scottsdale: Great Potential.

Yssldukе , J.E & Algozzine , B . (1995) **special Education: A practical Approach for Teachers** (3rd ed.) Boston: Tloughton Mifflin company.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في السيـــرة النبوية..المعـــاهدة والمنـــابذة، ومعاملة الأسرى أنموذجا (دراسة تربوية تأصيلية) "

إعداد :

د / عمر بن حسن إبراهيم الراشدي.

الأستاذ المساعد بقسم الدورات التدريبية

بالمعهد العالي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

obeikandl.com

obeikandl.com

" الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في السيـرة النبوية المعـاهدة، والمنـابذة، ومعاملة الأسرى أنموذجا (دراسة تربوية تأصيلية)"

د / عمر بن حسن إبراهيم الراشدي

• **المقدمة** :

الثبات في تعامل النبي - صلى الله عليه وسلم - مع أعدائه وأتباعه ، في حالة الحرب والسلم هو المعيار الخلقي الذي يقف التأريخ مقرا له بكمال الأخلاق وسمو الهدف من الحرب ، لذا سطرت كتب السيرة النبوية أروع الأخلاق وأنبلها من خلال ممارسات عملية واقعية ، لو لم تنقل برواية العدول الثقات وبأعظم منهجية علمية عرفها التأريخ في الدراية والرواية ، لظنها الإنسان ضربا من الخيال ، لاسيما وهو يرى الانحطاط الخلقي في الحروب المعاصرة التي لم تراع حرمة الإنسان ، ولا الحيوان ، ولا البيئة ، حتى أصبح من المألوف في الحروب المعاصرة أنها إذا وقعت وقع معها الفساد في البر والبحر.

ولذا أراد الباحث من خلال هذا البحث أن يلفت الانتباه ويشير إلى عظم تربيتنا الإسلامية التي حرصت على إتمام مكارم الأخلاق ، وتهذيب السلوك الإنساني ، ليس فقط في حال السلم ، ولكن في وقت ضراوة الحرب وشراستها يجب أن يكون المسلم متميزا في خلقه وتربيته ، فهو مطالب بأمور تعد رسالته الأساسية التي معني بإيصالها إلى الآخرين ، ولذا فتح الله لهم قلوب العالم قبل بلدانهم ، ودخل الناس في دين الله أفواجا ، لما رأوا من تطبيق لهذه الأخلاقيات التي لم يعرف التأريخ لها مثيلا .

واليوم العالم بحاجة إلى نشر هذه الأخلاقيات وإيصالها لأسماعهم ، في ظل أزمة القيم والأخلاق التي يعيشها عالمنا المعاصر ، ولذا يمكن الإشارة من خلال هذه النماذج إلى ملامح تربوية لأخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، والتي هي المرجعية والأصل الذي نستند إليه بعد القرآن الكريم في مصادر تربيتنا الإسلامية .

ويقتصر الباحث على أخلاقيات الحرب في جانب المعاهدات ، والمنابذات ومعاملة الأسرى ، باعتبار أنها تمثل الأخلاقيات قبل المعركة وبعد المعركة وتجمع نماذج من جوانب الأخلاق المعنوية من الوفاء والصدق في التعامل وحسن الظن ، وجوانب من الأخلاق العملية ، من عناية بالأسير ، واحترام إنسانيته وإعطائه حقوقه التي كفلها ديننا الإسلامي ، واعتنت بها تربيتنا الإسلامية لنقدم أسمى رسالة للعالم في أخلاقيات الحرب ، كل ذلك يورده الباحث في قالب تربوي يجمع بين التأصيل للفكرة وبعدها .

• **مشكلة البحث** :

طرأت مشكلة هذه الدراسة من خلال مشاهدة الحروب المعاصرة على شاشات القنوات الإعلامية، حيث شاهدت دمارا ، للحرث والنسل ، وتخريب للبنى

التحتية للبلدان ، واستنزاف للثروات والخيرات ، ووحشية في التعامل مع الأسرى من تعذيب بوحشية تأنف منها الفطر ، وتروع العقول ، وتنتهك الكرامات وتدنس الأعراض .

إن مما حفظناه من صغرنا أن الله قد أكمل لنا الدين وأتمه ، وارتضاه لنا ولم يدع لنا من شيء إلا وعندنا منه خبر ، فوقع في نفسي حينها السؤال الآتي : ما هي الأخلاقيات التي تحكم الحرب في ديننا ؟.

نعم كنت على يقين أن هذه النماذج المعاصرة للحرب بهذه الوحشية التي لاتفرق بين الصغير والكبير ، والمرأة والرجل ، والمحارب والمسالم ، والقائمة على الغدر ، ونقض المواثيق ، لا يمكن أن تكون هي صورة الإسلام ، الذي شعاره السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، لا يمكن أن تكون المعاهدة في الإسلام وسيلة للتقاط الأنفاس وتنظيم الجيوش ومن ثم المباغتة .

الأمر الذي قادني للبحث في القرآن والسنة ، عن إجابات لهذه الأسئلة ، فإذا أنا أقف أمام مدرسة أخلاقية كبرى ، لا أستطيع أن آتيها حصراً ودراسة في بحث مثل هذا ، لذا قررت أن أقدم ولو أنموذجا من هذه المدرسة الأخلاقية العظيمة لتمثل إشارات في طريق القيم والأخلاق الحربية في الإسلام ، لذا كانت هذه الدراسة التي بعنوان (الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في السيرة النبوية المعاهدة ، والمنابذة ، ومعاملة الأسرى أنموذجا ، دراسة تربوية تأصيلية).

تناولت فيها ثلاثة مباحث :

- المبحث الأول : الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في معاهدات الرسول صلى الله عليه وسلم
- المبحث الثاني : الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في منابذات الرسول صلى الله عليه وسلم
- المبحث الثالث : الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في معاملة الرسول . صلى الله عليه وسلم . للأسرى .

ولم أفرد الجانب التربوي بمبحث مستقل بل دمجت بين التأصيل في الدراسة والتطبيقات التربوية ، لتكون أكثر ملامسة لقلب القارئ فإن من شأن الفصل بين التأصيل وتطبيقات التربية ، أن يجعل القاري لا يلمس الحس التربوي المقصود من النص ، فإذا قرأه متأخراً لم يلمس جمال ودهشة وعظمة هذه التربية النبوية والأخلاق الحربية .

- **تساؤلات البحث** :

ما الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب فى السيرة النبوية ؟ .. و يتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات التالية :

- ما الملامح التربوية المتضمنة في الأخلاق المتعلقة بالمعاهدات في السيرة النبوية ؟
- ما الملامح التربوية المتضمنة في الأخلاق المتعلقة بالمنابذة في السيرة النبوية؟

- ما الملامح التربوية المتضمنة فى الأخلاق المتعلقة بمعاملة الأسرى فى السيرة النبوية؟

- **أهداف البحث** :

بيان الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب فى السيرة النبوية في :

- الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في معاهدات الرسول . صلى الله عليه وسلم . .
- الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في منابذات الرسول . صلى الله عليه وسلم . .
- الملامح التربوية لأخلاقيات الحرب في معاملة الرسول . صلى الله عليه وسلم . للأسرى .

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية هذه الدراسة من خطورة وكارثية واقع الحروب المعاصرة ، وغياب الفكر التربوي الإسلامي في تقديم منظومة الأخلاق الحربية للمجتمعات ، ولذا يمكن الإشارة إلى أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي :

- إبراز عظمة أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية من خلال معاهدات الرسول ـ صلى الله عليه وسلم . ، و تقديم هذا النموذج الأخلاقي الفريد ليكون نبراسا يكشف خلل وكذب المعاهدات الدولية المعاصرة التي لا تحكمها قيم إلا قيمة المصلحة فقط .
- تقديم أنموذج المنابذة كنموذج فريد في أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية يبرز عظمة الإسلام ، ومصداقية أهله ، وصدق التعامل ، ووضوح الرؤية وعدم الانطواء على الغش والخديعة ، حتى ولو كان ذلك مع العدو اللدود ولكنها عظمة الإسلام التي تبهر العقول ، وتفتح القلوب قبل الحصون .
- لو قدِّم في هذه الدراسة فقط إلا التعامل مع الأسير ، كأنموذج لأخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، لكان كافيا للدلالة على أهمية هذه الدراسة لاسيما والعالم شاهد بأسره ، انتهاك حرمات الأسرى في سجن (أبو غريب في العراق) ، وفي معتقلات (غوانتاناما) ، فإن في هذه الأخلاقيات التربوية ما فيه كفاية لإقناع العالم بعظمة الإسلام .
- العناية التأصيلية في تربيتنا الإسلامية بتراثنا الإسلامي ، من خلال مصدريه الكتاب والسنة ، وإبراز كنوزهما ، وتقديمه في قالب تربوي ، يمكن للأجيال أن ينهلوا منه من خلال محاضن التربية المختلفة .

- **منهج البحث** :

لإتمام هذا البحث تم استخدام مناهج بحث ثلاثة هي على النحو التالي :

أولا : المنهج الاستنباطي : وهو في اللغة مأخوذ " من الفعل (نبط) : يقال نبط الماء نبوطا : نبع ٠٠ واستنبط الفقيه : استخرج الفقه الباطن بفهمه واجتهاده "[١] ٠

[١] ـ محمد يعقوب الفيروزآبادي ، القاموس المحيط ، ط٥ ، ١٤١٦هـ ، ص٨٨٩ـ ٨٩٠ ٠

وقد عرف الاستنباط على جهة العموم بأنه " كل ما يستخرجه الإنسان من مكنون سر أو غامض عام "[٢] وهو في اصطلاح أهل العلم بالشريعة الإسلامية " استخراج دقائق المعاني وحقائق الحكمة من آيات الله عز وجل وسنة نبيه ـ صلى الله عليه وسلم ـ "[٣] .

ولذا نجد أن التناسب كاملا بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي ، وهذا هو المعنى الذي أريده في هذا البحث ، حيث يستخرج من السنة المطهرة النصوص ذات العلاقة بموضوع البحث ، ويستفاد من هذا المنهج في استنباط النصوص من السنة المتعلقة بأخلاقيات الحرب في السيرة النبوية .

ثانيا : المنهج الوصفي : حيث استفدت من هذا المنهج في وصف واقع الحرب في العصر الحاضر ، حتى تتجلى الأخلاقيات الحربية الإسلامية بوضوح ، وإن كنت لم أبالغ في وصف هذا الواقع المرير حتى لا يكون هذا البحث بحث مقارنة ، وإنما وصفت واقع الحرب المعاصرة في ثنايا البحث حين يحتاج الأمر لمثل ذلك .

ثالثا : المنهج التاريخي : وقد استخدمت هذا المنهج للبحث في ثنايا كتب السيرة النبوية وغيرها ، للوقوف على تاريخ الحرب في الإسلام .

هذا وقد كان منهج التوثيق في هذا البحث على النحو التالي :

- حين يتم اقتباس نص من القرآن الكريم أو السنة النبوية أو حتى الكتب الحديثة يوضع رقم في نهاية الاقتباس ، ثم يكتب في حاشية الصفحة ، اسم المؤلف الثلاثي ، واسم الكتاب ، والطبعة إن وجدت ، وسنة النشر ، والجزء إن وجد ، وأخيراً الصفحة الموجود فيها النص باستثناء القرآن الكريم ، الذي نكتب اسم السورة ، ورقم الآية .
- تم توثيق الأحاديث في حواشي الصفحات على النحو التالي (اسم المؤلف الثلاثي ، اسم المصدر ، اسم الكتاب ، اسم الباب) نظرا لكثرة الطبعات وبالتالي نكتفي بذكر الكتاب والباب ، ذلك أن الوصول للنص في هذه الحالة يصبح ميسورا .
- إذا كان النص المقتبس كما هو موجود في المصدر دون تبديل وتغيير فإنني أضع النص بين قوسين ، أما إذا كان المقتبس من المصدر هو اقتباس معنى فقط فلا يوضع النص بين قوسين وأكتفي فقط بذكر المصدر في آخر النص .
- تم التوثيق بالاسم الأول ثم يأتي الاسم الثاني والأخير للمؤلف ، تحاشيا للمنهجية الغربية في التوثيق التي توثق أولا بالاسم الأخير ثم الأول .
- اعتمدت قدر المستطاع على الأحاديث الصحيحة سواء كانت من الصحيحين أو غيرهما

---

[٢] ـ أبو سليمان الخطابي ، غريب الحديث ، ١٤٠٢هـ ، ج١ ، ص ٢١ .
[٣] ـ محمود توفيق سعد ، سبل الاستنباط من الكتاب والسنة ، ١٤١٣هـ ، ص ١٥ .

- أكتفي أحيانًا بذكر بعض النصوص التي تؤكد هذا الخلق أو ذاك ، دون جمع لكل النصوص التي تتعلق بالخلق ، ذلك أن حصر كل النصوص فيه صعوبة ، ولكن الهدف هو التأكيد على أن هذا الخلق من أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية .

- **مصطلحات البحث** :

- **الملامح التربوية** :

ملامح الشيء علاماته الظاهرة التي توضحه ، ومراد الباحث إجرائيا في هذا البحث : البعد الإنساني التربوي الذي نستطيع أن نتخذ منه نبراسا في التعامل الخلقي ، ومدرسة أصيلة في دروس التعامل الحربي ، والرسالة السامية التي نلفت الانتباه إليها ردا لمن زعم أن الإسلام لم ينتشر إلا بقوة السيف ولا يعرف إلا سفك الدماء .

- **أخلاقيات** :

الأخلاق في اللغة: " جمع خُلُق ، والخُلُق: هو السجية والطبع ، مأخوذ من مادة : " خ ل ق " ومنه الخلق والخلق يقول ابن منظور : " الخلق هو الدين والطبع والسجية ، وحقيقته : أن صورة الإنسان الباطنة . وهي نفسه . وأوصافها ومعانيها المختصة بها ، بمنزلة الخُلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها "٤ .

وفي القرآن الكريم ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾٥ والجمع : أخلاق ، وهو الوصف للنفس بما تحمله من سجايا وخصال حسنة أو قبيحة .

وفي الاصطلاح يقول ابن القيم في بدائع التفسير :" الخلق هيئة مركبة من علوم صادقة ، وإرادات زاكية ، وأعمال ظاهرة و باطنة ، موافقة للعدل والحكمة والمصلحة ، وأقوال مطابقة للحق ، والأعمال عن تلك العلوم والإرادات ، فتكتسب النفس بها أخلاقا ، هي أزكى الأخلاق وأشرفها وأفضلها "٦ .

ومراد الباحث إجرائياً : مجموع الأقوال والأفعال والتصرفات التي صدرت من النبي . صلى الله عليه وسلم . فيما يتعلق بالمعاهدة والمنابذة ومعاملة الأسرى التي تحيط الحرب بسياج من الأخلاق والقيم ، التي تضبط تصرفات القائد والجندي قبل المعركة وفي أثنائها وبعدها ، باعتبار أن كل ذلك مما تعبدنا الله به ، وبالسير على سبيله .

- **الحرب** :

الحرب في اللغة : القتال بين فئتين ، وهى اسم للحالة التي هي نقيض السلم وهى مأخوذة من (ح ر ب) التي تدل على السلب ، فهي تسلب الدماء والأرواح

---

٤ - محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط٣ ، ١٤١٤هـ ، ج١٠ ، ص ٨٦ ، مادة خلقَ .

٥ - سورة القلم ، آية ٤ .

٦ - محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية ، بدائع التفسير ، دار ابن عفان ، القاهرة ، ط١ ، ١٤١٦هـ ، ج٤ ، ص ٥٠٩ .

والأموال ، يقول ابن منظور : " الحرب: نقيض السلم، أنثى، وأصلها الصفة كأنها مقاتلة حرب"٧

اصطلاحاً: " قتال الحربيين نصرةً لدين الله عز وجل وإعلاء لكلمته ، فليس الجهاد قتال الكفار كما يظن بعض العوام ومن حاد عن سبيل سلف الأمة فليست العبرة بالدين الذي يكون عليه المخالفون ، فإن الذميين والمعاهدين والمستأمنين والمدنيين من أهل الشرك والكفر لا يجوز قتالهم ، كما أن البغاة والمحاربين والفساق والممتنعين عن أداء الشعائر ممن ينتمون لأهل القبلة يجب جهادهم وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر "٨.

- **السيرة النبوية** :

السيرة لغة : تعني السّنة والطريقة، والحالة التي يكون عليها الإنسان وغيره. يُقال فلان له سيرة حسنة، وقال تعالى: (سنعيدها سيرتها الأولى)٩.

السيرة اصطلاحًا: السيرة النبوية تعني مجموع ما ورد لنا من وقائع حياة النبي . صلى الله عليه وسلم . وصفاته الخلقية والخلقية، مضافا إليها غزواته وسراياه. صلى الله عليه وسلم ..

والمراد بها إجرائياً عند الباحث : النصوص الصريحة الصحيحة التي تحدثت عن أخلاق الرسول . صلى الله عليه وسلم . الحربية في جانب معاهداته ومنابذاته ، وتعامله مع الأسرى .

- **المعاهدة** :

العهد في اللغة : يأتي بمعنى:" الأَمانُ واليَمِينُ والمَوْثِقُ والذِّمَّة والحِفَاظ والوَصِيَّة." ١٠

والمعاهدة : مأخوذة من العهد وهو : " حفظ الشيء ومراعاته حالا بعد حال وسمى الموثق الذي يلزم مراعاته عهدا "١١ "

- **المنابذة** :

المنابذة في اللغة :" إلقاء الشيء وطرحه لقلة الاعتداد به ، ولذلك يقال نبذته نبذ النعل الخلق، ... وقوله (فانبذ إليهم على سواء) معناه ألق إليهم السلم، واستعمال النبذ في ذلك كاستعمال الإلقاء "١٢

---

٧ - محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط٣ ، ١٤١٤هـ ، ج١٠ ، ص ١٠٣ مادة حرب .

٨- أبى عبد الرحمن غنيم غنيم عبد العظيم لواتي ، إرشاد البرية إلى أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، بحث مقدم لرابطة العالم الإسلامي ، شعبان ١٤٢٨ - سبتمبر ٢٠٠٧ ، ص ١١ .

٩- سورة طه ، آية ٢١ .

١٠ - محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، ط ١ ، ١٩٦٧م ، ج٢ ، ص ٥١٥ .

١١ - الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، ص ٥٩١ .

١٢ - الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، ص ٧٨٨ .

وأما في الاصطلاح فالمنابذة تعني : " تخير كل واحدٍ من الفريقين الحرب "١٣

" قال الأزهري: المُنابذة أن تكون بين فئتين عهد وهدنة بعد القتال ، ثم أراد نقض ذلك العهد فينبذ كل فريق منهما إلى صاحبه العهد الذي توادعا عليه."١٤

- **تعريف الأسير** :

في اللغة : " الأسر : الشد بالقيد من قولهم : أسرت القتب وسمى الأسير بذلك ، ثم قيل لكل مأخوذ ومقيد وإن لم يكن مشدودا ذلك ، وقيل في جمعه أسارى ، و أسارى ، وأسرى."١٥

وفي الاصطلاح : " الْأَسْرَى : هم الرجال الْمُقَاتِلُونَ مِنْ الْكُفَّارِ إذَا ظَفَرَ الْمُسْلِمُونَ بِأَسْرِهِمْ أَحْيَاءَ " ١٦

- **الدراسات السابقة** :

الدراسة الأولى	
عنوان لدراسة	إرشاد البرية إلى أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية .
اسم الباحث	أبي عبد الرحمن غنيم غنيم عبد العظيم لواتي
جهة البحث	بحث مقدم لرابطة العالم الإسلامي ، شعبان ١٤٢٨ - سبتمبر ٢٠٠٧ .
ملخص فكرة الدراسة	جاء البحث بمحتواه لثلاثة أغراض: لتوضيح أخلاق الحرب في السيرة النبوية . لبيان شبهات من تَلَبَّسَ عليهم فقه الحرب والجهاد ممن ينتمون إلى الإسلام . للرد على مطاعن أعداء الإسلام حول فقه الحرب والجهاد وأخلاق المجاهدين .
وجه الشبه مع الدراسة الحالية	الدراستان تتناولان أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية لتقديم نماذج لرقي الأخلاق الإسلامية حتى في مجال الحرب ، التي يضن اليوم أن أبعد ما يكون إليها مسمى الأخلاق .
وجه الاختلاف مع الدراسة الحالية	الدراسة الحالية متخصصة في الجانب التأصيلي والتربوي ، فهي تتضمن توجيهات عن كريم الأخلاق وسمو القيم ، واتخذت من الأخلاق في الحرب ثلاثة نماذج فقط لتلقي الضوء عليها وتقدمها أنموذجا تربويا تأصيليا ، بينما دراسة (غنيم) دراسة استقرائية تأصيلية سلفية كما يقول صاحبها ، فهو لا يتوقف عند النص ليعطي إشارة إلى دلالاته التربوية .
الإضافة في الدراسة الحالية	البعد التربوي الذي يعني ربط كنوز السيرة النبوية بمواقف التربية المختلفة ، والتوجيهات بكيفية الاستفادة منها في مناحي الحياة .

١٣ - محمد خلف الله أحمد وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج٢ ، ص ٦٣٤.
١٤ - الأزهري ، تهذيب اللغة ، ج٥ ، ص ٦٥ .
١٥ - الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، ص ٧٦ .
١٦ - الماوردي ، الأحكام السلطانية ، ج١ ، ص ٢٥١ .

الدراسة الثانية	
عنوان لدراسة	أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية .
اسم الباحث	صالح بن علي الشمراني
جهة البحث	بحث مقدم لرابطة العالم الإسلامي ، شعبان ١٤٢٨ - سبتمبر ٢٠٠٧ .
ملخص فكرة الدراسة	البحث رصد أخلاقيات الرسول - صلى الله عليه وسلم - في الحرب مع جيشه – أصحابه – ، وعدته وعتاده في الحرب والسلم ، ورصد أخلاقياته - صلى الله عليه وسلم - مع عدوه في حال السلم ، ثم أخلاقياته - صلى الله عليه وسلم - مع عدوه في حال الحرب ، وأخلاقياته حال النصر ، وحال الهزيمة .
وجه الشبه مع الدراسة الحالية	الدراستان تناولتا أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية من حيث الرغبة في تقديم النماذج الرائعة لأخلاقيات الحرب التي انعدمت في الحروب المعاصرة ، وإبراز هذه الكنوز الرائعة وتجليتها لتكون نموذجا يدرس في عالمنا المعاصر ، وردا على كل من اتهم الإسلام بإراقة الدماء .
وجه الاختلاف مع الدراسة الحالية	الدراسة الحالية تهتم بإبراز هذه الأخلاقيات على شكل تضمينات تربوية ، تبرز جمال التربية الإسلامية في كافة جوانبها ، وتشير إلى هذه الكنوز في قالب تربوي تأصيلي .
الإضافة في الدراسة الحالية	التركيز على النماذج المختارة - المعاهدة ، والمنابذة ، والتعامل مع الأسرى ، وعدم التوسع بغية إبراز العمق التربوي .

- **المبحث الأول: أخلاقيات الحرب في معاهدات الرسول - صلى الله عليه وسلم**
- **تعريف المعاهدة** :

العهد في اللغة : يأتي بمعنى:" الأَمانُ واليَمِينُ والمَوْثِقُ والذِّمَّة والحِفَاظ والوَصِيَّة." [١٧]

والمعاهدة : مأخوذة من العهد وهو :" حفظ الشيء ومراعاته حالا بعد حال وسمى الموثق الذي يلزم مراعاته عهدا "[١٨] " والمعاهد في عرف الشرع : يختص بمن يدخل من الكفار في عهد المسلمين ، وكذلك ذو العهد، قال . صلى الله عليه وسلم .: " لا يقتل مؤمن بكافر ولا ذو عهد في عهده " [١٩]

والمعاهدة في الاصطلاح : " ميثاق يكون بين اثنين ، أو جماعتين " [٢٠]

- **مكانة المعاهدة في السنة النبوية** :

جاءت السنة النبوية بالحث على الوفاء بالعهد لصاحبه ، ولم تفرق في ذلك بين مؤمن وكافر ، وكل ذلك لضمان سير الحياة التي يحتاج الناس فيها إلى تبادل المصالح ، وإلى الأمان على أنفسهم وأموالهم ، وتوعدت كل من نقض

[١٧] - محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، ط ١ ، ١٩٦٧م ، ج٢ ، ص ٥١٥ .
[١٨] - الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، ص ٥٩١ .
[١٩] - المرجع السابق ، ص ٥٩٢ .
[٢٠] - محمد خلف الله أحمد وآخرون ، المعجم الوسيط ، ١٩٨٥م ، ج٢ ، ص ٦٣٤.

العهد ، " فعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا ، عَنْ النَّبِيِّ . صلى الله عليه وسلم . قَالَ: " مَنْ قَتَلَ مُعَاهَدًا لَمْ يَرِحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ وَإِنَّ رِيحَهَا تُوجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا " ٢١

ومن ذلك التحذير على مستوى الأمة من نقض العهود ، وذلك في قوله . صلى الله عليه وسلم . عن عَبْدَ اللَّهِ بْنَ عَبَّاسٍ أنه قَالَ : مَا خَتَرَ٢٢ قَوْمٌ بِالعَهْدِ إِلَّا سَلَّطَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ العَدُوَّ " ٢٣

ويكفي تحذيراً للأمة من نقض العهد ، أن السنة جاءت باعتبار نقض العهد صفة أكيدة من صفات المنافقين الذين هم في الدرك الأسفل من النار ، وذلك في قوله . صلى الله عليه وسلم . : " أَرْبَعٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ كَانَ مُنَافِقًا خَالِصًا ، وَمَنْ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنْهُنَّ كَانَتْ فِيهِ خَصْلَةٌ مِنْ النِّفَاقِ ، حَتَّى يَدَعَهَا ، إِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ ، وَإِذَا حَدَّثَ كَذَبَ ، وَإِذَا عَاهَدَ غَدَرَ ، وَإِذَا خَاصَمَ فَجَرَ" ٢٤

ولاشك أن هذا التحذير يشمل الراعي والرعية ، ويشمل الوفاء بالعهد مع المؤمن والكافر ، والصديق والعدو على حد سواء ، فكما أنه يجب على الفرد الوفاء بالعهود مع الأفراد والجماعات التي عاهدها ، يجب على الوالي الوفاء بالعهد لمن عاهدهم سواء أفرادا ، أو معاهدات دولية تحقق تبادل المصالح والمنافع للشعوب مع بعضها البعض ، بل هي علامة على رجحان العقل وكماله كما في قوله تعالى : { أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ، الَّذِينَ يُوفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَنْقُضُونَ الْمِيثَاقَ } ٢٥

- **أبرز أهداف المعاهدات في السيرة النبوية** :

لا شك أن رسول الرحمة – صلى الله عليه وسلم – كان يسعى إلى تحقيق أهداف سامية من معاهداته التي عقدها مع أعدائه ، قد ندرك بعض هذه الأهداف ، ويخفى علينا بعضها ، ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي :

- تحقيق اللحمة الواحدة داخل المدينة المنورة ، وجمع الشتات وتحقيق الوئام بين الأجناس البشرية الموجودة بالمدينة ، حيث قدم النبي . صلى الله عليه وسلم . المدينة المنورة ، فوجد بها أناسا مختلفي الأجناس ، تتعدد دياناتهم وتتباين ، وتختلف قواهم وتحصيناتهم ، تمزقهم الإحن والأحقاد ، وتسيطر عليهم المفاخر والأنساب ، فكان لزاما أن يحقق نوعا من التعاون بين هذا الشتات ، ووئاما بين هذا التفرق ،لتكون عاصمة الإسلام أنموذجا رائعا للبشرية في لحمتها ووحدتها ؛ ليتحقق التعاون بين الجميع في سبيل

---

٢١ ـ محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، كتاب : الجهاد والسير ، بَاب : إِثْمِ مَنْ قَتَلَ مُعَاهَدًا بِغَيْرِ جُرْمٍ .

٢٢ ـ الختر : الغدر .

٢٣ ـ مالك بن أنس ، الموطأ ، باب : ما جاء في الوفاء بالأيمان ، ج١ ، ص ٣٠٥ .

٢٤ ـ محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، كتاب : الإيمان ، باب : علامة المنافق .

٢٥ ـ سورة الرعد ، آية ١٩ـ٢٠ .

النهضة الحضارية لدولة الإسلام ، ولذا كانت معاهداته . صلى الله عليه وسلم . مع طوائف وقبائل اليهود الذين يسكنون المدينة ، والأعراب الذين يسكنون حولها تحقيقا لهذا الهدف النبيل ، قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ : " وَكَتَبَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . كِتَابًا بَيْنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ ، وَادَعَ فِيهِ يَهُودَ وَعَاهَدَهُمْ وَأَقَرَّهُمْ عَلَى دِينِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ وَشَرَطَ لَهُمْ وَاشْتَرَطَ عَلَيْهِمْ " بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ هَذَا كِتَابٌ مِنْ مُحَمَّدٍ النَّبِيِّ . صلى الله عليه وسلم . ، بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُسْلِمِينَ مِنْ قُرَيْشٍ وَيَثْرِبَ،وَمَنْ تَبِعَهُمْ فَلَحِقَ بِهِمْ وَجَاهَدَ مَعَهُمْ إِنَّهُمْ أُمَّةٌ وَاحِدَةٌ مِنْ دُونِ النَّاسِ ..وَإِنَّهُ مَنْ تَبِعَنَا مِنْ يَهُودَ فَإِنَّ لَهُ النَّصْرَ وَالْأُسْوَةَ غَيْرَ مَظْلُومِينَ وَلَامُتَنَاصَرَ عليهم" [٢٦]

- تحقيق النصرة لأصحاب المعاهدة بعضهم لبعض على من اعتدى عليهم ، أو ظلمهم ، وحماية أرضهم وأنفسهم ، والنصيحة لبعضهم ، والبر دون الإثم حيث جاء في المعاهدة " وإن على اليهود نفقتهم ، وعلى المسلمين نفقتهم وإن بينهم النصرة على من حارب أهل هذه الصحيفة ، وإن بينهم النصح والنصيحة،والبر دون الإثم "[٢٧]
- تحقيق الأمن النفسي بين أهل الوثيقة الذين تعاهدوا على الحماية والنصرة ، وردع الظالم ، ونصرة المظلوم ، ومعلوم أن الأمن النفسي مطلب مهم لتستقر النفوس ، ويهدأ الروع ، وتكون العقول منتجة مثمرة لا تفكر إلا في الإنتاج والعمل ، قد أطمأنت على أنفسها وأهلها ومصالحها ، لا تقبل ظالما ولا تؤويه ولا تمكن له في دولة الإسلام ، حيث جاء في بنود المعاهدة " وأنه لا يحل لمؤمن أقر بما في هذه الصحيفة ، وآمن بالله واليوم الآخر أن ينصر محدثا أو يؤويه ، وإن من نصره أو آواه ، فإن عليه لعنة الله وغضبه يوم القيامة ، ولا يؤخذ منه صرف ولا عدل "[٢٨]
- الحرية الدينية كانت من أهداف المعاهدات ، حيث قامت أول معاهدة للنبي . صلى الله عليه وسلم . مع اليهود تكفل هذه الحق لكل الطوائف ، ولا يخفى ما في هذا الأمر من سمو في أخلاقيات المعاهدات ، بل سمو هذا الدين ، الذي لم يكن الهدف منه إلا تبليغ دين الله في الأرض وعدم الصد عنه ، حيث جاء في هذه الوثيقة ، "وَإِنّ يَهُودَ بَنِي عَوْفٍ أُمّةٌ مَعَ الْمُؤْمِنِينَ لِلْيَهُودِ دِينُهُمْ وَلِلْمُسْلِمِيْنَ دِينُهُمْ مَوَالِيهِمْ وَأَنْفُسُهُمْ إلا مَنْ ظلمَ وَأَثِمَ فإنّهُ لا يُوتِغُ[٢٩] إلا نَفسَهُ وَأَهْلَ بَيْتِهِ ، وَإِنّ لِيَهُودِ بَنِي النّجّارمِثْلَ مَا لِيَهُودِ بَنِي عَوْف ، وَإِنّ لِيَهُودِ بَنِي الحَارِثِ مِثْلَ مَا لِيَهُودِ بَنِي عَوْفٍ ؛ وَإِنّ لِيَهُودِ بَنِي سَاعِدَةَ مَا لِيَهُودِ بَنِي عَوْفٍ ؛ وَإِنّ لِيَهُودِ بَنِي جُشَمٍ مِثْلَ مَا لِيَهُودِ بَنِي عَوْفٍ ؛ وَإِنّ لِيَهُودِ بَنِي الأَوْسِ

---

[٢٦] - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج١ ، ص٥١-٥٢ ، وأكرم ضياء العمري ، السيرة النبوية الصحيحة ، ج١ ، ص ٢٨٢-٢٨٣

[٢٧] - أكرم العمري ، السيرة النبوية الصحيحة ، ج١ ، ص ٢٨٤ .

[٢٨] - المرجع السابق ، ج١ ، ص ٢٨٣ .

[٢٩] - يوتغ : يحمل وزر .

مِثْلَ مَا لِيَهُودِ بَنِي عَوْفٍ وَإِنّ لِيَهُودِ بَنِي ثَعْلَبَةَ مِثْلَ مَا لِيَهُودِ بَنِي عَوْفٍ ، إلّا مَنْ ظلمَ وَأثِمَ فإنّهُ لا يُوتِغُ إلّا نَفسَهُ وَأهْلَ بَيْتِهِ "٣٠

- التربية على المسؤولية الجماعية ، حيث يعتبر الجميع مسؤولين عن محاربة الجريمة والفساد في الأرض ، وهذا يسهل العمل على تعقب الجناة والمجرمين ، لعدم وجود قوة منظمة كالشرطة ورجال الأمن وغيرها ولاشك أن المسؤولية الجماعية تكون أدق وأضبط للجريمة من المسؤولية الملقاة على جهة معينة ، حيث جاء في الوثيقة " وَإِنّهُ لا يَحِلّ لِمُؤْمِنٍ أقَرّ بِمَا فِي هَذِهِ الصّحِيفَةِ وَآمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أنْ يَنْصُرَ مُحْدِثًا وَلا يُؤْوِيهِ وَأنّهُ مَنْ نَصَرَهُ أوْ آوَاهُ فإنّ عَلَيْهِ لَعْنَةَ اللّهِ وَغَضَبَهُ يَوْمَ القِيَامَةِ ."٣١ وجاء فيها أيضا : " وَإِنّهُ لا يَحُولُ هَذَا الْكِتَابُ دُونَ ظَالِمٍ وَآثِمٍ "٣٢
- تحديد السلطة القضائية العليا الموحدة ، التي يحتكم إليها الجميع في حال الاختلاف والشجار بين أهل الوثيقة ، مع وجود الحرية الدينية حيث لم يلزم اليهود بالتحاكم إلى الإسلام في أمورهم الخاصة ، حيث جاء في بنود المعاهدة : " وَإِنّهُ مَا كَانَ بَيْنَ أهْلِ هَذِهِ الصّحِيفَةِ مِنْ حَدَثٍ أوْ اشْتِجَارٍ يُخَافُ فَسَادُهُ فَإِنّ مَرَدّهُ إلَى اللّهِ عَزّ وَجَلّ وَإِلَى مُحَمّدٍ رَسُولِ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . وَإِنّ اللّهَ عَلَى أتْقَى مَا فِي هَذِهِ الصّحِيفَةِ وَأبَرّهِ "٣٣
- حقن دماء الناس وتعظيم حرمات الله قدر استطاعته . صلى الله عليه وسلم . فهو الرحمة المهداة ، والنعمة المسداة إلى الناس أجمعين ، حيث عاهد ووادع رسول الله . صلى الله عليه وسلم . كثيرا من القبائل العربية مثل : " بني ضمرة بن أبي بكر بن عبد مناف من كنانة ، وبني مدلج وحلفاءهم من بني ضمرة ، وموادعة نصارى نجران " ، كل ذلك كان من أجل حقن دماء الناس والسماح للدعوة أن تقبل بالعقل والإقناع ، وترك الحرية أمام الناس وعدم صدهم عن الإسلام ، ولا أدل على رغبته في حقن دماء الناس ، وتعظيم حرمات الله مما فعله يوم صلح الحديبية في معاهدته مع قريش ، وقوله لعبارته " والذي نفسي بيده لا يسألوني خطة يعظمون فيها حرمات الله إلا أعطيتهم إياها ."٣٤ ، ولذا كان من أول بنود صلح الحديبية الذي تمت المعاهدة فيه بين رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، وقريش " وَضَعْ الحَرْبِ عَنْ النّاسِ عَشْرَ سِنِينَ يَأْمَنُ فِيهِنّ النّاسُ وَيَكُفّ بَعْضُهُمْ عَنْ بَعْضٍ."٣٥

---

٣٠ - المرجع السابق ، ج١ ، ص ٢٨٤ .
٣١ - ابن هشام ، السيرة ، ج١ ، ص ٥٠٢.
٣٢ - المرجع السابق ، ج١ ، ص ٥٠٣ .
٣٣ - المرجع السابق ، ج١ ، ص ٥٠٣ .
٣٤ - ابن كثير ، السيرة النبوية ، ج٣ ، ص ٣٣٠ . ، وانظر صحيح البخاري ، كتاب الجهاد والسير ، بَاب الشُّرُوطِ فِي الْجِهَادِ وَالْمُصَالَحَةِ مَعَ أهْلِ الْحَرْبِ وَكِتَابَةِ الشُّرُوطِ.
٣٥ - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج ٢ ، ص ٣١٧ ، أكرم العمري ، السيرة النبوية الصحيحة ، ج٢ ، ص ٤٤٢ .

إن المتأمل في هذه الأهداف السامية ، يجد أن فيها من الخير ما فيها ، فكل مايهدف إليه الرسول . صلى الله عليه وسلم . هو إنقاذ البشرية من الظلم والضلال والحفاظ على أموالهم وأنفسهم ، فلا تجد من أهداف معاهداته . صلى الله عليه وسلم . أطماعا مادية ، أو رغبة في السلطة والسيطرة ، كما يحدث في بعض الاتفاقيات والمعاهدات الدولية المعاصرة ، بل إن بعض معاهداته . صلى الله عليه وسلم . كان يرى فيها بعض أصحابه إجحافا واضحا عليهم ، لكن كان همه وهدفه إنقاذ البشرية من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد ، بل يتجنب خوض الحروب إلا عند الضرورة ، وهذا ما يدحض افتراء ما تناقلته وسائل الإعلام الغربية بأن الرسول . صلى الله عليه وسلم . كان إرهابيا دمويا .

- **نماذج من أخلاقه - صلى الله عليه وسلم - في معاهداته** :

المعاهدة أو الموادعة هي صورة من صور أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية حيث لم تقم هذه المعاهدات إلا من أجل تحقيق غايات عظمى كما سبق بيانه في أهداف المعاهدات في السيرة النبوية ، وهذه المعاهدات كانت تظهر فيها مصلحة الأعداء أحيانا على مصلحة المسلمين ، كما كان في صلح الحديبية ، ولكن مع ذلك يقبل الرسول . صلى الله عليه وسلم . ، حقنا للدماء ، وبعدا عن الحرب وفيما يلي نماذج من أخلاقيات المعاهدات في السيرة النبوية :

الوفاء بالعهد : فلم ينقض الرسول . صلى الله عليه وسلم . ، أيا من معاهداته مع أعدائه ، ولم يغدر بهم ، إلا أن يظهر منهم النقض والمكر بالمسلمين ويبدأوا ذلك بأنفسهم ، حتى ولو كانت هذه المعاهدة من الظلم والحيف على المسلمين كما حصل في صلح الحديبية ، الذي كان من أبرز شروطه " أَنَّهُ مَنْ أَتَى مُحَمَّدًا مِنْ قُرَيْشٍ بِغَيْرِ إِذْنِ وَلِيِّهِ رَدَّهُ عَلَيْهِمْ وَمَنْ جَاءَ قُرَيْشًا مِمَّنْ مَعَ مُحَمَّدٍ لَمْ يَرُدُّوهُ عَلَيْهِ "[٣٦] ، وفي لحظة كتابة هذا العهد ، يأتي أبو جندل بن سهيل بن عمرو ، ابن أحد المفاوضين من قبل قريش وهو سهيل بن عمرو ، ووفاء من رسول الله . صلى الله عليه وسلم . يرده وهو يرسف في قيوده ، وقلوب المسلمين تعتصر ألما على هذا المسلم الجديد الذي يرد إلى الكفار يفتنونه في دينه ، جاء عند ابن هشام " فَبَيْنَا رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . يَكْتُبُ الْكِتَابَ هُوَ وَسُهَيْلُ بْنُ عَمْرٍو ، إِذْ جَاءَ أَبُو جَنْدَلِ بْنُ سُهَيْلِ بْنِ عَمْرٍو يَرْسُفُ فِي الْحَدِيدِ قَدْ انْفَلَتَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . وَقَدْ كَانَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . خَرَجُوا وَهُمْ لَا يَشُكُّونَ فِي الْفَتْحِ لِرُؤْيَا رَآهَا رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . فَلَمَّا رَأَوْا مَا رَأَوْا مِنْ الصُّلْحِ وَالرُّجُوعِ وَمَا تَحَمَّلَ عَلَيْهِ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . فِي نَفْسِهِ دَخَلَ عَلَى النَّاسِ مِنْ ذَلِكَ أَمْرٌ عَظِيمٌ حَتَّى كَادُوا يَهْلِكُونَ فَلَمَّا رَأَى سُهَيْلٌ أَبَا جَنْدَلٍ قَامَ إلَيْهِ فَضَرَبَ وَجْهَهُ وَأَخَذَ بِتَلْبِيبِهِ ثُمَّ قَالَ يَا مُحَمَّدُ قَدْ لَجَّتْ الْقَضِيَّةُ بَيْنِي وَبَيْنَك قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَك هَذَا ؛ قَالَ صَدَقْتَ فَجَعَلَ يَنْتُرُهُ بِتَلْبِيبِهِ وَيَجُرُّهُ لِيَرُدَّهُ إلَى قُرَيْشٍ ، وَجَعَلَ أَبُو جَنْدَلٍ يَصْرُخُ بِأَعْلَى صَوْتِهِ يَا مَعْشَرَ الْمُسْلِمِينَ أَأُرَدُّ إلَى الْمُشْرِكِينَ يَفْتِنُونِي فِي دِينِي ؟ فَزَادَ ذَلِكَ النَّاسَ إلَى مَا بِهِمْ . فَقَالَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . يَا أَبَا جَنْدَلٍ اصْبِرْ وَاحْتَسِبْ ، فَإِنَّ اللَّهَ جَاعِلٌ لَك وَلِمَنْ

---

[٣٦] - ابن هشام ، السيرة ، ج٢ ، ص ٣١٧ . ، وانظر أكرم العمري ، السيرة النبوية الصحيحة ، ج٢ ، ص٤٤٢ .

مَعَكَ مِنْ الْمُسْتَضْعَفِينَ فَرَجًا وَمَخْرَجًا ، إنّا قَدْ عَقَدْنَا بَيْنَنَا وَبَيْنَ الْقَوْمِ صُلْحًا وَأَعْطَيْنَاهُمْ عَلَى ذَلِكَ وَأَعْطَوْنَا عَهْدَ اللّهِ وَإِنّا لا نَغْدِرُ بِهِمْ "٣٧ ،

بل إن من وفائه ـ صلى الله عليه وسلم ـ ، وحرصه على عدم خرم أي شيء من بنود المعاهدة التي تمت بينه وبين قريش ، أنه لما دخل مكة لأداء عمرة القضاء من العام القابل كما صالح قريشا على ذلك ، لم يدخل إلا بالسيوف في القرب وتركها خارج مكة لتكون قريبة منه عند احتياجها ، بل إنه لم يمكث بمكة سوى ثلاثة أيام كما حددتها بنود المعاهدة ، حتى أنه لما أراد أن يقيم وليمة بنائه بزوجته ميمونة – رضي الله عنها – لم تأذن له قريش لأن المهلة انتهت ، فخرج ولم يقمها إلا خارج مكة ، وفاء بالعهد والتزاما بشروط الصلح ،قالَ ابْنُ إسْحَاقَ : " فَأَقَامَ رَسُولُ اللّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ بِمَكّةَ ثَلاثًا فَأَتَاهُ حُوَيْطِبُ بْنُ عَبْدِ الْعُزّى بْنِ أَبِي قَيْسِ بْنِ عَبْدِ وَدّ بْنِ نَصْرِ بْنِ مَالِكِ بْنِ حِسْلٍ ، فِي نَفَرٍ مِنْ قُرَيْشٍ فِي الْيَوْمِ الثّالِثِ وَكَانَتْ قُرَيْشٌ قَدْ وَكّلَتْهُ بِإِخْرَاجِ رَسُولِ اللّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ مِنْ مَكّةَ ؟ فَقَالُوا لَهُ إنّهُ قَدْ انْقَضَى أَجَلُكَ ، فَاخْرُجْ عَنّا ؛ فَقَالَ النّبِيّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ وَمَا عَلَيْكُمْ لَوْ تَرَكْتُمُونِي فَأَعْرَسْت بَيْنَ أَظْهُرِكُمْ ، وَصَنَعْنَا لَكُمْ طَعَامًا فَحَضَرْتُمُوهُ قَالُوا : لا حَاجَةَ لَنَا فِي طَعَامِكَ فَاخْرُجْ عَنّا فَخَرَجَ رَسُولُ اللّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ وَخَلّفَ أَبَا رَافِعٍ مَوْلاهُ عَلَى مَيْمُونَةَ ، حَتّى أَتَاهُ بِهَا بِسَرِفَ ـ فَبَنَى بِهَا رَسُولُ اللّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ هُنَالِكَ. "٣٨

وظل رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ على وفائه بشروط صلح الحديبية حتى نقضته قريش بإعانتها حلفاءها بني بكر على خزاعة حلفاء رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ ، قَالَ ابْنُ إسْحَاقَ : " فلمّا تَظاهَرَتْ بَنُو بَكْرٍ وَقُرَيْشٌ عَلَى خُزَاعَةَ ، وَأَصَابُوا مِنْهُمْ مَا أَصَابُوا ، وَنَقَضُوا مَا كَانَ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ رَسُولِ اللّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ مِنْ الْعَهْدِ وَالْمِيثَاقِ بِمَا اسْتَحَلّوا مِنْ خُزَاعَةَ ، وَكَانَ فِي عَقْدِهِ وَعَهْدِهِ خَرَجَ عَمْرُو بْنُ سَالِمٍ الْخُزَاعِيّ ثُمّ أَحَدُ بَنِي كَعْبٍ حَتّى قَدِمَ عَلَى رَسُولِ اللّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ الْمَدِينَةَ ، وَكَانَ ذَلِكَ مِمّا هَاجَ فَتْحَ مَكّةَ ، فَوَقَفَ عَلَيْهِ وَهُوَ جَالِسٌ فِي الْمَسْجِدِ بَيْنَ ظَهْرَانَيْ النّاسِ فَقَالَ :

يَا رَبّ إنّي نَاشِدٌ مُحَمّدًا ... حِلْفَ أَبِينَا وَأَبِيهِ الْأَتْلَدَا
قَدْ كُنْتُمْ وُلْدًا وَكُنّا وَالِدَا ... ثُمّتَ أَسْلَمْنَا فَلَمْ نَنْزِعْ يَدَا
فَانْصُرْ هَدَاكَ اللّهُ نَصْرًا أَعْتَدَى ... وَادْعُ عِبَادَ اللّهِ يَأْتُوا مَدَدَا
فِيهِمْ رَسُولُ اللّهِ قَدْ تَجَرّدَا ... إنْ سِيمَ خَسْفًا وَجْهُهُ تَرَبّدَا
فِي فَيْلَقٍ كَالْبَحْرِ يَجْرِي مُزْبِدًا ... إنّ قُرَيْشًا أَخْلَفُوك الْمَوْعِدَا
وَنَقَضُوا مِيثَاقَك الْمُؤَكّدَا ... وَجَعَلُوا لِي فِي كَدَاءٍ رُصّدَا

---

[٣٧] ـ ابن هشام ، السيرة ، ج٢ ، ص ٣١٨ .
[٣٨] ـ المرجع السابق ، ج٢ ، ص ٣٧٢ .

وَزَعَمُوا أَنْ لَسْتُ أَدْعُو أَحَدَا ... وَهُـمْ أَذَلّ وَأَقَلّ عَـدَدَا
هُمْ بَيّتُونَا بِالْوَتِيرِ هُجّـدًا ... وَقَتَلُونَـا رُكّعًـا وَسُجّدَا

قَالَ ابْنُ إِسْحَاقَ : فَقَالَ رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . : نُصِرْتَ يَا عَمْرَو بْنُ سَالِمٍ ."٣٩

فخلق الوفاء بالعهد من الأخلاق التي دعا إليها الإسلام ، وقد مارس ذلك رسول الرحمة . صلى الله عليه وسلم . كما ذكرنا سابقا ، بل إن الإسلام يوجب على أتباعه التزام ذلك الخلق العظيم ، لكن الملاحظ في عصرنا الحاضر أن بعض الدول لا تفي بعهودها ، فكم أصدرت هيئة الأمم المتحدة من قرارات تلزم دولا ظالمة بالعدول عن ظلمها ، لكن دون جدوى ، وهذا ما يميز الإسلام عن غيره فالمسلم يلتزم بهذا الخلق ؛ لأن ذلك جزء من دينه ، بينما غير المسلم قد لايلتزم بعهوده ومواثيقه إذا رأى أن مصلحته المادية الدنيوية خلاف ما جاء في هذه العهود .

الحاجة الماسة للدعم العسكري لا تبيح الاستعانة بمن عاهد عهداً بعدم القتال: لقد كانت حاجة المسلمين يوم بدر ماسة للدعم ، لقلة عددهم مقارنة بعدد قريش ، ومع تلك الحاجة يقوم اثنان ممن أسلموا ولحقوا بالنبي . صلى الله عليه وسلم .، ولكن كان بينهم وبين المشركين عهد بعدم القتال ضدهم مع رسول الله . صلى الله عليه وسلم . جاء عند مسلم : " عن حُذَيْفَةَ بْنُ الْيَمَانِ قَالَ : مَا مَنَعَنِي أَنْ أَشْهَدَ بَدْرًا إِلَّا أَنِّي خَرَجْتُ أَنَا وَأَبِي حُسَيْلٌ قَالَ : فَأَخَذَنَا كُفَّارُ قُرَيْشٍ ، قَالُوا إِنَّكُمْ تُرِيدُونَ مُحَمَّدًا ، فَقُلْنَا : مَا نُرِيدُهُ مَا نُرِيدُ إِلَّا الْمَدِينَةَ فَأَخَذُوا مِنَّا عَهْدَ اللَّهِ وَمِيثَاقَهُ لَنَنْصَرِفَنَّ إِلَى الْمَدِينَةِ وَلَا نُقَاتِلُ مَعَهُ ، فَأَتَيْنَا رَسُولَ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . فَأَخْبَرْنَاهُ الْخَبَرَ ، فَقَالَ : انْصَرِفَا نَفِي لَهُمْ بِعَهْدِهِمْ وَنَسْتَعِينُ اللَّهَ عَلَيْهِمْ "٤٠

أي أخلاقيات هذه في الحرب يسطرها الإسلام ، تفي للعدو بالعهد وهي تقف أمامه في جبهة القتال ، ولا شك أن هذا الوفاء هو الذي شهد الأعداء قبل الأصحاب والأولياء به للنبي . صلى الله عليه وسلم . ، فهذا أبو سفيان بن حرب . قبل إسلامه . لما سأله هرقل عن وفائه . صلى الله عليه وسلم . لم يستطع إخفاء ذلك ، مع بالغ حرصه على أن يجد مدخلا للطعن في رسول الله . صلى الله عليه وسلم . حيث سأله هل يغدر ؟ ، جاء عند البخاري " وَسَأَلْتُك هَلْ يَغْدِرُ ؟ فَذَكَرْتَ أَنْ لَا ، وَكَذَلِكَ الرُّسُلُ لَا تَغْدِرُ "٤١

بريد المشركين يسلم فيرده محمد . صلى الله عليه وسلم . وفاء بالعهد :

يسلم أبو رافع بريد ورسول المشركين إلى الرسول . صلى الله عليه وسلم . ويرده . صلى الله عليه وسلم . وفاء بعهده مع قريش ، وبيانا لأخلاق الإسلام في التعامل مع الرسل جاء عند أبي داود : عَنْ الْحَسَنِ بْنِ عَلِيٍّ بْنِ أَبِي رَافِعٍ أَنَّ أَبَا

---

٣٩ - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج٢ ، ص ٣٩٣.
٤٠ - محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، كتاب الجهاد والسير ، باب الوفاء بالعهد .
٤١ - المرجع السابق ، كتاب بدء الوحي ، باب كيف كان بدء الوحي .

رَافِعٍ أَخْبَرَهُ قَالَ : " بَعَثَتْنِي قُرَيْشٌ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ فَلَمَّا رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ أُلْقِيَ فِي قَلْبِي الإِسْلاَمُ فَقُلْتُ : يَا رَسُولَ اللهِ إِنِّي وَاللهِ لاَ أَرْجِعُ إِلَيْهِمْ أَبَدًا ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ : إِنِّي لاَ أَخِيسُ بِالْعَهْدِ وَلاَ أَحْبِسُ الْبُرُدَ وَلَكِنْ ارْجِعْ فَإِنْ كَانَ فِي نَفْسِكَ الَّذِي فِي نَفْسِكَ الآنَ فَارْجِعْ ، قَالَ : فَذَهَبْتُ ثُمَّ أَتَيْتُ النَّبِيَّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ فَأَسْلَمْتُ "٤٢

إنها روائع أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، التي تصدر عن عظمة هذا الدين ، وأين ذلك مما يعيشه عالمنا اليوم من فرح بانضمام مثل هؤلاء إلى صفوف القوى المتصارعة ، بل واعتباره مكسبا ، دون مراعاة للعهود والمواثيق واحترام للسفراء أو الرسل ، فقد يحبس السفير أو يقتل ، أو يتخذ درعا بشريا إلى غير ذلك من انحطاط في الأخلاق الحربية .

- **المبحث الثاني: أخلاقيات الحرب في منابذات الرسول- صلى الله عليه وسلم-**

لما كان خلق الوفاء بالعهد على الصورة التي رأيناها في حروب الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ مع أعدائه ، حيث لم يغدر ، ولم ينقض عهدا عاهد عليه قوما إلا أن يرى منهم ما يوجب نقض العهد ، كما حصل من قبائل اليهود بالمدينة وكما حصل من قريش حينما أعانت حلفاءها من بني بكر على خزاعة حلفاء رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ ، لكن جعل الله لرسوله ـ صلى الله عليه وسلم ـ مخرجا حينما يخاف من قوم غدرا أو خيانة ، فيخشى مباغتتهم للمسلمين حيث يصبح الأمر مقلقا للمسلمين ، فلا هم يأمنون اعتمادا على ما بينهم وبين أعدائهم من عهد بسبب ما يظهر من العدو من خيانة ، فيخشون المباغتة منهم ولا هم يستطيعون مهاجمة العدو ومباغتته وتأديبه ، لأن أخلاق الإسلام الحربية تأبى ذلك ، فعند هذه الحالة جعل الله المنابذة مخرجا من العهد ، حيث يرسل النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ إلى المشركين الذين بينه و بينهم ميثاق وعهد أنه في حل من ذلك العهد ، ويجب أن يأخذوا حذرهم ، ومع ذلك يرتب الإسلام على أمر المنابذة أخلاقيات نقف على طرف منها بعد أن نعرض تعريف المنابذة ومكانتها في السنة ونذكر أبرز أهدافها .

- **تعريف المنابذة** :

النبذ في اللغة : " إلقاء الشيء وطرحه لقلة الاعتداد به ، ولذلك يقال نبذته نبذ النعل الخلق، ... وقوله (فانبذ إليهم على سواء) معناه ألق إليهم السلم واستعمال النبذ في ذلك كاستعمال الإلقاء "٤٣

وأما في الاصطلاح فالمنابذة تعني : " تخير كل واحدٍ من الفريقين الحرب "٤٤

" قال الأزهري: المُنابذة أن تكون بين فئتين عهد وهدنة بعد القتال ، ثم أراد نقض ذلك العهد فينبذ كل فريق منهما إلى صاحبه العهد الذي توادعا عليه."٤٥

---

٤٢ - أبو داود سليمان بن الأشعث ، سنن أبي داود ، باب : فِي الْإِمَامِ يُسْتَجَنُّ بِهِ فِي الْعُهُودِ .
٤٣ - الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، ص ٧٨٨ .
٤٤ - محمد خلف الله أحمد وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج٢ ، ص ٦٣٤.
٤٥ - الأزهري ، تهذيب اللغة ، ج٥ ، ص ٦٥ .

والمراد أن يكون بين فريقين عهد ثم يريد أحدهما نقض ذلك العهد ، فينبذوا إلى صاحبه العهد الذي عاهده عليه ، ومن ذلك قول الله تعالى : ((وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِنْ قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ))٤٦

يقول ابن جرير : " وإما تخافن يا محمد، من عدو لك بينك وبينه عهد وعقد، أن ينكث عهده وينقض عقده ويغدر بك ، وذلك هو الخيانة والغدر (فانبذ إليهم على سواء) ، يقول: فناجزهم بالحرب، وأعلمهم قبل حربك إياهم أنك قد فسخت العهد بينك وبينهم، بما كان منهم من ظهور أثار الغدر والخيانة منهم ، حتى تصير أنتَ وهم على سواء في العلم بأنك لهم محارب، فيأخذوا للحرب آلتها، وتبرأ من الغدر"٤٧

- **مكانة المنابذة في السنة النبوية** :

تمثل النبي . صلى الله عليه وسلم . خلق الوفاء في كافة عهوده ومواثيقه مع الأعداء ممن صالحهم وعاهدهم ، ولم ينقض شيئا مما عاهدهم عليه ، حتى يكون النقض من الطرف الآخر ، أو تنتهي مدة العهد فيكون . صلى الله عليه وسلم . في حل من ذلك العهد ، وأما إذا ظهرت آثار الغدر والخيانة من العدو فقد جاء التوجيه الرباني بالمنابذة التي جعلها الله مخرجا من العهد ، لكي لا يقع من المسلمين غدر ولا خيانة ، فالأصل الوفاء بالعهد لمن لم يظهر منه الغدر والخيانة يقول الله تعالى:((إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ثُمَّ لَمْ يَنْقُصُوكُمْ شَيْئًا وَلَمْ يُظَاهِرُوا عَلَيْكُمْ أَحَدًا فَأَتِمُّوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَى مُدَّتِهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ))٤٨

إن الله عز وجل يجعل في هذه الآيات الوفاء بالعهد لمن لم يظهر منه غدر ولا خيانة من صفات المتقين الذين يحبهم الله ، ولذا بعث الرسول . صلى الله عليه وسلم . علي بن أبي طالب رضي الله عنه بصدر سورة براءة وأمره أن يؤذن في الناس " يوم النحر إذا اجتمعوا بمنى أنه لا يدخل الجنة كافر ، ولا يحج بعد العام مشرك ، ولا يطوف بالبيت عريانا ، ومن كان له عند رسول الله . صلى الله عليه وسلم . عهد فهو إلى مدته "٤٩، يقول الله تعالى : ((بَرَاءَةٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (١) فَسِيحُوا فِي الْأَرْضِ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَأَنَّ اللَّهَ مُخْزِي الْكَافِرِينَ (٢) وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِنْ تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ (٣) إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ثُمَّ لَمْ يَنْقُصُوكُمْ شَيْئًا وَلَمْ يُظَاهِرُوا عَلَيْكُمْ أَحَدًا فَأَتِمُّوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَى مُدَّتِهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ))٥٠

---

٤٦ - سورة الأنفال ، آية ٥٨ .
٤٧ - محمد بن جرير الطبري ، جامع البيان في تأويل آي القرآن ، ج١٤ ، ص ٢٥ .
٤٨ - سورة التوبة ، آية ٤ .
٤٩ - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج٤ ، ص ١٨٧ ، وأصله عند البخاري في الصحيح ، كتاب الصلاة : باب : ما يستر من العورة .
٥٠ - سورة التوبة ، آية ١-٤ .

وبهذا الإعلان في الناس نلحظ كمال الخلق الحربي في الإسلام ، والذي يفي بالعهد إلى مدته لمن وفى بالعهد مع المسلمين ، وينبذ إلى الناس على وضوح وبينة ولمدة عام قادم أن لا يحج بعد العام مشرك ولا يطوف بالبيت عريان ، ليكون الناس على بينة وعلم ، وتبرأ ذمم المسلمين من الغدر والخيانة .

- **أبرز أهداف المنابذة في السيرة النبوية** :

يمكن تحديد أبرز أهداف المنابذة في السيرة النبوية في النقاط التالية :

- الوفاء بالعهد لمن كان بينه وبين المسلمين عهد أو ميثاق أو صلح وعدم الغدر والخيانة لأنها ليست من صفات المسلم ، يقول الله تعالى:((كَيْفَ يَكُونُ لِلْمُشْرِكِينَ عَهْدٌ عِنْدَ اللَّهِ وَعِنْدَ رَسُولِهِ إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ فَمَا اسْتَقَامُوا لَكُمْ فَاسْتَقِيمُوا لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ))[٥١] ، فقد رتب الله عز وجل حصول التقوى لمن وفى بعهده ولم يغدر ولم يخن .
- وضوح المسلم وشفافيته فهو غير خائن ولا غادر ، ولا يخفي الدسائس لمن كان بينه وبينهم عهد ، وإذا رأى ما يستوجب نقض العهد منهم أو بدء توجس منهم خيفة ، فلا يصح له أن يبادلهم بالمثل ، بل يُربى المسلم على كمال الأخلاق في الحرب ، حيث يجب عليه أن ينبذ إليهم عهدهم .
- تميز المسلم في أخلاقه الحربية ، فلا يستوي المسلم في أخلاقه الحربية مع غير المسلم ، فلا بد أن يكون قدوة وداعية إلى دين الله بأخلاقه ، وهذا الذي جعل الناس يدخلون في دين الله أفواجا .
- المنابذة تعني الإعلان الصريح للطرف الآخر ببدء الحرب معه ، ليكون على حد سواء معه في العلم بالإذن بالقتال ، وهي تدل على شجاعة المسلم وصدقه ، وثباته .
- يسر الإسلام وسماحته ومرونته ، فهو دين يربي أتباعه على الصدق والثبات وسمو الأخلاق ، ولكنه دين من رب العالمين ، لا يدع المسلم في حيرة من أمره وفي مفترق طرق ، بين حرصه على الوفاء بالعهد والميثاق ، وبين توجسه وخوفه من عدو يتربص به الدوائر، تظهر منه بوادر الغدر والخيانة ؛ فإنما كان العهد والميثاق من أجل أن تحفظ الدماء والأعراض ، وأن يأمن الناس على أنفسهم وأعراضهم وأموالهم ، فإذا شاهدوا أو سمعوا عن تحركات ومحاولات العدو ، لم يعد الناس على شيء من الهدوء النفسي والاطمئنان القلبي على أنفسهم وأموالهم وأعراضهم ، فحينئذٍ جعل الله المنابذة لهم مخرجا ، لينبذوا إلى العدو عهدهم ليعلم إنما هم وإياه على حرب ، فليأخذ حذره ، كما يأخذون هم حذرهم منه ، وهذه قمة أخلاقيات الحرب التي جاء بها الإسلام ، وربى عليها محمد ـ صلى الله عليه وسلم ـ أصحابه ، وسطرتها كتب السيرة النبوية.

---

[٥١] ـ سورة التوبة ، آية ٧ .

- **نماذج من أخلاقه - صلى الله عليه وسلم - في منابذاته** :

إن المتأمل في سيرته - صلى الله عليه وسلم - وتحديداً في منابذاته يجد فيها العديد من النماذج التربوية والأخلاق والشمائل المتميزة ومنها :

- خلق المنابذة لا يعني مباغتة العدو بطلب النقض ، ونبذ عهدهم إليهم ، بل إعطاءهم الفترة الكافية للتفكير في إتباع الإسلام ، أو إعطاء الجزية ، أو الحرب ، لأن العدو منع انتشار دين الله في الأرض ، وكل هذا لمن ظهر منه بوادر الغدر والخيانة،أما من وفى فيجب له الوفاء إلى نهاية مدة عهده .
- خلق المنابذة يُمكن للمسلم حين ينبذ إلى العدو عهدهم أن يتخير من أساليب الحرب ما شاء ، حيث يصح له مخادعتهم ، ومباغتتهم ، وأن يبيتهم متى شاء ، فقد صاروا أهل حرب ولم يصبح على المسلم لومٌ في أعين العقلاء ولا الأعراف الدولية .
- المنابذة خلق حربي نبيل ، وعمل إسلامي أصيل ، لم يعرف إلا عن طريق الإسلام ، فقد جرت عادة الحرب أن تتم العهود والمواثيق ، فإذا ظهر من طرف بوادر الغدر والخيانة ، قابله الطرف المقابل بالمثل ، ولكن يأبى الإسلام إلا رفعة في التعامل الحربي وسموا في الخلق ، ليقدم خلق المنابذة ليبهر به الأعداء الذين أسلم كثير منهم بعد عام الفتح ، وبعد أن أعلن فيهم علي بن أبي طالب رضي الله عنه المنابذة في الحج ، فالإسلام لا يأخذ الطرف الآخر غرة ، بالإعتماد على العهد والميثاق ، يقول الله تعالى : ((وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِنْ قَوْمٍ خِيَانَةً فَانْبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْخَائِنِينَ))[٥٢]

- **المبحث الثالث:أخلاقيات الحرب في معاملة الرسول- صلى الله عليه وسلم- للأسرى** .

الأسر أمر عرف في تاريخ الحروب قبل الإسلام وبعده ، وعند العرب والعجم ولم يأت الإسلام بجديد في أمر الأسير إلا في مجال سمو الأخلاق الحربية وحسن معاملة الأسير ، وتحديد مفهوم الأسير ، وذلك وفق منهجية واضحة للجندي المسلم يضعها الإسلام أمام عينيه أمرا تعبديا ، لا يصح له أن يتجاوزه ، أو يختار عنه ، فمعاملة الأسير في الإسلام تعد عبادة لله عز وجل يثاب أو يعاقب عليها يجب عليه الامتثال فيها لأمر الله ، وأمر رسوله - صلى الله عليه وسلم - ولذا جاء الإسلام بأخلاقيات في معاملة الأسير لم يعرف لها التأريخ مثيلا ، نقف على جانب منها في هذا المبحث ، مع شيء من الاختصار للحاجة إلى الاختصار في هذا البحث ، إلا أن الموضوع بمفرده بحاجة إلى بحث مستقل ، لاسيما في ظل الإساءة إلى الأسرى في الحروب المعاصرة ، وسوف نتناول بعضا من هذه الأخلاقيات ، بعد الوقوف على تعريف الأسير ومشروعية الأسر في الإسلام .

- **تعريف الأسير** :

في اللغة : " الأسر : الشد بالقيد من قولهم : أسرت القتب وسمى الأسير بذلك ، ثم قيل لكل مأخوذ ومقيد وإن لم يكن مشدودا ذلك ، وقيل في جمعه أسارى ، و أسارى ، وأسرى."[٥٣]

---

[٥٢] - سورة الأنفال ، آية ٥٨ .

[٥٣] - الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، ص ٧٦ .

وفي الاصطلاح : " الْأَسْرَى : هم الرجال الْمُقَاتِلُونَ مِنْ الْكُفَّارِ إذَا ظَفَرَ الْمُسْلِمُونَ بِأَسْرِهِمْ أَحْيَاءَ " [٥٤]

- **مشروعية الأسر في الإسلام** :

يعلم من تعريف الأسير أن المراد به الرجل المقاتل من الكفار ، إذا ظفر به المسلمون حيا ، فيخرج من هذا التعريف نساء وأطفال الكفار فهؤلاء لا يسمون أسارى ، ويخرج المسلم إذا تقاتلت فئتين من المسلمين ، ويخرج المقاتل الكافر إذا أسلم قبل أن يقدر عليه المسلمون ، فهؤلاء جميعا يخرجون من تعريف الأسير .

ولذا دلت النصوص على جواز الأسر مرتبطاً بأخلاقيات الحرب ، من ذلك قوله تعالى : ((فَإِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبَ الرِّقَابِ حَتَّى إِذَا أَثْخَنْتُمُوهُمْ فَشُدُّوا الْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا ذَلِكَ وَلَوْ يَشَاءُ اللَّهُ لَانْتَصَرَ مِنْهُمْ وَلَكِنْ لِيَبْلُوَ بَعْضَكُمْ بِبَعْضٍ وَالَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَلَنْ يُضِلَّ أَعْمَالَهُمْ))[٥٥]

حيث جاء في هذه الآية مشروعية الأسر مع وضع التخيير للوالي المسلم بين قبول الفداء من الأسرى ، أو المن عليهم دون فداء ، أو قتلهم وكل ذلك فعله النبي . صلى الله عليه وسلم . مع أسرى بدر ، فمنهم من منَّ عليه ، ومنهم من أخذ منه أو من أوليائه الفداء ، ومنهم من قتله لشدة عداوته وأذيته للمسلمين ، ولذا عاتبه ربه . صلى الله عليه وسلم . أن يكون هذا تعامله مع الأسرى من أول معركة مع الكفار ، حيث نزل قول الله تعالى : ((مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الْأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (٦٧) لَوْلَا كِتَابٌ مِنَ اللَّهِ سَبَقَ لَمَسَّكُمْ فِيمَا أَخَذْتُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ (٦٨) فَكُلُوا مِمَّا غَنِمْتُمْ حَلَالًا طَيِّبًا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ))[٥٦]

لكن الرحمة المهداة تغلبه صفة الرحمة والإنسانية في التعامل مع الأسير حتى يأتي القرآن مؤيدا لهذا الخلق فيما بعد ، ومبينا عظيم أجر معاملة الأسير والإحسان إليه ، حيث يجعل الله حسن معاملة الأسير صفة من صفات عباده الأبرار ، وذلك حينما عدد صفاتهم في سورة الإنسان ، حيث قال تعالى : ((إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِنْ كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا (٥) عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا (٦) يُوفُونَ بِالنَّذْرِ وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا (٧) وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا (٨) إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا))[٥٧]

- **نماذج من أخلاقه - صلى الله عليه وسلم - في معاملة الأسرى** :

لقد ضرب النبي . صلى الله عليه وسلم . أروع الأمثلة في تعامله مع الأسرى نقف على جوانب من أبرز هذه الأخلاقيات :

---

[٥٤] - الماوردي ، الأحكام السلطانية ، ج١ ، ص ٢٥١ .
[٥٥] - سورة محمد ، آية ٤ .
[٥٦] - سورة الأنفال ، آية ٦٧-٦٩ .
[٥٧] - سورة الإنسان ، آية ٥-٩ .

- **حوار الأسير وإقناعه** :

إن من أبرز أخلاقيات معاملة الأسير في السيرة النبوية فتح باب الحوار معه وإقناعه بسبب أسره ، فضلا عن إكرامه والإحسان إليه في المعاملة ، ولم يقتصر هذا الخلق مع سادة القوم من الأسرى ، بل ذلك خلق نبوي مع جميع الأسرى ويمكن أن نقف على جوانب من هذا الخلق في الحادثتين التاليتين :

جاء في صحيح مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : " بَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . خَيْلًا قِبَلَ نَجْدٍ فَجَاءَتْ بِرَجُلٍ مِنْ بَنِي حَنِيفَةَ يُقَالُ لَهُ : ثُمَامَةُ بْنُ أُثَالٍ سَيِّدُ أَهْلِ الْيَمَامَةِ فَرَبَطُوهُ بِسَارِيَةٍ مِنْ سَوَارِي الْمَسْجِدِ فَخَرَجَ إِلَيْهِ رَسُولُ اللهِ . صَلَّى اللهُ عليه وسلم . فقالَ : مَاذَا عِنْدَكَ يَا ثُمَامَةَ ، فقالَ : عِنْدِي يَا مُحَمَّدُ خَيْرٌ إِنْ تَقْتُلْ تَقْتُلْ ذَا دَمٍ ، وَإِنْ تُنْعِمْ تُنْعِمْ عَلَى شَاكِرٍ، وَإِنْ كُنْتَ تُرِيدُ الْمَالَ فَسَلْ تُعْطَ مِنْهُ مَا شِئْتَ ، فَتَرَكَهُ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . حَتَّى كَانَ بَعْدَ الْغَدِ فقالَ : مَا عِنْدَكَ يَا ثُمَامَةَ قالَ : مَا قلتُ لكَ إِنْ تُنْعِمْ تُنْعِمْ عَلَى شَاكِرٍ وَإِنْ تَقْتُلْ تَقْتُلْ ذَا دَمٍ وَإِنْ كُنْتَ تُرِيدُ الْمَالَ فَسَلْ تُعْطَ مِنْهُ مَا شِئْتَ فَتَرَكَهُ رَسُولُ اللهِ . صلى اللهُ عليه وسلم . حَتَّى كَانَ مِنَ الْغَدِ فقال : مَاذَا عِنْدَكَ يَا ثُمَامَةَ فقالَ : عِنْدِي مَا قلتُ لكَ إِنْ تُنْعِمْ تُنْعِمْ عَلَى شَاكِرٍ وَإِنْ تَقْتُلْ تَقْتُلْ ذَا دَمٍ وَإِنْ كُنْتَ تُرِيدُ الْمَالَ فَسَلْ تُعْطَ مِنْهُ مَا شِئْتَ فقالَ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . : أَطْلِقُوا ثُمَامَةَ فَانْطَلَقَ إِلَى نَخْلٍ قَرِيبٍ مِنَ الْمَسْجِدِ فَاغْتَسَلَ ثُمَّ دَخَلَ الْمَسْجِدَ فقالَ : أَشْهَدُ أَنْ لا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ ، يَا مُحَمَّدُ : وَاللهِ مَا كَانَ عَلَى الْأَرْضِ وَجْهٌ أَبْغَضَ إِلَيَّ مِنْ وَجْهِكَ ، فقدْ أَصْبَحَ وَجْهُكَ أَحَبَّ الْوُجُوهِ كُلِّهَا إِلَيَّ ، وَاللَّهِ مَا كَانَ مِنْ دِينٍ أَبْغَضَ إِلَيَّ مِنْ دِينِكَ فَأَصْبَحَ دِينُكَ أَحَبَّ الدِّينِ كُلِّهِ إِلَيَّ ، وَاللهِ مَا كَانَ مِنْ بَلَدٍ أَبْغَضَ إِلَيَّ مِنْ بَلَدِكَ فَأَصْبَحَ بَلَدُكَ أَحَبَّ الْبِلَادِ كُلِّهَا إِلَيَّ ، وَإِنَّ خَيْلَكَ أَخَذَتْنِي وَأَنَا أُرِيدُ الْعُمْرَةَ فَمَاذَا تَرَى فَبَشَّرَهُ رَسُولُ اللَّهِ . صلى اللهُ عليه وسلم . وَأَمَرَهُ أَنْ يَعْتَمِرَ فَلَمَّا قَدِمَ مَكَّةَ قالَ لَهُ قَائِلٌ : أَصَبَوْتَ فقالَ : لا وَلَكِنِّي أَسْلَمْتُ مَعَ رَسُولِ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . ، وَلا وَاللهِ لا يَأْتِيكُمْ مِنَ الْيَمَامَةِ حَبَّةُ حِنْطَةٍ حَتَّى يَأْذَنَ فِيهَا رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم .."[٥٨]

وجاء عند مسلم أيضاً من حديث عمران بن حصين قال : " كَانَتْ ثَقِيفُ حُلَفَاءَ لِبَنِي عُقَيْلٍ ، فَأَسَرَتْ ثَقِيفُ رَجُلَيْنِ مِنْ أَصْحَابِ رَسُولِ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . وَأَسَرَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللهِ . صلى اللهُ عليه وسلم . رَجُلًا مِنْ بَنِي عُقَيْلٍ وَأَصَابُوا مَعَهُ الْعَضْبَاءَ فَأَتَى عَلَيْهِ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . وَهُوَ فِي الْوَثَاقِ قالَ : يَا مُحَمَّدُ فَأَتَاهُ ، فقالَ : مَا شَأْنُكَ ، فقالَ : بِمَ أَخَذْتَنِي ، وَبِمَ أَخَذْتَ سَابِقَةَ الْحَاجِّ ، فقالَ : إِعْظَامًا لِذَلِكَ أَخَذْتُكَ بِجَرِيرَةِ حُلَفَائِكَ ثَقِيفَ ، ثُمَّ انْصَرَفَ عَنْهُ فَنَادَاهُ ، فقالَ : يَا مُحَمَّدُ يَا مُحَمَّدُ ، وَكَانَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . رَحِيمًا رَقِيقًا فَرَجَعَ إِلَيْهِ ، فقال : مَا شَأْنُكَ قال : إِنِّي مُسْلِمٌ ، قالَ :

[٥٨] - مسلم بن الحجاج ، صحيح مسلم ، كتاب : الجهاد والسير ، باب : ربط الأسير وحبسه وجواز المن عليه

لَوْ قُلْتَهَا وَأَنْتَ تَمْلِكُ أَمْرَكَ أَفْلَحْتَ كُلَّ الْفَلَاحِ ، ثُمَّ انْصَرَفَ فَنَادَاهُ فَقَالَ : يَامُحَمَّدُ يَا مُحَمَّدُ فَأَتَاهُ ، فَقَالَ : مَا شَأْنُكَ ، قَالَ : إِنِّي جَائِعٌ فَأَطْعِمْنِي وَظَمْآنُ فَأَسْقِنِي ، قَالَ هَذِهِ حَاجَتُكَ فَفُدِيَ بِالرَّجُلَيْنِ "٥٩

تتجلى في الحادثتين السابقتين أخلاقيات معاملة الأسير التي كان يربي عليها الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ أصحابه ، في صبره على الأسير والإحسان إليه ، والاستماع إليه مرات عديدة ، وإقناعه بسبب أسره ، وإعطائه حاجته ، بل وإطلاق سراحه ، كما فعل مع ثمامة بن أثال ، الأمر الذي دعاه إلى الإسلام لما رأى من حسن المعاملة وكريم الخصال ، ما لم يعرفه طيلة تعامله في الحروب وهو رجل حرب كما هي عادة العرب في الجاهلية .

والناظر لواقع الحال في عصرنا الحاضر يجد النقيض تماماً لأخلاقيات الإسلام تلك ، حيث أن الأسير يقابل بغلظة شديدة ، تنتهك إنسانيته وكرامته قد يصل الأمر إلى قتله تعذيباً كما حدث في معتقل جوانتانامو ، وقد يصل إلى الاعتداء الجنسي والإهانة كما حدث أخيراً في سجن أبو غريب بالعراق .

- **الوصية بالأسير** :

من الأخلاقيات العجيبة التي تجلت في معاملة الأسير في السيرة النبوية ماجاء في وصية النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ بالأسرى وحسن معاملتهم والإحسان إليهم ، وندب الناس إلى ذلك ، ومن هذه الوصايا وصيته ـ صلى الله عليه وسلم ـ بأسارى بدر بعد أن مكنه الله من رقاب صناديد قريش ، في أول معركة مع الكفر ، ومع ذلك تتجلى رحمته ـ صلى الله عليه وسلم ـ وحسن خلقه ، فبعد أن وزع الأسرى بين الأنصار ، أوصاهم بالأسرى يقول ابن إسحاق : " حدثني نبيه بن وهب أخو بن عبد الدار أن رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ حين أقبل بالأسارى فرقهم بين أصحابه وقال : (استوصوا بالأسارى خيرا) قال : وكان أبو عزيز بن عمير بن هاشم أخو مصعب بن عمر لأبيه وأمه في الأسارى قال : فقال أبو عزيز : مر بي أخي مصعب بن عمير ، ورجل من الأنصار يأسرني فقال : شد يديك به فإن أمه ذات متاع لعلها تفديه منك، قال : وكنت في رهط من الأنصار حين أقبلوا بي من بدر ، فكانوا إذا قدموا غداءهم وعشاءهم خصوني بالخبز وأكلوا التمر لوصية رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ إياهم بنا ما تقع في يد رجل منهم كسرة خبز إلا نفحني بها ، قال : فأستحيي فأردها على أحدهما فيردها علي ما يمسها "٦٠.

إن الوصية بالأسرى تنبع منها حكم عظيمة ، وجوانب تربوية عجيبة فالأسير إنما أسر في أرض المعركة ، وقد يكون ممن قتل في صفوف المسلمين وسيفه لا زال يقطر دماً من جراح المسلمين ، ولذا فالغيظ يملأ النفوس عليه ولذا جاءت هذه الوصية لعلاج ما في النفوس من غيظ قد يؤدي إلى الانتقام منه

---

٥٩ ـ المرجع السابق ، كتاب : النذر ، باب : لا وَفَاءَ لِنَذْرٍ فِي مَعْصِيَةِ اللَّهِ وَلَا فِيمَا لَا يَمْلِكُ الْعَبْدُ.

٦٠ ـ ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج١ ، ص ٢٠٣ .

وأذيته ، بل ويرتب على حسن معاملة الأسير الأجر الكبير من الله ، ليحل الإحسان محل الانتقام ، والرأفة بدل الحنق والغيظ ، إنها أخلاق الحرب في السيرة النبوية التي تتجلى فيها جوانب الرحمة والسماحة واللطف ، فأين هذا من جرائم الحرب اليوم ؟ ، ومعاملة الأسير بل سائر الناس الذين لا ذنب لهم بأبشع وأسوأ أنواع المعاملة .

- **كسوة الأسير ورفع معنوياته** :

إن إحسان النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ إلى الأسير لم يقف عند إعطائه الطعام والشراب ، بل تعدى ذلك إلى كسوته ورفع معنوياته خصوصا من الذل الذي وقع فيه ، جاء في البخاري ، عن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال : "لَمَّا كَانَ يَوْمَ بَدْرٍ أُتِيَ بِأُسَارَى ، وَأُتِيَ بِالْعَبَّاسِ وَلَمْ يَكْنْ عَلَيْهِ ثَوْبٌ ، فَنَظَرَ النَّبِيُّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ لَهُ قَمِيصًا فَوَجَدُوا قَمِيصَ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أُبَيٍ يَقْدُرُ عَلَيْهِ فَكَسَاهُ النَّبِيُّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ إِيَّاهُ فَلِذَلِكَ نَزَعَ النَّبِيُّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ قَمِيصَهُ الَّذِي أَلْبَسَهُ.

قَالَ :ابْنُ عُيَيْنَةَ كَانَتْ لَهُ عِنْدَ النَّبِيِّ ـ صلى الله عليه وسلم ـ يَدٌ فَأَحَبَّ أَنْ يُكَافِئَهُ"[٦١]

وكذلك فعل مع السَفَّانة بنت حاتم الطائي ، حينما جيء بها أسيرة ، حيث يذكر عدي بن حاتم قصة أسرها ، فيقول: " مَا مِنْ رَجُلٍ مِنْ الْعَرَبِ كَانَ أَشَدَّ كَرَاهِيَةً لِرَسُولِ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ حِينَ سَمِعَ بِهِ مِنِّي ، أَمَا أَنَا فَكُنْت امْرَأً شَرِيفًا ، وَكُنْتُ نَصْرَانِيًّا ، وَكُنْت أَسِيرُ فِي قَوْمِي بِالْمِرْبَاعِ فَكُنْتُ فِي نَفْسِي عَلَى دِينٍ وَكُنْت مَلِكًا فِي قَوْمِي ، لِمَا كَانَ يُصْنَعُ بِي . فَلَمَّا سَمِعْت بِرَسُولِ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ كَرِهْته ، فَقُلْتُ لِغُلَامٍ كَانَ لِي عَرَبِيٍّ وَكَانَ رَاعِيًا لِإِبِلِي : لَا أَبَا لَك ، أَعْدِدْ لِي مِنْ إبِلِي أَجْمَالًا ذُلُلًا سِمَانًا ، فَاحْتَبِسْهَا قَرِيبًا مِنِّي ، فَإِذَا سَمِعْتَ بِجَيْشٍ لِمُحَمَّدٍ قَدْ وَطِئَ هَذِهِ الْبِلَادَ فَآذِنِّي ؛ فَفَعَلَ ثُمَّ إنَّهُ أَتَانِي ذَاتَ غَدَاةٍ فَقَالَ يَا عَدِيَّ ، مَا كُنْتَ صَانِعًا إذَا غَشِيَتْك خَيْلُ مُحَمَّدٍ فَاصْنَعْهُ الْآنَ فَإِنِّي قَدْ رَأَيْت رَايَاتٍ فَسَأَلْت عَنْهَا ، فَقَالُوا : هَذِهِ جُيُوشُ مُحَمَّدٍ . قَالَ فَقُلت : فَقَرِّبْ إلَيَّ أَجْمَالِي فَقَرَّبَهَا ، فَاحْتَمَلْت بِأَهْلِي وَوَلَدِي ، ثُمَّ قُلت : أَلْحَقُ بِأَهْلِ دِينِي مِنْ النَّصَارَى بِالشَّامِ ، وَخَلَفْت بِنْتًا لِحَاتِمٍ فِي الْحَاضِرِ فَلَمَّا قَدِمْت الشَّامَ أَقَمْتُ بِهَا ، وَتُخَالِفُنِي خَيْلٌ لِرَسُولِ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ فَتُصِيبُ ابْنَةَ حَاتِمٍ فِيمَنْ أَصَابَتْ فَقَدِمَ بِهَا عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ فِي سَبَايَا مِنْ طَيِّئٍ وَقَدْ بَلَغَ رَسُولَ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ هَرَبِي إلَى الشَّامِ ، قَالَ فَجُعِلَتْ بِنْتُ حَاتِمٍ فِي حَظِيرَةٍ بِبَابِ الْمَسْجِدِ كَانَتْ السَّبَايَا يُحْبَسْنَ فِيهَا ، فَمَرَّ بِهَا رَسُولُ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ فَقَامَتْ إلَيْهِ وَكَانَتْ امْرَأَةً جَزْلَةً فَقَالَتْ يَا رَسُولَ اللَّهِ هَلَكَ الْوَالِدُ وَغَابَ الْوَافِدُ فَامْنُنْ عَلَيَّ مَنَّ اللَّهُ عَلَيْك . قَالَ وَمَنْ وَافِدُك ؟ قَالَتْ عَدِيُّ بْنُ حَاتِمٍ . قَالَ الْفَارُّ مِنْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ ؟ قَالَتْ ثُمَّ مَضَى رَسُولُ اللَّهِ ـ صلى الله عليه وسلم ـ وَتَرَكَنِي

[٦١] ـ محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، كتاب : الجهاد والسير ، بَاب : الكسوة للأسارى .

حَتَّى إِذَا كَانَ مِنْ الْغَدِ مَرّ بِي ، فَقُلْت لَهُ مِثْل ذَلِكَ وَقَالَ لِي مِثْل مَا قَالَ بِالْأَمْسِ . قالتْ حَتَّى إِذَا كَانَ بَعْدَ الْغَدِ مَرّ بِي وَقَدْ يَئِسْت مِنْهُ فَأَشَارَ إِلَيّ رَجُلٌ مِنْ خَلْفِهِ أَنْ قُومِي فَكَلِّمِيهِ قالتْ فَقُمْت إِلَيْهِ فقلت : يَا رَسُولَ اللّهِ هَلَك الْوَالِدُ وَغَابَ الْوَافِدُ فَامْنُنْ عَلَيّ مَنّ اللّهُ عَلَيْك ؛ فقالَ . صلى الله عليه وسلم . قَدْ فعلْتُ فَلَا تَعْجَلِي بِخُرُوجٍ حَتَّى تَجِدِي مِنْ قَوْمِك مَنْ يَكُونُ لَك ثِقَةً حَتَّى يُبَلِّغُك إلى بِلَادِك ، ثُمّ آذِنِينِي . فَسَأَلْت عَنْ الرّجُل الّذِي أَشَارَ إلَيّ أَنْ أُكَلِّمَهُ فَقِيلَ عَلِيّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ رِضْوَانُ اللّهِ عَلَيْهِ وَأَقَمْت حَتَّى قَدِمَ رَكْبٌ مِنْ بَلِيّ أَوْ قُضَاعَةَ ، قالتْ وَإِنّمَا أُرِيدُ أَنْ آتِيَ أَخِي بِالشّامِ . قالتْ فَجِئْت رَسُولَ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . فقلتَ : يَا رَسُولَ اللّهِ قَدْ قَدِمَ رَهْطٌ مِنْ قَوْمِي ، لِي فِيهِمْ ثِقَةٌ وَبَلَاغٌ . قالتْ فَكَسَانِي رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . وَحَمَلَنِي ، وَأَعْطَانِي نَفَقَةً فَخَرَجْت مَعَهُمْ حَتَّى قَدِمْت الشّامَ "٦٢

ولنتأمل هذه الأخلاقيات التي يقف الإنسان أمامها اليوم مندهشاً ، والتي ترفع من معنويات الأسير وتستنقذه من ذل الأسر ، وتحسن إليه ، بل وتحفظ عرضه ، فهاهو رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، يخشى على ابنة حاتم الطريق فلا يأذن لها بالخروج إلا مع ثقة ، ويعطيها كسوة ونفقة ، وبالمقابل كم من الأعراض تنتهك في عصرنا بمجرد دخول المنتصر إلى مدينة من المدن ، إنها أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية وكفى .

- **المن على الأسير** :

إطلاق الأسير من غير فداء ، هو المنُّ عليه والإنعام إليه ، ولا شك أن إطلاق الأسير من غير عوض يعد منًّا ؛ لأنه نعمة تسدى إليه تمنحه الحياة ، وتستنقذه من الرق ، وتعيد إليه حريته ، يقول الله تعالى : ((فَإِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبَ الرِّقَابِ حَتَّى إِذَا أَثْخَنْتُمُوهُمْ فَشُدُّوا الْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنًّا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَاءً حَتَّى تَضَعَ الْحَرْبُ أَوْزَارَهَا ذَلِكَ وَلَوْ يَشَاءُ اللَّهُ لَانْتَصَرَ مِنْهُمْ وَلَكِنْ لِيَبْلُوَ بَعْضَكُمْ بِبَعْضٍ وَالَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَلَنْ يُضِلَّ أَعْمَالَهُمْ))٦٣

وكان نظام التعامل مع الأسير يتم بناءً على المصلحة العامة لدولة الإسلام وحال ذلك الأسير ، فلقد منَّ الرسول . صلى الله عليه وسلم . على أبي العاص زوج ابنته زينب يوم بدر ، ومنَّ على السائب بن عبيد ، وعبيد بن عمرو بن علقمه لعدم وجود مال لديهم ، ولم يكن لهم من أحدٍ يفديهم ، ومنَّه على ثمامة بن أثال ، سيد قومه رغبةً في إسلامه كما تقدم ، ومن ذلك منِّه يوم صلح الحديبية على السبعين رجلا الذين أرادوا غرته فأسرهم ثم منَّ عليهم ، جاء في صحيح مسلم عن إياس بن سلمه عن أبيه قال : " إِنَّ الْمُشْرِكِينَ رَاسَلُونَا الصُّلْحَ حَتَّى مَشَى بَعْضُنَا فِي بَعْضٍ وَاصْطَلَحْنَا قَالَ وَكُنْتُ تَبِيعًا لِطَلْحَةَ بْنِ عُبَيْدِ اللَّهِ أَسْقِي فَرَسَهُ وَأَحُسُّهُ وَأَخْدِمُهُ وَآكُلُ مِنْ طَعَامِهِ وَتَرَكْتُ أَهْلِي وَمَالِي مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ

---

٦٢ - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج٢ ، ص ٥٧٨-٥٧٩ .
٦٣ - سورة محمد ، آية ٤ .

ـ صلى الله عليه وسلم . قَالَ فَلَمَّا اصْطَلَحْنَا نَحْنُ وَأَهْلُ مَكَّةَ وَاخْتَلَطَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ أَتَيْتُ شَجَرَةً فَكَسَحْتُ شَوْكَهَا فَاضْطَجَعْتُ فِي أَصْلِهَا قَالَ فَأَتَانِي أَرْبَعَةٌ مِنْ الْمُشْرِكِينَ مِنْ أَهْلِ مَكَّةَ فَجَعَلُوا يَقَعُونَ فِي رَسُولِ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . فَأَبْغَضْتُهُمْ فَتَحَوَّلْتُ إِلَى شَجَرَةٍ أُخْرَى وَعَلَّقُوا سِلَاحَهُمْ وَاضْطَجَعُوا فَبَيْنَمَا هُمْ كَذَلِكَ إِذْ نَادَى مُنَادٍ مِنْ أَسْفَلِ الْوَادِي يَا لَلْمُهَاجِرِينَ قُتِلَ ابْنُ زُنَيْمٍ قَالَ فَاخْتَرَطْتُ سَيْفِي ثُمَّ شَدَدْتُ عَلَى أُولَئِكَ الْأَرْبَعَةِ وَهُمْ رُقُودٌ فَأَخَذْتُ سِلَاحَهُمْ فَجَعَلْتُهُ ضِغْثًا فِي يَدِي قَالَ ثُمَّ قُلْتُ وَالَّذِي كَرَّمَ وَجْهَ مُحَمَّدٍ لَا يَرْفَعُ أَحَدٌ مِنْكُمْ رَأْسَهُ إِلَّا ضَرَبْتُ الَّذِي فِيهِ عَيْنَاهُ قَالَ ثُمَّ جِئْتُ بِهِمْ أَسُوقُهُمْ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . قَالَ وَجَاءَ عَمِّي عَامِرٌ بِرَجُلٍ مِنْ الْعَبَلَاتِ يُقَالُ لَهُ مِكْرَزٌ يَقُودُهُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . عَلَى فَرَسٍ مُجَفَّفٍ فِي سَبْعِينَ مِنْ الْمُشْرِكِينَ فَنَظَرَ إِلَيْهِمْ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . فَقَالَ دَعُوهُمْ يَكُنْ لَهُمْ بَدْءُ الْفُجُورِ وَثِنَاهُ فَعَفَا عَنْهُمْ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . وَأَنْزَلَ اللَّهُ٦٤ ((وَهُوَ الَّذِي كَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنْكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ عَنْهُمْ بِبَطْنِ مَكَّةَ مِنْ بَعْدِ أَنْ أَظْفَرَكُمْ عَلَيْهِمْ وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرًا))٦٥

ومن أشهر مَنِّهِ . صلى الله عليه وسلم . على الأسرى ، ما فعله . صلى الله عليه وسلم . ، مع هوازن وثقيف برد سباياهم من النساء والذرية ، وفاءً للرضاعة التي كانت له . صلى الله عليه وسلم . فيهم ، فقد جاء عند أبي داود : " أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . قَالَ حِينَ جَاءَهُ وَفْدُ هَوَازِنَ مُسْلِمِينَ فَسَأَلُوهُ أَنْ يَرُدَّ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَقَالَ : لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . : مَعِي مَنْ تَرَوْنَ وَأَحَبُّ الْحَدِيثِ إِلَيَّ أَصْدَقُهُ فَاخْتَارُوا إِمَّا السَّبْيَ وَإِمَّا الْمَالَ فَقَالُوا : نَخْتَارُ سَبْيَنَا فَقَامَ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . فَأَثْنَى عَلَى اللَّهِ ثُمَّ قَالَ : أَمَّا بَعْدُ فَإِنَّ إِخْوَانَكُمْ هَؤُلَاءِ جَاءُوا تَائِبِينَ وَإِنِّي قَدْ رَأَيْتُ أَنْ أَرُدَّ إِلَيْهِمْ سَبْيَهُمْ فَمَنْ أَحَبَّ مِنْكُمْ أَنْ يُطَيِّبَ ذَلِكَ فَلْيَفْعَلْ وَمَنْ أَحَبَّ مِنْكُمْ أَنْ يَكُونَ عَلَى حَظِّهِ حَتَّى نُعْطِيَهُ إِيَّاهُ مِنْ أَوَّلِ مَا يُفِيءُ اللَّهُ عَلَيْنَا فَلْيَفْعَلْ فَقَالَ النَّاسُ : قَدْ طَيَّبْنَا ذَلِكَ لَهُمْ يَا رَسُولَ اللَّهِ فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . : إِنَّا لَا نَدْرِي مَنْ أَذِنَ مِنْكُمْ مِمَّنْ لَمْ يَأْذَنْ فَارْجِعُوا حَتَّى يَرْفَعَ إِلَيْنَا عُرَفَاؤُكُمْ أَمْرَكُمْ فَرَجَعَ النَّاسُ وَكَلَّمَهُمْ عُرَفَاؤُهُمْ فَأَخْبَرُوهُمْ أَنَّهُمْ قَدْ طَيَّبُوا وَأَذِنُوا "٦٦

ولا شك أن مَنِّه . صلى الله عليه وسلم . على الأسير وإعادته للحرية ، كان له أكبر الأثر في حياة هؤلاء الأسارى ، حيث أسلم منهم عدد كبير ، وأصبحوا في صفوف المسلمين ، ذابين ومدافعين عن حمى الإسلام بعد أن كانوا أعداء له ومحاربين للمسلمين ، ولاشك أن الذي جعلهم كذلك هو تأثرهم بهذا الخلق الحربي النبيل ، كما هو حال ثمامة بن أثال رضي الله عنه وغيره ممن أسلم بعد أسره والمن عليه.

---

٦٤ ـ مسلم بن الحجاج ، صحيح مسلم ، كتاب : الجهاد والسير ، بَاب : غَزْوَةِ ذِي قَرَدٍ وَغَيْرِهَا .

٦٥ ـ سورة الفتح ، آية ٢٤ .

٦٦ ـ أبو داود سليمان بن الأشعث ، سنن أبي داود ، كتاب : الجهاد ، باب : فِي فداء الأسير بالمال .

• **فـداء الأسيـر** :

كان يتم فداء الأسرى بناءً على حاجة المسلمين القائمة في ذلك الوقت وهو الأمـر الـذي حصل مـع أسـارى بـدر ، حيـث أخـذ مـن بعضهم المال ، وطلـب مـن بعضهم أداء أعمال مقابل فدائهم ، كما فعل مع الذين يجيدون القراءة والكتابة أن يعلم كل واحد منهم عددا من أبناء المسلمين مقابل فدائه من الأسر ، جاء عند الإمام أحمد : " عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ : كَانَ نَاسٌ مِنَ الْأَسْرَى يَوْمَ بَدْرٍ لَمْ يَكُنْ لَهُمْ فِدَاءٌ فَجَعَلَ رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم - فِدَاءَهُمْ أَنْ يُعَلِّمُوا أَوْلَادَ الْأَنْصَارِ الْكِتَابَةَ قَالَ فَجَاءَ يَوْمًا غُلَامٌ يَبْكِي إِلَى أَبِيهِ فَقَالَ مَا شَأْنُكَ قَالَ ضَرَبَنِي مُعَلِّمِي قَالَ الْخَبِيثُ يَطْلُبُ بِذَحْلِ[٦٧] بَدْرٍ وَاللَّهِ لَا تَأْتِيهِ أَبَدًا "[٦٨]

ولا شك أن هذا الخلق العظيم قد فتح قلوب كثير منهم للإسلام ، فأسلم رغبة لا رهبة ، وقناعة لا إكراه ، لما رأى من خصال السجايا وكريم الأخلاق الحربية ، التي لم يعرف لها التأريخ مثيلا ، فضلا عن الاستفادة من الفداء في نفع المسلمين في ذلك الوقت ، وسد حاجتهم القائمة للمال والتعليم .

• **قتـل الأسيـر** :

قتل الرسول . صلى الله عليه وسلم . شرار الأسرى ، ممن كان له أذية سابقة على المسلمين ، سواء بلسان ، أو بغدر وخيانة وخداع ، ولذا كانت الحالات التي قتل فيها الرسول . صلى الله عليه وسلم . الأسرى معدودة ، مع أن القرآن عاتبه . صلى الله عليه وسلم . في عدم الإثخان في الأرض ، لكن الرحمة المهداة غلبه جانب الخلق الكريم ورحمته بالناس .

وممن جاء أنه قتلهم . صلى الله عليه وسلم . من الأسرى يوم بدر ، عقبة ابن أبي معيطٍ ، والنضر بن الحارث لشدة أذيتهم ومحاربتهم للدعوة إلى الله " وَكَانَ النَّضْرُ بْنُ الحَارِثِ مِنْ شَيَاطِينِ قُرَيْشٍ ، وَمِمَّنْ كَانَ يُؤْذِي رَسُولَ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . ، وَيَنْصِبُ لَهُ العَدَاوَةَ وَكَانَ قَدْ قَدِمَ الحِيرَةَ ، وَتَعَلَّمَ بِهَا أَحَادِيثَ مُلُوكِ الفُرْسِ ، وَأَحَادِيثَ رُسْتُمَ وَاسِبِنْدِيار . فَكَانَ إِذَا جَلَسَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . مَجْلِسًا فَذَكَّرَ فِيهِ بِاللهِ وَحَذَّرَ قَوْمَهُ مَا أَصَابَ مَنْ قَبْلَهُمْ مِنَ الأُمَمِ مِنْ نِقْمَةِ اللهِ خَلَفَهُ فِي مَجْلِسِهِ إِذَا قَامَ ثُمَّ قَالَ أَنَا وَاللهِ يَا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ ، أَحْسَنُ حَدِيثًا مِنْهُ فَهَلُمَّ إِلَيَّ فَأَنَا أُحَدِّثُكُمْ أَحْسَنَ مِنْ حَدِيثِهِ ثُمَّ يُحَدِّثُهُمْ عَنْ مُلُوكِ فَارِسَ وَرُسْتُمَ واسبندیار ،ثُمَّ يَقُولُ بِمَاذَا مُحَمَّدٌ أَحْسَنُ حَدِيثًا مِنِّي؟ "[٦٩]

" وعن أُبَيِّ بْنُ خَلَفِ بْنِ وَهْبِ بْنِ حُذَافَةَ بْنِ جُمَحَ ، وَعُقْبَةُ بْنُ أَبِي مُعَيْطٍ وَكَانَا مُتَصَافِيَيْنِ حَسَنًا مَا بَيْنَهُمَا . فَكَانَ عُقْبَةُ قَدْ جَلَسَ إِلَى رَسُولِ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . وَسَمِعَ مِنْهُ فَبَلَغَ ذَلِكَ أُبَيًّا ، فَأَتَى عُقْبَةَ فَقَالَ لَهُ : أَلَمْ يَبْلُغْنِي أَنَّكَ جَالَسْتَ مُحَمَّدًا وَسَمِعْتَ مِنْهُ وَجْهِي مِنْ وَجْهِكَ حَرَامٌ أَنْ أَكَلِّمَكَ -

---

[٦٧] - بِذَحْلِ : بثأر .

[٦٨] - أحمد بن حنبل ، المسند ، بداية مسند عبد الله بن عباس .

[٦٩] - ابن هشام ، السيرة النبوية ، ج١ ، ص ٣٠٠ .

وَاسْتَغْلَظَ مِنْ الْيَمِينِ . إنْ أَنْتَ جَلَسْتَ إلَيْهِ أَوْ سَمِعْتَ مِنْهُ أَوْ لَمْ تَأْتِهِ فَتَثْفُلَ فِي وَجْهِهِ . ففعَلَ ذَلِك عَدُوّ اللّهِ عُقبَةَ بْنُ أَبِي مُعَيْطٍ لعَنَهُ اللّهُ."[٧٠]

ولذا قتلهما رسول الله . صلى الله عليه وسلم . بعد بدر ، ولما يصل المدينة بعد يقول ابن هشام : " قَالَ ابْنُ إسْحَاقَ : حَتّى إذَا كَانَ رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . بِالصّفْرَاءِ قَتَلَ النّضْرَ بْنَ الْحَارِثِ قَتَلَهُ عَلِيّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ ، كَمَا أَخْبَرَنِي بَعْضُ أَهْلِ الْعِلْمِ مِنْ أَهْلِ مَكّةَ . قَالَ ابْنُ إسْحَاقَ : ثُمّ خَرَجَ حَتّى إذَا كَانَ بِعِرْقِ الظّبْيَةِ قَتَلَ عُقْبَةَ بْنَ أَبِي مُعَيْطٍ ."[٧١]

وقتل رسول الله . صلى الله عليه وسلم . أبي عزة الجمحي الشاعر يوم أحد بعد أن مَنَّ الله عليه بالفكاك من الأسر يوم بدر لكثرة بناته ، بعد أن أخذ عليه العهد أن لا يقاتل ضد المسلمين مرة أخرى ، لكن نقض العهد وقاتل مع قريش يوم أحد وأسره المسلمون يقول ابن هشام : " وَأَبُو عَزّةَ الْجُمَحِيّ وكَانَ رَسُولُ اللّهِ . صلى اللّهِ عليه وسلم . أسَرَهُ بِبَدْرٍ ثُمّ مَنّ عَلَيْهِ فقالَ يَا رَسُولَ اللّهِ أقِلْنِي ، فقالَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . وَاللّهِ لا تَمْسَحُ عَارِضَيْكَ بِمَكّةَ بَعْدَهَا وتَقُولُ : خَدَعْتُ مُحَمّدًا مَرّتَيْنِ اضْرِبْ عُنُقَهُ يَا زُبَيْرُ . فَضَرَبَ عُنُقَهُ قَالَ ابْنُ هِشَامٍ : وَبَلَغَنِي عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيّبِ أَنّهُ قَالَ : قَالَ لَهُ رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . : إنّ الْمُؤْمِنَ لا يُلْدَغُ مِنْ جُحْرٍ مَرّتَيْنِ اضْرِبْ عُنُقَهُ يَا عَاصِمُ بْنُ ثَابِتٍ فَضَرَبَ عُنُقَهُ."[٧٢]

ولاشك أن قتل مثل هؤلاء الأشرار ، والغدرة الخونة أمر تقره العقول وقوانين الحرب قديما وحديثا ، ولم يكن مستغربا من نبي الرحمة . صلى الله عليه وسلم . فتاريخ هؤلاء يستحق المقابلة بالقتل ، ليحصل التوازن المطلوب في تعامل المسلم فلا يطغى جانب على جانب آخر ، فلا تطغى رحمته وإنسانيته على شدته وبأسه وإخافته أعدائه ، ولا يطغى جانب الشدة والإثخان في الأرض على الرحمة وحسن الخلق .

- **استرقاق الأسير** :

كان استرقاق الأسير نادراً في معاملة النبي . صلى الله عليه وسلم . للأسرى وكان مع ندرته يقابله النبي . صلى الله عليه وسلم . بالحث والندب إلى إعتاق الرقيق ، رغبة منه في تحرير هؤلاء من الرق ، وتخليصهم من العبودية حيث كان من حكم الكفارات في الإسلام علاج قضية الرق .

ومع ذلك فإن استرقاق الأسرى كان أمراً مشروعاً دل عليه فعله . صلى الله عليه وسلم . مع أسارى بني عبد المصطلق ، إلا أنه كان يقابل هذا بأفعال وأقوال تحث المسلمين على عتق الرقاب ، وتحرير العبيد الذين وقعوا في الرق ، ولذا كان زواجه من جويرية بنت الحارث ، وهي إحدى سبي بني المصطلق سببا في عتق أهل مائة بيت من قومها وقعوا في الأسر ؛ لأنهم أصبحوا أصهار رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، وذلك بمجرد بنائه بزوجه جويرية بنت الحارث ، دون أن يكلمهم أو يحثهم إلى فعل ذلك ، جاء عند ابن هشام : " قَالَ ابْنُ إسْحَاقَ : بَلَغَ رَسُولَ اللّهِ

---

[٧٠] - المرجع السابق ، ج١ ، ص ٣٦١ .
[٧١] - المرجع السابق ، ج١ ، ص ٦٤٤ .
[٧٢] - المرجع السابق ، ج٢ ، ص ١٠٤ .

صلى الله عليه وسلم .أَنّ بَنِي الْمُصْطَلِقِ يَجْمَعُونَ لَهُ وَقَائِدُهُمْ الْحَارِثُ بْنُ أَبِي ضِرَارٍ أَبُو جُوَيْرِيَةَ بِنْتِ الْحَارِثِ ، زَوْجِ رَسُولِ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . فَلَمّا سَمِعَ رَسُولُ اللهِ . صلى الله عليه وسلم . بِهِمْ خَرَجَ إلَيْهِمْ حَتّى لَقِيَهُمْ عَلَى مَاءٍ لَهُمْ يُقَالُ لَهُ الْمُرَيْسِيعُ ، مِنْ نَاحِيَةِ قَدِيدٍ إلَى السّاحِلِ فَتَزَاحَفَ النّاسُ وَاقْتَتَلُوا ، فَهَزَمَ اللّهُ بَنِي الْمُصْطَلِقِ وَقَتَلَ مَنْ قَتَلَ مِنْهُمْ وَنَفَلَ رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . أَبْنَاءَهُمْ وَنِسَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ فَأَفَاءَهُمْ عَلَيْهِ٧٣ ..... وَكَانَ رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . قَدْ أَصَابَ مِنْهُمْ سَبْيًا كَثِيرًا ، فَشَا قَسْمُهُ فِي الْمُسْلِمِينَ وَكَانَ فِيمَنْ أُصِيبَ يَوْمَئِذٍ مِنْ السّبَايَا جُوَيْرِيَةَ بِنْتُ الْحَارِثِ بْنِ أَبِي ضِرَارٍ ، زَوْجُ رَسُولِ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم .. قَالَ ابْنُ إسْحَاقَ : وَحَدّثَنِي مُحَمّدُ بْنُ جَعْفَرِ بْنِ الزّبَيْرِ عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزّبَيْرِ ، عَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ لَمّا قَسَمَ رَسُولُ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . سَبَايَا بَنِي الْمُصْطَلِقِ وَقَعَتْ جُوَيْرِيَةُ بِنْتُ الْحَارِثِ فِي السّهْمِ لِثَابِتِ بْنِ قَيْسِ بْنِ الشّمّاسِ أَوْ لِابْنِ عَمّ لَهُ فَكَاتَبَتْهُ عَلَى نَفْسِهَا ، وَكَانَتْ امْرَأَةً حُلْوَةً مُلّاحَةً لَا يَرَاهَا أَحَدٌ إلّا أَخَذَتْ بِنَفْسِهِ فَأَتَتْ رَسُولَ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . تَسْتَعِينُهُ فِي كِتَابَتِهَا ؛ قَالَتْ عَائِشَةُ فَوَاَللّهِ مَا هُوَ . صلى الله عليه وسلم . مَا رَأَيْتُ فَدَخَلَتْ عَلَيْهِ فَقَالَتْ يَا رَسُولَ اللّهِ أَنَا جُوَيْرِيَةُ بِنْتُ الْحَارِثِ بْنِ أَبِي ضِرَارٍ ، سَيّدِ قَوْمِهِ وَقَدْ أَصَابَنِي مِنْ الْبَلَاءِ مَا لَمْ يَخْفَ عَلَيْكَ ، فَوَقَعْتُ فِي السّهْمِ لِثَابِتِ بْنِ قَيْسِ بْنِ الشّمّاسِ أَوْ لِابْنِ عَمّ لَهُ فَكَاتَبْتُهُ عَلَى نَفْسِي ، فَجِئْتُكَ أَسْتَعِينُكَ عَلَى كِتَابَتِي قَالَ فَهَلْ لَكِ فِي خَيْرٍ مِنْ ذَلِكَ ؟ قَالَتْ وَمَا هُوَ يَا رَسُولَ اللّهِ ؟ قَالَ أَقْضِي عَنْكِ كِتَابَتَكِ وَأَتَزَوّجُكِ ؛ قَالَتْ نَعَمْ يَا رَسُولَ اللّهِ قَالَ قَدْ فَعَلْت . قَالَتْ وَخَرَجَ الْخَبَرُ إلَى النّاسِ أَنّ رَسُولَ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . قَدْ تَزَوّجَ جُوَيْرِيَةَ ابْنَةَ الْحَارِثِ بْنِ أَبِي ضِرَارٍ ، فَقَالَ النّاسُ أَصْهَارُ رَسُولِ اللّهِ . صلى الله عليه وسلم . وَأَرْسَلُوا مَا بِأَيْدِيهِمْ فَوَاَللّهِ لَقَدْ أَعْتَقَ بِتَزْوِيجِهِ إيّاهَا مِئَةَ أَهْلِ بَيْتٍ مِنْ بَنِي الْمُصْطَلِقِ فَمَا أَعْلَمُ امْرَأَةً كَانَتْ أَعْظَمَ عَلَى قَوْمِهَا بَرَكَةً مِنْهَا"٧٤

ومما جاء في حثه . صلى الله عليه وسلم . وندبه إلى عتق الرقاب : عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا " أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ . صلى الله عليه وسلم . قَالَ : مَنْ أَعْتَقَ شِرْكًا لَهُ فِي عَبْدٍ فَكَانَ لَهُ مَالٌ يَبْلُغُ ثَمَنَ الْعَبْدِ قُوِّمَ الْعَبْدُ عَلَيْهِ قِيمَةَ عَدْلٍ فَأَعْطَى شُرَكَاءَهُ حِصَصَهُمْ وَعَتَقَ عَلَيْهِ الْعَبْدُ وَإِلَّا فَقَدْ عَتَقَ مِنْهُ مَا عَتَقَ "٧٥

- **الخاتمة ونتائج البحث** :

لقد ظهر جليا للمتأمل في أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية روعة وسمو الأخلاق الإسلامية ، والتي تمثل مبادئ يلتزم المسلم بالعيش في كنفها سلما وحربا ، فالمسلم لا يتجرد من أخلاقه التي رباه الإسلام عليها ، في لحظات الحرب والتي تمثل أعلى درجات التجرد من الحب والقرب من العدو ، فهو ملزم حتى في هذه اللحظة التي يملؤها الحنق والغيظ ، بأن يلتزم بأخلاقيات الحرب ، والتي لم تعرفها البشرية ولن تعرفها إلا بسيادة الإسلام ، وتعلم أخلاقياته ، والتي جعلت الناس يدخلون في دين الله أفواجا .

---

٧٣ - ابن هشام ، السيرة ، ج٢ ، ص ٢٨٩.
٧٤ - ابن هشام ، السيرة ، ج٢ ، ص ٢٩٤.
٧٥ - محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، كتاب : العتق ، بَاب إِذَا أَعْتَقَ عَبْدًا بَيْنَ اثْنَيْنِ أَوْ أَمَةً بَيْنَ الشُّرَكَاءِ.

ويمكن أن نقف على بعض النتائج من هذا البحث ونقررها كالتالي :

- الحرب في الإسلام يحيطها سور عظيم من الأخلاقيات التي تنظم جوانبها سواء قبل المعركة أو أثناءها أو بعدها ، وتكون وسيلة في الحروب الإسلامية تفتح القلوب قبل الحصون .
- إن التهم التي توجه ضد الإسلام والمسلمين ويقودها بوق الإعلام الغربي وآليته ، بكون الإسلام دين سفك للدماء ، وتخريب ودمار ، لهو اتهام خال من الصحة ، بل نحن أمة الأخلاق سلما وحربا ، وبالتالي فإن أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، لهي خير رد على مثل هذه التهم .
- إن الحروب المعاصرة خلت من أدنى أخلاقيات الحرب ، واقترن اسم الحرب بخراب الديار ، وقتل الرجال ، وتدمير البيئة ، وإفساد البر والبحر ، ولذا فإن هذه الأخلاقيات نحن بأمس الحاجة إلى تعليمها وتقديمها من خلال كلياتنا العسكرية ، ولقاءاتنا الدولية ، وحواراتنا مع الغير ، لنوصل رسالة أخلاقيات الحرب في الإسلام إلى غيرنا .
- كما قيل : وبضدها تتميز الأشياء ، إن إبراز روعة أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، في ظل مشاهدة الناس لدمار الحرب المعاصرة ، وانعدام الأخلاق الحربية ، لهو من أهم نتائج هذه الدراسة التي تهدف إلى إبراز هذه الأخلاقيات ، وجعلها مقرر يدرس للجندي المسلم .

- **توصيات ومقترحات البحث** :

في نهاية هذا البحث يود الباحث أن يورد مجموعة من التوصيات التي يرى أنها متممة لهذا الموضوع والمتمثلة في التالي :

- إبراز أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية بلغات مختلفة ، ليعرف العالم كم هي عظمة الدين الإسلامي ، وحتى يتم معالجة بعض المفاهيم الخاطئة والتصورات المشوهة عن هذا الدين ، والتي شوهت صورته وجعلت الآخر ينظر إليه أنه دين الدموية ، ودين الوحشية والهمجية ، ولا شك أن إبراز مثل هذه الأخلاقيات هو مما يدحض هذه الشبهات ، ويبرز هذه الكنوز ويعرف بشخصية الرسول الكريم . صلى الله عليه وسلم ..
- أن تقوم المؤسسات العسكرية في العالم الإسلامي ، بإدخال هذه الأخلاقيات . في المعاهدات والمنابذات ومعاملة الأسرى وغيرها من أخلاقيات الحرب . كمقرر يدرس في الكليات العسكرية والحربية ، ليتربى الجندي المسلم على هذه الأخلاقيات ، وتصبح سلوكا بممارسة في تصرفاته ، وخلقا يتخلق به .
- أن تتبنى المؤسسات الاجتماعية والتربوية موسوعة باسم أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، يتم من خلاله التعريف بهذه الأخلاقيات وشرحها لتصبح مرجعا يمكن للباحثين الرجوع إليه في لحظة ، وفي كل مكان .
- إيجاد مواقع اليكترونية متخصصة في أخلاقيات الحرب العسكرية في الإسلام لنشر هذه الأخلاقيات وغيرها للناس ، يسهل عليهم معرفتها والاطلاع عليها في كل مكان ، وفي أي زمان ، وبشتى اللغات كجزء كم تبني مشروع نشر ثقافة أخلاقيات الحرب في الإسلام ، وكوسيلة لاستخدام التقنية لإيصال رسالتنا السامية للعالم .
- توجيه الباحثين من طلبة الماجستير والدكتوراه لتبني مشاريع بحثية متخصصة في جزئيات أخلاقيات الحرب في السيرة النبوية ، لإخراج دراسات

تأصيلية تربوية ، تغطي جميع جوانب هذه الأخلاقيات في دراسات جادة وعميقة .

• مراجع البحث

١. القرآن الكريم .

٢. أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني ، سنن أبي داود ، (د . ت) ، المكتبة الإسلامية استانبول .

٣. أحمد بن حنبل الشيباني ، المسند ، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤١١هـ ، بيروت.

٤. إسماعيل بن كثير القرشي ، تفسير القرآن العظيم ، (د . ت) ، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي .

٥. أكرم ضياء العمري ، السيرة النبوية الصحيحة ، ط٤ ، ١٤٢١هـ ، مكتبة العبيكان ، الرياض

٦. الراغب الأصفهاني ، مفردات ألفاظ القرآن ، ط٢ ، ١٤١٨هـ ، دار القلم ، دمشق .

٧. صالح بن علي الشمراني ، أخلاقيات الحرب فى السيرة النبوية ، بحث مقدم لرابطة العالم الإسلامي ، شعبان ١٤٢٨ - سبتمبر ٢٠٠٧ ..

٨. عبد الملك بن هشام ، السيرة النبوية ، تحقيق : مصطفى السقا وآخرون ، ط٣ ، ١٤٢١هـ دار إحياء التراث ، بيروت .

٩. علي محمد حبيب الماوردي ، الأحكام السلطانية ، (د . ت) ، دار الفكر للطباعة والنشر مصر .

١٠. غنيم غنيم عبد العظيم لواتي ، إرشاد البرية إلى أخلاقيات الحرب فى السيرة النبوية بحث مقدم لرابطة العالم الإسلامي ، شعبان ١٤٢٨ - سبتمبر ٢٠٠٧ .

١١. مالك بن أنس ، موطأ الإمام مالك ، ١٣٧٠هـ ، مصطفى البابي الحلبي ، مصر .

١٢. محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية ، بدائع التفسير ، دار ابن عفان ، القاهرة ، ١٤١٦هـ .

١٣. محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، ط١ ، ١٩٦٧م ، دار الكتاب العربي

١٤. محمد بن أحمد الأزهري ، تهذيب اللغة ، تحقيق : علي حسن هلال ، ومحمد علي النجار (د . ت) ، الدار المصرية للتأليف .

١٥. محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، ط١ ، ١٤٠٧هـ ، دار القلم ، بيروت .

١٦. محمد بن جرير الطبري ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، ١٤١٥هـ ، دار الفكر ، بيروت .

١٧. محمد بن مكرم بن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط٣ ، ١٤١٤هـ .

١٨. محمد خلف أحمد وآخرون ، المعجم الوسيط ، ١٩٨٥م ، إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

١٩. محمود توفيق سعد ، سبل الاستنباط من الكتاب والسنة ، دار ابن عفان ، القاهرة ، ١٤١٣هـ

٢٠. مسلم بن الحجاج النيسابوري ، صحيح مسلم ، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، ١٤١٢هـ دار الحديث ، القاهرة.

****

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الثامن :

"الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ً ورعايتها بمدينة مكة المكرمة"

إعداد :

أ / فاطمة بنت علي بن عبد الله الغامدي.

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

obeikandl.com

obeikandl.com

" الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها بمدينة مكة المكرمة"

أ / فاطمة بنت علي بن عبد الله الغامدي

• **مستخلص الدراسة**:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة المتعلقة باكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها، وكذلك الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مجتمع الدراسة تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية. وقد استخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وبُنيت استبانة مكونة من أربعة محاور: حيث اشتمل المحور الأول على (١٠) حاجات تدريبية تتعلق بمفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني، واشتمل المحور الثاني على (٥) حاجات تدريبية تتعلق بتحديد خصائص الطالبة الموهوبة فنيا، و أشتمل المحور الثالث على (١٣) حاجة تدريبية تتعلق باكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا، واشتمل المحور الرابع على (٢٢) حاجة تتعلق برعاية الطالبة الموهوبة فنيا. وطبقت الاستبانة على مجتمع الدراسة المكون من (١٨٨) معلمة، منهم (٩٧) معلمة بالمرحلة المتوسطة، و(٩١) معلمة بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. واستخدمت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة لتحليل بيانات الدراسة واستخراج النتائج. وقد خلصت الدراسة إلى وجود (١٠) حاجات تدريبية لازمة لمعلمات التربية الفنية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدرجة كبيرة جدا، و (٢٨) حاجة تدريبية بدرجة كبيرة، و (١٢) حاجة تدريبية بدرجة متوسطة من وجهة نظر مجتمع الدراسة. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لآراء مجتمع الدراسة حول تقدير درجتي الأهمية والاحتياج للتدرب على الحاجات التدريبية المحددة تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية. وقدمت الدراسة عددا من التوصيات للقائمين على إعداد معلمات التربية الفنية وتدريبهم أثناء الخدمة، ومن أهمها تلبية احتياج معلمات التربية الفنية من المعارف والمهارات اللازمة لاكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة، كما تم اقتراح عدد من الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدارسة الحالية.

Training Needs for the Art Education Female Teachers of Intermediate and Secondary Schools in the Field of identifying and Nurturing Artistically Gifted Student in Makkah City

By : Fattmah A. Alghamdi

Abstract:

This study aimed to determine the necessary training needs for female teachers of art education of intermediate and secondary schools concerning identifying and nurturing artistically gifted student, and detecting the possible existence of statistically significant differences between the views of the study population attributed to the difference in the academic stage. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, and constructed a questionnaire of four axes: the first axis included (10) training needs related to the concept of art giftedness and artistic creativity,

and the second axis included (5) training needs related to the identification of artistically gifted student's characteristics, and the third axis included (13) training needs regarding the methods of identifying artistically gifted student, and the fourth axis included (22) training needs related to the methods of nurturing artistically gifted student. This questionnaire was distributed to the study population consists of (188) art education female teachers; out of which (97) were middle school teachers and (91) high school teachers in the city of Makkah. To analyze the data and extract the results, the study used frequencies, percentages, averages and standard deviations, and t-test for independent samples.According to the point of view of the study population, the study concluded (10) training needs at a very large scale, and (28) training needs at a large scale, and (12) training needs at a medium scale. Results of the study also revealed that there were no statistically significant differences between the average responses of the study population regarding the extent of importance and needs for training on the needs identified in the questionnaire in each axis, and for all axes combined, that could be attributed to different academic stage. The study presented a number of recommendations for those who prepare and train art education teachers with focused on the need for an in-service training program for art education teachers related to knowledge and skills necessary to identify and nurture artistically gifted student. Moreover, the study suggested a number of strongly related studies to the current study topic.

- **مقدمة** :

نشهد في وقتنا الراهن اهتماماً متزايداً من علماء النفس والتربويين بالموهوبين والمبدعين على اختلاف مواهبهم؛ فصدرت العديد من الكتب والدراسات والمقالات التي تهتم بسبل اكتشافهم، وبرامج رعايتهم. وقد أدى هذا الحراك التربوي في تربية الموهوبين إلى تعدد وتنوع أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في مجالات النشاط الإنساني المختلفة، وإلى معرفة كيفية استثمار تلك القدرات لخدمة البشرية وحاجات المجتمعات. وقد أدركت المملكة العربية السعودية بجميع مؤسساتها التربوية والاجتماعية أهمية استثمار المواهب البشرية للحاق بالركب العالمي في التقدم والازدهار، وكان من مظاهر ذلك الاهتمام: إنشاء إدارات ومراكز لرعاية الموهوبين تنتشر في جميع مدارس مناطق ومدن المملكة (الموسى،٢٠١٠م، ص٧). وفي ضوء ذلك فإن التحدي الحقيقي يظهر أمام معلمي الصف العادي والإدارات المدرسية غير المؤهلة في اكتشاف ورعاية الموهوبين؛ مما قد يضيع حق الفئات الموهبة الموجود في مدارسهم من فرصة الالتحاق ببرامج الرعاية المناسبة.

إن قضية اكتشاف الموهوبين ورعايتهم هي مسؤولية ومهمة المدرسة التربوية؛ حيث أكد الجغيمان (٢٠٠٧م) على أن العناية بمواهب الطلبة وقدراتهم من

أسمى وظائف المدرسة، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتفاً وتعاوناً من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة. ولذلك فإن إعداد المعلمين وتطوير وتنمية معارفهم ومهارتهم في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم أصبح ضرورة يجب أن تتحقق من خلال برامج تأهيلية وتطويرية تتسم بالموضوعية ومواكبة العصر في تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، وعلى تصميم المنهج والخطط والبرامج التربوية المناسبة التي تخدم حاجات الموهوبين (Clark & Zimmerman, 2004). وقد أوصت دراسة صديق، وأمل أمين (٢٠٠٩م)، ودراسة الجهني (١٤٣٠هـ)، ودراسة آل كاسي (١٤٣٠هـ)، ودراسة الهابش (١٤٣٢هـ) بأهمية تدريب المعلمين وتأهيل الكوادر البشرية لاكتشاف ورعاية الموهبة؛ وأن تتضمن برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة برامج تدريبية في تربية الموهوبين تنظم وفق رؤية واضحة وسياسة علمية قائمة على تحديد الكفايات المهنية الواجب توافرها في المعلم فيما يتعلق برعاية الموهوبين.

- **مشكلة الدراسة**:

إن آليات اكتشاف الطالب الموهوب فنياً تعتمد على ترشيح المعلم، وباستخدام أساليب غير علمية أو موضوعية وغير متخصصة أو مقننة لخصائص وسمات الطالب الموهوب فنيا (الخديدي، ١٤٢٩هـ). وافتقار معلمة التربية الفنية للمعارف والمهارات اللازمة في التعرف على خصائص الطالبة الموهوبة فنيا يكون عائقا عن اكتشافها، أو قد يؤدي إلى الترشيح الخطأ (عطا الله ، ٢٠٠٨م، علي ١٤٢٤هـ). وقد بينت دراسة الغامدي (١٤٢٥هـ) أن إدارة تعليم جدة ممثلة في معلمي التربية الفنية رشحوا (٢٥٠) طالبا موهوبا فنيا، وبعد إجراء الاختبارات لهم وتحليل أعمالهم، لم يرشح منهم إلا ثمانية موهوبين فنيا، وذلك فيه هدر لعملية الكشف عن الموهوبين بالطرق الموضوعية والتي تستغرق وقتا وجهدا طويلا. وتعتمد عملية اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا و رعايتها على وعي المعلمة بأهمية دورها في المشاركة في الحراك التربوي الراهن في هذا المجال. وهذا يتطلب تدريب معلمة التربية الفنية ضمن برامج تدريبية تراعي أهم عوامل نجاحها وهو تحديد الحاجات التدريبية. من ذلك المنطلق وجدت الدراسة الحالية الحاجة لدراسة الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها.

- **أسئلة الدراسة**:

تتمحور أسئلة الدراسة حول السؤال الرئيس التالي: **ما الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا من وجهة نظرهن؟**

وتتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة أهمية الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها من وجهة نظرهن؟

٢. ما درجة احتياج معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للتدرب على الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف ورعاية الطالبة الموهوبة فنياً من وجهة نظرهن؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء مجتمع الدراسة حول درجة الأهمية والاحتياج للتدرب تعزى إلى المرحلة الدراسية؟

- **أهمية الدراسة**:

- إن الدراسة الحالية من الدراسات القلائل التي تناولت الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف ورعاية الطالبة الموهوبة فنياً، ولذلك فهي تستمد أهميتها من أهمية برامج رعاية الموهوبين وحداثة وجودها في إدارة التربية والتعليم بمدارس المملكة العربية السعودية.
- توفير الجهد والوقت المبذول في التنمية المهنية لمعلمة التربية الفنية أثناء الخدمة فيما يتعلق باكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها، والتركيز على ما تحتاج.
- تقدم الدراسة أداة بحثية يمكن الوثوق بها، والاستفادة منها في مجال تحديد الحاجات التدريبية.
- إعداد وتصميم برامج تدريبية لتنمية معارف ومهارات معلمات التربية الفنية في ضوء حاجتهن التدريبية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها.

- **حدود الدراسة**:

اقتصر موضع الدراسة الحالية على تحديد الحاجات التدريبية لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها من وجهة نظر مجتمع الدراسة. كما تم تطبيق الدراسة في النصف الدراسي الأول لعام ١٤٣٢هـ. واقتصر مجتمع الدراسة على معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

- **مصطلحات الدراسة**:

- الحاجات التدريبية: إن الحاجات التدريبية تمثل مجموعة من التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تحسين أدائهم المهني. كما أنها تحدد الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي الموجود للمعلم في المؤسسة التربوية (عليوة، ٢٠٠١م، ص ٢٦). ويقصد بالحاجات التدريبية في هذه الدراسة: مجموعة المعارف والمهارات التي تحتاج معلمة التربية الفنية إليها والمتعلقة بأدوارها في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها في المرحلة المتوسطة والثانوية.
- اكتشاف الطالبة الموهوبة: هي مجموعة من الطرق والأدوات والإجراءات التي تستخدم للكشف عن الموهوبين، وتختلف من حيث طبيعتها ومحتوى كل منها ومظهر الموهبة أو التفوق الذي تقيسه (القريطي، ٢٠٠٥م، ص ١٧٩). ويقصد بعملية الاكتشاف في هذه الدراسة أنها: مجموعة من

الأساليب والأدوات العلمية المقننة والذاتية التي تستخدم للتعرف على الطالبة الموهوبة فنيا بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

- رعاية الطالبة الموهوبة: ذكر جروان (٢٠٠٨م) أن "رعاية الموهوبين: هي برامج تربوية ذات خدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوفرة في المدارس العادية" ص١٩٢. ويقصد برعاية الطالبة الموهوبة فنيا في هذه الدراسة: البرامج التربوية التي تقدمها إدارة المدرسة ومراكز الموهوبات لرعاية مواهب طالبة التربية الفنية والتي تساهم معلمة التربية الفنية في تنميتها وتطويرها وتنفيذها وتقديمها للطالبة.
- الطالبة الموهوبة فنيا: تعرف مي عبد المنعم (٢٠٠١م) الموهوبين في الفنون بأنهم: "ذوو القدرة العالية في الفنون التشكيلية الذين يملكون استعدادات فطرية عالية للتميز في الفنون. وهذه الاستعدادات هي التي تجعل الفرد يعبر عن أفكاره تعبيرا فنيا، ويقدر الجمال في كل شيء ويتذوقه، ويهتم بالفن وبأعمال الفنانين" ص١٥. وتعرف الباحثة الطالبة الموهوبة فنيا في هذه الدراسة بأنها: طالبة المرحلتين المتوسطة والثانوية التي لديها استعدادات وفطرة عالية في أحد أو بعض مجالات التربية الفنية؛ كالرسم والنحت، والتلوين، وتشكيل المعادن، وغيرها. كما أن لديها سلوكا إبداعيا وابتكاريا في أعمالها الفنية، ونضجا فنيا مبكرا مقارنة بمن هنّ في نفس عمرها.

- **الخلفية النظرية للدراسة** :
- **أولا : الإطار النظري** :

إن الاهتمام بالموهوبين والرغبة في خدمتهم ورعايتهم بدأت واستمرت على مر الثقافات القديمة حتى وقتنا الحالي؛ وذلك لارتباط تطور ونهضة الثقافات والمجتمعات بتسخير قدرات أبنائها وتوظيفها لتحقيق أهدافها. حيث أن المجتمعات تعتمد بالدرجة الأولى على إنجازات أبنائها من أصحاب القدرات والكفاءات العالية، فما تشهده تلك المجتمعات من إنجازات تكنولوجية واقتصادية وتقدم علمي هائل ما هو إلا حصاد فكر ومهارة الموهوبين الذين وفرت لهم مجتمعاتهم البيئات المناسبة لتفجير طاقاتهم الكامنة.

- **مفهوم الموهبة**:

أظهرت الأدبيات التي تناولت تعريفات الموهبة والموهوبين اختلافات واسعة حول تعريف مفهوم واحد للموهبة، وقد أرجى ذلك إلى الكثير من العوامل التي أثرت في تعريف الموهبة، والتي من أهمها النظرة الأحادية لمفهوم الذكاء والثقافة الاجتماعية، والتطور العلمي، والبحث والدراسات العلمية في مجال الموهبة وكيفية تحديدها (جروان ، ٢٠٠٨م، ص ٥٤.٤٩؛ والسمادوني، ٢٠٠٩م، ص٥٣.٤).

ومصطلح الموهبة هو الترجمة العربية المقابلة للمصطلح الإنجليزي (Giftedness)، و في معجم القاموس المحيط (آبادي، ٢٠٠٧م) ذكر أن الموهبة هي " العطية" ص ١٤٢٢، أما في قاموس الرائد (مسعود ،٢٠٠٥م) فذكر أن الموهبة "شيء موهوب، قدرة فطرية، كموهبة الشعر" ص ٨٦٧. وقد حاول البعض إيجاد

تعريف اصطلاحي عام للموهبة، وعلى الرغم من ذلك فإن القارئ للأدبيات التي تناولت مفاهيم الموهبة والموهوبين يجد أنها لم تتفق على تعريف محدد، بل إنها خلطت بين مفهوم الموهبة ومفاهيم أخرى كالإبداع، والتفوق والعبقرية على أنها مرادفات لمفهوم الموهبة. وكان من نتاج اجتهاد التربويين في تصنيف الموهبة ظهور التعريفات التربوية والتي انطلقت من دراسات ومشاريع تربوية هدفت إلى إيجاد برامج خاصة للتعرف على الموهوبين ورعايتهم. والتعرف على هذه التعريفات يسهم في تكوين فكر تربوي عام عن مفهوم الموهبة وتبني التعريف الأنسب للموهوبين في مجال دراسي معين.

وقد بين مكتب إدارة التربية الأمريكي للموهبة (١٩٧٢م) أن الأطفال الموهوبين هم الذين يقدمون دليلا واضحا على تحصيل مرتفع في إحدى أو بعض المجالات التالية: القدرة العقلية العامية، استعداد أكاديمي خاص، تفكير إبداعي أو إنتاجي، القدرة القيادية، الفنون البصرية والأدائية، القدرة النفسحركية (السمادوني، ٢٠٠٩م، wikipedia.org, 2010). ويرى رينزولي (Renzulli, 2000) أن سلوك الموهوب يعكس التفاعل بين ثلاث مجموعات من السمات البشرية هي: القدرة العامة فوق المتوسط ، قدرة عالية من المثابرة أو الإصرار مستوى مرتفع من القدرة الإبداعية. بينما ترى كلارك (Clark, 1992) أن الموهبة تعتمد في الأصل على مفهوم بيولوجي لمستوى ذكاء عال، وأن هناك تطورا وتقدما مستمرا وبشكل متزايد لأنشطة الدماغ ووظائفه والّتي تتضمن الحس البدني والعاطفي والمعرفي، وأن هذا النشاط المتقدم يمكن التعبير عنه في " صورة قدرات مرتفعة في المجالات المعرفية والإبداعية والاستعداد الأكاديمي والقيادي والفنون المرئية والأدائية" ص٨، كما ترى كلارك أن مثل هذه الفئة تحتاج إلي برامج رعاية خاصة لا تحققها المدارس العادية.

وقد انتقدت نظرية الذكاء المتعدد (Multiple Intelligences) لجاردنر (Gardner) أن يكون الإنسان ولد بذكاء واحد وأنه غير قابل للتغير أو التدريب كما انتقدت اهتمام مقاييس الذكاء بالموهبة العلمية، وإهمال الأنشطة الإنسانية الأخرى التي قد يبدع الفرد فيها. وعرف جاردنر (Gardner, 1983) الموهبة بأنها" القدرة على حل المشكلات، وإيجاد إنتاج ذي قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية" ص٩. وقد قسم جاردنر الذكاء حسب نظرية الذكاء المتعدد إلى ثمانية ذكاءات شملت: الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence)، الذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mathematical)،الذكاء المكاني– البصري (Visual – Spatial Intelligence)، الذكاء البدني – الحركي (– Bodily) Kinesthetic Intelligence، الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence) الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence)، الذكاء الشخصي (Intelligence Intrapersonal)، الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence).

إن عدم اتفاق التربويين على تعريف عام ومحدد لمفهوم الموهبة ناتج عن عدة عوامل تتجلى أهمها في تطور نظريات الذكاء، ودراسات الخصائص السلوكية

والسمات الشخصية، ودورها الكبير في تميز مجالات الموهبة وتصنيفها ضمن المواهب الأكاديمية، والإبداعية، وغيرها. كما أن حاجات المجتمع من أبنائه الموهوبين تؤثر في تقديره لمجالات معينة من مواهبهم بمعزل عن نوع الموهبة أو مجالاتها المختلفة لدى الأفراد.

- **مفهوم الموهبة الفنية**:

تباينت تعريفات الموهبة الفنية تباين تعريف الموهبة بشكل عام، وظهر ذلك الاختلاف في تعريفات التربويين المهتمين بالموهبة الفنية. وقد ذكر وينر (Winner, 1996,) في كتابه "الأطفال الموهوبين: الحقائق والأساطير" أن الأطفال الموهوبين فنيا يظهرون مجموعة من الخصائص ذاتٍ تردد عالٍ أو على مستويات مختلفة عن الأطفال العاديين..." ص١٨٥. أيضا ذكر البسيوني (١٩٨٥م) أن الموهبة الفنية " قدرة فطرية غير عادية حباها الله شخصا معينا وجعله قادرا على أداء شيء معين أكثر من غيره ممن هم في نفس سنه، إذا أتيحت له نفس الظروف" ص ١٤٥. وهذه الفئة من التعريفات تستند في تحديد الطالبة الموهوبة فنيا على قدرتها على التعبير الفني وفق مراحل تطور رسوم الأطفال المتعارف عليها عند المعلمين والتربويين في مجال التربية الفنية، وفي حال ما تميز أداء الطالب في التعبير الفني في مجال أو أكثر من مجالاتٍ التربية الفنية عما يقدمه ممن هم في نفس عمره الزمني اعتبر موهوب فنيا سواءٍ كان تعبير الطالب الموهوب فنيا يتميز بمرحلة واحدة أو مراحل أكثر تقدما.

وذكرت بعض التعريفات أن الموهبة الفنية طاقة واستعدادات يمتلكها الموهوب فنيا، وأنها مورثة. كما وأن تلك الطاقة الكامنة أو الاستعدادات الخاصة العالية تؤهل الطالب مستقبلا لتحقيق مستويات أدائية مرتفعة في واحد أو أكثر من مجالات الفنون البصرية (مي عبد المنعم، ٢٠٠١م؛ الضويحي ٢٠٠٨م). وشرح الضويحي ماهية الاستعدادات العالية بأنها "الدافع وراء التعبير الفني الذي يظهره الطفل بكفاءة عن أفكاره ومشاعره في إحدى مجالات الفن أو بعض منها والتي تكون مقبولة اجتماعيا مثل الرسم والنحت، والتصوير..." ص ٥٤. ومن المهم ذكره أن التعريفات التي ترى أن الموهبة هي الاستعدادات الفطرية ترى أيضا أنه يمكن إثراؤها وزيادتها بالتدريب والممارسة حتى تصل بأداء الموهوب إلى مستوى عالٍ من الإتقان والمهارة.

وترى تعريفات أخرى أن قياس مدى امتلاك الفرد لموهبة فنية يعتمد بالدرجة الأولى على تقييم عمله الفني، وفي ضوء تقييم المنتج الفني. حيث يرى تايلر (Taylor) أن الموهبة في هذا المنظور تمثل الاستعداد لإنتاج الأفكار والتعبيرات الجديدة والحلول للمشكلات بطريقة غير عادية، وفي مناخ تجريبي استكشافي لإنتاج أفكار أصيلة وفريدة (القريطي، ٢٠٠٥م، ص ٤٦). والموهوبون فنيا يبذلون جهدا غير عادي لإخراج عملهم الفني وهذا ما أكد عليه ماسلو عندما عرف الموهبة الفنية بأنها "الإنتاج الناجم عن النشاط الجاد والعمل المتواصل والمضبوط الذي يقوم به الفرد" (صبحي؛ ويوسف، ١٩٩٢م، ص١٠٦). كما يرى

الغامدي (١٩٩٧م) أنه يمكن تميز الموهوب في التربية الفنية من تميز إنتاجه عن إنتاج الطفل العادي. والتعرف على الموهوبين فنيا من خلال إنتاجهم الفني يحتاج جهدا كبيرا من الموهوب نفسه لإظهار براعته في مجال معين.

وتعتبر نظرية الذكاء المكاني- البصري لجاردنر (Gardner's Theory of Spatial-Visual Intelligence, 1983) من أهم النظريات التي ربطت بين ذكاء الفرد وموهبته في مجال معين، حيث بين جاردنر أن الذكاء المكاني يعتمد على قدرة الفرد على تطوير صور من نماذج عقلية تم إدراكها باستخدام القدرة على الملاحظة وربط العلاقات للعالم البصري . المكاني بدقة وتحويل تلك الإدراكات الأولية إلى الحيز المكاني أو معالجتها يدويا في مجال الرسم، أو النحت، أو التصوير. وغير ذلك من مجالات الفن. وقد حدد جاردنر (Gardner, 1983) سعة الذكاء المكاني بأنها " القدرة على ملاحظة العناصر وتحويلها من عنصر إلى آخر، والقدرة على مناشدة الخيال العقلي واستدعاء الصور ومن ثم تحويلها وتوظيفها مرة أخرى دون الرجوع إلى المثير الأصلي والقدرة على إنتاج تصميمات مشابهة للمعلومات المكانية." (P. 176) ويتطلب الذكاء المكاني الحساسية للون والخط والشكل والمساحة والمجال وعلاقات العناصر ببعضها، كما يتأثر بما توفره البيئة من مثيرات جمالية.

وفي ضوء التحليل السابق لتعريفات الموهبة، تعرف الدراسة الحالية الموهبة الفنية إجرائيا بأنها: استعداد أو طاقة فطرية لأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الفنون كالرسم والتلوين، والنحت، والتصوير، والتصميم وتشكيل المعادن والأخشاب وغيرها من مجالات الفنون التي تحظى بالقبول والتقدير الاجتماعي، والتي تتملكها الطالبة الموهوبة فنيا أكثر من غيرها ممن هم في نفس سنها وتسهم في تحقيقها لمستويات أدائية متميزة في المجال الفني المرتبط بهذا الاستعداد، إذا ما توفرت لديها العوامل الشخصية اللازمة والمحفزات البيئة المناسبة.

- **خصائص وسمات الموهوبين فنيا** :

يتميز الموهوبون بسمات شخصية وخصائص سلوكية لا تتوفر غالباً عند أقرانهم العاديين. وقد تم تحديد السمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوبين بعد القيام بدراسات طولية استمرت سنوات عديدة، في ضوء نتائجها وضع عدد من التربويين والباحثين قوائم سمات شخصية وخصائص سلوكية للموهوبين بشكل عام والموهوبين فنيا بشكل خاص. ويتم تناول أهم هذه السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي اتفقت عليها الأدبيات فيما يلي:

- **الخصائص المعرفية**:

- **النضج المبكر**: إن من السمات العقلية الواضحة للموهوب أن لديه نضجاً مبكراً والذي يظهر جليا في نمو تفكيره، كما يوصف الموهوب أن لديه عمرا عقليا أعلى مقارنة مع عمره الزمني. وقد لاحظت دراسات رسومات الأطفال الموهوبين فنيا أنهم يرسمون صورا يمكن تميزها عند عمر السنتين والنصف

(السمادوني، ٢٠٠٨م، ص ٧٩). وأكد وينر (Winner, 1996, P.3) على أن الموهوبين فنياً يرسمون بسرعة، وأنه يمكن ملاحظة نضجهم الفني المبكر بصورة واضحة مقارنة بمن هم في نفس عمرهم.

- **إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة:** يتمتع الموهوب فنياً بالقدرة على إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة، والقدرة على المفاضلة والموازنة بين الأفكار، وترجمتها وتوظيفها في صور وتمثيلات بصرية يدركها المشاهد (Gardner, 2000؛ القريطي، ٢٠٠٥م).
- **حب الاستطلاع:** يسهم حب الاستطلاع لدى الموهوب فنياً في ممارسة عمليات اكتشاف وبحث عن مصادر تثير انفعالاته الفنية. ويثير الموهوب فنيا التساؤلات حول العمليات، والآليات، والتقنيات التي يمكن استخدامها لإنتاج العمل الفني، كما أن سمة حب الاستطلاع تدفعه إلى حب المجازفة واكتشاف المجهول. وأكد تشن (Chan, 2007, P.18) على أن الطالب الموهوب في الفنون البصرية قد يتميز في مجال فني واحد محدد، ولكن حب الاستطلاع لديه يدفعه لاستقصاء تفاصيل دقيقة جدا تتعلق بمجالات فنية أو غير ذلك من المجلات الأخرى ذات العلاقة.
- **قوة الذاكرة والتركيز:** يتصف الموهوب فنياً باتساع المعارف وعمقها والقدرة على اكتساب كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة واختزالها، وتسهم قوة الذاكرة لدى الموهوب فنيا في امتلاك التمييز البصري في الأشكال والهيئات البصرية، وقوة الملاحظة وقوة التركيز وسرعة الاستيعاب للأعمال الفنية، وحدة الملاحظة لأدق التفاصيل (Dixon & Moon, 2006).
- **الخيال الخصب:** تتميز المدارك المعرفية لدى الموهوب فنياً بالخيال الخصب، وطلاقة في التعبير الفني، والعمق في التفكير والبعد عن مجرد المحاكاة السطحية للأشياء. ويسهم الخيال الخصب في إثراء الصور الذهنية والقدرة العالية على التخيل. وتعتبر هذه السمة من أكثر السمات التي تميز الموهوبين فنيا عن غيرهم من الموهوبين في مجالات أخرى (Kay, 2008).
- **مرونة التفكير:** إن العملية التعبيرية الفنية لدى الموهوب فنياً تمر بالعديد من أنماط التفكير والتي تسهم في النهاية في تكوين خبرته الفنية وإنتاجه الإبداعي، ومنها التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي. وأهم ما يتميز به تفكير الموهوب فنيا (عبد المنعم، ٢٠٠١م): المرونة والطلاقة في التعبير الفني والقدرة على المفاضلة والموازنة بين الأشياء، وإصدار أحكام تقيميه مع إعطاء المبررات المنطقية لذلك، والقدرة على إدراك العلاقات بين المعلومات والبدائل والمعطيات، وتوليد الأفكار الجديدة والعديدة. بالإضافة إلى ذلك فالموهوب فنيا يمتلك كل أو بعض قدرات التفكير الإبداعية التالية: الطلاقة التشكيلية، المرونة التشكيلية، الأصالة التشكيلية، الإفاضة التشكيلية، الحساسية للمشكلات الفنية، والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته.

- **خصائص التعلم**:

تسهم قوائم تقدير خصائص التعلم لدى الموهوب فنياً في مساعدة المعلم على ملاحظة الاستراتيجيات التي يتبعها أثناء عملية التعلم والأداء الفني مما يساعد في التخطيط والتصميم لاستراتيجيات التدريس الأكثر ملائمة لهذه الفئة. ويرى كلارك وزمرمن (Clark & Zimmerman, 2004, P. 13) أن معلم التربية الفنية يمكن أن يعزز استراتيجيات التعلم لدى الطالب الموهوب فنيا وتوفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية الموهبة الفنية والإبداع الفني. ومن أهم خصائص التعلم التي يتصف بها الموهوب فنيا ما يلي(Oreck, 2000 ؛ عبد المنعم، ٢٠٠١م؛ القريطي، ٢٠٠٥م؛ Alshouse, 2008;):

- تفضيل استراتجيات التدريس المحفزة للاكتشاف والتجريب وحل المشكلات. والقدرة على تحديد المشكلات في مجال ما وإدراك جميع جوانبها والاستمتاع بحلها، وتقديم طرق جديدة وأصيلة في الوصول إلى الحل.
- النظرة الكلية للمعرفة واستخدم مهارات النقد الفني، والإدراك البصري لفهم المعارف والمعلومات المطلوبة في المجالات الدراسية الأخرى، واستخدم المهارات الرياضية والعلمية، والتكنولوجية، والبلاغية التي تم اكتسابها من تلك المجالات في حل المشكلات الفنية وتطوير مهارته الفنية.
- استخدام مواد وخامات غير عادية تهدف إلى التغلب على الأفكار العادية وتقود إلى أفكار جديدة وأصيلة.
- التميز بقوة الملاحظة، والقدرة العالية على إدراك التفاصيل وإدراك الفروق بين الأشياء، والنظم والظواهر والاحتمالات، وإدراك العلاقات الخفية بينها.
- السرعة في الفهم والتركيز والانتباه خاصة فيما يتعلق بالمهام المتعلقة بمجال التربية الفنية، وسرعة الفهم للمبادئ الرئيسية والوصول إلى تعميمات صائبة بسرعة عن الأحداث والأشياء.
- التميز بالطلاقة التعبيرية والقدرة على استخدام مصطلحات فنية صحيحة سواء في الحديث عن الفن أو الكتابة عنه.
- إدراك الخصائص الجمالية للأشياء والأفكار والأحداث.
- البحث الدائم والاطلاع والقراءة عن الفن، والسعي إلى التحصيل والتعمق في مجال الموهبة، والاهتمام بمصادر المعرفة المختلفة التي تنمي الثقافة الفنية.
- القدرة العالية على الدقة والتنظيم والترتيب أثناء ممارسة الإنتاج الفني.
- القدرة العالية على استخدام أسلوب المناقشة وإلقاء تساؤلات عميقة عن كيف؟ ولماذا؟
- القدرة العالية على تنظيم النشاط التعليمي، والتخطيط للأعمال الفنية قبل تنفيذها مع الاستمرار في الأداء بمستوى مرتفع من النشاط والقوة والحيوية.

- التفوق في مجالات دراسية أخرى.

- **الخصائص الانفعالية**:

الخصائص الانفعالية هي كل ما يرتبط بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية وليست ذات طابع معرفي أو ذهني. ويعبر الموهوب فنياً عن قيمه وانفعالاته من خلال الفن، حيث يجد في الفن ومجالاته المختلفة مساحة واسعة لتعبير عن حواسه وأحاسيسه وخبراته الذاتية. ويعتمد الموهوب فنياً على إحساسات اللمس والحس كوسائل للتعامل مع البيئة، فالطالب اللمسي منشغل بعالم الحس والوجدان (إيمان شهاب، ٢٠٠٧م، ص ٢١)؛ ولذلك فالتعبيرات الفنية لطالب الموهوب فنياً تتأثر بانفعالاته. وقد لا تظهر بعض الخصائص الانفعالية عند الطالب الموهوب فنياً في السنوات المبكرة من المرحلة الابتدائية، ويكون ظهورها بشكل واضح في مرحلة المراهقة وبداية الرشد (المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية) وذلك بسب تأثر النمو الانفعالي بالتغيرات الجسمية والخارجية والداخلية، والعمليات والقدرات العقلية والمعايير الاجتماعية وتكون الشعور الديني والقيمي عند سن المراهقة (شهاب، ٢٠٠٧م، ص ٣١). ومن أهم السمات الانفعالية لدى الطالب الموهوب فنياً الدافعية والمثابرة الاستقلالية، النضج الأخلاقي المبكر، النزعة الكمالية،القيادية، الحس المرهف التواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

- **الميول والاهتمامات الفنية**:

يميل الموهوب فنياً إلى القيام ببعض الاهتمامات التي تتعلق بمجال موهبته الفنية والتي من أهمها (مي عبد المنعم ٢٠٠١م؛ القريطي، ٢٠٠٥م؛ Trimis & Savva, 2009):

- التميز باتساع وتنوع الميول والاهتمامات الفنية.
- المشاركة في الأنشطة الفنية، وأكثر تفضيلاً للأنشطة الفنية غير التقليدية كالفن البدائي والفنون الشعبية والبصرية.
- التميز بحب القراءة والاطلاع على فنون وثقافات محلية وعالمية.
- تقدر الأعمال الفنية للفنانين والمبدعين سواء المطبوعة أو المعروضة في المعارض والمتاحف.
- الاستمتاع بالرسم والتصميم في معظم أوقات الفراغ.
- الميل إلى التدرب على التقنيات الحديثة في مجال الفنون، وتجريبها وتطوير استخدامها بشكل مميز وغريب.
- الاستمتاع بالاشتراك في مناقشات النقد والتقييم الفني للأعمال الفنية.
- الاهتمام بزيارة المتاحف والمعارض الفنية لإثراء الخيال البصري، والمشاركة في الأنشطة والمسابقات الفنية.
- الاستمتاع بالعمل اليدوي، وتقدير الحرف والمهن الفنية اليدوية.
- الطموح العالي نحو مهنة الفن وتقديرها كمجال دراسة.
- الرغبة الشديدة في شغل وقت الفراغ بأنشطة فنية في مجال موهبته.

- الرغبة في الاستقلال، والتفرد بالأفكار والموضوعات والأعمال الفنية الأصيلة والنادرة.

يعتبر تحديد السمات الشخصية والخصائص السلوكية للموهوب من أحد أهم الموضوعات التي تحضى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة، وذلك لما لها من أهمية في التعرف عليه، وتقدير حاجاته التعليمية والنفسية اللازمة أثناء تصميم برامج الرعاية، والتخطيط للمناهج، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم. ولا يشترط التربويون وعلماء علم نفس الموهبة أن يمتلك الموهوب جميع الخصائص والسمات بنفس الدرجة، ولكن أكد البعض على أهمية الجمع بين خصائص التعلم والدافعية بالإضافة إلى الخصائص الخاصة بمجال الموهبة.

- **الكشف عن الموهوبين فنيا** :

تمثل عملية الكشف عن الموهوبين والمبدعين فنياً وتحديد مواهبهم الخطوة الأساسية في أي مشروع يهدف إلى تربيهم ورعايتهم، وتحديد حاجاتهم ومتطلباتهم التعليمية والنفسية. ونجاح برامج رعاية الموهوبين سواء داخل المدرسة أو خارجها يعتمد على مدى دقة إجراءات عملية الكشف، ومناسباتها للفئة المستهدفة. وقد اختلفت وتنوعت أدوات وأساليب الكشف باختلاف مجالات الموهبة، ولذلك يرى بعض التربويين أن عملية اكتشاف الموهوبين عملية معقدة تنطوي على العديد من الإجراءات التي تتطلب استخدام عدد من المحكات الموضوعية والنوعية والمناسبة لمجال كل موهبة.

ويوجد شبه إجماع على أن إجراءات التعرف على الموهوبين والمبدعين يجب أن تبنى على أوسع قدر ممكن من الملاحظات والبيانات المستقاة من محكات، ومصادر متعددة؛ وأن تطبق على فترات زمنية طويلة بحيث يتاح للموهوبين أن يعبروا عن طاقاتهم بشكل متسق وتظهر اهتماماتهم واستعداداتهم في مجال فني معين أو أكثر من مجالات الفنون (Clark & Zimmerman, 2004). إن الكثير من القدرات الفنية تظل استعدادات وطاقات كامنة غير مكتشفة وخاصة في البيئات الفقيرة التي لا توفر الخامات والأدوات المناسبة للاكتشاف والتجريب (إيمان شهاب، ٢٠٠٧م)؛ ولذلك فإنه لا يوجد مقياس محدد يكفي للكشف عن الموهوبين في مجالات الفنون البصرية والتشكيلية، بل توجد عدة مقاييس واختبارات كاختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات الإبداع، واختبارات الاستعداد واختبارات الرسم، والاستبيانات، والمقابلات الشخصية، والترشيحات، ونماذج وعينات الإنتاج الفني، وقوائم الخصائص السلوكية، وغيرها.

- **رعاية الموهوبين فنيا** :

تعددت الأدبيات التي تناولت الأساليب الخاصة لرعاية الموهوبين، وكان أكثر الأساليب المناسبة لرعاية الموهوبين فنيا: التجميع (Grouping) وهو من الأساليب التنظيمية الأولية التي تتخذ أشكالا متعددة بهدف تطبيق كل من التسريع (Acceleration) والإثراء (Enrichment).

• **التجميع** (Grouping):

ويستخدم أسلوب التجميع لجمع القدرات المتشابه في نظام تعليمي موحد في بيئات تعليمة ملائمة لتنمية تهدف إلى رعاية الطلاب الموهوبين وتضمن لهم تعليم يناسب قدراتهم التي لا يستطيع التعليم العادي رعايتها. كما يوفر التجميع جوا من المنافسة التعليمة المتماثلة والمتكافئة لطلاب يمتلكون استعدادات وقدرات عقلية متقاربة، ويتشاركون الاهتمامات والميول (القريطي، ٢٠٠٥م). ومن أشكال التجميع المتجانس: مدرسة الموهوبين، صفوف الموهوبين الخاصة، الصفوف المرحلة (Pull-Out Classes)، ومن أهم أشكال التجميع غير المتجانس التعلم التعاوني، والتعليم الفردي (Clark & Zimmerman, 2004).

ويجب على معلم التربية الفنية عند تجميع الطلاب الموهوبين فنياً مراعاة استخدام الاختبارات القبلية أو اختبارات التمكين والإتقان لتحديد مستوى القدرات الفنية التي يمتلكها الطلاب الموهوبون فنيا، تخصيص أوقات معينة أثناء حصة مادة التربية الفنية ليعمل الطلاب الموهوبون فنياً في مشروعات جماعية أو فردية، وتدريس الطلاب الموهوبين باستخدام استراتيجيات تدريس وأساليب وتقويم مناسبة لموضوعات مجالات التربية الفنية المختارة، والقدرات الفنية العالية.

• **التسريع** (Acceleration):

التسريع نظام يسمح للموهوبين بالتقدم في الدراسة بمعدل أسرع والتقدم إلى مرحل دراسية متقدمة في عمر أقل، واجتياز المراحل الدراسية في فترة زمنية قصيرة مما يستغرقه الطفل العادي (القريطي، ٢٠٠٥م؛ Clark & Zimmerman, 2004). ويسمح أسلوب التسريع بتقدم الطالب في درجات السلم التعليمي بسرعة تتناسب مع قدراته، ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية. وقد تكون المبادرة في طلب التسريع من قبل الطالب نفسه، أو ولي الأمر، أو المعلم، وذلك بعد ملاحظة توفق الطالب وعدم استفادته من المنهج المقرر لأقرانه العادين.

وقد يكون من الصعب تطبيق أسلوب التسريع على الأطفال الموهوبين فنياً في مراحل عمرية مبكرة، وذلك أن تحديد الموهبة الفنية في سن رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية يرتبط كثيرا بالثبات والنضج الانفعالي والاجتماعي والمعرفي والذي لا يتحقق بشكل واضح حتى مرحلة المراهقة (Chan, 2007). كما أن قبول الطفل في مرحلة مبكرة قبل عمره القانوني يشترط النضج العقلي والاجتماعي عند الطفل الموهوب بمعدلات أسرع من الطفل العادي. ولايرى بعض التربويين ضيراً في القبول المبكر للموهوبين فنيا إذا توافقت موهبة الطفل الفنية مع تقدم ملحوظ في المجالات الدراسية الأخرى.

كما يمكن تسريع الموهوبين بواسطة تخطي المادة بالتسريع الجزئي في تعلم مادة دراسية معينة، حيث يتخطى الطالب المادة بأخذ حصص أو دراسة مادة

محددة مع طلاب في فصل أعلى. ويرى بعض التربويين أن تخطي المادة مناسب للطلاب ذوي المهارات والقدرات الخاصة التي تكون في مجال واحد، حيث يستقي الطالب معرفته مع أقرانه العاديين في المجالات الدراسية المناسبة لعمرة الزمني ويتلقى تدريس متقدم في مجال موهبته مع أقران أكبر سناً منه (عبد المطلب ٢٠٠١م؛ Clark & Zimmerman, 2004).

- **الإثراء** (Enrichment):

تتميز هذه الاستراتيجية بمناسبتها لكثير من الأنظمة التعليمية، ومرونتها في رعاية الموهوبين داخل الصف العادي وخارجه. وعرف (الشيخلي، ٢٠٠٥م) الإثراء بأنه: " إغناء المناهج في إطار الصفوف العادية كي تلائم مطالب وحاجات الطالب المتفوق سواء من حيث العمق أو من حيث الاتساع" ص. ١٥١؛. وقد تكون التعديلات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلاب العاديين، أو بزيادة مستوى صعوبة في المواد التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية" (جروان، ٢٠٠٨م، ص. ٢٢٢). وتتم عملية التعديلات على المنهج وفق خطط وأهداف محددة وبناء على تحديد مستوى أداء الموهوبين حتى يتم وضع الخبرات التعليمية والأنشطة الإضافية المناسبة لاستثارة استعدادات الموهوبين وإشباع حاجاتهم العقلية والتعليمية (القريطي، ٢٠٠٥م). ويعتبر الإثراء التعليمي من الاستراتيجيات التربوية التي تقدم في مواقف تعليمية داخل الفصل العادي، وفي مدارس أو فصول خاصة بالموهوبين، و في غرف مصادر التعلم والمكتبة المدرسية، ومن خلال الأنشطة غير الصفية، وبرامج رعاية الموهوبين الأسبوعية والصيفية. كما تطبق استراتيجية الإثراء التعليمي لرعاية الموهوبين بشكل فردي، أو جماعي داخل المدرسة أو خارجها.

- **دور معلم التربية الفنية في اكتشاف الموهوبين فنيا ورعايتهم**:

يعتبر المعلم المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية لجميع فئات الطلاب فهو الذي يساعد في تهيئة المناخ الأكاديمي والنفسي المناسب لزرع الثقة بنفس الطالب، وتقوية روح الإبداع لديه، وتنمية ميوله واستعداداته. وتؤكد (Kay, 2008) على أن أهمية دور معلم التربية الفنية في عملية التعرف على الطالب الموهوب ترتبط بالحاجة إليه في تطبيق المقاييس والاختبارات التي تتطلب مساعدة المختصين في التربية الفنية للملاحظة وتقدير الخصائص السلوكية وتحديد مستوى الأداء الفني في الأنشطة الاستكشافية، والموجهة، والحرة لتلك المقاييس، وتصميم وتطبيق البرامج الإثرائية. إن معلم الفصل العادي يلعب الدور الأكبر ليس فقط في التعرف على الطالب الموهوب بل أيضاً في رعايته طوال سنوات دراسته (Chin & Harrington, 2009). ومن ذلك المنطلق نجد أن معايير إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية تفرض على المعلم أن يلم بنظريات ومفاهيم الموهبة، وكيفية التعرف عليها في الصف العادي؛ كما تحتل عمليات تطويع وتكييف وتعديل المناهج لتناسب الموهوبين وغير الموهوبين المرتبة الأولى في مقررات إعداد المعلمين للمراحل الدراسية من الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007).

ولذلك فإن عملية اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في كثير من دول العالم تتم على يد معلم الصف العادي.

إن وعي معلم التربية الفنية بدوره في عملية اكتشاف الطالب الموهوب ورعايته يسهم في تطوره الذاتي والمهني بما يتلائم مع ما يقدمه لهذه الفئة (Mills, 2003). ويقوم معلم التربية الفنية بدور بالغ الأهمية في الملاحظة المنظمة لسلوكيات الطلاب بحكم معايشته وتفاعله المباشر معهم وجها لوجه في مواقف التعلم، والنشاط المدرسي خلال ممارستهم الأنشطة الفنية (الضويحي ٢٠٠٨م، ص ٦٠). وعملية التعرف على الموهوبات تتطلب مراحل وإجراءات لا يمكن تحقيقها دون مساعدة المعلم، وقد تعجز المعلمة في تحديد وجود الموهبة عند الطالب حتى وإن آمن بوجودها في ظل عدم قدرته على تفعيل الأدوات والأساليب المناسبة لتحقق من وجود الموهبة.

- **تحديد الحاجات التدريبية** (Training Needs):

تمثل عملية تحديد الحاجات التدريب الأساس في صناعة التدريب، والتي تقوم عليها جميع دعائم العملية التدريبية، حيث إن هذه العملية تساعد على معرفة الأسباب المحتملة للمشكلات التدريبية، ووضع الحلول المناسبة.لترجمة هذه الحاجات إلى برامج تدريبية تحقق الأهداف الأساسية لهذا النشاط.

- **مفهوم الحاجات التدريبية**:

ذكرت السيد وحلمي (٢٠٠٢م) أن الحاجات التدريبية عبارة عن "مجموعة من التحسينات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين بقصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل وتحول دون تحقيق أهداف المنظمة من ناحية ومسايرة متطلبات التقدم من ناحية أخرى" ص ٢١٣ والحاجات التدريبية في هذه الدراسة هي جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات معلمات التربية الفنية بقصد تطوير أدائهن وقدرتهن في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها.

- **أهمية تحديد الحاجات التدريبية**:

إن التحديد الدقيق للحاجات التدريبية يلعب دورا رئيساً سواء في الإعداد لبرامج التدريب، أو تنفيذه أو تقويمه. حيث يرى كل من طعيمة والبندري (٢٠٠٤م؛ ص٢٥١) و السكارنة (٢٠٠٩، ص ٩٥) أن تحديد الحاجات التدريبية يمثل الأساس الذي يقوم عليه تصميم البرنامج التدريبي، حيث يتحدد لنا بدقة ماينبغي تقديمه وما ينبغي إعطاؤه الأولوية والتفضيل على غيره، وتحديد الواقع الحالي لمستوى أداء العاملين من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات ومن حيث ما يعانيه هذا الواقع من مشكلات ومعيقات أو محددات تمنع العامين من تحقيق أداء أفضل. كما تسهم عملية تحديد الحاجات التدريبية في تحديد الفئات المستهدفة للتدريب، وخصائصها، وكذلك معايير اختيارها للمشاركة في التدريب، وتحديد طبيعة محتوى المواد التدريبية وأساليب التدريب ووسائله والتسهيلات اللازمة له، وضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء المتدربين.

- **طرق تحديد الحاجات التدريبية**:

توجد عدة استراتيجيات لتحديد الاحتياجات التدريبية للمنظمة أو الأفراد العاملين فيها، ومن أهمها (خميس، ٢٠٠٣م، ص١١٢؛ جبران، ٢٠٠٦م، ص ٣٤؛ توفيق، ٢٠٠٧م، ص ٣١- ٣٣):

- **تحليل حاجات المنظمة:** ويقصد بها تحليل الهيكل التنظيمي للعمل وسياسات وأهداف المنظمة بقصد التعرف على الأهداف المنوطة بها، والموارد المتاحة لها، وتحديد المشكلات والمعوقات. وتحليل المنظمة هو دراسة الهياكل والأنماط التنظيمية، لتحديد مدى توافق التنظيم والعمل وبالتالي تحديد المواقع التي تحتاج للتدريبي.
- **تحليل حاجات العمل:** أي تحليل جوانب العمل، وتحديدها بدقة، ليتم توصيف العمل وشروطه بصورة كفايات، وتحديد معايير إنجازها بدقة، مع تحديد مدى جدواها في العمل. إن تحليل المهمة أو العمليات يساعد في تحديد معايير العمل في وظيفة معينة، وتحديد الحد الأدنى للصفات والمهارات والقدرات والمؤهلات المطلوبة في شاغل الوظيفة لكي يتمكن من تحقيق الأداء الجيد. ويتم في هذه الخطوة مقارنة الطريقة التي يتبعها الفرد في أداء عمله مع وصف الوظيفة ومواصفاتها، وإذا ما كانت تحتاج إلى تحسين، وما هي تفاصيل ذلك التحسين
- **تحليل حاجات الفرد:** يتم تحليل الموظف وليس العمل، حيث تقوم الإدارة بتحليل الفرد، وذلك من خلال تحليل المعرفة والمهارات، أو الاتجاهات المطلوبة تنميتها في الأفراد العاملين في المؤسسة، وذلك عن طريق جمع المعلومات الميدانية عن أداء العاملين، من مواقع الأعمال الحقيقية، وفي ضوء معايير الأداء الجيد عن طريق الملاحظة والمتابعة. والدراسة الحالية تتناول هذا الجانب وهو تحليل معارف ومهارات المعلمات في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها.

- **أساليب وأدوات تحديد الحاجات التدريبية**:

إن جمع البيانات الدقيقة والصادقة والشاملة تعتمد على أساليب وطرق مقننة وموضوعية لتحديد الحاجات التدريبية، والتي من أهمها: المقابلات الشخصية، الاستشارات، الاستبيانات ، السجلات والوثائق، أسلوب تحليل المحتوى ملاحظة السلوك ، الاختبارات، المناقشات الجماعات، وغيرها (تريسي ، ١٩٩٠م؛ الطعاني، ٢٠٠٧م؛ توفيق، ٢٠٠٧م؛ توفيق، ٢٠٠٨م، السكارنة، ٢٠٠٩م). وقد استفادة الباحثة من أداة الاستبانة لتحديد الحاجات التدريبية في هذه الدراسة.

إن استخدام أساليب تحديد الحاجات كركيزة تبنى عليها الخطط المستقبلية يتطلب دراية ووعي بأهميتها وطرق وخطوات تطبيقها. كما يجب على المؤسسة التربوية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين بشكل دوري، وعدم انتظار وقوع المشكلة، أن يقوم بتحديد الحاجات التدريبية ذوو الخبرة والتخصص، واستخدام طرق تحديد الحاجات التي تتوافق مع سياسة المنظمة وأن يفرق بوضوح بين حاجات الفرد والجماعات والوظيفة، وأن يفرق بين ماترغب

فيه المنظمة، و ما تحتاج إليه.(تريسي ١٩٩٠م؛ وموسي ١٩٩٧م). كما يجب مراعاة اتباع المعايير العلمية والطرق والأساليب العملية لتحديد الحاجات التدريبية وعدم الاعتماد على أسلوب أو أداة بعينها في تحديد الحاجات فكلما تعددت الأدوات المستخدمة في تحديد الحاجات كلما كانت نتيجة التحديد أكثر دقة.

تناولت الأدبيات مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم ضمن أهداف مختلفة تضمنت بعضها محاولة لتفسير وتحديد مفهوم الموهبة، وبعضها تناول خصائص وسمات الموهوبين في محاولة لتحديد الأدوات المناسبة للكشف عنهم. كما وحاول بعضها وضع خطط وبرامج وطرق رعاية الموهوبين. والمتأمل إلى ماخلصت إليه دراسات وبحوث وأدبيات مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم يجد انه مجال واسع يندرج تحته الكثير من المفاهيم، والنظريات، والأنظمة التعليمية التي تختلف باختلاف فلسفة مؤسسات رعاية الموهوبين. كما نجد أن أصول هذه الفلسفة واحد وتختلف فروعها باختلاف حاجات مجال الموهبة لأدوات اكتشاف وبرامج رعاية تناسبها. واكتشاف الموهبة الفنية ورعايتها شأنها شأن مجالات الموهبة الأخرى لها أدواتها وبرامجها التي تنطلق من حاجات هذه الفئة.

وقد ساهم تطور البحث العلمي في تقديم تفسيرات أكثر وضوحاً لمفهوم الموهبة بشكل عام والموهبة الفنية على وجه الخصوص، وتوفير أدوات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم ضمن كل مجال أكاديمي. وتعتمد إدارة التربية والتعليم لرعاية الموهوبين على كفاءة معلمي الفصل العادي في تحقيق أهداف برامج اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وكفاءة عملية الاكتشاف تعتمد على مستوى وعي المعلم بدوره في عملية الكشف والرعاية، وقدرته في تحديد خصائص الموهوبين، وتطبيق نماذج وأدوات التعرف عليهم، واختيار استراتيجيات الرعاية المناسبة لهم. وترتبط كفاءة معلم الصف العادي في عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم على مستوى ونوع الإعداد والتدريب المقدم له ضمن برامج تشرف عليها جهات تربوية تستطيع أن تحدد الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وتصميم برامج الإعداد المناسبة لمجال الموهبة في التخصص الذي يتولى تدريسه المعلم، وتقدمها بأساليب تدريب توفي بحاجة المعلم المهنية في هذا المجال من جهة، وتراعي خصائص وأدوار المعلم أثناء الخدمة من جهة أخرى.

- **ثانيا : الدراسات السابقة:**

حاولت بعض الدراسات تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والمشرفين في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في مجالات أكاديمية مختلفة، كما تناول البعض دراسة واقع رعاية الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والتربويين ويتم تناول أهم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية فيما يلي:

أجرى الزهراني (١٤٢٣هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب الكشف عن الموهوبين المطبقة بالمملكة العربية السعودية، ووضع أساليب مقترحة للتعرف على الموهوبين في مجال التربية الفنية في المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد تعريف الموهوب في مجال التربية الفنية،

والتعرف على خصائص الطالب الموهوب فنياً، وأساليب اكتشافه، والتعرف على مجموعة العوامل المؤثرة على الموهوب فنيا. وخلصت الدراسة إلى أن مراكز الموهوبين لا تطبق أي أساليب علمية للتعرف على الموهوبين في التربية الفنية كما اقترح الباحث استبانة علمية للتعرف على الموهوب فنيا في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة صادق وأمل أمين (٢٠٠٩م) إلى التعرف على الأوجه الممكنة لتضمين تربية الموهوبين في برامج تكوين المعلم في مرحلة الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة ومراحل التطوير المهني أثناء الخدمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) من أعضاء هيئة التدريس وخبراء ومشرفين تربويين. وكانت نتائج الدراسة تؤكد على أهمية تضمين مقررات تتعلق بتربية الموهوبين في برامج تكوين المعلم في مرحلة الإعداد الأكاديمي قبل وأثناء الخدمة، وبرامج مساندة معززة الاتجاه نحو تربية الموهوبين. كما أظهرت الدراسة ضعف تضمين تربية الموهوبين في برامج تكوين المعلم في الجامعات العربية، وضعف تضمين تربية الموهوبين في برنامج تكوين المعلم أثناء الخدمة في بعض وزارات التربية والتعليم العربية.

وهدفت دراسة الخديدي (١٤٢٩هـ) إلى التعرف على واقع برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية في ضوء أراء المشرفين والمعلمين بمراكز الموهوبين وذلك للوقوف على نواحي القصور في تلك البرامج ودور المشرفين والمعلمين لمواجهة القصور في برامج رعاية الموهوب فنيا. وتكون مجتمع الدراسة من (٥٣) مشرفا ومعلما في منطقة مكة المكرمة (مكة، جدة، الطائف)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وأسفرت النتائج عن أن تطبيق أساليب الكشف عن الموهوبين في التربية الفنية لم يكن بالدرجة المأمولة وأن طرق رعاية الموهوبين في التربية الفنية المستخدمة بمراكز الموهوبين غير كافية، والطرق المستخدمة في التدريس والتقويم لا تناسب موهوبين التربية الفنية.

وهدفت دراسة آل كاسي (١٤٣٠هـ) إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي العلوم في مدينة مكة المكرمة ومدينة جدة وهم (٤٨) مشرفا ومعلمي العلوم والتي شملت (٤٤٨) معلما. واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الموهوبين (٢٥) حاجة والحاجات التدريبية في مجال رعاية الموهوبين (٢١) حاجة من وجهة نظر أفراد العينة. ورأى أفراد العينة أن هنالك (٩) حاجات تدريبية في مجال اكتشاف الموهوبين موجودة بدرجة متوسطة في الأداء الفعلي لمعلمي العلوم، كما أن هنالك (١١) حاجة تدريبية في مجال رعاية الموهوبين موجودة بدرجة متوسطة في الأداء الفعلي لمعلم العلوم الطبيعية. كما أظهرت الدراسة عن وجود دلالة

إحصائية بين استجابات كل من المعلمين والمشرفين عن مدى أهمية الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين لصالح المشرفين، وعن مدى أهمية الحاجات التدريبية ودرجة وجودها في الأداء الفعلي لمعلم العلوم لصالح الأهمية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عن درجة وجود الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهبة في الأداء الفعلي لمعلمي العلوم الطبيعية.

وهدفت دراسة (الجهني، ١٤٣١هـ) إلى تحديد أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط، وتنفيذ، وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٦٦) معلماً من معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن أدوار معلمي الموهوبين المتعلقة بتخطيط، وتنفيذ، وتقويم مناهج الموهوبين تمارس بشكل كبير، كما أسفرت الدراسة عن وجود صعوبات معيقة لمعلمي الموهوبين لأداء أدوارهم المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي.

هدفت دراسة أريج الهابش (١٤٣٢هـ) لتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال اكتشاف التلميذات الموهوبات لغوياً ورعايتهن بالعاصمة المقدسة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتحددت عينة الدراسة في معلمات اللغة العربية في مراحل التعليم العام (الابتدائية ، والمتوسطة والثانوية) بالعاصمة المقدسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) معلمة لغة عربية. وتوصلت الدراسة إلى (١٧) حاجة تدريبية لازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال اكتشاف التلميذات الموهوبات لغوياً بدرجة كبيرة، توصلت الدراسة إلى (٢٥) حاجةٍ تدريبية لازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال رعاية التلميذات الموهوبات لغوياً بدرجة كبيرة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات اللغة العربية (عينة الدراسة) فيما يتعلق بدرجتي أهمية الحاجات التدريبية، والتدرب عليها تعزى للمؤهل العلمي أو لسنوات الخدمة في التدريس. كما وجدت الدراسة فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح معلمات المرحلة المتوسطة، والمعلمات الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات في مجال اكتشاف التلميذات الموهوبات لغوياً ورعايتهن.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت تحديد الحاجات التدريبية لمعلم الصف العادي في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بشكل عام والموهوبين فنياً بشكل خاص، إلا إنها قدمت محاولات جادة لتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف العادي ومعلم الموهوبين في هذا المجال. ويلاحظ على الدراسات السابقة النقاط التالية:

- تناولت دراسةٍ الزهراني (١٤٢٣هـ) والخديدي (١٤٢٩م) واقع برامج رعاية الموهوبين فنياً، وتناولت دراسة صادق وأمل أمين (٢٠٠٩م) والجهني (١٤٣١هـ) واقع برامج رعاية الموهوبين بشكل عام.

- تكونت عينة دراسة الخديدي (١٤٢٩م)، آل كاسي (١٤٣٠هـ)، الجهني (١٤٣١هـ) من معلمي ومشرفي التعليم العام والموهوبين لمجالات أكاديمية مختلفة، وتكونت عينة دراسة أريج الهابش (١٤٣٢هـ) من معلمات الصف العادي بمدارس التعليم العام لمواد اللغة العربية، وتكونت عينة دراسة صادق وأمين (٢٠٠٩م) من تربويين وخبراء في مجال تربية الموهوبين.
- هدفت دراسة آل كاسي(١٤٣٠هـ) لتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، بينما هدفت دراسة أريج الهابش (١٤٣٢هـ) لتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلماتٍ اللغة العربية في التعليم العام في مجال اكتشاف الطالبات الموهوبات لغوياً ورعايتهن.
- استخدمت دراسة الزهراني (١٤٢٣هـ) المِنهج الوصفي التحليلي وقدمت استبانة مقترحة لاكتشاف الموهوبين فنيا.
- استخدمت دراسة الخديدي (١٤٢٩م)، صادق وأمل أمين (٢٠٠٩م)، آل كاسي(١٤٣٠هـ)، والجهني (١٤٣١هـ)، وأريج الهابش (١٤٣٢هـ) المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع بياناتها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد أهم الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات لتربية الفِنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها. كما استفادة الباحثة من إجراءات بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، والطرق والإحصاءات المناسبة للتحقق من صدقها وثباتها. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنيةٍ للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها على وجه الخصوص.

- **إجراءات الدراسة**:
- **أولا : منهج الدراسة**:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي (Descriptive Methodology) وقد أشار العساف (٢٠٠٦م) إلى أن البحث الوصفي هو "المنهج الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفرد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" ص١٩١.كما أكد عبيدات، وآخرون (٢٠٠٣، ص٢٤٧) على أن البحث الوصفي هو الأنسبٍ لوصفٍ الظاهرة في الواقع وصفا دقيقا، والتعبير عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا. وتم استخدام المنهج الوصفي عند تحديد الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها .لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

- **ثانيا : مجتمع الدراسة**:

مجتمع الدراسة كما أشار عبيدات (٢٠٠٥م) هو " جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة" ص٣١؛ ويرى العساف (٢٠٠٦م) أن

"المجتمع هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث" ص٩٣. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (١٨٨) معلمة، بواقع (٩٧) معلمة بالمرحلة المتوسطة و(٩١) معلمة بالمرحلة الثانوية، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة التربية والتعليم للبنات بمدينة مكة المكرمة . قسم التربية الفنية - للعام الدراسي١٤٣١/١٤٣٢هـ. وقد تم تطبيق أداة تحديد الحاجات التدريبية (الاستبانة) على جميع أفراد المجتمع، وكان العائد (١٥٧) استبانة. وفيما يلي وصف لمجتمع الدراسة من خلال الاستبيانات المكتملة:

- **وصف مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي**:

ويشير جدول (١) إلى أن نسبة مجتمع الدراسة الحاصلات على المؤهل العلمي دبلوم (٩,٦٪) والبكالوريوس (٨٥,٤٪) والماجستير (٤,٥٪) والدكتوراه (٠,٦٪).

جدول رقم (١) : وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	١٥	٩.٦
بكالوريوس	١٣٤	٨٥.٤
ماجستير	٧	٤.٥
دكتوراه	١	٠.٦
المجموع	١٥٧	١٠٠

- **وصف مجتمع الدراسة حسب سنوات الخدمة في تدريس التربية الفنية**:

ويشير جدول رقم (٢) إلى أن نسبة مجتمع الدراسة ذوات سنوات الخبرة من ١ ٥ سنوات (٢٢,٩٪) ومن ٦ – ١٠ سنوات (٢٦,١٪) ومن ١١ – ١٥ سنة (٢٦,٨٪) ومن ١٦ سنة فأكثر(٢٤,٢٪).

جدول رقم (٢): وصف مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من ١ - ٥ سنوات	٣٦	٢٢.٩
من ٦ - ١٠ سنوات	٤١	٢٦.١
من ١١ - ١٥ سنة	٤٢	٢٦.٨
من ١٦ سنة فأكثر	٣٨	٢٤.٢
المجموع	١٥٧	١٠٠

- **وصف مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية**:

ويشير جدول رقم (٣) إلى أن نسبة معلمات المرحلة المتوسطة من مجتمع الدراسة بلغت (٥٢,٢٪)، بينما نسبة معلمات المرحلة الثانوية من مجتمع الدراسة بلغت (٤٧,٨٪).

جدول رقم (٣): وصف مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
متوسطة	٨٢	٥٢.٢
ثانوية	٧٥	٤٧.٨
المجموع	١٥٧	١٠٠

- **وصف مجتمع الدراسة حسب حضور برامج تدريبية في الكشف عن الموهبة الفنية:**

ويشير جدول رقم (٤) إلى أن نسبة مجتمع الدراسة اللاتي لم يحضرن برامج تدريبية متخصصة في الكشف عن الموهبة الفنية بلغت (٩٨,١٪)؛ بينما بلغت نسبة اللاتي حضرن برامج أو دورات متخصصة في الكشف عن الموهبة الفنية (١,٩٪).

جدول رقم (٤): وصف مجتمع الدراسة حسب حضور برامج تدريبية في الكشف عن الموهبة الفنية

حضور برامج الكشف عن الموهبة الفنية	العدد	النسبة المئوية
لا	١٥٤	٩٨.١
نعم	٣	١.٩
المجموع	١٥٧	١٠٠

- **وصف مجتمع الدراسة حسب حضور برامج تدريبية في رعاية الموهبة الفنية:**

ويشير جدول رقم (٥) إلى أن نسبة مجتمع الدراسة اللاتي لم يحضرن برامج تدريبية متخصصة في رعاية الموهبة الفنية (٩٨,٧٪)، بينما بلغت نسبة واللاتي حضرن برامج أو دورات في رعاية الموهبة الفنية (١,٣٪).

جدول رقم (٥): وصف مجتمع الدراسة حسب حضور برامج تدريبية في رعاية الموهبة الفنية

حضور برامج في رعاية الموهبة الفنية	العدد	النسبة المئوية
لا	١٥٥	٩٨.٧
نعم	٢	١.٣
المجموع	١٥٧	١٠٠

- **رابعا : أداة الدراسة :**

استخدمت هذه الدراسة الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها، حيث تم تحديد الهدف من الاستبانة والذي يتمثل في تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الفنية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم الحكومي. وبعد مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بمجال البحث الحالي، وكذلك الأدوات المستخدمة في مثل هذا النوع من الدراسات، تم تحديد المحاور التي بنيت عليها الاستبانة في ضوء ما تحتاجه معلمة التربية الفنية إلى (٤) محاور رئيسية وهي: مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني، خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا، اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا، ورعاية الطالبة الموهوبة فنيا. وتكونت العبارات الإجمالية للمحاور الأربعة من (٦٠) حاجة تدريبية في صورتها الأولية (ملحق، ١).

- **صدق استبانة تحديد الحاجات التدريبية:**

  - صدق المحتوى: قامت الباحثة بمراجعة محتوى الأداة، والتأكد من مطابقتها للإطار النظري، والدراسات السابقة.
  - صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها، تم عرضها على مجموعة من المختصين والخبراء في تخصصات مختلفة لعلم النفس

والقياس . المناهج وطرق التدريس . التربية الفنية . مشرفي ومشرفات موهوبين، (ملحق، ٢)، وقد طلب من المحكمين تحكيم الاستبانة في ضوء محكات هي: مدى مناسبة العبارة وأهميتها كحاجة تدريبية للمعلمة وانتمائها للمحور، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة المقياس المستخدم ومدى ملائمته. وبعد جمع عدد (٢٩) استبانة من السادة المحكمين، وفي وضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإعادة بناء الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم، حيث تضمن الجزء الأول من الاستبانة بيانات أولية عن مجتمع الدراسة (المؤهل العلمي . سنوات الخدمة في تدريس التربية الفنية . المرحلة الدراسية . حضور برامج تدريبية متخصصة في الكشف عن الموهبة الفنية . حضور برامج تدريبية متخصصة في رعاية الموهبة الفنية). أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٥٠) عبارة وزعت على (٤) محاور، والتي تقيس كل من درجة أهمية الحاجات التدريبية في الجانب الأيمن من الاستبانة، ودرجة الاحتياج للتدرب عليها في الجانب الأيسر من الاستبانة.

- الصدق الإحصائي: وللتأكد من صدق الأداة وثباتها في جمع البيانات اللازمة للدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة تكونت من (١٥) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة، و(١٥) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية ليصبح عدد العينة الاستطلاعية مكونا من (٣٠) معلمة من معلمات التربية الفنية بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. ولحساب صدق الاستبانة بالطريقة الإحصائية، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب معامل ارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه في كل من الصدق الخاص بأهمية الحاجة التدريبية للمعلمة، ودرجة الحاجة لها، وكانت جميع قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة وبين كل محور من محاورها في درجة الأهمية للحاجات التدريبية، ودرجة الحاجة للتدرب عليها بشكل عام عالٍ، كما يوضح ذلك جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦): قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة وبين كل محور من المحاور الأربعة

المجال	معامل ارتباط درجة أهمية الحاجة للمعلمة					المجال	معامل ارتباط درجة احتياج المعلمة للتدرب عليها				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الدرجة الكلية		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الدرجة الكلية
الأول	١	٠,٨١٤	٠,٧٦	٠,٥٩٧	٠,٨١	الأول	١	٠,٤٨٣	٠,٥٥٨	٠,٦٥٢	٠,٧٦٨
الثاني	٠,٨١٤	١	٠,٨٥١	٠,٧٣٢	٠,٨٨٣	الثاني	٠,٤٨٣	١	٠,٣٨٩	٠,٣٧٣	٠,٤٦
الثالث	٠,٧٦	٠,٨٥١	١	٠,٨٥٨	٠,٩٥٦	الثالث	٠,٥٥٨	٠,٣٨٩	١	٠,٨٠٥	٠,٨٩٨
الرابع	٠,٥٩٧	٠,٧٣٢	٠,٨٥٨	١	٠,٩٤	الرابع	٠,٦٥٢	٠,٣٧٣	٠,٨٠٥	١	٠,٩٥٥
الدرجة الكلية	٠,٨١	٠,٨٨٣	٠,٩٥٦	٠,٩٤	١	الدرجة الكلية	٠,٧٦٨	٠,٤٦	٠,٨٩٨	٠,٩٥٥	١

ويلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط المتعلقة بالصدق الداخلي الخاص بدرجة أهمية الحاجات التدريبية لمعلمة التربية الفنية (الجانب الأيمن) موجبة وعالية وتؤكد الاتساق الداخلي بين المحاور وبعضها وبين المحاور

والدرجة الكلية. كما يلاحظ أن جميع قيم معامل الارتباط المتعلقة بالصدق الداخلي الخاص بدرجة احتياج معلمة التربية الفنية (الجانب الأيسر) للتدرب على اكتشاف ورعاية الطالبة الموهوبة فنياً جيدة وموجبة وتؤكد على الاتساق الداخلي بين المحاور وبعضها، وبين المحاور والدرجة الكلية.

- **ثبات استبانة تحديد الحاجات التدريبية**:

بعد التحقق من صدق الاستبانة، تم قياس ثباتها باستخدام كل من معامل الثبات ألفا كرنباخ (Cronbach's Alpha)

- **حساب الثبات بمعامل الثبات ألفا كرنباخ**:

يوضح جدول (٧) قيم ثبات كل محور ودرجة الثبات الكلية لكل من أهمية الحاجات التدريبية ودرجة الحاجة للتدرب عليها. وجميع قيم ألفا كرنباخ للثبات مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة عالية الثبات.

جدول (٧) : قيم معامل ألفا كرنباخ للثبات

م	عدد البنود	مجالات الاستبانة	قيمة ثبات أهمية الحاجات	قيمة ثبات درجة الاحتياج
١	١٠	مفهوم الموهبة والإبداع الفني.	٠,٩١٠٩	٠,٨٨٠٧
٢	٥	خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنياً	٠,٨٨٧٢	٠,٧٥٩٥
٣	١٣	اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً.	٠,٩٥١٥	٠,٨٨٣٩
٤	٢٢	رعاية الطالبة الموهوبة فنياً.	٠,٩٧٦٠	٠,٩٤٥٥
		الدرجة الكلية للثبات	٠,٩٧٥٩	٠,٩٦٣٤

ويلاحظ أن قيم معامل ثبات ألفا كرنباخ مرتفعة ودالة إحصائياً وذلك لكافة المجالات الأربعة، مما يدل على أن استبانة تحديد الحاجات التدريبية تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على مجتمع الدراسة. وبعد التأكد من صدق وثبات استبانة الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها، تم إعدادها وإخراجها للتطبيق النهائي (ملحق٣)، وقد تم توزيع الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة وفق خطاب تسهيل المهمة (ملحق٤).

- **خامسا** : **الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة**:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدمت التكرارات و النسب المئوية لوصف عين الدراسة، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب قيمة استجابات العينة. كما تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب المرحلة الدراسية كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرنباخ للحساب الثبات.

- **نتائج الدراسة**: **ومناقشتها وتفسيرها**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

- **أولا : إجابة السؤالين الأول والثاني:**

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني ونصهما:

- ما درجة أهمية الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها من وجهة نظرهن؟
- ما درجة احتياج معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للتدرب على الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها من وجهة نظرهن؟

وتمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة استجابة مجتمع الدراسة على العبارات (الحاجات) والتي تقيس درجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة (في الجانب الأيمن من الاستبانة)، ودرجة احتياج المعلمة للتدريب عليها (في الجانب الأيسر من الاستبانة)، ويتم تناول نتائج كل محور من محاور الاستبانة فيما يلي:

- **نتائج المحور الأول: مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني:**

اشتمل المحور الأول على (١٠) عبارات (حاجات تدريبية) تتناول موضوعات تتعلق بمفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني. وطلب من معلمة التربية الفنية أن تبدي رأيها حول أهمية هذه العبارات كحاجة تدريبية لها، ودرجة احتياجها للتدرب عليها. ويوضح جدول رقم (٨) ترتيب كل عبارة حسب استجابة مجتمع الدراسة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجة أهمية الحاجات التدريبية، ودرجة الاحتياج لها من وجهة نظر معلمة التربية الفنية.

- **درجة أهمية الحاجات التدريبية للمحور الأول:**

تم قياس درجة أهمية الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية فيما يتعلق بمفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني ولوحظ وجود (٧) عبارات كانت درجة أهمية الحاجة التدريبية للمعلمة عليها (مهمة جدا) وهي مرتبة تنازليا وفقا لقيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة. وهي الحاجات ذات الأرقام (٤، ٥، ٩، ٨، ١٠، ٦، ٧). كما يوجد (٣) عبارات كانت درجة أهمية الحاجة التدريبية للمعلمة عليها (مهمة) وهي مرتبة تنازليا حسب درجة الحاجة التدريبية للمعلمة وفقا لقيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة. وهي الحاجات ذات الأرقام (٣، ١، ٢). وقد بلغ المتوسط العام لدرجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة فيما يتعلق بمفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني (٤,٤٦)، وهي نتيجة تشير إلى الاستجابة (مهمة جدا)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج جزئية لدراسة صديق وأمل أمين (٢٠٠٩م) والتي رأت عينتها أهمية تضمين تربية الموهوبين كأساس نظري وعملي في برامج التدريب أثناء الخدمة. وهذا مؤشر عال يدل على مدى وعي معلمة التربية الفنية بأهمية الاطلاع على المعارف والنظريات والمفاهيم الأساسية المتعلقة بمجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بشكل عام والموهوبين فنيا بشكل خاص. وقد تتفق هذه النتيجة العالية للعبارة رقم (٤) بشكل جزئي مع دراسة آل الكاسي (١٤٣٠هـ)، ودراسة أريج الهابش

(١٤٣٢هـ) والتي اتفقت عينة دراستها على أهمية أن يميز المعلم بين مفاهيم الدالة على مفهوم الموهبة. ويعزى ذلك إلى الاتجاه الحديث نحو الاهتمام بهذه الفئة من قبل وزارة التربية والتعليم والإدارات المختلفة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. كما قد يعزى ذلك إلى أن المعلمة تقوم بمهام تتعلق باكتشاف الموهوبات ورعايتهن ضمن ممارسات تطبيقية دون تدريبها وتعريفها بالأسس والمعارف التي تفسر وتوضح تلك التطبيقات والممارسات.

جدول رقم (٨):استجابات مجتمع الدراسة حول المحور الأول: مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني

درجة الأهمية				رقم العبارة	الحاجة التدريبية	درجة الاحتياج			
الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة			الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٠	٤,١	٠,٧٤	مهمة	١	الإلمام بالتطور التاريخي لمفهوم الموهبة.	١٠	٣,٣٢	٠,٧١	متوسطة
٩	٤,١٣	٠,٧٣	مهمة	٢	الإلمام بالعوامل المؤثرة في اختلاف المفاهيم الدالة على الموهبة.	٨	٣,٧٥	٠,٧	كبيرة
٨	٤,١٧	٠,٧٦	مهمة	٣	معرفة بعض التعريفات التربوية للموهبة.	٧	٤,١	٠,٦٨	كبيرة
١	٤,٦٥	٠,٥٥	مهمة جداً	٤	تحديد مفهوم الموهبة الفنية.	١	٤,٨١	٠,٥٣	كبيرة جدا
٢	٤,٦٣	٠,٥٧	مهمة جداً	٥	تحديد المستوى الفني فوق المتوسط للطالبة الموهوبة فنياً في ضوء نظرية مراحل التعبير الفني.	٩	٣,٣٨	٠,٨٨	متوسطة
٦	٤,٥٤	٠,٦٦	مهمة جداً	٦	التمييز بين مفهوم الموهبة الفنية ومفهوم التفوق الفني.	٣	٤,١٨	٠,٦٦	كبيرة
٧	٤,٥٤	٠,٦٨	مهمة جداً	٧	التمييز بين مفهوم الموهبة الفنية ومفهوم الإبداع الفني.	٢	٤,١٩	٠,٦٤	كبيرة
٤	٤,٦٢	٠,٥٩	مهمة جداً	٨	تحديد مستويات الإبداع الفني.	٦	٤,١٥	٠,٧٦	كبيرة
٣	٤,٦٢	٠,٥٨	مهمة جداً	٩	معرفة مراحل العملية الإبداعية الفنية.	٤	٤,١٧	٠,٧٦	كبيرة
٥	٤,٦٢	٠,٦	مهمة جداً	١٠	معرفة مهارات التفكير الإبداعي.	٥	٤,١٦	٠,٨٤	كبيرة
	٤,٤٦	٠,٥٣	مهمة جداً		المتوسط العام		٤,٠٢	٠,٥٥	كبيرة

- **درجة احتياج المعلمة للتدرب على الحاجات التدريبية للمحور الأول**:

تم قياس درجة احتياج المعلمة للتدريب فيما يتعلق بمفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جدا على العبارة رقم (٤). ويوجد (٧) عبارات كانت درجة احتياج المعلمة للتدريب عليها (كبيرة) وهي مرتبة تنازليا حسب درجة احتياج المعلمة للتدرب عليها، وهي الحاجات ذات الأرقام (٧، ٦، ٩، ١٠، ٨، ٣، ٢). كما يوجد عبارتان كانت درجة احتياج المعلمة للتدرب عليهما (متوسطة) وهي مرتبة تنازليا وفقا لقيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة، وهي الحاجات ذات الأرقام (٥، ١).

وقد كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة احتياج المعلمة للتدرب على الحاجات التدريبية فيما يتعلق بمفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني تساوي (٤,٠٢) وهي تشير إلى استجابة (كبيرة). وتعزى حاجة المعلمة للتدريب على هذه الحاجات التدريبية بدرجة كبيرة إلى قلة البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية معارفها فيما يتعلق بتحديد مفهوم الموهبة بشكل عام والموهوبة الفنية والإبداع الفني على وجهة الخصوص وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صديق وأمل أمين (٢٠٠٩م).

- **نتائج المحور الثاني: خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا :**

اشتمل المحور الثاني (خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنياً) على (٥) فقرات (حاجات تدريبية)، والجدول رقم (٩) يوضح ترتيب كل فقرة حسب استجابة مجتمع الدراسة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاستجابة لكل فقرة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية، ودرجة الاحتياج لها من وجهة نظر معلمة التربية الفنية.

جدول رقم (٩):استجابات مجتمع الدراسة حول المحور الثاني: خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنياً

درجة الأهمية				رقم العبارة	الحاجة التدريبية	درجة الاحتياج			
الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة			الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٤	٤,٥٥	٠,٦٥	مهمة جدا	١١	تحديد الخصائص المعرفية للطالبة الموهوبة فنياً.	٢	٤,٣٨	٠,٦٢	كبيرة جدا
٢	٤,٦١	٠,٥٥	مهمة جدا	١٢	تمييز خصائص التعلم لدى الطالبة الموهوبة فنياً.	١	٤,٥٩	٠,٦١	كبيرة جدا
٣	٤,٥٨	٠,٥٤	مهمة جدا	١٣	الإلمام بالخصائص الإنفعالية للطالبة الموهوبة فنياً.	٣	٤,١٢	٠,٦٧	كبيرة
٥	٤,٥	٠,٦٧	مهمة جدا	١٤	معرفة الخصائص الاجتماعية (العلاقة مع الآخرين) للطالبة الموهوبة فنياً.	٥	٣,٣٧	٠,٧٨	متوسطة
١	٤,٦٦	٠,٥٥	مهمة جدا	١٥	تحديد الاهتمامات والميول لدى الطالبة الموهوبة فنياً.	٤	٤,٠٥	٠,٦٧	كبيرة
	٤,٥٨	٠,٥٤	مهمة جدا		المتوسط العام		٤,١٠	٠,٥٣	كبيرة

- **درجة أهمية الحاجات التدريبية للمحور الثاني:**

تم قياس درجة أهمية الحاجات التدريبية لمعلمة التربية الفنية فيما يتعلق بخصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا ولوحظ وجود استجابة بدرجة مهمة جداً على جميع العبارات. وقيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة تراوحت من (٤,٥) للعبارة رقم (١٤) إلى (٤,٦٦) للعبارة رقم (١٥) وهذه المتوسطات الحسابية تقع جميعها ضمن الفئة الخامسة (مهمة جدا). ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة فيما يتعلق بخصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا تساوي (٤,٥٨) وهي تشير إلى الاستجابة (مهمة جدا)؛

ويعزى ذلك إلى وعي المعلمة بأهمية ما تتناوله هذه العبارات من موضوعات تسهم في رفع كفاءة المعلمة في التعرف على الطالبة الموهوبة فنياً من خلال تحديد وملاحظة سماتها وخصائصها أثناء عملية التعلم. وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتيجة دراسة صادق وأمين (٢٠٠٩م)، و آل كاسي (١٤٣٠هـ) وآريج الهابش (١٤٣٢هـ) والتي أشارت إلى أهمية التعرف على خصائص وسمات الموهوبين لعينة الدراسة.

- **درجة الاحتياج للتدرب على الحاجات التدريبية للمحور الثاني**:

تم قياس درجة احتياج المعلمة للتدرب فيما يتعلق بخصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنياً ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جداً على العبارات ذات الأرقام (١٢، ١١)، واستجابة بدرجة كبيرة على العبارات ذات الأرقام (١٣، ١٥) واستجابة بدرجة متوسطة على عبارة واحدة ذات الرقم (١٤). وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة احتياج المعلمة للتدريب فيما يتعلق بخصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنياً تساوي (٤,١٠) وهي تشير إلى الاستجابة (كبيرة).

ويعزى ذلك إلى حاجة المعلمة إلى رفع كفاءتها في مجال تحديد خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنياً من خلال برامج تدريبية متخصصة. خاصة أن ترشيح الطالبة الموهوبة يعتمد على قدرة المعلمة على التعرف على خصائص وسمات الموهوبين بشكل عام والموهوبين في مجال التخصص بشكل خاص. وقد اتفقت هذه الدراسة بشكل جزئي مع دراسة الكاسي (١٤٣١هـ)، وأريج الهابش (١٤٣٢هـ) والتي أظهرت الحاجة التدريبية لهذه الخصائص بالنسبة لأفراد عينتها.

- **نتائج المحور الثالث**: **اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا** :

اشتمل المحور الثالث (اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً) على (١٣) فقرة (حاجات تدريبية)، والجدول رقم (١٠) يوضح ترتيب كل فقرة حسب استجابة مجتمع الدراسة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاستجابة لكل فقرة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية، ودرجة الاحتياج لها من وجهة نظر معلمة التربية الفنية.

- **درجة أهمية الحاجات التدريبية للمحور الثالث**:

تم قياس درجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة فيما يتعلق باكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً من خلال (١٣) عبارة، ويلاحظ وجود استجابة بدرجة مهمة جداً على (جميع العبارات). وكانت قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة تراوحت من (٤,٦٥) للعبارة رقم (١٧) إلى (٤,٨) للعبارة رقم (٢٨) ، وهذه المتوسطات الحسابية تقع جميعها ضمن الفئة الخامسة (مهمة جداً). ويلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة فيما يتعلق باكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً تساوي (٤,٧٤) وهي تشير إلى الاستجابة (مهمة جداً). ويعزى ذلك إلى اعتماد عملية الكشف على معلمة الصف العادي في ترشيح

الطالبة الموهوبة والمساهمة في تطبيق أدوات تحديد الموهوبة لدى الطالبة. وعلى الرغم من أن جميع العبارات وقعت في فئة المهمة جداً إلا أن العبارات التي تناولت أدوات وأساليب اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً على وجهة الخصوص أخذت الرتب الأعلى وذلك يدل على وعي المعلمة بأهمية وجود أدوات خاصة لتحديد الموهوبة في مجال تخصصها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صادق وأمل أمين (٢٠٠٩م)، آل كاسي (١٤٣١هـ)، ودراسة أريج الهابش (١٤٣٢هـ).

جدول رقم (١٠) : استجابات مجتمع الدراسة حول المحور الثالث: اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً

درجة الأهمية				رقم العبارة	الحاجة التدريبية	درجة الاحتياج			
الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة			الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٠	٤,٧١	٠,٥٢	مهمة جدا	١٦	الإلمام بدور معلمة التربية الفنية في اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً.	٧	٣,٩٩	٠,٨٥	كبيرة
١٣	٤,٦٥	٠,٥٤	مهمة جدا	١٧	تحديد مراحل وإجراءات عملية اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً.	٤	٤,١٣	٠,٦٣	كبيرة
٨	٤,٧٢	٠,٥٢	مهمة جدا	١٨	معرفة بعض أساليب الكشف والتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	١	٤,٨٦	٠,٥٩	كبيرة جدا
٩	٤,٧٢	٠,٥٤	مهمة جدا	١٩	استخدام استمارات الترشيح (ترشيح المعلمة، ترشيح الوالدين، ترشيح الأقران، ترشيح الطالبة الذاتي) للتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	٦	٤,٠٣	٠,٨٢	كبيرة
٤	٤,٧٦	٠,٤٦	مهمة جدا	٢٠	توظيف الملاحظة المنظمة للنشاط الفني للتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	١٠	٣,٦٤	٠,٨٦	كبيرة
٣	٤,٧٧	٠,٤٨	مهمة جدا	٢١	استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) للإنتاج الفني للتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	١٢	٣,٣٧	٠,٩٨	متوسطة
٧	٤,٧٤	٠,٥	مهمة جدا	٢٢	استخدام تقدير المنتج الفني من الخبراء المختصين في مجال الفن لترشيح الطالبة الموهوبة فنياً.	١٣	٣,٣٦	١,٠٢	متوسطة
١٢	٤,٦٩	٠,٥٨	مهمة جدا	٢٣	تطبيق قائمة الخصائص السلوكية للطالبة الموهوبة فنياً.	٨	٣,٩٦	٠,٧٧	كبيرة
٥	٤,٧٦	٠,٤٧	مهمة جدا	٢٤	استخدام مقياس "اكتشف" في التعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	٣	٤,١٩	٠,٦٦	كبيرة
١١	٤,٧١	٠,٥٧	مهمة جدا	٢٥	تطبيق بطارية الذكاءات المتعددة للتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	٥	٤,١٣	٠,٧٢	كبيرة
٢	٤,٧٨	٠,٤٦	مهمة جدا	٢٦	استخدام "تقدير الإبداع التشكيلي" للتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	١١	٣,٣٨	٠,٩٣	متوسطة
٦	٤,٧٥	٠,٥٢	مهمة جدا	٢٧	استخدام اختبار القدرة الفنية للتعرف على الطالبة الموهوبة فنياً.	٩	٣,٧٥	١,٠٥	كبيرة
١	٤,٨	٠,٥٢	مهمة جدا	٢٨	تطبيق اختبار التفكير الإبداعي الشكلي لاكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً.	٢	٤,٦٩	٠,٧٣	كبيرة جدا
	٤,٧٤	٠,٤٢	مهمة جدا		المتوسط العام		٣,٩٦	٠,٥٩	كبيرة

• **درجة الاحتياج للتدرب على الحاجات التدريبية للمحور الثالث**:

تم قياس درجة احتياج المعلمة للتدريب فيما يتعلق باكتشاف الطالبةٍ الموهوبة فنياً ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جدا ، وهي مرتبة تنازليا حسب درجة احتياج المعلمة للتدرب عليها، وهي العبارات ذات الأرقام (١٨، ٢٨) واستجابة بدرجة كبيرة على العبارات ذات الأرقام (٢٤، ٢٥، ١٧، ٢٠، ٢٧، ٢٣، ١٦، ١٩) واستجابة بدرجة متوسطة على العبارات ذات الأرقام (٢٦، ٢١، ٢٢) عبارات قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة احتياج المعلمة للتدريب على الحاجات التدريبية تراوحت من (٣,٣٦) للعبارة رقم (٢٢) إلى (٤,٨٦) للعبارة رقم (١٨)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة (متوسطة) والفئة الرابعة (كبيرة) والفئة الخامسة (كبيرة جدا). وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة احتياج المعلمة للتدرب على الحاجات التدريبية فيما يتعلق باكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا تساوي (٣,٩٦) وهي تشير إلى الاستجابة (كبيرة). وتعزى هذه النتيجة إلى حاجة المعلمة من التمكن من استخدام أدوات متخصصة للتعرف على الطالبة الموهوبة في مجالات التربية الفنية، كما أن اختبار التفكير الإبداعي يعتبر أحد أهم الأدوات المعتمدة من إدارة رعاية الموهوبين للتعرف عليهم، وفي أغلب الأحيان تساهم المعلمة في تطبيقه. كما أن المعلمة تفتقر إلى التدريب والتأهيل الكافي والمتخصص لاستخدام وتطبيق هذه الأدوات بفاعلية أكثر. كما أن الأدوات المطبقة لتحديد الطالبة الموهوبة هي أدوات غير مصممة لمجالات الموهبة الفنية (الخديدي ١٤٢٩هـ)، وقد استشعرت المعلمة حاجتها للتدرب على مثل هذه الأدوات لارتباطها بمجال الموهبة الفنية، ولعدم توفر برامج تدريبية تتناول ما تحتاجه المعلمة لتتمتع بكفاءة عالية لترشيح الطالبة الموهوبة في مجال تخصصها. وتتفق نتائج هذا المحور بشكل جزئي مع دراسة صادق وأمين (٢٠٠٩م)، وأريج الهابش (١٤٣٢هـ).

• **نتائج المحور الرابع**: **رعاية الطالبة الموهوبة فنيا** :

اشتمل المحور الثالث (رعاية الطالبة الموهوبة فنياً) على (٢٢) فقرة (حاجات تدريبية)، والجدول رقم (١١) يوضح ترتيب كل فقرة حسب استجابة مجتمع الدراسة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الاستجابة لكل فقرة لدرجة أهمية الحاجات التدريبية، ودرجة الاحتياج لها من وجهة نظر معلمة التربية الفنية.

• **درجة أهمية الحاجات التدريبية للمحور الرابع**:

تم قياس درجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة فيما يتعلق برعاية الطالبة الموهوبة فنيا ويلاحظ وجود استجابة بدرجة مهمة جدا على (جميع العبارات). وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة من (٤,٦١) للعبارة رقم (٣٢) إلى (٤,٧٦) للعبارة رقم (٣٧)، وهذه المتوسطات الحسابية تقع جميعها ضمن الفئة الخامسة (مهمة جدا).وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجةٍ أهمية الحاجات التدريبية للمعلمة فيما يتعلق برعاية الطالبة الموهوبة فنيا تساوي (٤,٧١) وهي تشير إلى الاستجابة (مهمة جدا)، وتتفق نتائج المحور السابق بشكل جزئي مع دارسة صادق وأمين (٢٠٠٩م).

جدول رقم (١١): استجابات مجتمع الدراسة حول المحور الرابع: رعاية الطالبة الموهوبة فنياً

درجة الأهمية				رقم العبارة	الحاجة التدريبية	درجة الاحتياج			
الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة			الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٧	٤,٧	٠,٥٩	مهمة جدا	٢٩	الإلمام بالمعايير التي تقوم عليها برامج وطرق رعاية الطالبة الموهوبة فنيا.	٦	٤,٠٩	٠,٦٨	كبيرة
٢٠	٤,٦٢	٠,٦٤	مهمة جدا	٣٠	معرفة المقصود من المصطلحات التالية: التجميع، التسريع، الإثراء.	٨	٣,٩٧	٠,٦٥	كبيرة
١٩	٤,٦٥	٠,٦١	مهمة جدا	٣١	الإلمام بأشكال تجميع الطالبات الموهوبات فنيا حسب القدرات الفنية والمتجانسة وغير المتجانسة.	٩	٣,٩٤	٠,٧	كبيرة
٢٢	٤,٦١	٠,٦٦	مهمة جدا	٣٢	تحديد بعض أساليب تسريع الطالبة الموهوبة فنيا.	١٠	٣,٩٣	٠,٧١	كبيرة
٢١	٤,٦٢	٠,٦٥	مهمة جدا	٣٣	معرفة أساليب الإثراء لرعاية الطالبة الموهوبة فنيا.	٥	٤,٢١	٠,٦٨	كبيرة جدا
٩	٤,٧٣	٠,٥	مهمة جدا	٣٤	الإلمام بمفهوم دمج المنهج لتسريعه وإثرائه لرعاية الطالبة الموهوبة فنيا.	٤	٤,٨٧	٠,٦٣	كبيرة جدا
٧	٤,٧٣	٠,٤٧	مهمة جدا	٣٥	تطبيق خطوات دمج المنهج على وحدات دراسية فنية.	٣	٤,٨٨	٠,٦١	كبيرة جدا
١١	٤,٧٣	٠,٥٢	مهمة جدا	٣٦	تصميم برنامج إثرائي فني لرعاية الموهبة الفنية.	٢٢	٣,٣٢	٠,٧٩	متوسطة
١	٤,٤٦	٠,٤٩	مهمة جدا	٣٧	تصميم وحدة إثرائية لرعاية الموهبة الفنية.	٢١	٣,٣٣	٠,٦٩	متوسطة
١٨	٤,٦٩	٠,٥٦	مهمة جدا	٣٨	معرفة خطوات بناء تجمعات إثرائية على أساس اهتمامات وميول الطالبة الموهوبة فنيا.	٢	٤,٩	٠,٥٩	كبيرة جدا
١٦	٤,٧١	٠,٥	مهمة جدا	٣٩	توظيف التجمعات الإثرائية الفنية لتسويق إنتاج الطالبة الموهوبة فنيا.	١	٤,٩٤	٠,٥٥	كبيرة جدا
٢	٤,٧٥	٠,٤٦	مهمة جدا	٤٠	استخدام بعض استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبة الموهوبة فنيا.	١٩	٣,٣٥	٠,٩٤	متوسطة
٨	٤,٧٣	٠,٤٩	مهمة جدا	٤١	تطبيق نموذج الحل الإبداعي للمشكلة الفنية.	١١	٣,٨٣	٠,٧٦	كبيرة
١٠	٤,٧٣	٠,٥١	مهمة جدا	٤٢	معرفة بعض استراتيجيات تنمية الخيال الفني.	١٣	٣,٧٣	٠,٧٩	كبيرة
١٢	٤,٧٣	٠,٥٣	مهمة جدا	٤٣	معرفة بعض استراتيجيات تنمية الذكاء البصري- المكاني.	٧	٤,٠٨	٠,٦	كبيرة
١٣	٤,٧٣	٠,٥٤	مهمة جدا	٤٤	تطبيق استراتيجية "انظر وتحدث عن الفن"لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبة الموهوبة فنيا.	١٢	٣,٧٧	٠,٧٦	كبيرة
٣	٤,٧٥	٠,٤٨	مهمة جدا	٤٥	بناء الأسئلة الموجهة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبة الموهوبة فنيا.	١٨	٣,٣٦	٠,٨٦	متوسطة
٥	٤,٧٥	٠,٥٢	مهمة جدا	٤٦	استثمار الأنشطة الفنية غير الصفية في تنمية الموهبة الفنية.	١٧	٣,٣٧	٠,٨٨	متوسطة
١٤	٤,٧٣	٠,٥٥	مهمة جدا	٤٧	معرفة بعض تطبيقات تكنولوجيا التعليم في إثراء الموهبة الفنية.	١٥	٣,٤٣	٠,٨٦	كبيرة
٦	٤,٧٤	٠,٥٤	مهمة جدا	٤٨	توظيف المواقع الإلكترونية المتخصصة في مجال الفن البصري لإثراء الموهبة الفنية.	١٦	٣,٤١	٠,٨٨	كبيرة
٤	٤,٧٥	٠,٤٩	مهمة جدا	٤٩	معرفة بعض طرق تعزيز التعلم الذاتي لدى الطالبة الموهوبة فنيا.	١٤	٣,٥٢	٠,٩٢	كبيرة
١٥	٤,٧٣	٠,٥٦	مهمة جدا	٥٠	الإلمام ببعض أساليب التقويم المناسبة للطالبة الموهوبة فنيا.	٢٠	٣,٣٤	٠,٩٣	متوسطة
	٤,٧١	٠,٤٥	مهمة جدا		المتوسط العام		٣,٨٩	٠,٥٣	كبيرة

• **درجة احتياج المعلمة للتدرب على الحاجات التدريبية للمحور الرابع** :

تم قياس درجة احتياج المعلمة للتدرب فيما يتعلق برعايةٍ الطالبة الموهوبة فنيا من خلال (٢٢) ولوحظ وجود استجابة بدرجة كبيرة جدا على العبارات ذات الأرقام (٣٩، ٣٨، ٣٥، ٣٤، ٣٣)، واستجابة بدرجة كبيرة على العبارات ذات الأرقام (٢٩، ٤٣، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤١، ٤٤، ٤٢، ٤٩، ٤٧، ٤٨)، واستجابة بدرجة متوسطةٍ على العبارات ذات الأرقام (٤٦، ٤٥، ٤٠، ٥٠، ٣٧، ٣٦) عبارة. وهي مرتبة تنازليا حسب درجة احتياج المعلمة للتدريب عليها وفقا لقيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة احتياج المعلمة للتدرب فيما يتعلق برعاية الطالبة الموهوبة فنياً تساوي (٣,٨٩) وهي تشير إلى الاستجابة (كبيرة). ونجد أن العبارات التي حصلت على استجابة متوسط تتناول موضوعات مهمة كحاجة تدريبية من وجهة نظر المعلمة، ولكنها لاتحتاج إلى إلتدرب عليها بدرجة عالية كونها ترتبط بكفايات ومهارات التدريس والتي غالبا ما تكون تعرفت عليها بشكل مبسط قبل الخدمة، أو تمكنت منها من خلال ممارسة التدريس أثناء الخدمة. وبشكل عام فإن نتائج استبانة تحديد الحاجات التدريبية تظهر أن مجتمع الدراسة يرى أهمية هذه الحاجات التدريبية والاحتياج للتدرب عليها ضمن برامج التدريب أثناء الخدمة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة صديق وأمين (٢٠٠٩م).

• **نتائج الإجابة عن السؤال الثالث** :

نص السؤال الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة الأهمية والاحتياج التدريبية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها تعزى إلى المرحلة الدراسية؟ وللإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في المتوسطات الكلية لمحاور أداة الدراسة المعبرة عن آراء عينة الدراسة لتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات التربية الفنية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها حسب المرحلة الدراسية، والنتائج بالجدول (١٢):

• **أولا**: **درجة أهمية الحاجة التدريبية**:

• **المحور الأول**: **مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني**:

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,٤١) بانحراف معياري (٠,٥١) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٥١) بانحراف معياري (٠,٥٦). وقيمة (ت) تساوي (١,١٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة أهمية الحاجة للتدرب على مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني.

• **المحور الثاني**: **خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا** :

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,٥٧) بانحراف معياري (٠,٥٤) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٥٩) بانحراف معياري (٠,٥٤). وقيمة (ت) تساوي (٠,١٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات

المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة أهمية الحاجة للتدرب على خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا.

جدول رقم (١٢) : نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

الحاجات	المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأهمية	الأول	متوسطة	٨٢	٤,٤١	٠,٥١	١,١٢	١٥٥	٠,٢٦
		ثانوية	٧٥	٤,٥١	٠,٥٦			
	الثاني	متوسطة	٨٢	٤,٥٧	٠,٥٤	٠,١٨	١٥٥	٠,٨٥
		ثانوية	٧٥	٤,٥٩	٠,٥٤			
	الثالث	متوسطة	٨٢	٤,٦٩	٠,٤٣	١,٤٦	١٥٥	٠,١٤
		ثانوية	٧٥	٤,٧٩	٠,٤٢			
	الرابع	متوسطة	٨٢	٤,٦٥	٠,٤٦	١,٧٢	١٥٥	٠,٠٨
		ثانوية	٧٥	٤,٧٨	٠,٤٤			
	الدرجة الكلية	متوسطة	٨٢	٤,٦١	٠,٤١	١,٥٣	١٥٥	٠,١٢
		ثانوية	٧٥	٤,٧١	٠,٤٢			
الاحتياج	الأول	متوسطة	٨٢	٤,٠٨	٠,٥٣	١,٥٢	١٥٥	٠,١٢
		ثانوية	٧٥	٣,٩٥	٠,٥٧			
	الثاني	متوسطة	٨٢	٤,١٥	٠,٥٢	١,٣٠	١٥٥	٠,١٩
		ثانوية	٧٥	٤,٠٤	٠,٥٤			
	الثالث	متوسطة	٨٢	٣,٨٨	٠,٥٧	١,٦٨	١٥٥	٠,٠٩
		ثانوية	٧٥	٤,٠٤	٠,٦٣			
	الرابع	متوسطة	٨٢	٣,٨٧	٠,٥٧	٠,٤٠	١٥٥	٠,٦٨
		ثانوية	٧٥	٣,٩٠	٠,٥٠			
	الدرجة الكلية	متوسطة	٨٢	٣,٩٤	٠,٤٨	٠,٢٤	١٥٥	٠,٨١
		ثانوية	٧٥	٣,٩٦	٠,٤٨			

- **المحور الثالث: اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا** :

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,٦٩) بانحراف معياري (٠,٤٣) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٧٩) بانحراف معياري (٠,٤٢). وقيمة (ت) تساوي (١,٤٦) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة أهمية الحاجة للتدرب على اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا.

- **المحور الرابع: رعاية الطالبة الموهوبة فنيا** :

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,٦٥) بانحراف معياري (٠,٤٦) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٧٨) بانحراف معياري (٠,٤٤). وقيمة (ت) تساوي (١,٧٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة أهمية الحاجة للتدرب على رعاية الطالبة الموهوبة فنيا.

• **الدرجة الكلية: درجة الأهمية للحاجات التدريبية عامة:**

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,٦١) بانحراف معياري (٠,٤١) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٧١) بانحراف معياري (٠,٤٢). وقيمة (ت) تساوي (١,٦٣) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة أهمية الحاجة للحاجات التدريبية عامة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الفنية للمرحلين المتوسطة والثانوية يشعرن بأهمية هذه الحاجات التدريبية وهذا متفق مع ما توصلت إلية الباحثة واتفق عليه المحكمون. واتفاق المعلمات حول أهمية هذه الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الفنية بغض النظر عن المرحلة التي يدرسن فيها.

ثانياً: درجة احتياج المعلمة للتدرب على الحاجات التدريبية:

• **المحور الأول: مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني:**

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,٠٨) بانحراف معياري (٠,٥٣) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٣,٩٥) بانحراف معياري (٠,٥٧). وقيمة (ت) تساوي (١,٥٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة احتياج المعلمة للتدرب على مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني.

• **المحور الثاني: خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا :**

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٤,١٥) بانحراف معياري (٠,٥٢) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٠٤) بانحراف معياري (٠,٥٤). وقيمة (ت) تساوي (١,٣٠) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة احتياج المعلمة للتدرب على خصائص وسمات الطالبة الموهوبة فنيا.

• **المحور الثالث: اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا :**

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٣,٨٨) بانحراف معياري (٠,٥٧) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٤,٠٤) بانحراف معياري (٠,٦٣). وقيمة (ت) تساوي (١,٦٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة احتياج المعلمة للتدرب على اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا.

• **المحور الرابع: رعاية الطالبة الموهوبة فنيا :**

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٣,٨٧) بانحراف معياري (٠,٥٧) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٣,٩٠) بانحراف معياري (٠,٥٠). وقيمة (ت) تساوي (٠,٤٠) وهي غير دالة إحصائيا عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة احتياج المعلمة للتدرب على رعاية الطالبة الموهوبة فنيا.

- **الدرجة الكلية: درجة الأهمية للحاجات التدريبية عامة:**

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة المتوسطة (٣,٩٤) بانحراف معياري (٠,٤٨) والمتوسط الحسابي لاستجابات معلمات المرحلة الثانوية (٣,٩٦) بانحراف معياري (٠,٤٨). قيمة (ت) تساوي (٠,٢٤) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في درجة احتياج المعلمة للحاجات التدريبية عامة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الفنية للمرحلين المتوسطة والثانوية لديهن نفس الاحتياج في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها، وأن الدورات والبرامج المقدمة لهن أثناء الخدمة لا تراعي احتياجاتهن في هذه المجال بغض النظر عن المرحلة التي تدرسها.

- **ملخص نتائج الدراسة:**

- توصلت الدراسة إلى (٥٠) حاجة تدريبية لمعلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها اشتملت على: (١٠) حاجة تدريبية تتعلق بتحديد مفهوم الموهبة الفنية والإبداع الفني، و(٥) حاجة تدريبية تتعلق بتحديد خصائص الطالبة الموهوبة فنيا، و(١٣) حاجة تدريبية تتعلق باكتشافها، و(٢٢) تتعلق برعايتها.
- توصلت الدراسة إلى حاجة معلمات التربية الفنية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للتدرب على (١٠) حاجات تدريبية بدرجة كبيرة جدا، و (٢٨) حاجة تدريبية بدرجة كبيرة، و (١٢) حاجة تدريبية بدرجة متوسطة من وجهة نظرهن.
- كشفت نتائج المتوسط العام لكل محور من محاور الدراسة عن أهمية الحاجات التدريبية لمجتمع الدراسة بدرجة مهمة جدا.
- كشفت نتائج المتوسط العام لكل محور من محاور الدراسة عن حاجة مجتمع الدراسة للتدرب على الحاجات التدريبية بدرجة كبيرة.
- كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لآراء مجتمع الدراسة حول تقدير درجتي الأهمية والاحتياج للتدرب على الحاجات التدريبية المحددة في أداة الدراسة في كل محور، وللمحاور مجتمعة تعزى للمرحلة الدراسية.

- **توصيات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إلية الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- توفير برامج تدريبية لمعلمات التربية الفنية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنيا ورعايتها.
- تضمين تربية الموهوبين فنياً في برامج تدريب المعلمة أثناء الخدمة، مع الإفادة مما توصلت إليه الدراسة من حاجات تدريبية.

- دعوة مؤسسات إعداد معلمات التربية الفنية قبل وأثناء الخدمة إلى الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في مجال اكتشاف الموهوبين فنياً ورعايتهم.

- **مقترحات الدراسة**:

- تصميم برنامج تدريبي لمعلمات التربية الفنية في ضوء نتائج الحاجات التدريبية في مجال اكتشاف الطالبة الموهوبة فنياً ورعايتها، ودراسة مدى فاعليته.
- إجراء دراسة مشابهة تطبق على المناطق الأخرى من المملكة.
- إجراء دراسة مشابهة لمجالات أكاديمية أخرى.

- **المراجع**:

- **أولا : المراجع العربية**:

آبادي، الفيروزي (٢٠٠٧م). *معجم القاموس المحيط*. ط٢. بيروت: دار المعرفة.

آل كاسي، عبد الله بن علي (١٤٣٠هـ). الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة، ***أطروحة دكتوراه*** **(غير منشورة)**، مكة المكرمة جامعة أم القرى، كلية التربية.

آيات علي، عبد المجيد (١٣٢٢هـ). رؤية تربوية في مجال إعداد معلمة التلميذات الموهوبات الصورة الذهنية لدى المعلمين عن التلميذة الموهوبة، *الكتاب العلمي للمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم تأمل الواقع واستشراف المستقبل*، الجزء الثالث، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ٤٠١- ٤٢٨.

البسيوني، محمد (١٩٨٥م). *قضايا التربية الفنية*. القاهرة: عالم الكتاب.

تريسي، وليم (١٩٩٠م). *تصميم نظم التدريب والتطوير*. ترجمة سعد أحمد الجبالي، الرياض: معهد الإدارة العامة.

توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٧م). *المدربون الناجحون ماذا يفعلون: قبل التدريب وبعده*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية الإدارية (بميك).

توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٨م). *المدربون الناجحون ماذا يفعلون: من التصميم إلى التقييم*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية الإدارة (بميك).

جبران، أحمد (٢٠٠٦م). *دليل مرجعي في التدريب*. عمان: منشورات معهد التربية، الأونروا، اليونسكو.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨م). *الموهبة والتفوق والإبداع*. ط٢، عمان: دار الفكر.

الجغيمان، عبدالله محمد (٢٠٠٧م). تصميم إطار مقترح لبرنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. دراسات في المناهج و طرق تدريس، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ١٢٢، ٦١- ١٢٤.

الجهني، فايز (١٤٣٠هـ). *مناهج وبرامج الموهوبين: تخطيطها- تنفيذها- تقويمها*. ط١ عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

الخديدي، فيصل خالد (١٤٢٩هـ). واقع برامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية في ضوء آراء المشرفين والمعلمين بمراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣م). *منتجات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

الزهراني، محسن بن جابر (١٤٢٣هـ). أساليب مقترحة للتعرف على موهوب التربية الفنية بالمرحلة الثانوية دراسة كشفية. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

السكارنة، بلال خلف (٢٠٠٩م). *التدريب الإداري*. ط١، عمان: دار وائل النشر.

السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٨م). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار الفكر.

السيد، هدى وحلمي، أميمة (٢٠٠٢ م). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. *مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*.

شهاب، إيمان كاظم (٢٠٠٧). مدى فاعلية مقياس ديسكفر في التعرف على طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات في الفن التشكيلي. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، البحرين، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، برنامج تربية الموهوبين.

الشيخلي، خالد (٢٠٠٥م). *الأطفال الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

صديق، جمال عبد المولي؛ وأمل أمين (٢٠٠٩م). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، عدد (٩٨)، ص ١٤- ٦٨.

الضويحي، محمد بن حسين (٢٠٠٨م). الموهوبون فنياً، خصائصهم واكتشافهم ودور التربية في رعايتهم. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر،٢٢، ٤٣- ٦٨. استرجع بتاريخ ٢٥- ٤- ٢٠١٠م من: http://uqura.opac.mandumah.com

عبد المنعم، مي عطا الله نور (٢٠٠١م). برنامج مقترح لاكتشاف ورعاية الموهوبين والمتميزين في الفنون البصرية. ***بحث دكتوراه (غير منشور)***، القاهرة، جامعة حلوان، كلية التربية الفنية.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد (٢٠٠٥م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٦م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٤، الرياض: مكتبة العبيكان.

عطا الله، صلاح الدين فرج (٢٠٠٨م). فاعلية وكفاءة ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين. *المجلة التربوية*، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي،٨٨، ١١٧- ١٥٩.

عليوه، السيد (٢٠٠١م). *تحديد الاحتياجات التدريبية*. *القاهرة*: ايتراك للنشر والتوزيع.

الغامدي، أحمد عبد الرحمن (١٩٩٧م). *التربية الفنية مفهومها- أهدافها- مناهجها وطرق تدريسها*. مكة المكرمة: مطابع الصفا.

الغامدي، عبد العزيز بن أحمد (١٤٢٥م). التفكير الابتكاري بأبعاده، وبعض سماته الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في الرسم التشكيلي بمحافظة جدة. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة أم القرى، كلية التربية.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧م). *التدريب: مفهومة وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. ط١، عمان: دار الشروق.

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥م). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

مسعود، جبران (٢٠٠٥م). *الرائد معجم ألفبائي في اللغة و الأعلام*. ط٣، بيروت: دار العلم للملايين.

الموسى، ناصر بن علي (٢٠١٠م). اكتشاف ورعاية الموهوبين في العام العربي "التجربة السعودية نموذجا. *المؤتمر العلمي لكلية التربية- اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع و المأمول*، مصر، جامعة بنها، ١- ٣٠.

موسى، عبد الحكيم (١٩٩٧م). *التدريب أثناء الخدمة*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الهابش، أريج محمد (١٤٣٢هـ). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في مجال اكتشاف التلميذات الموهوبات لغويا ورعايتهن بالعاصمة المقدسة. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، مكة المكرمة،جامعة أم القرى، كلية التربية.

- **ثانيا : المراجع الإنجليزية** :

Alshouse, M. D. (2008). Art via culture: White, Black, and Hispanic evaluator interpretation of high ability assessed through fifth grade student drawings. **Published Doctoral Dissertation**, U.S.A., Drake University. Reviewed October 10, 2010 from: http://UMI.com

Chan, D. W. (2007). Drawing abilities of Chinese gifted students in Hong Kong: prediction of expert judgments by self-report responses and spatial tests. Reviewed June 3, 2010 from Routledge database.

Chin, C. S.; & Harrington, D. (2009). Innerspark: A Creative Summer School and Artistic Community for Teenagers with Visual Arts Talent. **Gifted Child Today**, 32, 1,.14-22. Retrieved January 26, 2010 from: www.http://iric.com

Clark, B. (1992). **Growing up giftedness** (4th ed.). N Y: Macmillan Publishing Company.

Clark, G. & Zimmerman, E. (1994). Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts. **The National Research Center on the Gifted and Talented**. Storrs, Ct.

Dixon, F. & Moon, S. (2006). **The handbook of gifted education**. USA: Prufrock Press Inc.

Foeken, w. (2005). Identifying Artistically Gifted Children. Retrieved June 11, 2010 from: http://www.artisticnetwork.net

Gardner, H. (1983). **Frames of mind**. N Y: Basic Books

Gardner, H. (2000). **Intelligence reframed**: **Multiple intelligence for the 21st century**. NY: Basic Books.

Kay, S., I. (2008). Nurturing Visual Arts Talent. **Gifted Child Today**, 31, 4, 19-23. Retrieved February 1, 2010, from http://eric.com

Mills, C. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. **Gifted Child Quarterly**, 47, 4. Retrieved January 26, 2010 from: www.http://gcq.sagepub.com

Oreck, B.; Baum, S.; & McCartney H. (2000). Artistic talent development for urban youth: the promise and the challenge. **The National research Center on the Gifted and Talented**. Reviewed June 3, 2010 from: http://nrcgt.org

Renzulli, J. S. (2000). One Way to Organize Exploratory Curriculum: Academics of Inquiry and Talent Development (part 1). **Middle school journal**, 32, 2, 5-15. Retrieved February 20, 2010, from ERIC database.

Trimis, E.; Savva, A. (2009).Artistic learning in Relation to Young Children's Chorotopos: An in Depth Approach to Early Childhood Visual Culture Education. **Early Childhood Education Journal**, 36, 527-539. Reviewed June 3, 2010 from Springer database.

VanTassel-Baska, Joyce & Johnsen, Susan K (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. **The Gifted Child Quarterly**, April 1. 2007. Retrieved January 26, 2010 from www.hibeam.com

Winner, E. (1996). **Gifted children myth and realities**. New York: Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers, Inc

http://www.wikipedia.org

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .

obeikandl.com