٢٧

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 السابع والعشرون (جزء أول) .. يوليو ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- 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 لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ . د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ . د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة 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 بنهـــا.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى**
- **د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنهـــا**
- **د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصـل**
- **د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعـــة حلـــوان**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد**
- **أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشـد**

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 (٢٧) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**" جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوي الرضا عنها .. إعداد : " أ . د / خديجة احمد السيد بخيت.**	١١ - ٣٣
٢)	**" أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة " .. إعداد : د/ نجيب بن حمزة أبو عظمة، د/ أسامة سعيد علي هنداوي د/ إبراهيم يوسف محمد محمود .**	٣٥ - ٧٦
٣)	**" صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب " .. إعداد : د / يحيى بن حمد الظاهري .**	٧٧ - ١٠٣
٤)	**" الصعوبات التي تحول دون إلحاق أولياء أمور الأفراد التوحديين لأبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل" .. إعداد : د / خالد سعد سيد القاضي ، د / خالد عبد القادر يوسف .**	١٠٥ - ١٣٧
٥)	**" أنشطة إثرائية للمعلمة لتعزيز بعض مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ".. إعداد : أ / سعاد عبد الله مطر الزهراني. د/ سميحة محمود إبراهيم .**	١٣٩ - ١٦٤
٦)	**" الأسس التربوية في السنة النبوية " .. إعداد : د / عبير بنت عبد القادر العرابي.**	١٦٥ - ١٩٨
٧)	**" إدارة التعلم عبر الإنترنت " .. إعداد : أ / محمد بن فاهد سالم السرحاني .**	١٩٩ - ٢٣٠

obeikandl.com

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

obeikandl.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 السابع والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو السابع على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوي الرضا عنها ..** إعداد : " أ . د / خديجة احمد السيد بخيت.

وثانيها بعنوان : **" أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة"** .. إعداد : د/ نجيب بن حمزة أبو عظمة ، د/ أسامة سعيد علي هنداوي د/ إبراهيم يوسف محمد محمود .

وثالثها بعنوان : **" صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب "** .. إعداد : د / يحيى بن حمد الظاهري.

ورابعها بعنوان : **" الصعوبات التي تحول دون إلحاق أولياء أمور الأفراد التوحديين لأبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل"** .. إعداد : د / خالد سعد سيد القاضي ، د / خالد عبد القادر يوسف.

وخامسها بعنوان : **" أنشطة إثرائية للمعلمة لتعزيز بعض مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية "**.. إعداد : أ / سعاد عبد الله مطر الزهراني. د/ سميحة محمود إبراهيم .

وسادسها بعنوان : **" الأسس التربوية في السنة النبوية "** .. إعداد : د / عبير بنت عبد القادر العرابي .

وسابعها بعنوان : **" إدارة التعلم عبر الإنترنت "** .. إعداد : أ / محمد بن فاهد سالم السرحاني.

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

obeikandl.com

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوي الرضا عنها "

إعداد

أ . د / خديجة احمد السيد بخيت

obeikandl.com

obeikandl.com

" جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوي الرضا عنها "

أ . د / خديجة احمد السيد بخيت

- **مقدمة البحث** :

إن جودة الحياة قضية ليست قاصرة علي دولة دون أخري أو علي مجتمع دون آخر، بل هي ضرورة ملحة لكل فرد في هذا العالم. و يمر العالم بمرحلة سريعة التطور و التغير في جميع مجالات الحياة و في كافة جوانبها.و هذه التغيرات السريعة و التحديات التي يشهدها هذا العصر لا يمكن مواجهتها إلا ببناء الإنسان الذي يمتلك طاقات و قدرات متنوعة قابلة للتنمية و مؤهلة للتعامل مع التقدم المعرفي والتقني المتسارع .وتتطلب هذه المرحلة إعادة النظر في التربية وأهدافها و في برامج التعليم والعمل علي تطويرها،حتي تتناسب مخرجاتها مع التطورات العالمية من ناحية و لتلبية الحاجات الاجتماعية من ناحية اخري بالإضافة إلي مساهمتها في إكساب المتعلمين للمهارات الأساسية اللازمة لتأهيلهم للحياة بفعالية و للمشاركة في التطورات العالمية المعاصرة.

فالنجاح فى بناء إنسان يتم من خلال التربية والتعليم ،ويهدف التعليم ضمن ما يهدف إلي إعداد الأفراد للحياة عن طريق تزويدهم بالمعارف و القيم الاجتماعية و المهارات الأساسية اللازمة لممارسة أنشطة الحياة المختلفة،ويقتضي هذا بدوره تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية اللازمة للحياة الناجحة التي تساعد علي تحقيق أهداف المجتمع الذي يعيشون فيه ،و علي حل المشكلات التي تواجههم ،وعلي تحسين ظروف معيشتهم و تنمية ادراكاتهم لجودة الحياة لديهم .

ويحث الله تعالي الإنسان علي العمل و تجويده و الإثابة عليه، فقال تعالي" من عمل صالحا من ذكراو أنثي وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون"(النحل:٩٧)

ويمكن القول بان المهارات الأساسية اللازمة للحياة هي تلك المهارات اللازمة للنجاح في مواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية للإنسان و التي تتسم بالتغير الدائم و التعقيد المتزايد،وان بممارسة هذه المهارات يستطيع الفرد القيام بسلوكيات و اداءات في مواجهة مواقف الحياة الصعبة، و تعكس هذه السلوكيات و تلك الاداءات كل ما لدي الفرد من معلومات و اتجاهات و قيم ومعتقدات أي تحويل كل ما يشعر به الفرد و يدركه إلي أفعال و سلوكيات في حياته اليومية.(٢٠١٠،٥، ٨)

وتعني الجودة كما في قاموس أكسفورد الدرجة العالية من النوعية أو القيمة.فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لاتقبل المناقشة أو الجدل.و يشير هذا إلي ان الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم ان يميزوا بين الجودة العالية و الجودة المنخفضة عن طريق استخدام مجموعة من المعايير التي تميز بين النوعين من الجودة (٢٠٠٦،٢٠، ٢٦)

وتتوقف جودة الحياة علي جودة أداء مهارات الحياة لدي الفرد و تتبدي جودة أداء مهارات الحياة في ان يكون الفرد متقبلا لذاته و لأسرته و دراسته أو عمله وراضيا عن حياته.فالرضا عن الحياة يعني كيف يحكم الفرد علي حياته من وجهة نظره الخاصة.

ويعضد هذا قول انهوفين Enhoven(2001) بان الرضا عن الحياة هي الدرجة التي يحكم فيها الفرد ايجابيا علي نوعية حياته الحاضرة بوجه عام كما تعني حب الفرد للحياة التي يحياها و استمتاعه بها و تقديره الذاتي لها ككل (٢٤).

- **مشكلة البحث** :

لا شك ان تحقيق جودة الحياة هو هدف جميع الأفراد و الأسر و المجتمعات لان تحقيق الجودة هو تحقيق لذات الفرد ، الأهداف العامة للتعليم الجامعي وما أوصت به المؤتمرات، ومن خلال خبرة الباحثة بالتعليم الجامعي شعرت بأهمية تحديد درجة توافر معايير جودة الحياة (المهارات الحياتية) لدي خريجات الجامعة التي تساعدهن على التفاعل مع متطلبات الحياة المعاصرة والتعرف علي مستوي رضاهن عنها.

وتم تحديد مشكلة البحث فى السؤال الرئيسي: **ما العلاقة بين مستوي جودة الحياة بأبعادها المختلفة، و مستوي الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية –جامعة الملك عبد العزيز؟**

و تتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي التخصص (علمي و أدبي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي الحالة الاجتماعية(متزوجة و غير متزوجة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي التخصص(علمي و أدبي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي الحالة الاجتماعية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس جودة الحياة ومقياس الرضا عن الحياة بأبعادها المختلفة؟

- **أهداف البحث** :

هدف هذا البحث إلى تحقيق مايلى :

- الكشف عن علاقة التخصص(علمي و أدبي) بمستوي جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية.

- الكشف عن علاقة الحالة الاجتماعية (متزوجة و غير متزوجة) بمستوي جودة الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية.
- الكشف عن علاقة التخصص بدرجة الرضا عن الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية.
- الكشف عن علاقة الحالة الاجتماعية بدرجة الرضا عن الحياة لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية.
- التعرف علي دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات في مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة و درجاتهن في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة.

- **حدود البحث** :

- تحددت عينة البحث فى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية . جامعة الملك عبد العزيز المقيدات للدراسة في العام الجامعي١٤٣٢.١٤٣٣ في الفصل الدراسي الأول.
- اقتصر البحث على قياس جودة الحياة بالنسبة للمهارات الحياتية التالية: إتخاذ القرار ، التفكير ، إدارة الأمور الذاتية، إدارة الوقت ، التعاطف،التعايش مع الضغوط، العلاقات الشخصية الناجحة، إدارة الموارد المالية ، الوعى بالذات والاتصال الفاعل .
- اقتصر البحث علي قياس الرضا عن الحياة بالنسبة للأبعاد التالية:السعادة الاستقرار النفسي، الاستقرار الاجتماعي، القناعة، الاجتماعية، و الطمأنينة.

- **أهمية البحث** :

- تنبع أهمية البحث من أهمية المتغيرات حيث يعتبر مفهوم جودة الحياة احد المفاهيم الحديثة في الأدبيات التربوية.
- قد يفيد إلقاء الضوء علي معايير جودة الحياة و علي مدي تواجدها لدي طالبات الدبلوم العام بكلية التربية في تقديم البرامج الإرشادية و الأنشطة الطلابية في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.
- معرفة المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الجامعة حتى يتمكن من التعايش مع التغيرات المتلاحقة و الناتجة عن التطورات التقنية والعلمية المعاصرة، قد يفيد المهتمين بتحقيق الجودة من خلال برامج التعليم و التعلم.
- يفيد هذا البحث في إبراز أهمية الوعي بتطبيق معايير جودة الحياة لتحقيق مستوي عال من الرضا عن الحياة لدي أفراد المجتمع عامة.
- قد يوفر قدر من المعلومات التي تعزز فهم الرضا عن الحياة لدي طالبات الدبلوم العام.
- يمكن استخدام مقياس جودة الحياة المعد فى إجراء بعض الدراسات والبحوث التي تفيد في تقييم طلاب الجامعة أو خريجيها.
- قد تسهم نتائج البحث في توجيه الأنظار إلي رعاية طالبات الجامعة بتصميم البرامج التي تساعد في الوصول إلي الجودة المطلوبة في الحياة.

- **منهج البحث** :

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث تم تناول أبعاد مقياس جودة الحياة،و أبعاد مقياس الرضا عن الحياة وتم التعرف على درجة توافرها لدى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية .

- **المصطلحات** :
- **جودة الحياة** :

عرفتها منظمة اليونسكو بأنها "مفهوم شامل يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد و هو يتسع ليشمل إشباع الحاجات الأساسية التي تحقق التوافق النفسي للفرد ".

عرفها حبيب(٨، ٢٠٠٦) بأنها"درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية، المعرفية، والإبداعية،و الثقافية، والرياضية والشخصية، والجسمية، و التنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل و الانجاز ، والتعلم المتصل للعادات و المهارات و الاتجاهات وكذلك حل المشكلات و أساليب التوافق والتكيف،وتبني منظور التحسين المستمر للأداء كأسلوب حياة، و تلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المناسب والاستمرارية في توليد الأفكار و الاهتمام بالإبداع والابتكار و التعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية و الاجتماعية ".

- **الرضا عن الحياة**:

يعرفه(١٩٩٩،١١، ٦) بأنه"شعور نسبي، فهو انعكاس لدرجة الشعور بالسعادة والنجاح و الاستقرار في الحياة الأسرية. فالرضا عن الحياة هو تقدير عام لجودة حياة الشخص حسب المعايير التي انتقاها لنفسه، كما ان الرضا عن الحياة يعني قدرة الفرد علي التوافق مع المشكلات التي تواجهه و التي تؤثر علي سعادته

- **الإطار النظري** :
- **أولا** : **التربية و الجودة الشاملة** :

يرتبط مفهوم الجودة (Quality) بالكلمة اللاتينية(Qualitas) وهي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة لشئ ،و تعني الدقة و الإتقان من خلال قيام الأفراد بأعمالهم .وقد عرفت الجودة بأنها "حالة ديناميكية مرتبطة بالمنتجات المادية والخدمات و بالأفراد والعمليات والبيئة المحيطة،بحيث تتطابق هذه الحالة مع التوقعات" و يلاحظ علي هذا التعريف عدم ربط الجودة بالخدمة أو المنتج فقط ،و إنما ربط الجودة بالأفراد و العمليات و البيئة المحيطة حسب التغييرات المتوقعة(١٠ ،٢٠٠٨، ١٦)

التربية هي المسئولة عن تنمية الأفراد ،وحيث أن التنمية البشرية هي عملية زيادة الاختيارات والطرق البديلة المتاحة للناس ، ويمكن أن تكون هذه الاختيارات من حيث المبدأ لا حصر لها ، كما يمكن أن تتغير عبر الزمن ، فإن هناك اختيارات ضرورية فى جميع مستويات النمو والتنمية ، وتعد احتياجات أساسية للحياة الإنسانية ، وهى ما يؤدى بالناس إلى الحياة لمدة طويلة فى صحة جيدة وما يقودهم لكي يكتسبوا معرفة ، وما يحملهم على أن يوفروا الموارد والمصادر التى يحتاجونها لتحقيق مستوى معيشي لائق ، والحياة فى علاقات منسجمة

مع الناس ، ومشاركة الآخرين فى المسئولية سواء فى المنزل أو فى المجتمع ، بما يؤدى الى الإشباع والشعور بالحياة . وهو معايشة الحياة إلى أقصاها من خلال العلاقات مع البيئة المحيطة مع الأسرة والمجتمع والطبيعة والكون. فالسعي من أجل الحياة يوفر الشعور بالوفرة ، الاجتماعية والروحية بل والمادية بل يؤدي الي الجودة الشاملة للحياة.(٣ ،٢،١٩٩٩)

تعني التربية بتهيئة البيئة المحيطة بالإنسان و المتواجد فيها لكي ينمو النمو السليم الشامل المتوازن و المتكامل في جميع جوانب شخصيته بما يمكنه من تنمية نفسه و تنمية مجتمعه وتحقيق الجودة في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والصحية و النفسية أي تحقيق الجودة الشاملة.

وتعني الجودة الشاملة الدقة و الإتقان و الخلو من العيوب.و حيث ان الانسان هو العنصر الأساسي في أي جودة ، ففكرة الجودة الشاملة لابد ان تبدأ بالإنسان لان أي جودة شاملة لابد ان تكون نتاج عقل و جهد الانسان ، و لابد ان تبدأ الجودة الشاملة بتعليم الأفراد . ان فكرة الجودة الشاملة ينبغي ان تبدأ و تتطور في ميدان بناء البشر، كما أن التركيز علي الجودة الشاملة في التعليم يهدف إلي جودة منتج و هو الانسان الذي يستوفي الشروط و المواصفات القياسية للجودة الشاملة في الانسان عقلا وأداء ووجدانا باعتبار هذا الانسان هو المنتج التعليمي و نقطة البداية و الوسط و النهاية في إحداث الجودة الشاملة في شتي مناص الحياة و هو الكنز المكنون، هو مصدر القوة،و هذا المصدر ليس في باطن الأرض و لا في راس المال،و لكن في عقل الانسان ووجدانه و إبداعاته. (٢١ ،٢٠٠٣ ٥٨)

وقد ورد في تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي و العشرين (١٩٩٨) تعبير عن الخوف من ان العالم سوف يتعرض لمحو إنسانيته نتيجة للتغير التقني ، و ان احد وسائله المهمة لمواجهة ذلك هي ان يحول دون ذلك من خلال التربية التي ينبغي ان تمكن كل شخص ان يحل مشكلاته بنفسه ، و ان يتخذ قراراته ، و ان يتحمل مسئولياته ، ولذا ينبغي أن لا تغفل التربية أي جانب من إمكانيات الشخص ، و ذاكرته ، وتفكيره ، و استدلاله العقلي ، و إحساسه الجمالي ، وقدراته الجسمية ،و مهارات الاتصال لديه ، و معرفته لذاته و انفتاحه علي العلاقات مع الآخرين ، وبهذا المعني تكون التربية فوق كل شيء رحلة داخلية تتطابق مراحلها مع النضج المستمر للشخصية . و التربية بوصفها وسيلة لغاية هي الحياة العاملة الناجحة ، فهي عملية فردية ، و في نفس الوقت عملية بناء لجودة الحياة.(١٣ ، ١١٧:١١٩)

- **ثانيا:جودة الحياة والمهارات الحياتية** :

المهارات الحياتية و جودة الحياة وجهان لعملة واحدة، حيث تحقق المهارات الحياتية أهداف التربية بإعداد المواطن للحياة. فهي تمثل أهم مخرجات التعليم و التعلم الإنساني، فالمهارات الحياتية تساعد الفرد علي إدارة حياته و علي التكيف مع ذاته، و علي التعايش مع المتغيرات الحادثة، و مع متطلبات الحياة كما تجعله قادرا علي تحمل المسئولية الاجتماعية و حل المشكلات التي تواجهه ومقابلة التحديات التي يفرضها العصر الذي يحييا ، و تحقق ثقته بنفسه

وتساعده علي التصرف بفعالية في المواقف المختلفة، وعلي التفاعل الاجتماعي باستخدام أساليب الاتصال الفاعل مع الآخرين،و التفاعل. الايجابي مع الحياة بصفة عامة . فمهارات الحياة هي قدرات السلوك ألتكيفي و التوافقي و السلوك الايجابي ،و هذه القدرات تساعد الفرد علي التعامل بفعالية مع مطالب الحياة اليومية في الظروف البيئية المتغيرة.وهكذا تكون جودة الحياة فالفرد يصنع الجودة، و الجودة تكون في و جود معايير محددة تصل في دقتها إلي درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتساب و المستوي المطلوب الوصول اليه في كل مجالات ألحياة.

- **تصنيف المهارات الحياتية** :

تعددت المهارات الحياتية، وتنوعت باختلاف المجتمعات، والثقافات، وأكد تقرير الصحة العالمية(٢٧- ١٩٩٣) علي ان هناك عشرة مهارات أساسية تعد أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد ،و هي :

- مهارة اتخاذ القرار. Decision Making
- مهارة حل المشكلة. Problem Solving
- مهارة التفكير الإبداعي. Creative Thinking
- مهارة التفكير الناقد .Critical Thinking
- مهارة الاتصال الفاعل Effective Thinking
- مهارة العلاقات أل(بين شخصية).Interpersonal Relationship
- مهارة الوعي بالذات Self Awareness.
- مهارة التعاطف.Empathy
- مهارة التعايش مع الانفعالات . Coping with Emotion
- مهارة التعايش مع الضغوط .Coping with Stress

- **ثالثا: الرضا عن الحياة** :

الرضا عن الحياة هو الشعور الذي يبديه الفرد نحو الحياة الاجتماعية والتعليمية و العملية و الدخل و الصحة و الدين ووقت الفراغ و السكن و التطور النفسي ووسائل الإعلام و السياسات و البضائع المستهلكة و الخدمات العامة والنقل و العناية الصحية و البيئية و السلامة العامة.(26.2000,69)

ويعرفه الديب (١٢، ١٩٩٤، ٣٣٧) بأنه "تقبل الفرد لذاته و لأسلوب الحياة التي يحييها في المجال الحيوي المحيط به،و يبدوان الرضا يظهر في القيام بمرضاة الله و توافق الشخص مع أسرته و سعادته في العمل ،و تقبله لأصدقائه و زملائه ،كما يتضمن تقبل الانجازات الماضية و التفاؤل بالمستقبل و السيطرة علي البيئة و القدرة علي تحقيق الأهداف ".

ويشير مفهوم الرضا عن الحياة الي كيفية تقييم الأفراد لحياتهم بجوانبها المختلفة من وجهة نظرهم الخاصة، و التقييم يكون إما و فقا لإدراكهم وتقييمهم للحياة بشكل عام، و تقييم جوانب محددة من الحياة مثل الرضا عن الحياة و الرضا عن التعليم أو الرضا عن العمل .أو تقييم الأفراد لحياتهم وفقا لتكرار الأحداث السارة أو غير السارة التي تسبب إما السعادة و السرور، اوالقلق والحزن و بالتالي الشعور بالرضا أو عدم الرضا .

- **أبعاد الرضا عن الحياة**:

تتعدد وجهات النظر بالنسبة لأبعاد الرضا عن الحياة ،يري البعض ان أبعاد الرضا عن الحياة تتمحور حول علاقة الفرد بالمجتمع و ما يقدمه من خدمات الأسرة و موقع الفرد فيها ،المؤسسة التعليمية وما تحققه للفرد ، البيئة المحيطة بالفرد سواء البيئة التي يسكن فيها أو بيئة العمل التي يعمل فيها ،و كذلك رضا الفرد عن ذاته. وحددها آخر في جوانب الحياة الصحية، و الراحة المادية والعلاقات الحميمة والأطفال و الأسرة ، والأصدقاء،و المجتمع،والدراسة ، وتنمية و فهم الذات، والعمل ووسائل الإعلام و الاستجمام، و الدين.

وحددها الدسوقي(٢٠٠٠، ٥٤) في السعادة، الاستقرار النفسي، الاستقرار الاجتماعي، القناعة، الاجتماعية، و الطمأنينة.(١١)

وبالنظر الي هرمية ماسلو فان الفرد يسعى الي تلبية الحاجات الأساسية متدرجا من الحاجات الفسيولوجية الدنيا إلي الحاجات العليا متمثلة في تحقيق الذات و البحث عن السعادة و الانجاز من اجل الشعور بالرضا.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولا: دراسات تناولت المهارات الحياتية و جودة الحياة** :

في دراسة (٢٠٠٠) بعنوان " فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية، دراسة ميدانية علي طلاب بعض كليات جامعة عين حلوان " هدفت الدراسة إلي التعرف علي المهارات الحياتية اللازمة للطلاب والتي يجب ان تكسبها لهم الدراسة الجامعية ، و الكشف عن هذه المهارات الحياتية التي اكتسبها الطلاب خلال دراستهم الجامعية بكلية التربية في التخصصات المختلفة وبكلية الاقتصاد المنزلي في التخصصات المختلفة ، و الكشف عن مدي اختلاف المهارات المكتسبة و علاقتها باختلاف التخصص النوعي العام، الفني و الأساسي. و إعداد اختبار صالح لقياس المهارات الحياتية لطلاب الجامعة .و اتضح من النتائج قصور الدراسة الجامعية في إكساب وتنمية المهارات الحياتية للطلاب . وأوصت الدراسة بتطوير طرق التعليم والتعلم في الجامعة بحيث تساعد علي تنمية الشخصية المتكاملة للطالب ، وتضمين برامج الأنشطة الطلابية أنشطة تساعد علي اكتساب و تنمية المهارات الحياتية مع مراعاة التنويع في هذه الأنشطة حتى يمكن مقابلة احتياجات الفرد و احتياجات المجتمع . و العمل علي تحقيق أهداف التعليم الجامعي. (٤)

وفي دراسة (٢٠٠٦) بعنوان "مدي إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة و علاقة ذلك ببعض المتغيرات"،هدفت الدراسة الي معرفة مستوي طلبة كلية التربية في جودة الحياة ،و معرفة طبيعة الفروق في متغيري الجنس والتخصص الدراسي .و بلغ حجم العينة (٥١) طالب و(١٤٧) طالبة.و كانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث لصالح الذكور، ووجود دالة في التخصص الدراسي.(١٦)

وفي دراسة(٢٠٠٦) بعنوان"جودة الحياة و علاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدي طلبة جامعة السلطان قابوس" هدفت الدراسة الي

التعرف علي العلاقة بين جودة الحياة و الضغوط النفسية لدي طلبة الجامعة وتم تطبيق مقياس جودة الحياة و مقياس مصادر الضغوط النفسية و استراتيجيات مقاومتها ،علي عينة قوامها (١٨٣) طالب و طالبة ،و كانت أهم النتائج ان طلبة الكليات العلمية أكثر جودة للحياة مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية .و وجود علاقة سالبة ودالة بين جودة الحياة و الضغوط النفسية.(٩)

وفي دراسة (٢٠٠٧)بعنوان " تنمية المهارات الحياتية لدي طلاب التعليم الثانوية في إطار مناهج المستقبل ". واتضح من نتائج أفراد العينة علي أهمية المهارات الحياتية و ضرورة تدريسها لهم من خلال المناهج. وأوصت بان يراعي في تخطيط مناهج المستقبل بعض الأفكار مثل التعلم من اجل ان يعيش المتعلم وان يتعايش مع الآخرين ،التعلم من اجل أن ينتج المتعلم المعرفة و ينتفع بها وينشرها . (١٨) وفي دراسة (٢٠٠٨) بعنوان"جودة الحياة لدي عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديموغرافية " هدفت الدراسة الي التعرف علي تأثير التغيرات الديموغرافية (الجنس،الحالة الاجتماعية،العمر) علي درجات جودة الحياة لدي طلبة الملك عبد العزيز .و كانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في أبعاد مقياس الجودة،وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير العمر في بعض أبعاد مقياس الجودة. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين وغير المتزوجين في مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة.(١٧)

وفي دراسة(٢٠٠٩) بعنوان" جودة الحياة وقلق المستقبل لدي طلاب المرحلة الجامعية" هدفت الدراسة الي الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل و جودة الحياة لدي طلاب الجامعة .و تم إجراء الدراسة علي عينة قوامها(٥٠٠) طالب وطالبة ،تم استخدام مقياس لجودة الحياة و آخر لقلق المستقبل. وكانت أهم النتائج و جود علاقة ارتباطيه دالة سالبة بين قلق المستقبل و جودة الحياة.(٧)

و في دراسة (٢٠١٠) بعنوان"إدارة الجودة في الحياة الأسرية وعلاقتها بالرضا عن الحياة –دراسة ميدانية علي عينة من الأسر السعودية بمدينة جدة.تم تطبيق استمارة بيانات عامة و مقياس إدارة الجودة فى الحياة الأسرية ومقياس الرضا عن الحياة، علي عينة قوامها (٣٣٨)ربة أسرة سعودية (عاملات وغير عاملات). وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الوعي بتطبيق معايير إدارة الجودة في الحياة الأسرية تبعا لاختلاف ربات اسر عينة البحث العاملات وغير العاملات لصالح العاملات.و كذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مراحل إدارة الجودة في الحياة الأسرية التالية : (تحديد الأهداف المنبثقة من معايير الالتزام بثقافة الجودة –التخطيط –التنفيذ – الرقابة و التقويم) و أبعاد مقياس الرضا عن الحياة.(١)

- **ثانيا :دراسات تناولت الرضا عن الحياة** :

دراسةIannuzzelli&England(2000)بعنوان" العلاقة بين الأنشطة اليومية و الحياة و الرضا عن الحياة لدي كبار السن:العلاقات النشطة مقارنة بالمشاركات السلبية" هدفت الدراسة التعرف علي الاتصال الاجتماعي والأنشطة اليومية و تأثيرها علي الرضا عن الحياة، و طبقت علي عينة من كبار السن من

الإناث والذكور.و كان من أهم النتائج ان المشاركة النشطة تؤدي إلي مواقف ايجابية عن الحياة ،فالذين شاركوا في أنشطة نشطة كانوا أكثر رضا عن حياتهم ، وان الذين يعيشون حياة كاملة نشطة يكونون أكثر سعادة و رضا عن حياتهم.(٢٥)

دراسة(2007)Agateبعنوان " دراسة العلاقة بين الرضا بوقت الفراغ الأسري والرضا عن الحياة الأسرية ككل".طبقت الدراسة علي عينة من الزوجين وأبنائهم الشباب.وكانت أهم النتائج ان الرضا بوقت الفراغ الأسري هو أفضل مؤشر علي الرضا عن الحياة ككل،و ان الرضا بوقت الفراغ كان أهم مؤشر في التنبؤ بجودة الحياة من بين المتغيرات الاخري (الجنس . التعليم . الحالة الاجتماعية) .أيضا ان الرضا عن الأنشطة الأسرية أو الأجازات هو المؤشر الأكثر أهمية علي الرضا عن الحياة الأسرية.(٢٢)

دراسة(2008)Antaramian بعنوان "الرضا عن الحياة لدي المراهقين"هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين البناء الأسري و وظيفة المراهقين في المجتمع و علاقتها بالرضا عن الحياة عامة و بالمجالات الخاصة(الأسرة، الأصدقاء، المدرسة) وتكونت العينة من (٤٥٦) طالب بالمدرسة المتوسطة.

وكانت أهم النتائج وجود مستوي عال من الرضا في المجالات الخاصة، كما أظهرت ان البناء الأسري مرتبط بالرضا الأسري و الرضا البيئي ، و ان البناء الأسري لا يرتبط بالرضا عن الحياة عامة.(٢٣)

دراسة الرابغي (٢٠٠٨) بعنوان "الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدي عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة" . هدفت الدراسة إلي تحديد البنية العاملية لمفهوم الشعور بالسعادة و إلي قياس المستوي العام للشعور بالسعادة و معرفة نوع العلاقة بين الشعور بالسعادة و بعض سمات الشخصية(السيطرة . المسئولية الاجتماعية . الاتزان الانفعالي) و تكونت العينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة ،وكانت أهم النتائج ان المستوي العام للشعور بالسعادة منخفض، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الشعور بالسعادة و بين كل سمة من سمات الشخصية ،و أوضحت ان أكثر السمات إسهاما في الشعور بالسعادة سمة الاتزان الانفعالي. (١٤)

دراسة السبيعي (٢٠٠٨) بعنوان"الشعور بالسعادة و علاقته بكل من الرضا عن الحياة و التفاؤل ووجهة الضبط لدي المتزوجات و غير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية" . هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين درجة الشعور بالسعادة وبين الرضا عن الحياة و التفاؤل ووجهة الضبط، طبقت الدراسة علي (٢٠٤) امرأة سعودية عاملة.وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة و دالة بين الشعور بالسعادة و كل من الرضا عن الحياة والتفاؤل. بينما لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الشعور بالسعادة و الرضا عن الحياة و التفاؤل بين المتزوجات و غيرا لمتزوجات. كما أوجدت فروق بين أفراد العينة في درجة الشعور بالسعادة و الرضا عن الحياة و التفاؤل تعزي للعمر.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالسعادة تعزي للمستوي التعليمي

بينما و جدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الرضا عن الحياة تعزي للمستوي التعليمي لصالح الاعلي تعليما ، و لا توجد فروق في مستوي التفاؤل تعزي للمستوي التعليمي.(١٥)

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلف ترجع إلي الحالة الاجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي التخصص.
- توجد فروق ذات دلال إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي الحالة الاجتماعية.
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة و مقياس الرضا عن الحياة بأبعادها المختلفة.

- **إجراءات البحث** :

- **اولا** : **اختيار العينة** :

تم اختيار عينة عمديه بالنسبة لاختيار طالبات الدبلوم العام بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز بجده ، و ذلك لان كلية التربية للبنات هي مجال عمل الباحثة بالإضافة إلي ان طبيعة طالبة الدراسات العليا تتطلب توافر المهارات الحياتية.وتكونت العينة من جميع طالبات الدبلوم العام. وكان العدد الذي استكمل جميع عبارات المقياسين ١٢٠ طالبة مصنفة كما يلي: ٧٦ طالبة تخصصات أدبية (٤٦طالبة غير متزوجة،٣٠ متزوجة) .٤٤طالبة تخصصات علمية(٢٢طلبة غير متزوجة ،٢٢طالبة متزوجة)

- **ثانيا**: **أدوات البحث** :

- **١- مقياس جودة الحياة (مقياس المهارات الحياتية) لطلاب الجامعة** :

تم استخدام المقياس الذي سبق ان أعدته الباحثة و تم تطبيقه علي طلاب جامعة عين حلوان بجمهورية مصر العربية .كما قامت الباحثة بتطبيقه علي طالبات الفرقة الرابعة بكليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز. و فيما يلي التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية التي تضمنها المقياس:

- **مهارة اتخاذ القرار**:

هي استخدام عمليات التفكير الأساسية لاختيار أفضل استجابة من بين عدد من البدائل، و تجميع المعلومات المطلوبة لتغطية موضوع معين، و مقارنة مزايا وعيوب المناحي البديلة ، وتحديد المعلومات الإضافية المطلوبة ، و الحكم بما هي أكثر الاستجابات فعالية و تبرير ذلك الحكم (٤– ١١)

- **مهارة إدارة الوقت**:

هي عملية وظيفية تهدف إلي حسن استخدام و الانتفاع بالوقت، يقوم فيها الفرد بتحديد أهدافه و تحليل المهام المطلوب منه أدائها، وفي ضوئها يخطط وينظم وقته، أي القيام بموازنة عدد الساعات و ما يجب أداؤه من مهام.

- **مهارة التعاطف**:

هي القدرة علي تخيل كيفية حياة فرد آخر حتى في المواقف التي يمكن ان تكون مألوفة لدينا و هي تتضمن التعرف علي العواطف التي بداخلنا بالإضافة إلي عواطف الآخرين ، و كيفية تدخل عواطف الفرد في سلوكه . أي هي القدرة علي الاستجابة للعواطف استجابة ملائمة، بحيث يمكن قبول بعضنا بعضا حتى من يختلف معنا .و هي أيضا القدرة علي الاستماع للآخرين و تفهم وجهات نظرهم، و القدرة علي التعبير عن أفكار الآخرين و تلمس مؤشرات عن مشاعرهم و انفعالاتهم (٢، ١٢٥). وهذه المهارة تشجع علي ان يسلك الفرد سلوك طبيعي مع الآخرين الذين يحتاجون إلي رعاية و مساعدة و عون (٣.٢٧)

- **مهارة العلاقات الشخصية الناجحة** :

هي القدرة علي عمل علاقات مع الآخرين و المحافظة عليها أي القدرة علي الارتباط بالآخرين الذين نتفاعل معهم بطريقة ايجابية وهذه المهارة تساعد علي تحسين الحياة الاجتماعية و الصحة النفسية ، وتعني بالمحافظة علي علاقات طيبة بأفراد الأسرة و الأقران بل بمن يتعامل معهم الفرد.

- **مهارة الوعي بالذات** :

تتضمن هذه المهارة الإدراك والفهم والدراية بعلاقة الفرد بذاته أو بالتعرف علي خصائص شخصيته و التعرف علي مواطن القوة و مواطن الضعف لديه ومايرغبه وما يكرهه. و هذا يساعد الفرد علي ان يتعلم ان لا يرفض مشاعره السالبة و لا يستنكرها و لا يناقضها و لا يهرب منها. ان الاتجاه المتوازن نحو المشاعر السالبة من اقوي السبل نحو تقبل الذات ، بل نحو فهم الذات ، بل نحو حسن التواصل مع الذات و هذا بالتالي يؤدي إلي استقامة التعامل مع الآخرين لان السواء مع الحياة يبدأ بالسواء مع النفس والاستقامة في الحياة لاتكون إلا من الاستقامة مع النفس(١٩، ١٩٩٤، ٤١١: ٤١٢)

- **مهارة إدارة الأمور الذاتية**

هي القدرة علي التخطيط الواعي و العمل المنظم و عدم التردد في القيام بالانجازات المختلفة التي تلاءم الاحتياجات الشخصية للفرد ، و توفر الصحة والسلامة و الأمن لجوانب الشخصية سواء الصحة البدنية أو الصحة النفسية والتي تتطلب فهمه للحقوق و للواجبات .

- **مهارات التفكير**

هو القدرة علي تحليل المعلومات و الخبرات بطريقة موضوعية ، و تمييز وتقويم العوامل التي تؤثر في الاتجاهات و السلوكيات. و كذلك القدرة علي التعامل البناء مع مشكلات الحياة و القدرة علي اكتشاف البدائل المتاحة والتتابعات المختلفة للأفعال التي يقوم أو لا يقوم بها الفرد ، والقدرة علي الاستجابة التكيفية التي تتسم بالمرونة في مواقف الحياة اليومية ، وكذلك القدرة علي مواجهة تحديات جديدة و تناول المشكلات الجديدة بثقة وعقلانية

وتوجه منتج (٢٧ ـ ٢). والقدرة علي فهم الأمور و تفسير الأحداث والربط بين الأسباب والنتائج، و ربط الخصائص المعروفة بغير المعروفة و التصنيف من خلال تحديد الخصائص المشتركة والتعرف علي الخصائص الفريدة.والأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين . و عمل أحكام موضوعية للمشكلات الصعبة والتوفيق بين المتناقضات، و توليد أفكار جديدة عن الأشياء التي كان يسلم بها والتطويع لتغيير الظروف الاجتماعية (٢٧. ٢٦)

- **مهارة التعايش مع الضغوط**

يقصد بها التعرف علي مصادر الضغوط في حياة الفرد ، و التعرف علي تاثيرهذه الضغوط عليه ، و التعرف علي طرق العيش بنجاح في المواقف المختلفة والتعايش مع المواقف غير الموائمة، و ذلك باتخاذ إجراء لخفض مصادر ومستوي الضغط علي الفرد مثل تغيير البيئة المادية في نمط الحياة، أو تعلم كيفية الاسترخاء حتى يزول اثر الضغط الذي لا يمكن تجنبه (٢٧– ٢)

- **مهارة إدارة الموارد المالية**

يقصد بها الموازنة المالية لبنود الإنفاق المختلفة، و عمل الميزانية وحسن استخدام الخدمات الاقتصادية و المحافظة علي المدخرات و تنميتها.

- **مهارة الاتصال الفاعل**

يقصد بها قدرة الفرد علي التعبير عن نفسه بطريقة لفظية و بطريقة غير لفظية، بصورة مناسبة لثقافته و لموقفه وكذلك القدرة علي الإفصاح عن رغبة الفرد في علاقته بنوع معين من الفعل يمكن ان يسال عمله . و تعني أيضا القدرة علي السؤال عن النصح في وقت الحاجة . وهذه المهارة تتضمن مهارتي التحدث والاستعمال .

- **وصف المقياس**:

أشتمل المقياس علي ١٠٥ عبارة (سلوك) تقيس المهارات الحياتية المكتسبة لدى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية للبنات. وتكون من عشرة أبعاد هي كالتالي:

- اتخاذ القرار(عشر سلوكيات من١- ١٠).
- التفكير(من١١- ٢٥).
- إدارة الأمور الذاتية(من٢٦- ٣٥).
- إدارة الوقت(من٣٦- ٤٥).
- التعاطف(من٤٦- ٥٥).
- التعايش مع الضغوط(من٥٦- ٦٥).
- العلاقات الشخصية الناجحة(٦٦- ٧٥).
- إدارة الأمور المالية(من٧٦- ٨٥).
- الوعي بالذات(من٨٦- ٩٥).
- الاتصال الفاعل(من٩٦- ١٠٥) ملحق(١)

- **طريقة تصحيح درجة الطالبة في المقياس** :

تم إعطاء أوزان تقديرية لكل بديل من بدائل الاستجابة(درجة الانطباق) دائما ، غالبا، أحيانا ، نادرا ،أبدا تعطي ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢، ١. علي الترتيب أما في حالة السلوك السالب يكون الترتيب ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥.

- **ثبات مقياس جودة الحياة(الاتساق الداخلي):**

جدول (١): مستوي الدلالة لدرجات الطالبات في مقياس جودة الحياة ككل و درجة كل بعد

Correlations

		مجودة	اتصال	وعي	مالية	علاقات	تعايش	تعاطف	الوقت	ذاتيه	تفكير	قرار
مجودة	Pearson Correla	1.000	.680**	.792**	.802**	.748**	.743**	.644**	.611**	.588**	.638**	.541**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
اتصال	Pearson Correla	.680**	1.000	.490**	.421**	.551**	.464**	.296**	.254**	.361**	.495**	.432**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.001	.005	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
وعي	Pearson Correla	.792**	.490**	1.000	.601**	.561**	.574**	.549**	.371**	.325**	.564**	.437**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
مالية	Pearson Correla	.802**	.421**	.601**	1.000	.471**	.566**	.397**	.534**	.392**	.500**	.297**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
علاقات	Pearson Correla	.748**	.551**	.561**	.471**	1.000	.478**	.459**	.292**	.322**	.527**	.486**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.001	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
تعايش	Pearson Correla	.743**	.464**	.574**	.566**	.478**	1.000	.356**	.326**	.335**	.462**	.411**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
تعاطف	Pearson Correla	.644**	.296**	.549**	.397**	.459**	.356**	1.000	.333**	.319**	.362**	.333**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
الوقت	Pearson Correla	.611**	.254**	.371**	.534**	.292**	.326**	.333**	1.000	.374**	.382**	.395**
	Sig. (2-tailed)	.000	.005	.000	.000	.001	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
ذاتيه	Pearson Correla	.588**	.361**	.325**	.392**	.322**	.335**	.319**	.374**	1.000	.268**	.276**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.	.003	.002
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
تفكير	Pearson Correla	.638**	.495**	.564**	.500**	.527**	.462**	.362**	.382**	.268**	1.000	.529**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
قرار	Pearson Correla	.541**	.432**	.437**	.297**	.486**	.411**	.333**	.395**	.276**	.529**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.
	N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

**.Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول (١) انه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين المهارات (الأبعاد) ببعض و بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة حيث كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوي ٠١ ، ٠مما يدل علي تمتع أبعاد مقياس جودة الحياة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. وبذلك يتضح أن المقياس علي درجة عالية من الثبات و الموثوقية مما يؤكد صلاحيته في جمع بيانات البحث الحالي.

- **٢- مقياس الرضا عن الحياة ، إعداد / مجدي محمد الدسوقي ١٩٩٩م**

وصف المقياس: أشتمل المقياس علي مجموعة من العبارات بعدد(٣٠) عبارة تتعلق بستة (٦) أبعاد وهي كالتالي: السعادة (من١-٧)الاجتماعية(من٨-١٢) الطمأنينة (من١٣-١٨)، الاستقرار النفسي (من١٩-٢١)، التقدير الاجتماعي (من٢٢-٢٧)، القناعة (من٢٨-٣٠).ملحق(٢)

وفيما يلي التعريف الإجرائي لأبعاد مقياس الرضا عن الحياة:

- السعادة: تعبير يشير إلي الشعور بالبهجة و الاستمتاع و هذا الشعور يكون مقترنا في الغالب بالراحة النفسية و الجسدية.
- الاجتماعية: هي وصف يشير إلي تفاعل الفرد مع الآخرين و تقبلهم والتعامل معهم مع التسامح و المرح
- الطمأنينة: شعور داخلي لدي الفرد نتيجة للأمن النفسي، و التحرر من الخوف و الضغائن و الأنانية.
- الاستقرار النفسي: شعور ينتج عن تقدير الفرد لذاته و ثقته بنفسه.
- التقدير الاجتماعي: شعور ينتج من تقبل و احترام الآخرين للفرد، و إحساسه بأنه موضع ثقة و جدارة.
- القناعة: شعور بالراحة النفسية لوضع الانسان و تقبله لحياته التي يعيشها.

- **طريقة تصحيح درجة الطالبة في مقياس الرضا عن الحياة**:

تم وضع أوزان تقديرية متدرجة للبدائل وهي (تنطبق تماما . تنطبق . تنطبق لحد ما. لا تنطبق . لا تنطبق أبدا) تعطي ١، ٢، ٣،٤، ٥ للعبارات الموجبة . وللعبارات السالبة ٥،٤،٣،٢،١

- **ثبات للمقياس(الاتساق الداخلي)**:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة بحساب معامل الارتباط بين درجات إبعاد المقياس و بالدرجة الكلية للمقياس كما يتضح في الجدول

جدول (٢): مستوي الدلالة لدرجات الطالبات في مقياس الرضا عن الحياة ككل و درجة كل بعد

Correlations

		مجرضا	سعادة	اجتماعية	طمانينة	استقرار	تقدير	قناعة
مجرضا	Pearson Correlation	1.000	.840**	.593**	.794**	.811**	.708**	.785**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
سعادة	Pearson Correlation	.840**	1.000	.337**	.583**	.640**	.426**	.668**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
اجتماعية	Pearson Correlation	.593**	.337**	1.000	.295**	.356**	.427**	.304**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.001	.000	.000	.001
	N	120	120	120	120	120	120	120
طمانينة	Pearson Correlation	.794**	.583**	.295**	1.000	.627**	.444**	.621**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.	.000	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
استقرار	Pearson Correlation	.811**	.640**	.356**	.627**	1.000	.532**	.640**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
تقدير	Pearson Correlation	.708**	.426**	.427**	.444**	.532**	1.000	.435**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	120	120	120	120	120	120	120
قناعة	Pearson Correlation	.785**	.668**	.304**	.621**	.640**	.435**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.
	N	120	120	120	120	120	120	120

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول السابق انه يوجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد المقياس ببعضها و بالدرجة الكلية للمقياس و جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوي ٠،٠١و هذا يشير إلي أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس و للدرجة الكلية دالة عند مستوي (٠،٠١) مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي و بالتالي درجة عالية من الثبات و بذلك يكون المقياس مناسب لجمع البيانات.

- **ثالثا: نتائج البحث و مناقشتها:**

للتحقق من صحة الفروض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق و ذلك للتعرف علي الفروق في متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة و مقياس الرضا عنها باختلاف متغيري التخصص والحالة الاجتماعية.

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة بإبعاده المختلفة ترجع إلي التخصص"

جدول (٣) : اختبار (ت) و دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات- التخصص العلمي والأدبي في مقياس الجودة

المهارة (الأبعاد)	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي			
اتخاذ القرار	٤٤	٧٦	35.47	36.8	5.14	5.35	١١٨	1.378	٠.171
التفكير	٤٤	٧٦	54.20	56.7	7.73	7.59	١١٨	1.749	٠.083
أدرة الأمور الذاتية	٤٤	٧٦	35.43	35.3	3.50	5.20	١١٨	-.057	٠.955
إدارة الوقت	٤٤	٧٦	35.38	35.0	5.21	4.90	١١٨	-.379	٠.705
التعاطف	٤٤	٧٦	42.93	45.8	5.06	4.50	١١٨	3.243	٠.002
التعايش مع الضغوط	٤٤	٧٦	37.06	38.2	5.75	6.16	١١٨	1.071	٠.286
العلاقات الشخصية الناجحة	٤٤	٧٦	40.50	42.8	6.97	5.89	١١٨	1.948	٠.054
إدارة الأمور المالية	٤٤	٧٦	37.90	37.6	7.37	7.04	١١٨	-.204	٠.838
الوعي بالذات	٤٤	٧٦	42.56	43.7	4.63	4.98	١١٨	1.269	٠.207
الاتصال الفاعل	٤٤	٧٦	37.56	38.6	3.61	5.91	١١٨	1.134	٠.259
المجموع	٤٤	٧٦	399.04	٤١١.٠	40.70	39.14	١١٨	1.589	٠.115

يتضح من الجدول (٣) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد : اتخاذ القرار ، إدارة الأمور الذاتية ، إدارة الوقت ، التعايش مع الضغوط ، إدارة الأمور المالية ، الوعي بالذات، و الاتصال الفاعل حيث جاءت قيمة ت غير دالة إحصائية. أما بالنسبة لأبعاد:التفكير، التعاطف، العلاقات الشخصية الناجحة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لقيمة (ت). و جاءت الفروق لصالح التخصص الأدبي. وتشير هذه النتيجة إلي تجانس جميع أفراد العينة سواء التخصص الأدبي أو العلمي في اتخاذ القرار و إدارة الأمور الذاتية و إدارة الوقت و التعايش مع الضغوط وإدارة الأمور المالية و الوعي بالذات و الاتصال الفاعل و يرجع ذلك إلي أن الجميع يحملون نفس الثقافة ،فهن جميعا خريجات جامعيات ودرسن في المؤسسات التعليمية السعودية ،و أيضا لتقارب الظروف الاقتصادية والجميع من محافظة جدة.أما بالنسبة لأبعاد التفكير و التعاطف والعلاقات الشخصية

الناجحة والتي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طالبات التخصصات الأدبية فقد يرجع ذلك إلي طبيعة المقررات الأكاديمية التي تم دراستها. وهكذا يتضح ثبوت صحة الفرض بصورة جزئية.

- **اختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه** :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس جودة الحياة ترجع إلي الحالة الاجتماعي

جدول (٤): اختبار(ت) و دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات في مقياس جودة الحياة

المهارة / البعد	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	متزوجة	آنسة	متزوجة	آنسة	متزوجة	آنسة			
اتخاذ القرار	٤٦	٧٤	36.34	36.35	5.52	5.19	١١٨	٠.004	٠.997
التفكير	٤٦	٧٤	55.89	55.75	8.006	7.57	١١٨	٠.093	٠.926
إدارة الأمور الذاتية	٤٦	٧٤	37.00	34.40	4.496	4.46	١١٨	3.085	٠.003
أدارة الوقت	٤٦	٧٤	36.13	34.55	4.81	5.0٤	١١٨	1.693	٠.093
التعاطف	٤٦	٧٤	45.19	44.50	5.30	4.65	١١٨	٠.755	٠.452
التعايش مع الضغوط	٤٦	٧٤	39.69	36.68	5.65	5.99	١١٨	2.730	٠.007
العلاقات الشخصية الناجحة	٤٦	٧٤	41.10	42.51	7.53	5.54	١١٨	1.174	٠.243
أدارة الأمور المالية	٤٦	٧٤	38.15	37.47	7.19	7.13	١١٨	٠.505	٠.614
الوعي بالذات	٤٦	٧٤	43.07	43.48	4.61	5.04	١١٨	٠.506	٠.614
الاتصال الفاعل	٤٦	٧٤	37.76	38.59	5.09	5.32	١١٨	٠.853	٠.395
المجموع	٤٦	٧٤	410.30	404.32	41.40	39.17	١١٨	٠.795	٠.428

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد: اتخاذ القرار التفكير، التعاطف، العلاقات الشخصية الناجحة ، إدارة الأمور المالية ،الوعي بالذات و الاتصال الفاعل بين الطالبات عينة البحث المتزوجات و غير المتزوجات حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لأبعاد:إدارة الأمور الذاتية، التعايش مع الضغوط، و إدارة الوقت بين الطالبات عينة البحث لصالح المتزوجات حيث جاءت قيمة (ت)دالة عند مستوي٠٫٠٥. ويرجع ذلك إلي أن الطالبة المتزوجة تتحمل أعباء ومهام و عليها مسئوليات أكثر من الطالبة غير المتزوجة مما أدي إلي وجود هذه المهارات لديهن أكثر من مثيلاتهن غير المتزوجات.وهكذا يتضح ثبوت صحة الفرض بصورة جزئية.

- **اختبار صحة الفرض الثالث الذي نصه** :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي التخصص".

جدول (٥): اختبار (ت) و دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات تخصص علمي- أدبي في مقياس الرضا عن الحياة

الأبعاد	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي			
السعادة	٤٤	٧٦	٢٧.٣٤	٢٨.٠٧	٥.٤٣	٥.٧٧	١١٨	.689	.492
الاجتماعية	٤٤	٧٦	١٩.٩٧	٢١.٨٦	٣.٩٠	٣.٣٦	١١٨	2.793	.006
الطمأنينة	٤٤	٧٦	١٩.٧٥	٢٠.٩٣	٣.٨١	٤.٥٣	١١٨	1.457	.148
الاستقرار النفسي	٤٤	٧٦	١١.٦٥	١١.٦٣	٢.٦٤	٢.٦٦	١١٨	.055	.956
التقدير الاجتماعي	٤٤	٧٦	٢٢.٥٤	٢٤.٠١	٣.٥٧	٣.٦٨	١١٨	2.126	.036
القناعة	٤٤	٧٦	١٠.٩٣	١٠.٨٦	٢.٠٥	٢.٨١	١١٨	.131	.896
المجموع	٤٤	٧٦	١١٢.٢	١١٧.٤	١٦.٠٧	١٧.٤٨	١١٨	1.613	.109

يتضح من جدول(٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة(ت) بالنسبة لأبعاد: السعادة، الطمأنينة، الاستقرار النفسي، و القناعة و المجموع الكلي. بينما توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لبعدي الاجتماعية و التقدير الاجتماعي ترجع إلي التخصص.حيث كانت قيمة (ت) دالة عند مستوي اقل من ٠١، ٠ و جاءت لصالح طالبات التخصصات الأدبية. ويرجع هذا إلي طبيعة الدراسة الأكاديمية التخصصات الأدبي فهي تنمي بعد ي الاجتماعية و التقدير الاجتماعي لدي الطالبات أكثر من نظيراتهن في التخصصات العلمية. و هكذا يتضح ثبوت صحة الفرض بصورة جزئية.

- **اختبار صحة الفرض الرابع و نصه** :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع إلي الحالة الاجتماعية".

جدول (٦): اختبار(ت) و دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المتزوجات و غير المتزوجات في مقياس الرضا عن الحياة

البعد	العدد		المتوسط		الانحراف المعياري		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
	متزوجة	أنسة	متزوجة	أنسة	متزوجة	أنسة			
السعادة	٤٦	٧٤	٢٨.٠٢	٢٧.٨٠	٥.٦٢	٥.٦٨	١١٨	.537	.592
الاجتماعية	٤٦	٧٤	٢١.٤١	٢١.١٧	٣.٩٣	٣.٥١	١١٨	.922	.359
الطمانينة	٤٦	٧٤	٢٠.٣٣	٢٠.٥٠	٣.٨٠	٤.٦١	١١٨	.521	.603
الاستقرار النفسي	٤٦	٧٤	١١.٥٤	١١.٦٤	٢.١٧	٢.٩٠	١١٨	.530	.597
التقدير الاجتماعي	٤٦	٧٤	٢٣.٦٦	٢٣.٤٧	٣.٤٤	٣.٨٥	١١٨	.702	.484
القناعة	٤٦	٧٤	١٠.٧٩	١٠.٨٩	٢.٤١	٢.٦٤	١١٨	.513	.609
المجموع	٤٦	٧٤	١١٥.٧	١١٥.٤	١٦.٤٦	١٧.٥٨	١١٨	.236	.814

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) غير دالة في جميع الأبعاد و كذلك المجموع الكلي،و يعني ذلك انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث ترجع للحالة الاجتماعية متزوجة و

غير متزوجة. مما يدل علي أن الحالة الاجتماعية سواء متزوجة أو غير متزوجة لا تؤثر علي الرضا عن الحياة.وهذا يشير إلي عدم صحة الفرض،وقبول الفرض البديل وهو " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة ترجع للحالة الاجتماعية".

- ***اختبار صحة الفرض الخامس الذي نصه**:

" توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جودة الحياة بأبعادها و الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة لدي الطالبات عينة البحث"

جدول (٧) : العلاقة بين مستوي أبعاد جودة الحياة و أبعاد الرضا عن الحياة لدي الطالبات عينة البحث

المهارة البعد	السعادة	الاجتماعية	الطمأنينة	الاستقرار النفسي	التقدير الاجتماعي	القناعة	المجموع
اتخاذ القرار	٠.48 (**)	٠.255(**)	٠.414(**)	٠.385(**)	٠.430(**)	٠.448(**)	٠.538(**)
التفكير	٠.23 (*)	٠.323(**)	٠.267(**)	٠.381(**)	٠.445(**)	٠.220(*)	٠.401(**)
إدارة الامور الذاتية	٠.25 (**)	٠.232(*)	٠.313(**)	٠.235(**)	٠.258(**)	٠.136	٠.325(**)
ادارة الوقت	٠.30 (**)	٠.159	٠.301(**)	٠.423(**)	٠.229(*)	٠.276(**)	٠.366(**)
التعاطف	٠.40 (**)	٠.255(**)	٠.367(**)	٠.341(**)	٠.323(**)	٠.340(**)	٠.453(**)
التعايش مع الضغوط	٠.23 (*)	٠.365(**)	٠.398(**)	٠.369(**)	٠.451(**)	٠.246(**)	٠.447(**)
العلاقات الشخصية الناجحة	٠.362(**)	٠.459(**)	٠.356(**)	٠.351(**)	٠.447(**)	٠.288(**)	٠.502(**)
ادارة الامور المالية	٠.221(*)	٠.221(*)	٠.231(*)	٠.304(**)	٠.223(*)	٠.171	٠.299(**)
الوعي بالذات	٠.378(**)	٠.333(**)	٠.452(**)	٠.490(**)	٠.523(**)	٠.306(**)	٠.545(**)
الاتصال الفاعل	٠.199(*)	٠.426(**)	٠.223(*)	٠.228(*)	٠.437(**)	٠.264(**)	٠.383(**)
المجموع	٠.430(**)	٠.438(**)	٠.467(**)	٠.501(**)	٠.541(**)	٠.379(**)	٠.605(**)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة دالة إحصائيا بين مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة ومقياس الرضا عنه بأبعاده المختلفة، اتضح وجود دلالة إحصائية فيما عدا (بعدي إدارة الوقت و الاجتماعية)، (بعدي إدارة الأمور الذاتية و القناعة)،(بعدي إدارة الأمور المالية و القناعة) اتضح عدم و جود دلالة بالنسبة لهذه الأبعاد بما يشير إلي عدم وجود ارتباط بينها.

- **توصيات البحث** :

- ضرورة تضمين المهارات الحياتية وتدريسها ضمن المناهج الدراسية من أجل رفع مستوي جودة الحياة لدي الطالبات.
- تطوير طرق التعليم و التعلم في الجامعة بحيث تساعد علي تنمية الشخصية المتكاملة للطالبة بأبعادها المعرفية والوجدانية و الجسمية و الاجتماعية والروحية بما يؤدي إلي ارتفاع مستوي جودة الحياة و الرضا عنها.
- تضمين برامج الأنشطة الطلابية أنشطة تساعد علي اكتساب وتنمية المهارات الحياتية التي تؤدي الي رفع مستوي جودة الحياة ،مع مراعاة التنويع

في هذه الأنشطة الجماعية و الفردية و تشجيع الأنشطة الحرة حتي يمكن مقابلة احتياجات الفرد وواقع المجتمع و متطلباته و تحديات العصر.

- إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض المقررات بالجامعة لكي ينمو معرفة الطالبات بمعايير جودة الحياة
- الاهتمام بنشر الوعي بالجودة و معاييرها و كيفية تطبيقها في حياة الفرد والأسرة و بالتالي الشعور بالرضا عن الحياة.
- توفير البيئة التعليمية التي تساعد علي ممارسة عمليات التفكير و علي التعلم الذاتي و تساعد علي تنمية مهارة الاتصال و التواصل المرتبطة بالتعامل مع الآخرين و التي تتطلبها الحياة الاجتماعية.

- **الأبحاث المقترحة** :

- جودة الحياة لدي المسنين و مستوي الرضا عنها.
- العلاقة بين مستوي جودة الحياة والنجاح في العمل لدي خريجات الجامعة.
- العلاقة بين مستوي جودة الحياة ومستوي الطموح لدي طالبات الدراسات العليا.
- العلاقة بين مستوي جودة الحياة و ظاهرة الطلاق لدي طالبات الجامعة.
- برنامج مقترح لتنمية جودة الحياة والرضا عنها لدى بعض الفئات الخاصة.

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

١- الاشي،الفت عبد العزيز(٢٠١١) إدارة الجودة في الحياة الأسرية و علاقتها بالرضا عن الحياة "دراسة ميدانية علي عينة من الأسر السعودية بمدينة جدة".رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية للاقتصاد المنزلي .جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

٢– الإعلان العالمي بشان التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين" الرؤية والعمل" باريس ٥ - ٩ أكتوبر ١٩٩٨.

٣- بخيت،خديجة احمد (١٩٩٩): العولمة و تاثيرتها علي مناهج التعليم و كيفية الإفادة منها في تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي للقرن الحادي و العشرين.المؤتمر العلمي الحادي عشر "التحديات التي تواجه مناهج التعليم في ظل العولمة" بالجمعية المصرية للمناهج – المركز الكشفي العربي بالقاهرة.

٤- بخيت، خديجة احمد (٢٠٠٠) :"فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية " دراسة ميدانية علي طلاب بعض كليات جامعة عين حلوان"المؤتمرالقومي السنوي السابع (الجامعة في المجتمع) نوفمبر ٢٠٠٠.القاهرة. مركز تطوير التعليم الجامعي.

٥- بخيت،خديجة احمد و منسي،محمود عبد الحليم(٢٠١٠). مهارات الحياة تعليمها و تعلمها ، دار الزهراء الرياض.

٦- برزيش، باربراة (١٩٩٧) : " مهارات التفكير إعادة النظر في المعاني و النماذج " في قراءات في مهارات التفكير الناقد و التفكير ألابتكاري (تعريب) فيصل يونس.القاهرة.دار النهضة العربية .

٧- الثنيان،احمد عبد الله (٢٠٠٩) .جودة الحياة و قلق المستقبل لدي طلاب المرحلة الجامعية.رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة أم القرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

٨- حبيب، مجدي عبد الكريم(٢٠٠٦).فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدي عينات من الطلاب العمانيين،بحث مقدم من ندوة علم النفس و جودة الحياة من١٧- ١٩ ديسمبر .جامعة السلطان قابوس سلطنة عمان.ص ص٧٩- ١٠٠.

٩- حسن، عبد الحميد سعيد و ألمحرزي،راشد سيف و إبراهيم،محمود محمد(٢٠٠٦).جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية و استراتيجيات مقاومتها لدي طلبة جامعة السلطان قابوس.بحث مقدم في ندوة علم النفس و جودة الحياة،جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان ص ص ٢٨٩- ٣٠٣.

١٠ - الدراكة، مأمون سليمان(٢٠٠٨).إدارة الجودة الشاملة.عمان. دار الصفاء للنشر و التوزيع.

١١- الدسوقي،مجدي محمد(١٩٩٩).مقياس الرضا عن الحياة .القاهرة ،النهضة المصرية.

١٢- الديب،علي مجمد(١٩٩٤).العلاقة بين التوافق و الرضا عن الحياة لدي المسنين و بين استمرارهم في العمل،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،الجزء الاول ،القاهرة.

١٣- ديلور، جاك و آخرون (١٩٩٨) : التعلم ذلك الكنز الكائن . تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي و العشرين (تعريب) جابر عبد الحميد جابر . القاهرة دار النهضة .

١٤- الراغبي،ايناس علي(٢٠٠٨)الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدي عينة من طالبات كليةالتربية للبنات بمحافظة جدة . رسالة ماجستيرغير منشورة.كلية التربية للبنات .جدة

١٥- السبيعي،منال مهنا (٢٠٠٨). الشعور بالسعادة و علاقته بكل من الرضا عن الحياة والتفاؤل ووجهة الضبط لدي المتزوجات و غير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك محمد بن سعود الاسلامية . الرياض

١٦- العادلي، كاظم كريدى(٢٠٠٦). مدي إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة و علاقة ذلك ببعض المتغيرات .بحث مقدم في ندوة علم النفس و جودة الحياة،جامعة السلطان قابوس،سلطنة عمان ص ص ٣٧- ٤٧.

١٧- عبد الله،هشام ابراهيم(٢٠٠٨).جودة الحياة لدي عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديموغرافية . مجلة دراسات تربوية و اجتماعية ،١٤(٤) ص ص ١٣٧- ١٨٠.

١٨ - عبد الموجود، محمد عزت ، اسكاروس ، فيليب (٢٠٠٧) : " تنمية المهارات الحياتي لدي طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل" .القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية.

١٩- عثمان، سيد احمد(١٩٩٤):الإثراء النفسي دراسة في الطفولة ونمو الإنسان.القاهرة.الانجلو المصرية .

٢٠ - المحياوى،قاسم نايف علوان (٢٠٠٦). ادارة الجودة فى الخدمات"مفاهيم عملياتتطبيقات".عمان الاردن . دارالشروق.

٢١- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٣).الجودة الشاملة، المرتكزات، المناهج.المؤتمر العالمي السنوي الحادي عشر "الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة"م١٢- ١٣ مارس٢٠٠٣.كلية التربية جامعة حلوان.القاهرة ص ص٥٦: ٥٩.

- **المراجع الأجنبية** :

22-Agate, Joel (2007) An Examination of the Relationship Between Family Leisure Satisfaction and Satisfaction .Master of science. Brigham Young University.

23Antaramain , Susan P .Huebner, E.Scott &Valois Robert F.(2008) Adolescent

Life Satisfaction. Journal of Applied psychology .Vol 57. Issuel :P.112-126.

24-Eenhoven,R.(2001) What We Knew about Happiness .Paper presented at the dialogue on "Cross National Happiness :Woudschoten ,Zcist ," The Netherlands.P.14-15

25-Iannuzzelli, Jena & England, Eileen M.(2000) The Relationship BetweenActivities of Daily Living and Life Satisfaction in the Elderly: Active Engagement as Compared to Passive Participation. Ursinus College.

26- Seik, Tuan, (2000) Subjective Assessment of Urban quality of life in Singaphora .Habital International .PP.31-49

27- Word Health Organization (1993).Life Skills in Education In Schools.Geneva:Division of Mental Health Publications.

****

obeikandl.com

البحث الثاني :

" أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة"

إعداد :

د/ نجيب بن حمزة أبو عظمة د/ أسامة سعيد علي هنداوي

د/ إبراهيم يوسف محمد محمود

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة"

د/ نجيب بن حمزة أبو عظمة د/ أسامة سعيد علي هنداوي
د/ إبراهيم يوسف محمد محمود

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام (جسور) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة وقد تم تقديم البرنامج بالاعتماد على أسلوبين من أساليب التدريب هما: التدريب الإلكتروني والورش التدريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وكلية الآداب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وهي عينة تطوعية تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين وفق مستويي المتغير المستقل، ووصل عدد أفراد كل مجموعة إلى (١٥) فردا وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)؛ على اختبار التحصيل المعرفي وكذلك بطاقة ملاحظة أداء مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني).

الكلمات المفتاحية: البرامج التدريبية – التدريب الإلكتروني – الورش التدريبية – المقررات الإلكترونية – نظم إدارة التعلم.

Abstract

This study aimed to identify the impact of a training program proposal for the development of Foals design and production of e-courses using the system (JUSOR)of the members of the faculty at the University of Taibah, has been offering the program based on two methods of training methods are: e-training and workshops, and study sample consisted of (30) members of the Faculty of Education and the Faculty of Arts, University of Taibah in Medina, a sample volunteer were divided randomly into two groups according to levels of the independent variable, and the number of members of each group (15) individuals, The study found a set of results including: the presence of difference statistically significant at the level of (0.05)between the average degrees of members of the first experimental group (e-training), and the average score for members of the second experimental group(training workshops); to test knowledge acquisition as well as card Note the performance skills of designing and producing e-courses for the first experimental group (e-training).

Keywords:Training programs - online training - workshops - e-courses - learning management systems (LMS).

- **مقدمة** :

تشهد المجتمعات حالياً طفرة هائلة في المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة والمستحدثات التكنولوجية المرتبطة بمجال التعليم بصفة خاصة، ويتطلب ذلك ضرورة التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على توظيف تلك المستحدثات، والاستفادة منها في العملية التعليمية بالشكل المناسب، حيث يمكن من خلال استخدام هذه المستحدثات التغلب على العديد من التحديات.

ولكي تظل المؤسسات التي تقدم الخدمات التربوية والتدريبية مواكبة لعصر المعلومات فإن عليها أن تطور منظومتها التعليمية لتتمكن من تلبية احتياجات المجتمع، لأن هناك طلبا متزايدا على بيئات تعليمية ميسرة وموزعة معقولة التكلفة، ومرنة، وجيدة التصميم، ومتمحورة حول المتعلم، وقد رأت الكثير من المؤسسات التعليمية على مستوى العالم تحقيق ذلك بالاعتماد على التعلم الإلكتروني، وتصميم وتقديم المقررات الدراسية شبكياً، وافتتاح الجامعات والمدارس الإلكترونية والمفتوحة والتوصية بوضع المعايير الضابطة لهذا النوع من التعلم، إذ يعتبر التعلم الإلكتروني طريقة إبداعية لتوفير التعلم لمختلفٍ المتعلمين في بيئة لا يُشاهد فيها الطلاب والمعلمون وفريق الدعم بعضهم بعضا وجها لوجه، ولكن يتم ذلك بصورة افتراضية؛ ويختلف مثل هذا النموذج من بيئة التعلم عن التعليم الصفي التقليدي، الذي يحدث في نظام مغلق، أما التعلم الإلكتروني فإنه يوسع من حدود التعلم في صورة مفتوحة ومرنة يقرر فيها المتعلم مكان وزمان تعلمه، إضافة إلى مميزات أخرى كثيرة (الخان،٢٠٠٥،٢٠).

وقد ذكر مشروع استراتيجية اليونسكو متوسطة الأجل لسنة (١٩٩٦ ـ ٢٠٠١) أنه لابد من إعادة النظر في دور المعلم (عضو هيئة التدريس) في المرحلة القادمة آخذين بعين الاعتبار التغير السريع في بيئة التعليم التي لن تلبث أن تصبح بلا جدران ولا حدود، فها هي تقنية المعلومات والاتصالات الجديدة والطرق السريعة للمعلومات تحطم احتكار المعرفة الذي ظل طويلا في قبضة النظم التعليمية (اليونسكو، مشروع الاستراتيجية المتوسطة الأجل، ١٩٩٥ ـ ٢٠٠١).

ويشير (العريني، ٢٠٠٥، ٩) إلى أن الدور الجديد للمعلم أخذ يتبلور فلم يعد ناقل المعرفة والمصدر الوحيد لها، بل أصبح موجها ومشاركا لطلابه في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر، ولقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد ومدير المشروع البحثي، والناقد، والمستشار.

ولا شك أن التدريب لعضو هيئة التدريس بصفة عامة أصبح لزاماً، بل يجب أن يكون عملية نمائية تتصف بالاستمرارية، والنظامية والتكاملية، وتتركز بصورة رئيسة حول الأدوار الآنية، والمستقبلية التي يضطلع بها في ضوء الاحتياجات، والمستجدات(الخطيب، ٢٠٠٦).

وقد تعددت الدعوات والتوصيات العالمية، والتي من أهمها ما أشار إليه كل من (سيد، ١٩٩٧؛ خميس، ١٩٩٧)، وما أوصى به مؤتمر التعليم والتعلم السابع بجامعة برمنجهام بالمملكة المتحدة (Seventh Annual Teaching and Learning Conference, 21-23 June 2010). من ضرورة العمل على

وضع خطط واستراتيجيات لتدريب أعضاء هيئات التدريس أثناء الخدمة على استخدام المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، بهدف رفع الكفاءة التدريسية والتعليمية للمعلم وتطوير إمكانياته التعليمية بما يتلاءم ووسائل الاتصال والتكنولوجيا، استعدادا للمستقبل.

ولعل من الجوانب التي أضحى من الضروري الاهتمام بتدريب عضو هيئة التدريس على إتقانها هي مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية وإداراتها باستخدام الأنظمة الجاهزة لإدارة التعلم (LMS) (Learning Management System). خاصة أن هذا الشكل من أشكال تقديم المقررات أصبح من أهم المستحدثات التقنية المستخدمة في عملية التعليم عبر الشبكات وذلك لما تقدمه من ميزات لمقدمي خدمة التعليم والمستفيدين منها على حدٍ سواء؛ حيث تمكن المؤسسات التعليمية من قبول الأعداد المتزايدة من الطلاب دون الحاجة إلى تواجدهم في القاعات الأكاديمية، وتتيح للطلاب الحصول على المادة العلمية في أي وقت ومن أي مكان، كما تتيح المقررات الإلكترونية أسلوب تفريد التعليم الذي يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية وفقا لقدراته وإمكاناته الذاتية. وتتعدد أنواع وأساليب البرامج التدريبية من حيث التنفيذ والتطبيق فمن ناحية التنفيذ تنقسم البرامج التدريبية إلى قسمين رئيسيين هما: التدريب قبل الخدمة، ويتم أثناء مرحلة التأهيل وقبل التخرج، والقسم الثاني وهو التدريب أثناء الخدمة، ويتم بعد التخرج وأثناء العمل؛ أما من حيث التطبيق فتنقسم البرامج التدريبية إلى:

- تدريب نظري، وله مجموعة من الأساليب التي يعتمد عليها وهى: المحاضرات حلقات النقاش. الندوات. الحالات الدراسية. المواد التدريبية المطبوعة.
- تدريب عملي، وله مجموعة من الأساليب وهى: التدريب المعملي . الورش التدريبية. التدريب الميداني. المحاكاة. التدريب المبرمج.

وباعتبار أن الدراسة الحالية موجهة لأعضاء هيئة التدريس فإن البرنامج التدريبي المقترح موضع الدراسة يصنف من حيث التنفيذ تحت البرامج التدريبية أثناء الخدمة، أما من حيث التطبيق فإن الدراسة تعتمد على أسلوبين هما أسلوب الورش التدريبية وأسلوب التدريب المبرمج (الإلكتروني)، في محاولة للتعرف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

- **مشكلة الدراسة** :

لا يستطيع أحد أن ينكر التوجه العالمي والمحلي على مستوي التعليم الجامعي بل وما دون الجامعي في التحول من نظم التعليم التقليدية إلى النظم الإلكترونية ولا شك أن عملية التحول هذه تحتاج إلى إعادة النظر في الكثير من جوانب العملية التعليمية، وعلى رأسها عضو هيئة التدريس الذي يُعد أحد المصادر البشرية المهمة التي يجب الاهتمام دائما بتنميتها، نظرا لما يلعبه من دور كبير في تنمية قدرات ومعارف ومهارات طلابه، وتوجيه طاقاتهم نحو الأفضل ولا يمكن أن يقوم بمثل هذا الدور إلا المعلم الفعّال، الذي يكون على دراية دائمة بالجديد في مجال تخصصه العلمي والتربوي، كما يتطلب ذلك تنمية مهاراته العلمية والعملية للخروج بنفسه وبمادة تخصصه من الانحصار في دائرة الركود

والاكتفاء بمخزونه المعرفي والكتاب الدراسي إلى ما هو أرحب وأوسع، بما يؤهله للاستفادة مما تتيحه النظم والبرامج الإلكترونية الحديثة من توفير التفاعلية Interactivity بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وبين المتعلمين والمحتوى التعليمي، ولا شك أن ذلك سينعكس إيجابا على المتعلمون داخل البيئات التعليمية والذين يمكنهم دراسة المحتوى التعليمي المدعم بالوسائط المتكاملة، كما يمكنهم الاستفادة من مميزات هذه النظم في إجراء الحوارات أو المحادثة مع معلميهم، كما يمكنهم أيضا إرسال الرسائل البريدية والصوتية لهم، وتلقى الردود على استفساراتهم وأسئلتهم، وهذا يحفز المتعلمين والمتدربين على المشاركة، والتفاعل مع الموضوعات، مما يكسبهم مهارات التحاور والتعاون، والمنافسة في نطاق أوسع بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة، وبالرغم من تلك المميزات ومن توافر الرغبة لدى قيادات المؤسسات التعليمية للاستفادة من تلك المستحدثات إلا أنه لا تتوافر البرامج اللازمة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من تلك التقنيات، وهذا ما لاحظه الباحثون على وجه التحديد بجامعة طيبة، حيث لاحظوا ندرة وجود برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، وأن البرامج التدريبية الموجودة لا تلبى احتياجاتهم المتجددة، كما أن هذه البرامج عليها مآخذ كثيرة، بالإضافة إلى ضعفها وقلتها، وبناء عليه، وباعتبار تخصصهم في مجال تقنيات التعليم فقد تبادر إلى ذهنهم التغلب على مشكلة قلة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، عن طريق بناء برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تدريبهم على تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية وتقديم هذا البرنامج عن طريق أسلوبين من أساليب التدريب وهما: الورش التدريبية، والتدريب الإلكتروني في محاولة للتعرف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

وبصورة إجرائية فإنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: **ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح بغض النظر عن أسلوب التدريب في تنمية:
- التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢- ما أثر أسلوب التدريب في البرنامج المقترح (تدريب إلكتروني. ورش تدريبية) في تنمية:
- التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

- **تعريف المصطلحات** :
- **التدريب** :

يُعرف إجرائياً بأنه: العملية المخططة والمنظمة التي يتم عن طريقها تنمية المعارف والمهارات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس عن طريق تقديم برنامج محدد

الأهداف، يتضمن مجموعة من المعلومات والمهارات بما يؤهلهم لأداء المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

- **التدريب الإلكتروني**:

يُعرف إجرائيا بأنه: أسلوب من أساليب التدريب المخططة والمنظمة التي تعتمد على استخدام الكمبيوتر في توصيل وعرض المحتوى التدريبي من خلال توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وتوفير التفاعلية بين المتدربين والبرنامج التدريبي، بما يحقق بيئة تدريبية فعالة.

- **الورش التدريبية**:

تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الأنشطة العملية المصممة والمنتجة بهدف إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

- **المقرر الإلكتروني**:

هو المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه وتطبيقه وتقويمه، ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجيا وتفاعليا مع عضو هيئة التدريس في أي وقت وأي مكان يريد (إسماعيل ،٢٠٠٩ أ، ٨٦).

- **حدود الدراسة**

- تقتصر هذه الدراسة على مقارنة أثر أسلوبين فقط من أساليب التدريب وهما (التدريب الإلكتروني . الورش التدريبية)، وذلك على التحصيل الأداء المهاري.
- عينة الدراسة هي عينة تطوعية من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والآداب، جامعة طيبة بالمدينة المنورة، (مكان عمل الباحثين).
- تتناول الدراسة مهارات تصميم المقررات الإلكترونية باستخدام نظام (جسور) دون غيره من نظم إدارة التعلم LMS.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة** :
- **أولا** : **التدريب أثناء الخدمة** :

١- مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

يُعد عضو هيئة التدريس عنصراً أساسياً في التعليم الجامعي، ولذلك فإن الاهتمام بتدريبه وتطوير أداءه المهني أثناء الخدمة ركيزة هامة يجب الاهتمام بها، وأن تعطي أولوية التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية لعضو هيئة التدريس، وقد ظهرت فكرة التدريب أثناء الخدمة في التعليم بصفة عامة مع ظهور المفاهيم الجديدة التي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات. وقد دعا الإسلام من قبل ذلك إلى " تعلم العلم من المهد إلى اللحد" ولكن الفكرة في العصر الحديث ازدهرت في بداية السبعينيات حيث ظهرت مفاهيم التعليم طول الحياة أو التعليم المستمر. ولا شك أن التدريب بأنواعه المختلفة يعد من مقومات التنمية الاجتماعية التي أصبحت مطلبا حضاريا في العصر الحالي، والتنمية الاجتماعية تتطلب إعداد أفراد المجتمع الإعداد الجيد للأخذ بأسباب التطور الحضاري والتقدم التكنولوجي، والتدريب هو الوسيلة

التي تهيئ الفرد لأداء مهمة من المهام الإدارية أو الفنية بكفاءة عالية يكون مردودها إضافة جيدة في البناء العام للمجتمع(مسعود، ٢٠٠٥، ٣٦).

ويعرف (عبد الوهاب، ١٩٨٠، ١٩) التدريب أثناء الخدمة بأنه "عملية منظمة مستمرة محورها الفرد، وتهدف إلى إحداث تغيرات محددة . سلوكية وذهنية . لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير.

كما يعرفه (العريني، ١٩٩٤، ١٩) بأنه عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يمكنه من الاضطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها هذه الوظيفية، وجعله قادرا على متابعة العمل.

ويعرفه (اللقاني، والجمل، ١٩٩٩، ٦٣) بأنه" مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية ، وغيرها من التنظيمات ، التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية، والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحتين النظرية والعملية". بينما يعرفه (الدسوقي، ٢٠٠٣، ٣) بأنه عملية مقصودة يخطط لها في ضوء رصد احتياجات تدريبية محددة، ويهدف لمساعدة المتدربين على اكتساب معارف أو مهارات أو اتجاهات جديدة تسهم في تحقيق الفاعلية لأعمالهم الحالية والمستقبلية بما يجعلهم صالحين لأداء مهامهم بشكل متميز.

وبناء على التعريفات السابقة يعرف الباحثون التدريب في الدراسة الحالية بأنه" نشاط مخطط يهدف إلى تزويد أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة بالخبرات المعرفية والمهارية التي تنمى لديهم مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

٢- أسس التدريب أثناء الخدمة :

تشير الكثير من الأدبيات مثل (سالم ،١٩٩٥، ٢٨) (نصر، ٢٠٠٠ ، ٢٠٤- ٢٠٨) (عبد العاطي، ٢٠٠١، ٦٠) إلى أن هناك العديد من الأسس أو المبادئ التي ينبغي أن تراعى عند التخطيط والإعداد لبرامج التدريب أثناء الخدمة ومن هذه الأسس:

- أن تكون أهداف التدريب واضحة ومحددة ومناسبة بالنسبة للمحتوى وللمتدربين.
- أن يتصف برنامج التدريب بالمرونة وتعدد الاختيارات أمام المتدرب ليختار الأنشطة والمقررات التي تتفق مع ميوله واهتماماته.
- أن يقوم التدريب على مبدأ الواقعية، بمعنى أنه ينبغي أن يكون التدريب ملبياً للاحتياجات الفعلية للمتدربين، وأن يكون قادرا على إحداث التغيرات المطلوبة وأن يتم استخدام الأساليب والطرق التدريبية الملائمة، كما أن التدريب يجب أن يبدأ بمعالجة الموضوعات السهلة أولا ثم الأصعب فالأصعب حتى تنتهي قمة العمل التدريبي بمعالجة أصعب المشكلات.
- أن يتساوى معدل التدريب مع معدل ما يستطيع الفرد تعلمه.
- أن يهتم البرنامج التدريبي بالحاجات المستقبلية للمتدربين وتطلعات المجتمع وليس على المشكلات الملحة فقط والمشكلات الفردية بمعنى أن يكون

التدريب متطوراً ومتجدداً فى مبادئه وأساليبه عن طريق تقديم كل ما هو جديد ومستحدث للمتدربين من أجل مسايرة ركب الحضارة والتقدم.

- أن يراعي البرنامج التدريبي أسس ونظريات التعليم وبخاصة تعليم الكبار وخصوصا تلك الأسس المتعلقة بالتعزيز والإثابة، والتغذية الراجعة ونشاط المتعلم.
- أن يتم التدريب بواسطة مشرف أو تحت توجيهه.
- ضرورة توافر صفة التكامل والترابط في العمل التدريبي؛ لأن التدريب نظام متكامل يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقة تبادلية من أجل أداء وظائف معينة.

وقد راعى الباحثين جميع هذه الأسس عند بناء البرنامج التدريبي موضع الدراسة، حيث تم مراعاة أن تكون أهداف البرنامج واضحة للمتدربين وقد تم صياغة تلك الأهداف في ضوء شروط الصياغة الجيدة للأهداف التعليمية والتدريبية، كما تم مراعاة تعدد الاختيارات والمرونة أمام المتدرب من خلال تنويع وسائط التدريب وأنشطته، ويلاحظ أن البرنامج التدريبي موضع الدراسة قد جاء ملبيا للاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس وذلك في جانب تنمية مهاراتهم في تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية وهو جانب لاحظ الباحثين مدى الحاجة إلى إعداد برنامج لتغطيته باعتبار عملهم داخل الجامعة وروعى أيضا إتاحة الفرصة لكل متدرب بأن يتدرب في ضوء قدراته وسرعته في التدريب وخاصة في أسلوب التدريب الإلكتروني، كما اهتم البرنامج التدريبي موضع الدراسة الحالية بتوظيف نتائج نظريات التعليم والتعلم من حيث تقديم الاختبارات وتوفير التغذية الراجعة وتعزيز استجابات المتدربين، وقد تم تنفيذ البرنامج تحت إشراف الباحثين، وأخيرا روعى ترابط وتكامل جوانب البرنامج التدريبي خاصة فيما يتعلق بمكونات البرنامج وما يتضمنه من معلومات ومهارات.

٣- أساليب التدريب :

تتعدد أساليب التدريب بصفة عامة كما يشير كل من (شريف؛ وعيسي ١٩٨٣)، (الخطيب، ١٩٨٦، ١٣٣)، (الشاعر، ١٩٩١)، (مسعود، ٢٠٠٥)، (خليفة، ٢٠٠٩) لتشمل:

- حلقات النقاش: وهو أسلوب يتميز بالديناميكية، من حيث الفعل ورد الفعل وحدوث الاستجابات وانتقال أثر التدريب عن طريق تبادل المعلومات والأفكار والخبرات، والمناقشة المنظمة أسلوب ملائم في برامج التدريب من حيث مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.
- المحاضرات: وتعتمد على الإلقاء وجهد المدرب وخبرته، ويراعى أن ترتبط بالاحتياجات التدريبية للمتدربين، وان تكون مركزة.
- العصف الذهني: وهو أسلوب لتوليد الأفكار بين المشاركين، حيث يعرض كل منهم أفكاره حول الموضوع من غير قيود على تلك الأفكار.
- الندوات: وتستخدم الندوات كأسلوب للتدريب حيث يقوم بعض المدربين والخبراء بعرض خبراتهم ومعلوماتهم على المتدربين ويحدث بينهم وبين

المتدربين الحوار والنقاش الذي يثرى موضوع الندوة، ويساعد المتدربين على الإلمام بموضوع الندوة واكتسابهم المعلومات أو الخبرات المطلوبة.

- الحالات الدراسية : وتعمد هذه الطريقة على التحليل العلمي المنطقي للحالة المعروضة أمام مجموعة من المتدربين، والمعدة لتعكس الوضع الحقيقي الممثل لموقف من المواقف التعليمية، أن التجربة التي تمنحها الحالة تنمي القدرة على التعبير وإكساب مرونة الوصول إلى حلول علمية لمشكلة ما.
- المواد التدريبية المطبوعة: وتكون هذه المادة في شكل تعليمات وإرشادات وخطوات عمل، وتتوقف الإفادة من المواد المطبوعة على خلفية المتدرب العلمية والتعليمية، كما تتوقف على الدقة في إعداد المواد المطبوعة.
- التدريب المخبري: وهو يعتمد على التجهيزات المعملية سواء كانت منقولة أو ثابتة؛ لذلك يعتمد على المواد الخام وغالبا يتم التدريب العملي بشكل فردى ومتابعة أحد الفنيين المتمكنين من العمل في المختبرات.
- التدريب المصغر: وهو أسلوب يعتمد على الاستخدام الفعلي المنظم لموقف تدريبي فعلى مبسط من حيث المدة والمهارات المستخدمة فيه حيث يركز المتدرب على مهارة معينة حتى يتقنها بعد الحصول على تغذية راجعة دورية حتى يتم تقويم وتطوير أداؤه.
- الزيارات الميدانية: وفيها يقوم المتدربون بزيارة بعض المواقع أو المؤسسات كالمصانع أو المتاحف أو غيرها مما له صلة بالتدريب.
- التدريب باستخدام أسلوب المحاكاة: وهو أسلوب يعتمد على استخدام الكمبيوتر والفيديو في تبسيط بعض المواقف المستمدة من الحياة الحقيقية وتعمل على توفير بيئة آمنة للتدريب بعيدا عن المخاطر، فمثلا يتم تدريب الطيارين باستخدام برامج المحاكاة حيث توفر التكاليف وتجنب الطيارين المخاطر التي يمكن التعرض لها من التدريب المباشر على الطائرة وما يمكن أن ينتج عنه من مخاطر وتكاليف، في حين توفر لهم بيئة مماثلة أو مشابهة للواقع فيشعر الطيار وكأنه يقود طائرة حقيقية.
- التدريب الذاتي (الإلكتروني): ويعتمد هذا الأسلوب على المتدرب حيث يقوم بتدريب نفسه بنفسه باستخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة، وتعد الحقائب التدريبية وسيلة هامة يمكن استخدامها في التدريب الذاتي، كما يمكن اعتبار برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل وسيلة هامة يمكن الاعتماد عليها في التدريب الذاتي.
- ورش العمل التدريبية: وفيها يتجمع المتدربون في مجموعات صغيرة أو كبيرة ويتم العمل بشكل تعاوني على أداء عمل معين.
- التدريب من بعد: ويعتمد في الغالب على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التدريبي، ويستخدم التدريب من بعد وسائل عديدة منها : القنوات الفضائية التعليمية، استخدام المؤتمرات المرئية من بعد باستخدام الفيديو أو الكمبيوتر.

وبما أن الدراسة الحالية تعتمد على أسلوبين من أساليب التدريب السابق عرضها، وهما: أسلوب الورش التدريبية، وأسلوب التدريب الإلكتروني فسيتم تناول هذين الأسلوبين بشيء من التفصيل في التالي:

٣-١ الورش التدريبية :

يشير (الشاعر، ١٩٩١) إلى أن الورش التدريبية تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية لجميع الفئات عن طريق تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات لمواكبة النظم التعليمية والعلمية الحديثة بما يتماشى مع احتياجات مؤسساتهم التعليمية التي يعملون بها حسب المستجدات التربوية المعاصرة، كما يرى أن الورش التدريبية تُعد أحد الأساليب المهمة فى نشر المعلومات، والورش التدريبية هى أسلوب تدريبي متقدم يتيح للمتدرب أن يكتشف بنفسه المفاهيم والأسس والاستراتيجيات فإذا ما أتقن تلك المفاهيم، فإنه يقدم على الممارسات العملية وهو أكثر ثقة، كذلك يمكنه تنمية مداركه المتعلقة بالتفكير السليم والنقد الهادف وحل المشكلات والدخول فى حلقات النقاش بكل ثقة ودراية. ويرى (عبد النبى، ١٩٩٥، ٣٨٤- ٣٩٨) أن الورش التدريبية يمكن تعريفها بأنها " البرنامج المعد والمخطط له والذي يكسب بعض المهارات والكفايات اللازمة المتوقع ظهورها عند المتدربين بعد دراستهم للبرنامج. ويقوم أسلوب الورش التدريبية على مبدأ التعلم بالخبرة ووفق هذا المبدأ، فإن الخبرة هى مصدر المعرفة التى يحصلها المتدرب، وهى أيضا المحك الذى يتم فيه اختبار صلاحية المعرفة؛ فالمعرفة تتولد من الخبرة، والخبرة هى أداة هذه المعرفة وعلى ذلك، فإن أسلوب الورش التدريبية يتيح للمتدرب أن يقوم بنشاط عملي هادف ومضبوط يستطيع أن يلاحظ نتائجه وآثاره وأن يولد معرفة جديدة ويختبر هذه المعرفة فى مواقف جديدة(الشيخ، وعدس،١٩٩٨، ٩٠). ويؤكد (مسعود، ٢٠٠٥، ٤٢- ٤٣) أنه عند تصميم الورشة التدريبية لابد من مراعاة أقسام الورشة التدريبية، حيث تنقسم الورشة التدريبية إلى ثلاث أقسام كالتالي:

- **القسم الأول:** فترة الدرس المصغر، وتكون هذه الفترة قصيرة من (٥. ١٠ دقائق) وهى عادة تتم فى بداية الورشة التدريبية، ويكون الهدف الأساسي منها تقديم التوجيهات وتحديد المساعدات التى يحتاجها المتدربين لإنجاز التدريب، كما تستخدم لتحديد المهام التدريبية المطلوب إنجازها وتقديم الاستراتيجيات والأساليب التى يحتاجها المتدرب لذلك، كما يتم فيها شرح المصادر والأدوات المستخدمة وكيفية أداء العمل.
- **القسم الثانى:** فترة النشاط: وتستغرق هذه الفترة ما بين ٢٠- ٤٥ دقيقة وفى هذه الفترة يعمل كل متدرب بصورة مستقلة عن المدرب، أو فى مجموعات صغيرة لإنجاز المهام المطلوبة، ويكون دور المدرب(مرشد وموجه فقط) .
- **القسم الثالث:** فترة المشاركة الجماعية، وتعد هذه الفترة قصيرة فى مدتها وتأتى فى نهاية الورشة التدريبية وفيها يقوم المتدربون بتحديد الاستفادة من الدرس المصغر أو الأنشطة المقدمة لهم، ورؤيتهم حول التدريب وكتابة تقرير بالمشكلات والعقبات التى واجهتهم أثناء إنجاز المهام.

ويلاحظ أن عبء التعلم والتدريب فى الورش التدريبية يقع على عاتق المتدرب ويكون دور المدرب منحصرا في تصميم الخبرات العملية الملائمة التى ينطلق منها المتدرب، ويتمثل دوره أيضا فى توجيه المتدرب ويلاحظ نتائج الأعمال التى يقوم بها المتدرب؛ لذا فهو يعد مسهلا لعملية التدريب.

ويلاحظ أن هناك العديد من الدراسات التي حاولت التعرف على مدى فاعلية الورش التدريبية كأسلوب للتدريب في تحقيق العديد من الجوانب التدريبية ومن تلك الدراسات دراسة (عبد النبي، ١٩٩٥) والتى استهدفت معرفة فعالية أسلوب الورشة التعليمية لتدريس مقرر مقترح لإنتاج الوسائل التعليمية، ومدى إسهام أسلوب الورشة التدريبية فى إكساب الطلاب الكفايات اللازمة لإنتاج وسائل تعليمية، وأكدت تلك الدراسة أن أسلوب الورشة التعليمية ذو فعالية فى التدريب لإكساب الطلاب مهارات وكفايات إنتاج الوسائل التعليمية، وأنها تسهم فى إعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مجال إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

وأجرى (مسعود، ٢٠٠٥) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية اختلاف أسلوب التدريب(الورش التدريبية – التدريب الميداني) ونمط التقديم لبرنامج مقترح فى تنمية مهارات الإعداد الفني لأوعية المعلومات لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو دراسة علوم المكتبات، وقد تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الأولى بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر فى العام الجامعى ٢٠٠٤- ٢٠٠٥ وعدد الطلاب الكلى (١٣٩٥) وبلغ عدد عينة البحث (٨٠) طالبا وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعات البحث التجريبية، وبلغ عدد كل مجموعة (٢٠) طالبا، وكان من أهم نتائج تلك الدراسة هو وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب الذين يتم تدريبهم باستخدام البرنامج المقترح بأسلوب (الورش التدريبية ـ التدريب الميداني) وقد جاء الفرق لصالح الطلاب الذين درسوا البرنامج وفق أسلوب الورش التدريبية. كما أجرى (الرشيد، ٢٠٠٥) دراسة استهدفت التعرف على فعالية ورش تكنولوجيا التعليم في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من ١٤١ عضو هيئة تدريس تابعين لكليات المعلمين في المنطقة الشمالية الغربية واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من ٦٥ فقرة موزعة على ٦ مجالات، وقد أوضحت تلك الدراسة أن ورش تكنولوجيا التعليم كانت ذات فعالية بدرجة كبيرة كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى فعالية الورش التدريبية وترجع إلى اختلاف التخصص وذلك لصالح العلوم الإنسانية.

ويلاحظ اتفاق نتائج الدراسات السابق عرضها على فاعلية أسلوب الورش التدريبية في تحقيق ما استخدم من أجله وفقا للمتغيرات التابعة التي تناولتها كل دراسة من تلك الدراسات، إلا أنه لا يوجد من بين تلك الدراسات ما تناول التعرف على أثر أسلوب الورش التدريبية في مقابل التدريب الإلكتروني على التحصيل والأداء المهارى، ولعل هذا مما يدعم الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

٣-٢ التدريب الإلكتروني:

يؤكد كل من بيتمان (Pitman, 1999)، وسلطان (Sultan, 2001) على أن التقدم السريع في المعارف والمهارات، وما واكبه من تطور نظم الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات أثر على أساليب تصميم وإعداد برامج التدريب، وجعل من التدريب الإلكتروني متطلبا أساسيا في جميع المجالات.

ويعرف (عبد الكريم، ١٩٩٩، ٢٢٠) التدريب عبر الإلكتروني بأنه: تقديم الخبرات التعليمية المتكاملة المتضمنة لعناصر الوسائط المتعددة وما يصاحبها من إثارة وتشويق، والمرتبطة بأنظمة الحاسوب وتطبيقاته عبر الشبكات.

كما يعرفه صالح (Salih, 2003 ,12) بأنه: توظيف لتقنية الاتصال وتقنيات التعليم، لتحقيق التفاعل بين المدرب والمتدربين، والمتدربين فيم بينهم

ويشير ميونيك (Muench ,2004) إلى أن التدريب الإلكتروني هو عبارة عن تدريب بديل موجه ذاتيا، حيث يجعل المتدرب مسئولاً عن تدريبه ونموه العلمي أثناء الخدمة. ويشير (القادري، ٢٠٠٦، ٣) إلى دور الكمبيوتر والإنترنت في التدريب الإلكتروني، فيرى أن التدريب الإلكتروني يعني استخدام الكمبيوتر وتقنياته المتنوعة ووسائطه المتعددة، وإمكاناته الهائلة، كما يتضمن استخدام الإنترنت كبيئة تدريبية إلكترونية، يتم من خلالها التفاعل بين المدرب والمتدربين إلكترونيا عبر الإنترنت، بالإضافة إلى طرق الاتصال التقليدية.

ويذكر (بشير، ٢٠٠٧) أن التدريب الإلكتروني نافذة متجددة لتقديم برامج وأنشطة التنمية المهنية ذات الكفاءة العالية، مع تحقيق التفاعل بين المدرب والمتدرب إلى جانب تطوير محتوى التدريب باستمرار.

وفي ضوء ما سبق يميز الباحثين بين التدريب الإلكتروني والتدريب الإلكتروني عبر الشبكات، والدراسة الحالية تهتم بأسلوب التدريب الإلكتروني والذي يُعد أسلوبا من أساليب التدريب المخططة والمنظمة التي تعتمد على استخدام الكمبيوتر في عرض المحتوى التدريبي من خلال توظيف الوسائط المتعددة وتوفير التفاعلية بين المتدرب والبرنامج التدريب، بما يحقق بيئة تدريبية فعالة أما بالنسبة للتدريب الإلكتروني عبر الشبكات فهو بالإضافة إلى الاعتماد على الكمبيوتر في تقديم المحتوى التدريبي إلا أن هذا الأسلوب يعتمد أيضا على تقديم المحتوى التدريبي عبر الشبكات أي من بعد بما يوفر التفاعل بين المتدربين وبعضهم البعض وبين المتدربين والمدرب دون الحاجة إلى التواجد في مكان واحد للتدريب، وهذا الأسلوب ليس موضع اهتمام الدراسة الحالية.

ويتميز التدريب الإلكتروني بمجموعة من الخصائص أهمها: التنوع، حيث يوفر التدريب الإلكتروني بيئة تدريب متنوعة (مرئية . مسموعة . مطبوعة . حاسوب . إنترنت)، يجد فيها كل متدرب ما يناسبه، من حيث البدائل والخيارات والمواد التعليمية، وتعدد مستويات المحتوى، مع العمل على إثارة القدرات العقلية لدى المتدرب من خلال تشكيله من المثيرات التي تخاطب الحواس المختلفة، حيث يمكنه مشاهدة الصور المتحركة والثابتة، كما يستطيع التعامل مع الرسومات والتكوينات الخطية، والنصوص المكتوبة، وغيرها من الوسائط التي تفيد فى عرض المحتويات التدريبية المختلفة، كما يتميز هذا النوع من التدريب أيضا بتوفير التفاعلية، حيث يدعم التدريب الإلكتروني عملية التواصل الثنائي والحوار عبر برامج التدريب الإلكترونية، كما يسمح بالتدفق المعلوماتي التفاعلي وذلك في اتجاهين على الأقل، إضافة إلى المرونة وذلك في تطوير البرامج التدريبية وتعديل محتوى تلك البرامج بالحذف أو الإضافة وذلك بسهولة ويسر، وتعتمد برامج التدريب الإلكترونية على التمركز حول

المتدرب من خلال التدريب الفردي، فقد وفرت هذه البرامج وسائل جديدة أمام المتدرب للحصول على المعلومات دون مساعدة الآخرين، ومن ثم يمكن للمتدرب الحصول على معلومات لا تتوفر لدى المتدربين بقاعات التدريب وذلك في حال التدريب الجمعي، ولا يعني توافر خاصية الفردية في تلك البرامج إهمال التدريب التعاوني وإغفال أهمية التعاون، بل تتميز تلك البرامج بإتاحة فرص التعاون والتفاعلية حيث تتيح برامج التدريب الإلكترونية نوعا من التفاعل بين المتدربين لم يكن متاحا من قبل، وخاصة في مشروعات التدريب على الخط المباشر والتي تتضمن أنشطة المشاركة في المعلومات Information Sharing بين الفصول أو مراكز التدريب مهما اختلف موقعها، هذا النوع من التفاعل يقف على النقيض من النموذج التقليدي في التدريب، ويمكن القول بأن التوجه المتزايد نحو التدريب التعاوني قد أوجد مفهوما تربويا جديدا هو التدريب المبنى على التعاون من بُعد Training -Based Tele Collaboration، والذي يقصد به ذلك العمل المشترك بين المتدربين مع بعضهم البعض من بُعد باستخدام أدوات ومصادر الإنترنت في إطار المنهج (قنديل، ٢٠٠١)؛ (بهنسى ٢٠٠٣)؛ (الغراب ٢٠٠٣)؛ (خلف الله، ٢٠٠٦).

وباعتبار أن الدراسة الحالية تعتمد على أسلوب التدريب الإلكتروني الفردي داخل معمل الحاسوب وليس التدريب الإلكتروني عبر الشبكات فيمكن عرض بعض المميزات الأخرى لهذا الأسلوب من أساليب التدريب والتي يلخصها (كامل، وأمين، ٢٠٠٢) من أن التدريب الإلكتروني الفردي يتميز بعدة خصائص أهمها:

- المسئولية الذاتية للمتدرب، من خلال مشاركته للأنشطة الإيجابية.
- السير في التدريب وفق معدل سرعة المتدرب.
- يمكن تحقيق معظم مهمات التدريب المعرفية والمهارية على نحو أفضل عن طريق التدريب الفردي.
- الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة.
- التوجيه الذاتي للمتدرب.
- توجيه وإرشاد المدرب للمتدرب عندما يطلب منه المساعدة، أو عندما تقابله صعوبة.
- يحتوى البرنامج التدريبي الإلكتروني أيضا على إمكانية التوجيه والإرشاد من قبل البرنامج.
- تقديم التعزيز الإلكتروني الفوري للمتدرب عن صحة استجابته بغرض دفعه للتدريب وثقته بنفسه، وتقدمه إلى الخطوات التالية من البرنامج.

ويلاحظ أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بمحاولة التعرف على فاعلية أسلوب التدريب الإلكتروني ومن هذه الدراسات: دراسة واند (Wande , 2001) وهدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لتدريب المعلمين على مهارات استخدام برامج الحاسوب، ومستوى تقبل التعليم بالحاسوب، ومعدل مرات توظيف الحاسوب وإستخدام برامجه داخل حجرة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلما بالتعليم الثانوي، وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة مهارات استخدام برامج الحاسوب، وبطاقة

تقييم استخدام الحاسوب بحجرة الدراسة، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات استخدام برامج الحاسوب لدى عينة البحث، لصالح التطبيق البعدي.

كما أجرى جوي (Guy, 2004) دراسة استهدفت التعرف على تأثير استراتيجية التمركز حول المتدرب – مقابل التمركز حول المدرب، ونمط الاتصال (متزامن – غير متزامن)؛ على تعلم وتفاعل المتدرب فى بيئة التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من ٥٨ طالبا من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين:الأولى درست بالأسلوب المتمركز حول المتدرب – والثانية درست بالأسلوب المتمركز حول المدرب، مع تقسيم كل مجموعة إلى (متزامنة / غير متزامنة)، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البرنامج؛ على اختبار التحصيل يرجع إلى الأسلوب المستخدم (متمركز حول المتدرب / متمركز حول المدرب)، بينما وجد فرق دال إحصائيا بين مجموعة التدريب المتزامن ومجموعة التدريب غير المتزامن؛ على اختبار التحصيل المعرفي البعدى، لصالح مجوعة التدريب غير المتزامن، كما وجد فرق دال إحصائيا بين حجم التفاعل والنشاط بالنمط المتزامن، مقارنة بالنمط غير المتزامن، لصالح مجموعات التعلم بالنمط غير المتزامن.

وفي دراسة لخلف الله (٢٠٠٦)، استهدفت تحديد فاعلية برنامج مقترح للتدريب الإلكتروني بالإنترنت بنمطي التدريب (التزامني – غير التزامني) على تحصيل ومعدل أداء أخصائيي تكنولوجيا التعليم لمهارات استخدام برامج الحاسوب، وتحديد اتجاهاتهم نحو التدريب بالإنترنت، وقد تم إجراء التجربة على عينة مكونة من ٦٠ أخصائيا، قسمت إلى مجموعتين (عينة التدريب التزامني قوامها ثلاثون متدربا- عينة التدريب غير المتزامن قوامها ثلاثون متدرباً)، وبعد تطبيق البرنامج على أفراد العينة وتطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا تم التوصل إلى النتائج التى أظهرت وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبيتين) فى التطبيق القبلي والتطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة ملاحظة معدل أداء المهارات، ومقياس الاتجاهات نحو التدريب من بعد بالإنترنت، لصالح التطبيق البعدى، مما أكد فاعلية البرنامج المقترح بغض النظر عن نمط تقديمه فى زيادة التحصيل ومعدل أداء المهارات والاتجاهات نحو التدريب بالإنترنت، كما أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة التدريب المتزامن، وبين متوسط درجات مجموعة التدريب غير المتزامن على اختبار التحصيل المعرفي، ومعدل أداء مهارات استخدام برامج الحاسوب.

وأجرى الحميري (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة، تكونت عينة الدراسة من ١٣٩ معلما للعلوم تم اختيارهم عشوائيا من بين معلمي العلوم بمكة المكرمة، قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية تتلقى تدريبا إلكترونيا وقوامها ٧٣ معلما، والثانية ضابطة تلقت تدريبا تقليديا وقوامها ٦٦ معلما، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق بين المجموعتين في القياس البعدي للاختبار

التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجد فرق بين اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو التدريب الإلكتروني قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي. كما أجرت الجزار، وعصر (٢٠٠٩)، دراسة هدفت إلى تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وبلغ عدد العينة ٢٧ متدربا من مختلف كليات التربية بالجامعات المصرية، وشملت بيئة التدريب موقع إلكتروني تم تحميله على نظام مودل Moodel بالإضافة إلى أنشطة إلكترونية أخرى، وتوصلت تلك الدراسة إلى فعالية بيئة التدريب المقترحة وتحقيقها لمستوى الإتقان المطلوب ومقداره ٩٠٪.

وأجرى على (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر توظيف التدريب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي بمصر، تكونت عينتها من ١٦ عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت تلك الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة البحث في الاختبار التحصيلي، وبطاقة تصميم الاختبارات الإلكترونية، وذلك لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق الأهداف المطلوبة. وأجرى أبو عظمة والشريف (٢٠١٠)، دراسة هدفت للتعرف على استخدام أعضاء هيئة التدريس بالمدينة المنورة التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه، وقد تكونت العينة من ٨٤ عضوا من أعضاء هيئة تدريس بجامعة طيبة والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى تأييد أفراد العينة بشكل كبير لتطبيق التعلم الإلكتروني لموجهة تحديات المؤسسات التعليمية، وإن ضعف إعداد وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال تقنيات التعليم الحديثة والتعليم الإلكتروني تؤثر على تطبيق التعليم الإلكتروني بفاعلية.

واستهدفت دراسة للشمري(٢٠١١) التعرف على فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على مهارات معلمات العلوم في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتفكيرهن الناقد وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه تجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة القطيف بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين الأولى درست البرنامج التدريبي وفق نمط التدريب الفردي، والثانية درست البرنامج وفق نمط التدريب التعاوني، وأعدت الباحثة للتحقق من فروض البحث اختبارا تحصيليا، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي، ومقياسا للتفكير الناقد مرتبط بالتعامل مع المستحدثات التكنولوجية، قد أظهرت النتائج تفوق مجموعة التدريب الإلكتروني التعاوني على مجموعة التدريب الإلكتروني الفردين وذلك في التحصيل المعرفي والأداء العملي والتفكير الناقد المرتبط بالمستحدثات التكنولوجية.

وبتحليل تلك الدراسات يلاحظ اتفاق نتائج جميع الدراسات السابق عرضها على فاعلية التدريب الإلكتروني في تحقيق ما استخدم من أجله وفقا للمتغيرات التابعة التي تناولتها كل دراسة من تلك الدراسات مع الحاجة إلى التدريب

الإلكتروني، إلا أنه لا يوجد من بين تلك الدراسات ما تناول التعرف على أثر أسلوب التدريب الإلكتروني في مقابل ورش العمل التدريبية على التحصيل والأداء المهارى وهو ما تتناوله الدراسة الحالية، ولعل هذا مما يدعم الحاجة إلى إجراء تلك الدراسة.

- **ثانيا** : **تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية** :

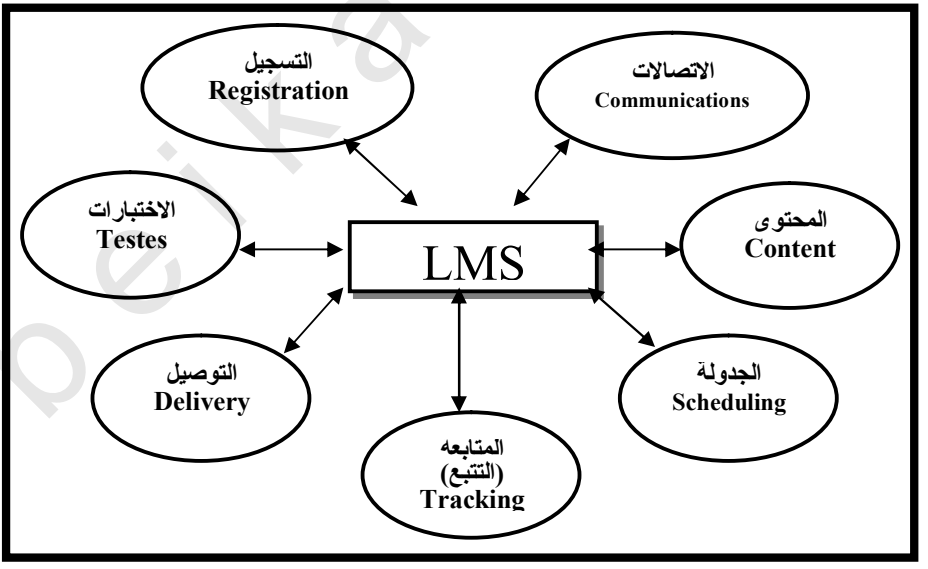
يعرف (الفار، وشاهين، ٢٠٠١، ٤٠) المقرر الإلكتروني بأنه محتوى تعليمي غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت. وتتفق (الجرف، ٢٠٠١) تماما مع التعريف السابق حيث ترى أن المقرر الإلكتروني مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على أجهزة الحاسب الآلي، ومحتواه غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو عالمية. وتعرفه لانش (Lynch, 2004) بأنه مقرر يتم تصميمه من خلال تكامل تقنيات تكنولوجية متعددة تقدم بها المادة التعليمية المطبوعة على شاشات الكمبيوتر، أو من خلال شبكات الإنترنت مما يجعل الصفحات التعليمية أكثر جاذبية للمتعلمين من حيث سهولة التنقل بين أجزائها وتوافر عناصر الوسائط المتعددة وبيانات دائمة التحديث عبر الشبكة. أما بالنسبة لعملية تصميم وإنتاج المقرر الإلكتروني فإنها تتضمن ما هو أكثر من تحويل مقرر حالي إلى وسط جديد من وسائط النشر الإلكتروني وذلك أن تكون الأهداف التربوية واضحة وحاجات الطلاب محددة، ومعرفة إمكانيات وحدود المصادر الإلكترونية المتاحة وكيف يمكن تطوير هذه المصادر بصورة مستمرة لكي تكون أكثر فعالية في النشر الإلكتروني، كما أن الممارسات التربوية الجيدة يجب أن تكون هي المبادئ الدافعة وراء المقرر الإلكتروني وليس التقنية فقط(إسماعيل،٢٠٠٩، ١١٠).

وترجع أهمية استخدام المقررات الإلكترونية إلى مجموعة من المميزات التي تتميز بها هذه المقررات والتي من أهمها، أن الطالب يمكنه التعامل مع المقرر الإلكتروني في أى وقت وفى أى مكان ولا يحتاج إلى قاعات دراسية وليس من الضروري أن تتوافر معامل معينة للدراسة بل يستطيع الطالب دراسة المقرر من المنزل، كما يستطيع كذلك دراسة المقرر لعدة مرات والاطلاع على المادة العلمية للمقرر والمحاضرات باستمرار، كما تتميز المقررات الإلكترونية بإتاحة الفرصة للطلاب لاستخدام التكنولوجيا الرقمية مثل الرسائل الإلكترونية والموبايل وشبكة الإنترنت وإتاحة الفرصة للتعامل مع مصادر إلكترونية مختلفة ولا شك أن كل هذا يعزز من عملية تعلمهم والاتصال بينهم كما يضفى مرونة على عملية التعلم، أما بالنسبة للمعلم فإنه يستطيع من خلال توظيفه للمقررات الإلكترونية أن يطور من مهاراته المهنية نتيجة اطلاعه على كل ما هو جديد في مجال تخصصه إضافة إلى قدرته على تطوير المحتوى التعليمي المقدم للطلاب بسهولة، كما تساهم المقررات الإلكترونية في مساعدة الطلاب على تحديد سرعة مسارهم التعليمي وتقديم تغذية راجعة فورية وتوفير طرق تعزيز مختلفة إضافة إلى كفاءة حفظ السجلات الخاصة بالطلاب، وتسهم هذه المقررات كذلك في تنمية مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية الأخرى لدى المتعلمين وأيضا مهارات التفكير المختلفة، ولا شك أن الاعتماد على هذه

النوعية وهذا الشكل من المقررات يؤدي إلى تغير دور المتعلم فيصبح متفاعلا إيجابيا نشطا يتعلم ذاتيا، وهذا بدوره ينعكس أيضا على دور المعلم فيصبح موجها ومرشدا وميسرا لطلابه بعد أن كان ملقنا لهم في ظل المقررات التقليدية (باركي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٧٨- ١٧٩)، (Kinber and Claire, 2006, 19-34)، (Andone et al, 2007, 41-53).

إن تصميم مقررات أو دروس إلكترونية يحتاج إلى أدوات خاصة تسمى أدوات التأليف Authoring Tools وهذه الأدوات تستخدم في إنتاج المقررات التي تقدم مباشرة من خلال الكمبيوتر وكذلك التي تعرض على صفحات الويب الخاصة ويلاحظ أنه منذ فترة ظهرت أنظمة أخرى جاهزة تسمى نظم إدارة التعلم Learning Management System (LMS) تتيح إمكانية تصميم مقررات إلكترونية وتقديمها من خلال تلك النظم بسهولة ويسر، وبناء عليه فإنه يمكن تصنيف المقررات الإلكترونية إلى مقررات إلكترونية غير معتمدة في تقديمها على شبكة الإنترنت، والنوع الثاني هو المقررات الإلكترونية المعتمدة في تقديمها على شبكة الإنترنت وهذه الأخيرة يمكن تصنيفها إلى نوعين وهما: الأول المقررات المقدمة من خلال صفحات الويب المباشرة، والثاني: هي المقررات المقدمة من خلال نظم إدارة التعلم.

وباعتبار أن الدراسة الحالية تهتم بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية المقدمة من خلال نظم إدارة التعلم وبصفة خاصة من خلال نظام (جسور) فإنه يمكن التعرض لمكونات المقرر الإلكتروني المقدم من خلال نظم إدارة التعلم وخاصة نظام جسور كما أشار إليها (هنداوى، ٢٠٠٩، ٣١- ٣٤) حيث أشار إلى مكونات نظام إدارة التعلم والمقرر الإلكتروني والتي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (١) مكونات نظام إدارة التعلم والمقرر الإلكتروني

وفيما يلي تفصيلا لمكونات المقرر الإلكتروني المقدم من خلال نظم إدارة التعلم كما أشارت إليه (الجرف، ٢٠٠١ ، ٢٠٢- ٢٠٥)، وهي:

- الصفحة الرئيسة للمقرر Course Homepage : هى نقطة الإنطلاق إلى بقية أجزاء المقرر وبها مجموعة متنوعة من الأزرار التى تشير إلى محتويات المقرر وأدواته مثل قائمة المحتويات واسم الموقع أو المقرر.
- أدوات المقرر Course Tools : تستخدم للتواصل بين المعلم والطلاب أو الطلاب مع بعضهم البعض.
- التقويم الدراسى Calendear :عبارة عن تقويم شهرى يمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والاجتماعات.
- صفحة المعلم : تحتوى على معلومات عن أعضاء هيئة التدريس المقرر وعناوين البريد الإلكترونى لهم ونبذة مختصرة عنهم.
- لوحة الإعلانات Announcements : تحتوى على الإعلانات الخاصة بمواعيد المحاضرات والاختبارات والإجازات.
- لوحة النقاش Disscussion Board : يقوم المعلم بكتابة رأس الموضوع ويقوم الطلاب بمناقشة الموضوع حيث يظهر اسم كاتب الموضوع و عنوان بريده الإلكترونى وتاريخ المشاركة.
- غرفة الحوار Chatting : يستطيع من خلالها أحد الطلاب أو مجموعة منهم (المسجلون فى المقرر) من التواصل مع بعضهم البعض فى وقت زمنى محدد.
- معلومات خاصة بالمقرر: يتم فيها تحديد الموضوعات التى يدرسها الطلاب فى المقرر والمتطلبات القبلية لدراسة المقرر والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.
- محتوى المقرر Course Documents : يضع فيه المعلم المادة التعليمية التى تشكل محتوى المقرر، ويتكون محتوى المقرر من مادة علمية مكتوبة يصاحبها مفردات متعددة الوسائط Multimedia .
- المصادر التعليمية : تتكون من قائمة المراجع والمصادر التعليمية ومواقع الإنترنت ذات الصلة بالمقرر.
- صندوق الواجبات Homework Drop Box : يتم من خلاله إرفاق واجبات الطلاب بعد الاطلاع على الاختبارات الخاصة بالمقرر.
- آلية إعداد الاختبارات: يتم من خلالها تحديد الاختبارات الأسبوعية والفصلية وتتكون من أدوات لإعداد الأسئلة وتحديد الدرجات المخصصة.
- أدوات التقويم: يتم من خلالها تحديث وتعديل الاختبارات التى صممت باستخدام آلية إعداد الاختبارات.
- سجل الدرجات Grade Book : يطلع فيه الطلاب على نتائجهم ودرجاتهم، وطريقة توزيع الدرجات على كل وحدة فى المقرر.
- السجل الإحصائى للمقرر Course Statistics : يقدم إحصاءات عن تكرار استخدام الطلاب لكل مكون من مكونات المقرر ، ويستطيع المعلم أن يطلع على الصفحات التى زارها الطلاب بكثرة والوصلات التى يستخدمونها وأوقات استخدام الطلاب للموقع.
- مركز البريد الإلكترونى E-mail Center : يستطيع الطالب أن يرسل رسائل خاصة أو ملفا أو أى مرفقات مع الرسالة إلى المعلم أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء.

- الملفات المشتركة : يمكن الطالب من تحميل الوثائق و الصور و أوراق العمل Spreadsheets .
- صفحة المذكرات : تمكن الطالب من تسجيل أفكاره و ملاحظاته .
- الصفحة الشخصية للطالب والمعلم Homepages : يتم من خلالها عرض المعلومات الشخصية و الاهتمامات العلمية للطالب والمعلم بحيث يستطيع المعلم والطلاب الاطلاع على الاهتمامات الشخصية لكل منهم.
- الدليل الإرشادى الإلكترونى Technical Support : يحتوى على دليل تعليمى يوضح للمعلم والطالب طريقة استخدام المقرر التعليمى بالإضافة إلى تقديم إجابات عن استفسارات الطلاب حول مكونات المقرر الدراسى.
- لوحة التحكم Control Panal : تحتوى على جميع أدوات التحرير التى يتكون منها المقرر وباستخدام لوحة التحكم يستطيع المعلم تسجيل الطلاب الذين يستخدمون الموقع ، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات.

ويوضح الشكل التالى مكونات المقرر الإلكترونى في نظام جسور:

شكل رقم (٢) مكونات المقرر الإلكتروني في نظام جسور

وقد قامت العديد من الدراسات السابقة بمحاولة التعرف على فاعلية المقررات الإلكترونية في تحقيق العديد من الجوانب، كما اهتمت بعض الدراسات الأخرى بمحاولة تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، ومن بين تلك الدراسات دراسة (الجرف،٢٠٠٤) وهدفت إلى الوصول إلى مدى استخدام

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتعليم الإلكتروني من خلال نظام (WebCT) و(Blackboard) وهي دراسة استطلاعية نوعية غير محددة العدد والنسبة (كعينة) وتشمل أعضاء هيئة التدريس الحاملين لشهادة الدكتوراه مستخدمة أسلوب المقابلة، ومسح مواقع الجامعات، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن ٧٧٪ من الجامعات السعودية لا تستخدم التعليم الإلكتروني، وأن استخدام الأعضاء لنظم المقررات ضئيل، كما أكدت عدم توافر مهارات التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس.

ودراسة (محمد، ٢٠٠٧) وهدفت إلى التعرف على فاعلية مقرر إلكتروني في تنمية التنور البيئي والتفكير المنظومي ومهارات التواصل الإلكتروني لدى بعض طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع طلاب الفرقة الأولى بالكلية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس بالطريقة الإلكترونية، والثانية ضابطة وتدرس نفس المقرر بالطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع الجوانب التي تناولتها الدراسة وهى التنور البيئي والتفكير المنظومي، والتواصل الإلكتروني.

ودراسة (العنزي، ٢٠٠٨) وهدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات استخدام نظام (WebCT) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات: المرتبة العلمية والخبرة في التدريس والتدريب في استخدام الإنترنت والتخصص. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تتوافر مهارات استخدام نظام (WebCT) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بدرجة منخفضة. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر مهارات استخدام نظام (WebCT) لدى أفراد العينة تُعزى لمتغيرات المرتبة العلمية والخبرة في التدريس. إلا أنها كشفت عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية تُعزى لمتغير التدريب في استخدام الإنترنت لصالح من تلقوا تدريبا. بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص بين أعضاء هيئة التدريس.

ودراسة (عبد العاطي، وعبد العاطي، ٢٠٠٩) وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة Moodle لدى بعض الدبلوم المهنية، وقد اعتمدت على المنهج التجريبي في الكشفٍ عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالبا وطالبة من المقيدين في برنامج الدبلوم المهنية في التربية تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، جامعة الإسكندرية للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن تدريب الطلاب على بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة Moodle، وممارستهم لهذه المهارات قد عمق لديهم الإحساس بأهمية توظيف منظومة Moodle ومزاياها الكثيرة في التعليم.

ودراسة (السليمي، ٢٠١١) واستهدفت التعرف على فاعلية اختلاف نمط التدريب لبرنامج مقترح عبر الشبكات في تنمية مهارات تصميم وإدارة المقررات الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلةٍ الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) معلما من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة حائل، تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة الأولى(مجموعة التدريب أحاديٍ الاتجاه)، والمجموعة الثانية (مجموعة التدريب ثنائي الاتجاه) بواقع (٢٠) متدربا لكل مجموعة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التدريب أحادي الاتجاه) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التدريب ثنائي الاتجاه) لصالح المجموعة التجريبية الثانية في كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإدارة المقررات الإلكترونية.

ودراسة أبو عظمة و العوفي (١٤٣٢ه)، وهدفت إلى التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس والباحثين لمحركات البحث الآلية وقواعد المعلومات الإلكترونية وكانت عينة الدراسة من ٥٠ عضوا مناصفة بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وكان مما توصلت إليه الدراسة أن نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس والباحثين لمحركات البحث الآلية أكبر من استخدامهم لقواعد المعلومات الإلكترونية وأن أهم أسباب استخدامهم لقواعد المعلومات الإلكترونية تتمثل في الاطلاع على الدراسات والأبحاث والثقافة في غير مجال التخصص واعتماد الدراسات والأبحاث من حيث التحكيم، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى قلة استخدامهم لقواعد المعلومات الإلكترونية كانت تتمثل في ضعف مهارات البحث الإلكتروني في قواعد البيانات.

وبتحليل تلك الدراسات يلاحظ أن معظمها قد انحصر اهتمامه إما بالتعرف على مدى امتلاك فئة معينة لمهارات التعامل مع أنظمة مثل Blackboard أو WebCT أو Moodle، وإما بمحاولة تنمية مهارات التعامل مع تلك النظم، وتتميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تسعى لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات من خلال نظام جسور وهو نظام لم تتعرض له أي من الدراسات السابقة، إضافة إلى أنه لا يوجد من بين تلك الدراسات ما اهتم بالتعرف على فاعلية أسلوب التدريب الإلكتروني في مقابل أسلوب الورش التدريبية (مستويي المتغير المستقل للدراسة الحالية) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية ولعل هذا يدعم الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

- **إجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة والتصميم التجريبي** :

تستخدم الدراسة المنهج التجريبي؛ حيث تستخدم التجربة في اختبار الفروض لتقرير علاقة بين متغيرين، وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت فيها كل المتغيرات ماعدا المتغيرات المستقلة، ويتحدد ذلك في الدراسة الحالية بمحاولة التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح بأسلوب (التدريب الإلكتروني – الورش التدريبية) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

- **متغيرات الدراسة** :
- **المتغيرات المستقلة** :

تشتمل الدراسة على متغير مستقل واحد وهو البرنامج التدريبي المقترح ويقدم بأسلوبين:

- الأول: أسلوب التدريب الإلكتروني
- الثاني: أسلوب الورش التدريبية.

- **المتغيرات التابعة** :
  - الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
  - الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- **التصميم التجريبي** :

فى ضوء طبيعة الدراسة الحالية وقع اختيار الباحثين على التصميم التجريبي المعروف باسم: (تصميم البعد الواحد) والذي يشتمل على مجموعتين تجريبيتين لمتغير مستقل واحد مقدم بأسلوبين ، ويوضحه الشكل التالي:

	تقويم قبلى	معالجة تجريبية	تقويم بعدى
مجموعة (التدريب الإلكتروني)	O1	X1	O2
مجموعة (الورش التدريبية)	O1	X2	O2

شكل رقم (٣) التصميم التجريبي

- **العينة** :

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والآداب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وهي عينة تطوعية تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين وفق مستويي المتغير المستقل، ووصل عدد أفراد كل مجموعة إلى (١٥) فردا.

- **فروض الدراسة** :

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعتين التجريبيتين)؛ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعتين التجريبيتين)؛ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)؛ على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني).

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)؛ على بطاقة ملاحظة أداء مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني).

- **بناء مادة المعالجة التجريبية وأدوات الدراسة** :

تمثلت مادة المعالجة التجريبية لهذه الدراسة في تصميم البرنامج المقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، وتجريب أسلوبين من أساليب التدريب وهما (التدريب الإلكتروني، الورش التدريبية)، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- **أولا: تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح** :

تم تحديد الهدف العام للبرنامج المقترح وتمثل في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة.

- **ثانيا : إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور**:

تم إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور من خلال الرجوع إلى المصادر ذات العلاقة واستخراج المهارات من نظام جسور، وتم التوصل إلى وضع صورة مبدئية لقائمة المهارات، وتكونت من (١٥) مهارة رئيسية تتضمن (١٦٨) مهارة فرعية، ثم تم عرض الصورة المبدئية لقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين لإجراء التعديلات اللازمة من إضافة، أو حذف، أو إعادة صياغة، وكانت أهم نتائج التحكيم اتفاق جميع المحكمين على المهارات الرئيسية عدا مهارة رئيسية تتعلق بالاستبيان وأوصوا بحذفها، كما أشار بعض المحكمين إلى التعديل في بعض الصياغات، وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية تتكون من (١٤) مهارة رئيسية و(١٥٤) مهارة فرعية.

- **ثالثا : بناء البرنامج المقترح في ضوء الأهداف العامة وقائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية** :

يتم بناء البرامج التعليمية والتدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم في ضوء التصميم المنهجي للتعليم Systematic Design of Instruction ، وهناك العديد من نماذج تصميم التعليم ومنها: نموذج (كمب Kemp)، (أحمد منصور، ١٩٩١ - Voughan Tay, 1994, 362)، ونموذج (عبد اللطيف الجزار)، ونموذج (على محمد عبد المنعم، وعرفة أحمد حسن،٢٠٠٠، ٢١).

وبتحليل النماذج السابقة وجد أنها تعتمد على مدخل النظم وأنها تتكون من مراحل متشابهة فأكدت جميعها على التحليل، التصميم والإنتاج والتقويم والتطوير، وقد اعتمدت الدراسة في بناء البرنامج المقترح وذلك لتميزه بالمرونة والتأثير المتبادل بين عناصره، وإتاحته للمصمم بأي خطوة يراها مناسبة ولاهتمامه بالجوانب الكلية لبناء البرنامج، وفيما يلي عرض للعناصر الأساسية لتصميم البرنامج في ضوء خطوات تصميم البرنامج التعليمي التي حددها

كمب: "Kemp " وذلك بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة عليها لتتناسب مع الهدف من إعداد برنامج التدريب المقترح:

١- تحديد أهداف البرنامج:

تم تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج المقترح من خلال الأدبيات المرتبطة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، كما تمت صياغة هذه الأهداف ووضعها في قائمة تغطى الجوانب المعرفية والمهارية للبرنامج وعرضت القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس التعليمي، وأشار المحكمون إلى بعض التعديلات فى قائمة الأهداف، وتتلخص في حذف بعض الأهدافٍ من القائمة وإعادة صياغة بعض الأهداف، كما أضاف بعض المحكمين أهدافا مهارية مرتبطة بالأداء.

٢- تحديد المحتوى التعليمي:

تم تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح في ضوء الأهداف التعليمية التي تم تحديدها وصياغتها مسبقا، ثم تم تقسيم المحتوى إلى وحدتين تعليمتين صغيرتين (موديولين)، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من تطابق عناصر المحتوى مع الأهداف، وكذلك مدى كفاية المحتوى ومناسبته.

٣ - اختيار نمط التدريب المناسب:

تم اختيار نمط التدريب في ضوء مستويى المتغير المستقل (التدريب الإلكتروني – الورش التدريبية) باستخدام الوحدات التعليمية الصغيرة، ويعد النمط الأول التدريب الإلكتروني أحد أنماط تفريد التعليم حيث تكون الدراسة مستقلة (التعلم الذاتي)، والنمط الثاني وهو الورش التدريبية يكون المتدرب ضمن مجموعات صغيرة ، أو يكون في مجموعات كبيرة حسب الموقف التعليمي والمحتوى التعليمي.

٤- اختيار طريقة تقديم المحتوى:

تم اختيار محتوى كل وحدة فى ضوء الأهداف التعليمية، وتم تقسيم البرنامج إلى وحدتين تضمنتا مجموعة المعارف والمهارات المرتبطة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وتكونت كل وحدة من العناصر التالية: (عنوان الوحدة، مبررات دراسة محتوى الوحدة، الأنشطة التعليمية والتدريبية الاختبارات القبلية والتكوينية والبعدية)، ولما كان هدف الدراسة الوقوف على فاعلية اختلاف أسلوب التدريب الإلكتروني في مقابل الورش التدريبية تم إنتاج وحدتي البرنامج المقترح بنمطين وهما:

أ- الورش التدريبية:

الورش التدريبية هي أسلوب تدريبي يتيح للمتدرب أن يكتشف بنفسه المفاهيم والأسس والاستراتيجيات المرتبطة بالمحتوى التدريبي، فإذا ما اتقن تلك المفاهيم فإنه يقدم على الممارسات العملية بثقة؛ لذا تضمن البرنامج التدريبي اثنان من الورش التدريبية، كل ورشة خاصة بوحدة من وحدات البرنامج وتنقسم الورشة التدريبية إلى ثلاثة أقسام: الأول: الدرس المصغر: ويكون فى بداية الورشة التدريبية، والهدف الأساسي منه تقديم الموضوع الخاص بالورشة فى صورة مبسطة، وتقديم فكرة عن المصادر الخاصة بالورشة وكيفية استخدامها

والثاني: فترة النشاط: وفيها يعمل المتدرب بصورة مستقلة داخل الورشة التدريبية لإنجاز المهام المطلوبة منه، ودور المشرف هنا التوجيه والإرشاد، والثالث فترة المشاركة الجماعية: وتكون فى نهاية الورشة التدريبية، وفيها يشارك المتدرب الزملاء فى مناقشة بعض المهام، وتصحيح الأخطاء التى وقع فيها، كما يتم تسجيل هذه المناقشات للاستفادة منها، وقد تضمنت الورش التدريبية جميع المهارات التي يتضمنها البرنامج، بالإضافة إلى توفير الأدوات اللازمة للتنفيذ وأهمها أجهزة الحاسب المتصلة بالشبكة.

ب- التدريب الإلكتروني:

استلزم بناء البرنامج المقترح في الصورة الأخرى تصميم وإنتاج وحدتين إلكترونيتين متعددة الوسائط لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور، وروعي في بناء الوحدتين تنوع الأنشطة التدريبية التي يقوم بها المتدرب أثناء دراسته لمحتوى الوحدتين، وقد مر إعداد الوحدات الإلكترونية بعدة خطوات يمكن تلخيصها في الآتي:

كتابة السيناريو: وروعي في إعداده توزيع المحتوى على الشاشات المختلفة ومراعاة تسلسلها وارتباطها، وتحديد العناصر المتعددة وتوصيفها ومواقعها على الشاشة، وتحديد أدوات التفاعل، وتحديد كيفية الانتقال من شاشة إلى أخرى وتحديد عدد الشاشات وتسلسلها، ومراعاة معايير تصميم الشاشات مثل الأحجام والمسافات.

الإنتاج: تم إنتاج الوحدتين التعليميتين في ضوء السيناريو الموضوع، من خلال تجميع الوسائط المتوافرة من نصوص وصور ثابتة ولقطات فيديو ورسوم ثابتة ومتحركة وصوت، وإنتاج غير المتوافر منها، ثم إنتاج الوحدتين الالكترونية باستخدام برنامج Flash، وقد روعي في عملية الإنتاج أن يكون التصميم بسيطا واتزان العناصر الموجودة في الشاشة الواحدة في الأحجام والمسافات، واستخدام تصميم واحد لكل الشاشات، وتوظيف الوسائط وارتباطها بالمحتوى، مناسبة حجم الخط ونوعه ولونه لخلفية الشاشة وانقرائيته.

التقويم: وتضمن نوعين من التقويم وهما:

عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين (اختبار ألفا Alpha Test): تم عرض المحتوى التعليمي الإلكتروني والذي يمثل مادة المعالجة التجريبية للدراسة الحالية على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين والخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وقد اقترحوا بعض التعديلات كان أهمها التمييز بين حجم خط العناوين والفقرات ، وتغيير بعض الخلفيات في البرنامج، وتكبير حجم الخط في بعض الشاشات. وقام الباحثين بإجراء التعديلات في ضوء ما ورد من اقتراحات.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج (اختبار بيتا Beta Test): من خلال التجريب على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس وصل عددها إلى (١٢) عضوا بهدف التأكد من فاعلية البرنامج، ووضوح ومناسبة المحتوى، مناسبة الأنشطة المتضمنة في البرنامج، وقد تم التأكد من ذلك من خلال أراء العينة حيث

جاءت لتؤكد وضوح البرنامج وسهولة التعامل معه مما يشير إلى إمكانية استخدامه في التطبيق الأساسي.

- **رابعا: بناء أدوات القياس وضبطها** :

١- اختبار التحصيل المعرفي :

تم تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وتم وضع الاختبار في صورته المبدئية من جزئين (صواب وخطأ، اختيار من متعدد) وروعي في صياغتها الشروط اللازمة وقد بلغ عدد مفردات الاختبار (٨٤) مفردة، وتم ضبط الاختبار بطريقتين وهما: الأولى الصدق الظاهري: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين وصل عددهم إلى (١٠) محكمين، للتأكد من سلامة ووضوح التعليمات ومناسبة عدد المفردات وعدد البدائل، ومدى صحة الصياغة اللغوية، وأبدى المحكمين بعض الملاحظات المتمثلة في إعادة صياغة بعض البنود وقد وصل عدد البنود المقترح إعادة صياغتها إلى (٧) بنود ، والثانية: الصدق الداخلي للاختبار: عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها وتم التأكد من الصدق الداخلي من خلال وضع جدول مواصفات، وتحديد الأوزان النسبية للأهداف السلوكية، ثم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، و معامل التميز لكل مفردة من مفردات الاختبار، ومعامل ثبات الاختبار، عن طريق التطبيق الاستطلاعي للاختبار، واعتبرت مفردات الاختبار التي يزيد معامل السهولة المصحح من أثر التخمين فيها عن (٠,٨٠) تكون شديدة السهولة، والمفردات التى يصل معامل السهولة المصحح من أثر التخمين فيها أقل من (٠,٢٠) تكون شديدة الصعوبة، وبعد حساب معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار وجد أن معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين تراوحت بين (٠,٣٠) و (٠,٨٠)، وبناء على هذا أصبحت جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد وأنها ليست شديدة السهولة وليست شديدة الصعوبة، كما تم حساب تباين مفردات الاختبار لمعرفة القدرة التمييزية لكل مفردة، ووجد أن كل المفردات تراوحت بين (٠,١٦ – ٠,٢٥) فيما عدا مفردتين حصلتا على قيمة أقل من ٠,١٦ وبالتالي تم استبعادها من الاختبار لضعف قدرتها التمييزية (ملحق رقم ٢).

وتم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق اختيار طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاختبار، وقد استعانت الدراسة بمعادلة Rulon للتجزئة النصفية (فؤاد البهي السيد، ١٩٩٧، ٥٧٤)، بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ ثبات الاختبار الكلى للاختبار (٠,٨٨) وهذا يعنى أنه ثابت إلى حد كبير، وأنه يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة وفى نفس الظروف، كما يعنى خلو الاختبار من الأخطاء التي يمكن أن تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس الاختبار، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٨٠) سؤالا.

٢- بطاقة الملاحظة :

تم تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة وهو قياس أداء المتدرب لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور، واشتملت بطاقة الملاحظة على (١٤)

مهارة رئيسية و (١٥٤) مهارة فرعية، وروعي صياغتها أن تكون (محددة بصورة إجرائية، تصف أداء واحدا يمكن ملاحظته ، غير منفية أي لا تحتوى على أداة نفى، ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهارة الرئيسة).

وتم تحديد استخدم التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على أداء الطلاب لكل مهارة ويتم تحديد مستويان لأداء المهارة وهما في حالة إذا أدى المتدرب المهارة فإنه يحصل على (درجة واحدة) أما في إذا لم يؤدى المتدرب المهارة فإنه يحصل على (صفر) وبلغ الحد الأقصى للأداء (١٥٤)، كما تم وضع تعليمات بطاقة الملاحظة وروعي فيها واضحة ومحددة شاملة.

وتم التأكد من صدق البطاقة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعلم وعلم النفس ، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها وإمكانية ملاحظة المهارات التى تتضمنها. وبعد عرض البطاقة على المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة فى الصياغات أو ترتيب المهارات ، كما تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق أسلوب نسبة اتفاق الملاحظين على أداء المتدرب الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء عن طريق معادلة نسبة الاتفاق. (Cooper, 1974 -175)، وحققت بطاقة الملاحظة معامل اتفاق بين الملاحظين، (٨٨٪) مما يدل على أن معامل الاتفاق عاليا مما يعطى مؤشر لصلاحيتها فى الاستخدام، وبعد حساب كل من صدق وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية صالحة للاستخدام.

- **خامسا: التجربة الأساسية للدراسة** :

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والآداب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، وهي عينة تطوعية تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين وفق مستويي المتغير المستقل، ووصل عدد أفراد كل مجموعة إلى (١٥) فردا.
- **الاستعداد للتجريب:** من خلال طبع الوحدتين التعليميتين الخاصة بالبرنامج والمتمثلة في الوحدتين، وأدوات البحث التى تتمثل فى (اختبار بطاقة ملاحظة) بعد أن تم ضبطهما وأصبحتا صالحتا للاستخدام، كما تم تحميل الوحدات الإلكترونية على الأجهزة الخاصة بالتطبيق.
- تم عقد جلسة تمهيدية لعينة الدراسة كل مجموعة على حدة لتعريفهم الهدف من التجربة، وأسلوب التدريب المستخدم وكيفية الاستفادة منهما، كما هدفت الجلسة إلى التأكد من امتلاك الأعضاء لمهارات التعامل الحاسب وتم التأكد من ذلك.
- تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبليا على عينة الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ترجع إلى السلوك المدخلي للمتدربين، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبليا استخدم الباحثين اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent-Sample T test) البارامتري؛ وذلك للتحقق من تكافؤ مجموعة التدريب الإلكتروني ومجموعة الورش التدريبية في درجة التحصيل المعرفي ودرجة الأداء العملي، والجدولين رقم (١)، ورقم (٢) يوضحان ذلك:

جدول رقم (١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجة التحصيل المعرفي لأفراد مجموعتي التدريب الإلكتروني والورش التدريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
التحصيل المعرفي	تدريب إلكتروني (ن=١٥)	٩.٥٣	٣.٩٤	٠.٠٤٩	٠.٦٥
	ورش تدريبية (ن=١٥)	٩.٤٦	٣.٥٦		

باستقراء النتائج في جدول رقم (١) يتضح بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجة التحصيل المعرفي لأفراد مجموعة التدريب الالكتروني ومجموعة الورش التدريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، إذ بلغت قيمة "ت" (٠,٠٤٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في درجة التحصيل المعرفي قبل تطبيق البرنامج التدريبي الالكتروني.

جدول رقم (٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجة الأداء المهاري لأفراد مجموعتي التدريب الإلكتروني والورش التدريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
الأداء المهاري	تدريب إلكتروني (ن=١٥)	٢٠.٨٠	٥.٥٧	٠.١٠٢	٠.٥٠٩
	ورش تدريبية (ن=١٥)	٢٠.٦٠	٥.١٧		

باستقراء النتائج في جدول رقم (٢) يتضح بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجة الأداء المهاري لأفراد مجموعة التدريب الالكتروني، ومجموعة الورش التدريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، إذ بلغت قيمة "ت" (٠,١٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في درجة الأداء المهاري قبل تطبيق البرنامج التدريبي الالكتروني.

- تم البدء في التجربة الأساسية تحت إشراف الباحثين، وتم تحديد موعد لكل مجموعة من المجموعتين، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة بعديا تمهيدا للمعالجة الإحصائية.
- اعتمدت الدراسة على الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) (T- test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ولقياس فاعلية البرنامج المقترح، وكذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وقد تم إجراء جميع التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة SPSS.

- **عرض النتائج** :

١- النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي المقترح بغض النظر عن أسلوب التدريب:

ونتائج هذا المحور تتعلق بالتساؤل الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما أثر البرنامج التدريبي المقترح بغض النظر عن أسلوب التدريب في تنمية:

- التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

وفيما يلي عرضا للنتائج المرتبطة بالإجابة على هذا التساؤل:

أ- فيما يتعلق بالتحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

للتعرف على أثر البرنامج التدريبي في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبيتين) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣): دلالة الفرق بين متوسطى درجات أفراد عينة الدراسة(المجموعتين التجريبيتين) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام اختبار "ت" t-Test للمجموعات المرتبطة

التطبيق	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
القبلى	٩.٥٠	٣.٦٩	١٨.٨١٧	٠.٠٠٠
البعدي	٦٢.٠٦	١٤.٨٤		

باستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (٣) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (١٨,٨١٧)؛ دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبيتين) في القياس القبلي لاختبار التحصيل المعرفي، والذى بلغ (٩,٥٠) وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي، والذى بلغ (٦٢,٠٦)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في القياس البعدي.

وبما أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، ولمعرفة حجم التأثير قام الباحثين بحساب مربع إيتا (η^2) بتحديد درجة العلاقة بين المتغيرات ثم إيجاد نسبة التباين وذلك وفقا للصيغة الآتية:

$$\sqrt{\frac{ت^2}{ت^2 + دح}}$$ ..... صيغة (١)

حيث إن : رث : معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، ت ٢ : مربع قيمة ت المحسوبة ،دح : درجات الحرية.

$$: = \sqrt{\frac{٣٥٤.٠٧٩}{٥٨ + ٣٥٤.٠٧٩}}$$

- رث = 0.86 (وهذه القيمة تدل على أن حجم التأثير كبير).

obeikandl.com

وبعد ذلك تم إيجاد مربع معامل الارتباط الثنائي المتسلسل لنحصل على نسبة التباين وقد وصل إلى (٩٢,٩٩) مما يدل على قوة تأثير البرنامج وتأثيره على التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

وتأسيساً على ما سبق فإنه: يتم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة والذى ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعتين التجريبيتين)؛ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي.

ب- فيما يتعلق بالأداء المهاري لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

وللتعرف على أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبيتين) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤): دلالة الفرق بين متوسطى درجات أفراد عينة الدراسة(المجموعتين التجريبيتين) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام اختبار "ت" t-Test للمجموعات المرتبطة

التطبيق	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
القبلى	٢٠.٧٠	٥.٢٨	١٧.٤٥٣	٠.٠٠٠
البعدي	١٠٧.٤٦	٢٦.٧١		

باستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (٣) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (١٧,٤٥٣)؛ دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة (المجموعتين التجريبيتين) في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، والذى بلغ (٢٠,٧٠)، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي، والذى بلغ (١٠٧,٤٦)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في القياس البعدي.

وبما أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، ولمعرفة حجم التأثير قام الباحثين بحساب مربع إيتا ($\eta 2$) وفقا للصيغة السابق ذكرها حيث وصلت قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (رث) إلى 0.84 (وهذه القيمة تدل على أن حجم التأثير كبير)، ثم تم إيجاد مربع معامل الارتباط الثنائي المتسلسل لنحصل على نسبة التباين وقد وصل إلى (79.95) مما يدل على قوة تأثير البرنامج وتأثيره على التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري.

وتأسيساً على ما سبق فإنه: يتم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة والذى ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعتين التجريبيتين)؛ في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي.

٢- النتائج المتعلقة بأثر اختلاف أسلوب التدريب (إلكتروني – ورش تدريبية):
ونتائج هذا المحور تتعلق بالتساؤل الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما أثر أسلوب التدريب في البرنامج المقترح (تدريب إلكتروني – ورش تدريبية) في تنمية:

- التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

وفيما يلي عرضا للنتائج المرتبطة بالإجابة على هذا التساؤل:

- **فيما يتعلق بالتحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:**

لتحديد أثر اختلاف أسلوب التدريب (تدريب إلكتروني – ورش تدريبية) على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت أسلوب التدريب الإلكتروني، وأفراد المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت أسلوب الورش التدريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ؛ وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المستقلة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٥) التالي:

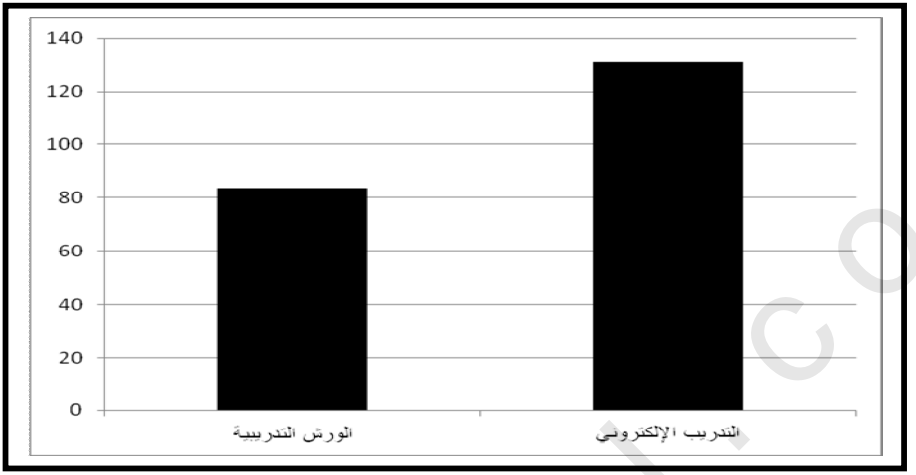
جدول رقم (٥): دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة التدريب الإلكتروني، ودرجات مجموعة الورش التدريبية؛ فى التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي باستخدام اختبار "ت" t-Test للمجموعات المستقلة

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
التحصيل المعرفي	تدريب إلكتروني (ن=١٥)	٧٤.٨٦	٣.٦٤	٩.٦٤٧	٠.٠٧٤
	ورش تدريبية (ن=١٥)	٤٩.٢٦	٩.٦١		

باستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (٥) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٩,٦٤٧)؛ دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، عند درجات حرية (٢٨) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا؛ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني) والذي بلغ (٧٤,٨٦)، وبين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)، والذي بلغ (٤٩,٢٦)؛ في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى، وهى مجموعة التدريب الإلكتروني.

وبما أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، ولمعرفة حجم التأثير قام الباحثين بحساب مربع إيتا ($\eta 2$) وفقا للصيغة السابق ذكرها حيث وصلت قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (رث) إلى 0.77 (وهذه القيمة تدل على أن حجم التأثير متوسط)، ثم تم إيجاد مربع معامل الارتباط الثنائي المتسلسل لنحصل على نسبة التباين وقد وصل إلى (35.18) مما يدل على أن درجة تأثير التدريب الإلكتروني جاءت متوسطة، إلا أنها في كل الأحوال جاءت أعلى من درجة تأثير الورش التدريبية وذلك في جانب التحصيل المعرفي.

ويوضح شكل رقم (٤) تمثيلا بيانيا لمتوسطي المجموعتين في التحصيل المعرفي:



وبناء عليه يتم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة، والذى ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)؛ على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني).

- **فيما يتعلق بالأداء المهاري لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية**:

لتحديد أثر اختلاف أسلوب التدريب (تدريب إلكتروني – ورش تدريبية) على الأداء المهاري لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت أسلوب التدريب الإلكتروني، وأفراد المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت أسلوب الورش التدريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري؛ وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المستقلة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٦) التالي:

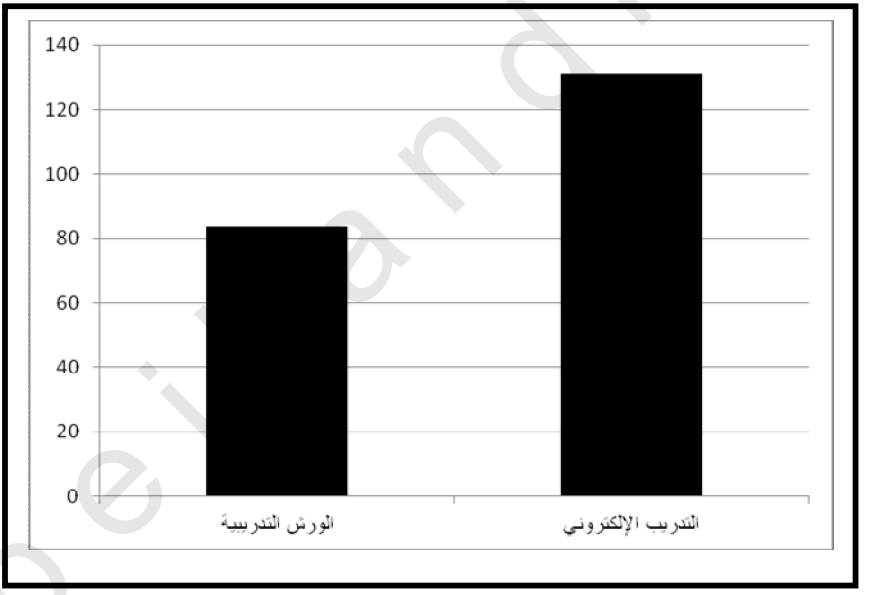
جدول رقم (٦): دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة التدريب الإلكتروني، ودرجات مجموعة الورش التدريبية؛ في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري باستخدام اختبار "ت" t-Test للمجموعات المستقلة

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
الأداء المهاري	تدريب إلكتروني (ن=١٥)	١٣١.٣٣	١٤.٤١	١١.٥٢٤	٠.٠٧٧
	ورش تدريبية (ن=١٥)	٨٣.٦٠	٧.٠٣		

باستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (٦) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (١١,٥٢٤)؛ دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، عند درجات حرية (٢٨)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا؛ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني) والذي بلغ (١٣١,٣٣)، وبين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)، والذي بلغ (٨٣,٦٠)؛ في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى، وهى مجموعة التدريب الإلكتروني.

وبما أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، ولمعرفة حجم التأثير قام الباحثين بحساب مربع إيتا ($\eta 2$) وفقا للصيغة السابق ذكرها حيث وصلت قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (رث) إلى 0.83 (وهذه القيمة تدل على أن حجم التأثير كبير)، ثم تم إيجاد مربع معامل الارتباط الثنائي المتسلسل لنحصل على نسبة التباين وقد وصل إلى (50.36) مما يدل على أن درجة تأثير التدريب الإلكتروني جاءت كبيرة، مقارنة بدرجة تأثير الورش التدريبية وذلك في جانب الأداء المهاري.

ويوضح شكل رقم (٥) تمثيلا بيانيا لمتوسطي المجموعتين في الأداء المهاري:



وبناء عليه يتم قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة، والذى ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)؛ على بطاقة ملاحظة أداء مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني).

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

- **أولا: النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التدريبي المقترح بغض النظر عن أسلوب التدريب**:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعتين التجريبيتين)؛ بصرف النظر عن أسلوب التدريب المستخدم في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وبطاقة الملاحظة الأداء العملي لهذه المهارات لصالح التطبيق البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح والمستخدم في الدراسة كان ذا أثر إيجابي وفعال في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- مراعاة الأسس والمبادئ الخاصة بتصميم البرامج التدريبية والتي أشارت إليها الدراسات السابقة مثل: وضوح أهداف التدريب ومناسبتها للمحتوى والمتدربين، ومرونة برنامج التدريب وتعدد اختياراته للمتدرب، وقيامه على الواقعية ملبيا للاحتياجات الفعلية للمتدربين، والتدرج في تقديم المعلومات، ومراعاة أسس ونظريات التعليم وما يتعلق بالتغذية الراجعة والنشاط.
- توفير البرنامج المقترح لأنماط تفاعل متنوعة مما ساهم في إعطاء الفرص لكل من التعليم الفردي الذاتي للمتدرب (التدريب الإلكتروني) والتعليم التعاوني في مجموعات صغيرة للمتدربين (الورش التدريبية).
- تنوع أساليب التعزيز بالمحتوى التدريبي ساعد علي حدوث تحسن ملحوظ في تحصيل وأداء المتدربين، وجعلهم يقدمون علي الاستجابة التي تؤدي إلي التعزيز الموجب، ويبتعدون عن الاستجابة التي تنتج عنه تعزيز سالب.
- تقديم المحتوي في صورة وحدات تعليمية صغيرة منفصلة في شكل موضوعات متسلسلة، أتاح للمتدرب إتقان كل وحدة قبل انتقاله لدراسة الوحدة التي تليها، بجانب تنوع عناصر المحتوي بكل وحدة مما أدى إلى جذب انتباه المتدرب لدراسة المحتوى التدريبي؛ حيث يتيح تنوع المحتوى فرصة أكبر للتعلم من خلال أكثر من حاسة.

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بأثر اختلاف أسلوب التدريب (إلكتروني – ورش تدريبية)**:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني) ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (الورش التدريبية)؛ على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التدريب الإلكتروني)، وتشير هذه النتيجة إلى أن اختلاف أسلوب التدريب يمكن أن يؤثر إيجابيا على التحصيل المعرفي والاداء العملي للمهارات؛ حيث تفوقت مجموعة التدريب الإلكتروني على مجموعة الورش التدريبية وذلك بدلالة إحصائية ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- اعتماد التدريب الإلكتروني على التعلم الذاتي؛ حيث قدم البرنامج فى صورة وحدات تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، ويتيح هذا النوع من التعلم للفرد التعلم وفق خطوه الذاتى، ووفق إمكانياته وقدراته وصولا لإتقان الأهداف المطلوبة.
- أن أعضاء المجموعة التي استخدمت التدريب الإلكتروني كانوا أكثر نشاطا وإيجابية أثناء عملية التدريب؛ حيث يستطيع العضو أن يتفاعل مع الوسائط المتعددة التي تشملها الوحدات ويحصل على المعلومات بنفسه، ويتقدم فى دراسة الوحدات وفقا لخطوه الذاتي، بالإضافة إلى وضوح الأهداف التدريبية المطلوب تحقيقها مع التعزيز الفوري لاستجابات المتدرب، وتشجيعه على ممارسة الأنشطة المصاحبة.
- قدم البرنامج المهارات للمتدرب باستخدام الوسائط البصرية والسمعية المتزامنة التي تجذب انتباه المتدرب، الأمر الذى أدى إلى تفاعل حواسه المختلفة، وبالتالي أثر ذلك فى ذاكرته أثناء التدريب العملى للمهارات حيث إن هناك علاقة بين استخدام مدخل المثيرات فى التعلم وبين بقاء المادة المتعلمة فى الذاكرة، والاحتفاظ بها فى الذاكرة طويلة المدى لفترة طويلة مما يشير إلى بقاء أثر التعلم لفترة أكبر .
- أن التدريب الإلكتروني ساعد في توفير بيئة تدريب متنوعة يجد فيها المتدرب كل ما يناسبه، ويتحقق ذلك إجرائيا عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات أمامه مع إمكانية إرجاع المتدرب لأي جزء وإعادة رؤيته، لا شك أن كل ذلك قد ساهم فى شعورهم بمدى فائدة دراستهم لها، وكان لذلك دور كبير فى زيادة الدافعية نحو التعلم.
- تنوع الاختبارات المتضمنة في التدريب الإلكتروني سواء كانت اختبارات قبلية تقيس سلوك المتدرب المدخلي وتعرفه النسبة المئوية التي حصل عليها وترشده إلى دراسة محتوى الموديول أو الانتقال إلى الموديول الذى يليه، والاختبارات الذاتية المصاحبة بالتغذية الراجعة فورية التي تساعد المتدرب فى تقويته للاستجابة الصحيحة وإطفاء الإجابة الخطأ، والاختبارات البعدية لتحدد مدى تقدم المتدرب نحو تحقيق الأهداف الإجرائية.
- اهتمام التدريب الإلكتروني بتقديم جوانب المهارة: سواء الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية في شكل وسائط متعددة تخاطب أكثر من حاسة ساعد، أو الجانب الأدائي من خلال نمذجة المهارات ساعد على تفوق مجموعة التدريب الإلكتروني في التحصيل المعرفي والاداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- أدى توزيع التدريب على أداء مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية فى الموديول الواحد داخل البرنامج وإلحاقه بالتمرين المركز بعد دراسة الموديول إلى تنمية معدل أداء المتدربين في مجموعة التدريب الإلكتروني، ويمكن تفسير

ذلك فى ضوء شروط المعالجة حيث يعمل التدريب الموزع إلى نوع من الممارسة الإضافية لمهمة التعلم، كما يعمل التدريب المركز إلى تجميع الأداءات التي تم تعلمها حتى لا تتعرض إلى النسيان.

وتتفق هذه النتيجة والمتعلقة بفاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية مع الدراسات التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب الإلكتروني ومنها: دراسة واند (Wande , 2001)، ودراسة جوي (Guy, 2004)، ودراسة (خلف الله، ٢٠٠٦)، ودراسة (الحميري، ٢٠٠٩)، و دراسة (الجزار، وعصر، ٢٠٠٩)، ودراسة على، ٢٠٠٩)، و دراسة (الشمري، ٢٠١١).

- **توصيات الدراسة** :

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بأساليب التدريب المتنوعة خاصة الإلكترونية في تنمية المهارات المتعلقة بالحاسب ونظم إدارة التعلم لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- قيام الجهات المعنية بالتدريب ببناء برامج إلكترونية للتغلب على معوقات التدريب السائد.
- عقد دورات تمهيدية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم المتعلقة باستخدام الحاسب وشبكة المعلومات الدولية.
- الاستفادة من البرنامج الحالي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الاستفادة من الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية.

- **مقترحات بدراسات مستقبلية** :

- اهتمت الدراسة الحالية بتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام جسور كأحد نظم إدارة التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن الممكن أن تتناول دراسة أخرى تنمية مهارات التعامل مع هذا النظام لدى الطلاب باعتبارهم المستهدفين من استخدام نظم إدارة التعلم.
- تناولت الدراسة الحالية أسلوبين فقط من أساليب التدريب وهما (التدريب الإلكتروني، الورش التدريبية)، ومن الممكن أن تتناول الدراسات المستقبلية التعرف على فاعلية أساليب التدريب الأخرى ومقارنتها بأسلوب التدريب الإلكتروني.
- اهتمت الدراسة بتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام نظام جسور لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، حيث أنه النظام المعتمد بالجامعة، ومن الممكن أن تتناول الدراسات المستقبلية نظم إدارة التعلم التي تعتمدها مؤسسات تعليمية أخرى مثل نظام مودل أو بلاك بورد أو غيرها من نظم إدارة التعلم.

- توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، ومن الممكن دراسة أخرى فاعلية التدريب الالكتروني على بعض نواتج التعلم الأخرى مثل: الاتجاهات والتفكير الابتكاري.

- **المراجع** :

أبو عظمة، نجيب حمزة والعوفي، سوزان محبوب (١٤٣٢) "مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس والباحثين لمحركات البحث الآلية وقواعد المعلومات الإلكترونية المتاحة في مكتبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة" (مقبول للنشر) مجلة جامعة طيبة ١٤٣٢هـ.

أبو عظمة، نجيب حمزة و الشريف، باسم نايف (٢٠١٠). استخدام أعضاء هيئة التدريس بالمدينة المنورة التعليم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوه. (مقبول للنشر) مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩ أ). **المقررات الإلكترونية تصميمها- إنتاجها- نشرها- تطبيقها- تقويمها**، عالم الكتب، القاهرة.

بشير، هشام بركات. (٢٠٠٧). **التنمية المهنية عبر الإنترنت "أداة لتطوير الأداء التدريبي للمعلم"**، متاح: http://www.kotoarabia.com

بهنسي، فاطمة عبد القادر .(٢٠٠٣). دور التعليم عن بعد فى تفعيل الدور التربوي للمرأة. **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، (٤٧)، ١١٢- ٢٧٤.

الجرف، ريما سعد (٢٠٠١) . المقرر الإلكتروني . **المؤتمر العلمي الثالث عشر : مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة** ، ٢٤ – ٢٥ يوليو ٢٠٠١ . المجلد الأول . القاهرة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٩٣- ٢١٠.

الجرف، ريما سعد (٢٠٠٤). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتعليم الإلكتروني، الواقع والتطلعات، **سجل وقائع ندوة أعضاء هيئة التدريس**، كلية التربية جامعة الملك سعود ٢٠٠٤.

الجزار، عبد اللطيف بن الصفي (٢٠٠٠). **مقدمه في تكنولوجيا التعليم- النظرية والعملية** القاهرة: مكتبة جامعة عين شمس.

الجزار، منى وعصر، أحمد مصطفى (٢٠٠٩). تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. **مجلة مستقبل التربية**، ١٦ (٦٠)، ٦٠- ١٠٥.

الحميري، عبد القادر عبد الله (٢٠٠٩). أثر برنامج إلكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة. **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، (١)، ص ص ٢٣٨- ٣٤٠.

الخان، بدر الهدى (٢٠٠٥). **استراتيجيات التعلم الإلكتروني** ، سورية، شعاع للنشر والعلوم .

الخطيب، أحمد (١٩٨٦). **اتجاهات حديثة فى التدريب.** الرياض : مطابع الفرزدق.

الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن ،**مجلة**

العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين مج٧ ع٤ ديسمبر ٢٠٠٦، ص ص ٣١- ٥٩.

خلف الله، محمد جابر. (٢٠٠٦).**فاعلية برنامج تدريبي من بعد بالإنترنت على مهارات استخدام برامج الحاسوب والتحصيل والاتجاه نحو التدريب بالشبكة لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

خليفة، هشام أنور (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل قائم على اختلاف تنظيم المحتوى واحتياجات المعلمين المهنية من المستحدثات التكنولوجية في تنمية مهارات استخدامهم لها وتفكيرهم الابتكاري**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

الدسوقي، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). برنامج لمعالجة الاحتياجات التدريبية لمعلم المركز الثقافي المصري بطشقند في تكنولوجيا التعليم و قياس فعاليته، **عدد خاص بالمؤتمر العلمي للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، ٢٠٠٣م.

الرشيد، عادل محمد (٢٠٠٥). **فعالية ورش تكنولوجيا التعليم في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

سالم، مشيرة أحمد ١٩٩٥). **مركز التدريب الرئيسي للتعليم قبل الجامعى بمحافظة الشرقية(دراسة حالة)** ، رسالة ماجستير **(غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

السليمي، مسفر صالح (٢٠١١) **فاعلية اختلاف نمط التدريب لبرنامج مقترح عبر الشبكات في تنمية مهارات تصميم وإدارة المقررات الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة طيبة.

فؤاد البهى السيد (١٩٩٧). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى**، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربى.

الشاعر، عبد الرحمن. (١٩٩١). **أسس تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية** . الرياض : دار ثقيف للنشر والتأليف.

شريف، غانم سعيد وعيسى، حنان.(١٩٨٣). **الاتجاهات المعاصرة فى التدريب أثناء الخدمة التعليمية.** الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

الشمري، مريم محمد (٢٠١١). **فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على مهارات معلمات العلوم في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتفكيرهن الناقد.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الخليج العربي.

الشيخ، عمر وعدس، عبد الرحمن (١٩٩٨). **دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعى**، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عبد العاطي، حسن الباتع (٢٠٠١). **برنامج مقترح لتدريب المعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التربية جامعة الإسكندرية على بعض استخدامات شبكة الإنترنت وفقا لاحتياجاتهم التدريبية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عبد العاطي، محمد الباتع؛ وعبد العاطي، حسن الباتع (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الالكتروني باستخدام منظومة (موودل moodle)

لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها، **مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية**، المجلد التاسع عشر العدد (٣).

عبد الكريم، سعد خلف (١٩٩٩). أثر استخدام الإنترنت على تنمية مهارات الاتصال العلمي الإلكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات، **مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط**، ع ١٥، يوليو، ص ص ١٩٠- ٢٣٢.

عبدالمنعم، على محمد؛ و نعيم، عرفة أحمد حسن (٢٠٠٠). توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم العلوم الطبيعية بمرحلة التعليم الأساسي، **ورقة عمل مقدمة المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم (اليسكو)، ندوة تطوير أساليب تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعليم**، سلطنة عمان، أكتوبر

عبد النبي، رزق حسن (١٩٩٥) فعالية أسلوب الورشة التعليمية لتدريس مقرر مقترح لإنتاج وسائل تعليمية فى إعداد معلم المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بأسوان**، جامعة جنوب الوادي ، ص ص ٣٨٤- ٤١٠.

عبد الوهاب، على (١٩٨٠). **التدريب والتطوير**، الرياض: معهد الإدارة العامة، ١٤٠١هـ- ١٩٨٠.

على، أكرم فتحي .(٢٠٠٩). أثر توظيف التدريب الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت في تنمية بعض مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي. **المؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة"**، القاهرة: معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٥- ١٦ يوليو، ص ص ١٠٤٠ – ١١٢٧.

العنزي، غانم بن طواش (٢٠٠٨). **مدى توافر مهارات استخدام نظام ويب سي تي (WebCT) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك فيصل، كلية التربية.

الغراب، إيمان محمد .(٢٠٠٣). **التعلم الإلكتروني : مدخل إلى التدريب غير التقليدي.** القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الفار، إبراهيم وشاهين، سعاد (٢٠٠١). المدرسة الإلكترونية، رؤى جديدة لجيل جديد، **المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٢- ١٣/ ١٠/ ٢٠٠١. ص ص ٢٩- ٤٥.

القادري، سليمان أحمد.(٢٠٠٦). التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت. **ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية : رؤية مستقبلية.** عمان: المركز الثقافي الملكي، ٢٧- ٢٩ يونيه.

قنديل، علاء محمد .(٢٠٠١). **التعليم عن بعد ودورة فى تدريب القيادات التعليمية فى ضوء خبرات بعض الدول.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – فرع بنها بجامعة الزقازيق، مصر.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، على أحمد (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** ، ط ٢، القاهرة : عالم الكتب.

كيمب، جيرولد (٢٠٠١). **تصميم البرامج التعليمية**، ترجمة أحمد خيرى كاظم، ط٢، القاهرة: دار النهضة العربية.

محسن السيد العرينى: (١٩٩٤). **التنمية المهنية للعاملين فى المكتبات ومراكز المعلومات** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

محمد، صفاء محمد على (٢٠٠٧). فاعلية مقرر إلكتروني في تنمية التنور البيئي والتفكير المنظومي ومهارات التواصل الإلكتروني لدى بعض طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (١٢)، ٩١- ١٧٧.

مسعود، حمادة محمد (٢٠٠٥). **فاعلية اختلاف أسلوب التدريب ونمط التقديم لبرنامج مقترح فى تنمية مهارات الإعداد الفني لأوعية المعلومات لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو دراسة علوم المكتبات**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

نصر، محمد على (٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للتربية العلمية فى عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية " **المؤتمر العلمي الرابع التربية العلمية للجميع**، ٣١ يوليو – ٣ أغسطس، المجلد ٢ ،القرية الرياضية بالإسماعيلية، ص ص ٤٩٩ – ٥٢٣.

هنداوى، أسامة سعيد على (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين توقيت التغذية الراجعة المستخدمة في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الشبكات ونمط الأسلوب المعرفي للمتعلم على التحصيل الفوري والمرجأ، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، عدد ٨٧، ص ص ٨٢- ١٤٥.

اليونسكو، **مشروع الاستراتيجية المتوسطة الأجل** (٢٠٠١- ١٩٩٦م)، ١٩٩٥م.

And one, D; Jon, D; Lyn, P; Chris, B (2007). E-learning environments for digitally minded students**, Journal Of Interactive Learning Research**, (18).1.pp 25- 38.

Cooper. (1974). **Measurement and Analysis of Behavioural Techniques**. Columbus, Ohio Charles Mrill.

Guy, R, .(2004)."An Investigation of the Effects of Instructional Strategy (Instructor-Centered Versus Learner-Centered) and Communication Mode (Synchronous and Asynchronous) on Student Learning and Interaction in a Web-Based Environment". **Digital Dissertations**, AAT 3123810.

Kinber, K; Claire, W (2006). Using and creating knowledge with new technologies: a case study for student- as designers**, learning media & technology**, (31).1, pp 70-85.

Lynch, M (2004). **Learning online a guide to success in the virtual classroom**, New York: Routledge Falmer.

Muench, S, .(2004). A Computer-Based Multimedia Pavement Training Concept for Use in a Self-Managed Learning program

for Engineers," PhD, University of Washington. **Digital Dissertations**, ATT 3130864.

Pitman, G. (1999). Internet Based Teaching in Geography at Macquarie University: An Analysis of Student Use. **Australian Journal of Educational Technology**. 15 (2), 167-187.

Salih , U (2003). "The Applications And Problems On The Distance Teacher Training in Turkey," **Turkish Online Journal of Distance Education**, Vol. 4, No. 4, pp 1-15.

Seventh Annual Teaching and Learning Conference, 21-23 June 2010). http://www.hr.bham.ac.uk/development/landt/ltconference.shtml

Sultan, A. (2001). The Need to go Beyond " Techno Centrism" in Educational Technology: **Implementing the Electronic Classroom in the Arab World, 2nd International Conference on Use UAE Education Reform**, Dubai. UAE.

Voughan, T. (1994**). Multimedia: Making it Work. New York**: U.S.A, McGraw-Hill, Inc.

Wande, D (2001). "A Comparison of Teachers Perceptions of the School Use of Computer Between A School System With Mandated Professional Development and A School System With Optional Professional Development**"**, **Dissertation Abstracts International** , vol. 62, no.3, p. 981.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثالث :

" صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب "

إعداد :

د / يحيى بن حمد الظاهري

obeikandl.com

obeikandl.com

" صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب "

د / يحيى بن حمد الظاهري

- **المقدمة والاطار النظري** :

الفيزياء من العلوم التي تعاظم تطورها في بداية القرن العشرين ، فعلا شانها و اتسعت افاقها و ميادينها ، اضافة إلى ما شهده هذا القرن من تسارع في حركة النشاط العلمي و التكنولوجي في مختلف الاصعدة لذا كان لابد من اعادة النظر في تدريس هذا العلم في المرحلة الثانوية ، فعلى الصعيد العالمي هناك مشاريع متنوعة في هذا المجال ، منها مشروع نافيلد (البريطاني) ، و مشروع هارفارد (الأمريكي ، و مشروع لجنة دراسة العلوم الفيزيائية (الأمريكي) ، اما على الصعيد العربي فهناك المشروع الريادي لتطوير تدريس الفيزياء الذى قامت به المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم بدءا من عام ١٩٧٦ ، و من الأهداف المشتركة لهذه المشاريع الخاصة بتطوير تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية (فدوى الصالحي ، ٢٠٠٨ ، ٣١٤) :

- اتاحة الفرصة للطالب لاستيعاب المفاهيم الفيزيائية على اساس انه علم من العلوم الاساسية، بما يساعده على تفهم العلوم الأخرى .
- ربط الفيزياء بالحياة اليومية للطالب ، لما لتطبيقاتها من اثار على المجتمع فهي ليست علما حياديا .
- الاهتمام بدور المعلم في العملية التعليمية ، مع تنوع المواقف التعليمية باختلاف المكان و الظروف المحيطة و الامكانات المتاحة .

و علم الفيزياء يعتبر مجالا خصبا لتنمية القدرة على التفكير لدى الطلاب و ذلك لما يتضمنه من موضوعات متعددة ، فتدريس الفيزياء لم يعد مجرد نقل المعلومات و المعارف إلى الطلاب ، بل أصبح عملية تفاعل و توجيه و ممارسة انشطة تزود الطلاب بفرص ليفكروا على نحو مستقل و تساعدهم على بناء معارفهم و اكتسابها بانفسهم و تطوير فهمهم عن العالم الطبيعي ، و تهتم بتكوينهم و نموهم عقليا و وجدانيا و مهاريا ، و بتكامل شخصياتهم من مختلف جوانبها ، فالمهمة الاساسية في تدريس الفيزياء أصبحت تعليم الطلاب كيف يتعلمون الفيزياء ؟ و كيف يفكرون بطريقة علمية ناقدة (احمد النجدي واخرون ، ٢٠٠٣ ، ١٣٨).

و قد تعددت الدراسات التي تناولت فعالية طرق تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية ، يتناول البحث بعض منها فيما يلى :

- دراسة (basili and Stanford,2003) و التي استهدفت التعرف على اثر استخدام اسلوب التعلم الجمعيالتعاوني و الاسلوب التقليدي على تعديل وتصحيح الاعتقاد الخاطئ عند الطلاب ، و اظهرت نتائج الدراسة ان طلاب المجموعة التجريبية اظهروا انخفاضا في نسبة الاعتقاد الخاطئ في اربعة مفاهيم فيزيائية مقارنة مع المجموعة الضابطة كما اظهروا بشكل عام تحسنا أكثر من المجموعة الضابطة في المفاهيم الاربعة .

- دراسة (lonning,2000) استهدفت الكشف عن اثر التعلم البنائي على التفاعل اللفظي و التحصيل لطلبة الصف العاشر في مقرر الفيزياء واظهرت نتائج الدراسة ان طلبة المجموعة التجريبية اظهروا تفوقا في التحصيل واستخدام انماط التفاعل اللفظيالتي لها علاقة بزيادة التعلم كما اشارت نتائج الدراسة ان اسلوب التعلم البنائي يعزز تعلم المفاهيم
- دراسة (burron,2003) استهدفت مقارنة فعالية كل من استراتيجيات اسراع النمو المعرفي و الطريق التقليدية على التحصيل و اتجاهات الطلاب نحو العمل المعملي في مقرر الفيزياء لطلاب جامعة كلورلدوا ، و توصلت إلى تفوق استراتيجيات التعلم التعأوني في التحصيل في مادة الفيزياء و الاتجاه نحو العمل المعملي على التعلم التقليدي .
- دراسة (عبد المنعم حسن و محمد خطاب ، ١٩٩٣) و التي استهدفت قياس اسلوب العصف الذهني و اتخاذ القرار على تحصيل في مادة العلوم و اتجاهات التلاميذ نحوها على عينة من تلاميذ الصف الثانيالإعدادي بمدينة العين بالإمارات ، و اسفرت الدراسة عن وجود فرق لصالح التلاميذ الذين درسوا باستخدام العصف الذهني و اتخاذ القرار مقارنة بزملائهم الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التحصيل في مادة العلوم و الاتجاه نحوها .
- دراسة (ciardillo,2001) و التي استهدفت المقارنة بين استخدام استراتيجية (jigsaw) القائمة على التعلم فوق المعرفي و الطريقة التقليدية لطلاب المرحلة الثانوية على التفكير الناقد و توصلت الدراسة إلى ان التعلم القائم على تلك الاستراتيجية يزيد من قدرة التلاميذ على التفكير الناقد و اكتساب المهارات التفاعل الإيجابي نحو التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية .
- دراسة (عيد ابو المعاطي ، ٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على اثر استخدام التدريس باستخدام مدخل المشكلات مفتوحات النهاية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمفاهيم وحدة (الطاقة) و ميولهم العلمية واظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل و الميول العلمية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .
- دراسة (المهدى محمد سالم ، ٢٠٠٤) و التي استهدفت اثر استراتيجية سقراط الحوارية على التحصيل الاكاديمي و التغير المفاهيمى في العلوم لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي بمدينة كفر الشيخ و اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل و التغير المفاهيمى بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية
- دراسة (هدى عبد الفتاح ، ٢٠٠١) و التي استهدفت دراسة اثر استخدام استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية و اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير العلمي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

و باستقراء نتائج الدراسات السابقة التي تناولت طرق تدريس الفيزياء والعلوم بصفة عامة في مختلف المراحل الدراسية ، يتبين التالي :

- يمكن تطبيق عديد من طرق التدريس في تدريس مادة الفيزياء و في مختلف المراحل الدراسية .
- تنوع طرق تدريس الفيزياء يسهل من اكساب المفاهيم الفيزيائية و العلمية و يعدل من الفهم الخاطئ ، و التصورات الخاطئة .
- تنوع طرق تدريس الفيزياء يعزز بصفة عامة الدافعية نحو الانجاز ، و يعمل على تكوين الاتجاهات الايجابية .
- تنوع طرق التدريس يساعد على تنمية التفكير الابتكاري و يعمل على تنمية عمليات التعلم الاساسية .

و قد اتفقت الدراسات السابقة العربية والاجنبية على فاعلية طرق تدريس الفيزياء بانواعها المختلفة، و قد استفاد البحث الحالي من كل تلك الدراسات في اعداد ادوات البحث و صياغة المشكلة و السير في إجراءات البحث .

و على الرغم من النجاح الذى تم تحقيقه في تطوير تدريس الفيزياء في دول الخليج العربي في الحقبة الاخيرة الا ان تدريسها لا يزال يواجه ببعض الصعوبات التي تحد من فعالية تدريسها للطلاب و تحقيق الأهداف على افضل وجه ، و من بين هذه الصعوبات في مجال التدريس ، عدم استخدام غالبية المدرسين طرائق و اساليب و وسائل تدريس فعالة لأسباب متعددة منها نقص الخبرة التعليمية ، اما الصعوبات في مجال المعلم فقد ذكر نقص في الاعداد العلمي و المهني قبل الخدمة في مؤسسات اعداد المعلمين (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠١ ، ٢٨٣) .

و يلتمس الكثير من العاملين في ميدان تدريس مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية ان هناك شكوى مستمرة من صعوبة مادة الفيزياء ، و ضعف قدرة الطلاب على استيعابها ، و ينعكس ذلك على تحصيلهم المعرفي ، و قد تعود هذه الشكوى إلى ضعف اداء المدرس في تدريسها و عدم تمكنهم منها ، أو إلى نقص في الطرائق و اساليب التدريس الحديثة التي يستخدمها ، و ازاء هذا القلق المستمر من عدم جدوى بعض الاساليب أو عدم قدرتها على تحقيق الأهداف المتوخاة لهذه المادة ، فقد عمد الكثير من المتخصصين في طرق التدريس إلى تطوير وسائل متعددة لمعالجة قصور الطرق التقليدية ، و من اجل تحسين عملية الاتصال بين المعلم و المتعلم لتحقيق التواصل و بالتالي تحسين التحصيل و تحقيق اكبر قدر من الأهداف المنشودة (رؤوف العاني ، ٢٠٠٣ ، ٦٣) .

و من الأهداف التعليمية المعتمدة في المملكة العربية السعودية لمادة الفيزياء في المرحلة الثانوية في المجال المعرفي (وزارة التربية ، ١٩٩٩ ، ١٢) مساعدة المتعلمين على كسب الحقائق و المفاهيم العلمية بصوره وظيفية ، و المتمثل بالتحصيل المعرفي الذى يعتبر عملية تقويم مزدوجة ، الأولى : تقويم مدى ما اكتسبه المتعلم من معلومات و الذى على اساسه يحدد انتقاله من صف إلى صف و من مرحلة دراسية إلى أخرى ، و الثانية : تقويم للمعلم أيضا ، فمن خلال

نتائج التحصيل المعرفي لطلبته يستطيع ان يعرف جدوى ما استخدمه في تدريسهم لاتخاذ القرار في الاستمرار فيه أو تعديله أو الغائه و تبديله .

و يأخذ أي جديد في التدريس مجالين لتعميمه : الأول : ادخاله في برامج التدريب أثناء الخدمة للمدرسين ، و الثاني : ادخالة في برامج الاعداد قبل الخدمة لطلبة كلية التربية ، مما يزيد من الكفاءة العملية للمدرسين ، و يسهل عليهم عرض المواد العلمية بطرق متنوعة حسب ما يقتضيه الدرس (ممدوح سليمان ، ٢٠٠٦ ، ٩٢) .

و من الامور الهامة في تقديم المادة الدراسية و استيعابها بالنسبة للطلاب هو التطبيق العملي و في الحياة اليومية ، و ما يصادفه الانسان من مشكلات تستدعى حلولا صائبة لها ، و يتوقف نجاح ذلك على طرق التدريس و الاساليب التي تتبع في تقديم هذه المادة و عرضها للطلاب ، لان كثير من الأهداف التربوية الخاصة و العامة مرهون تحقيقها بنوع الطريق التي اتبعت من اجلها .

كما يرتبط النجاح في استخدام طرق و اساليب تدريس مرتبط بمستوى المعلم و الذى يتأثر ببرامج اعداده و تدريبه و التي يفترض ان تتغير بتغير النظرة الحديثة للمعلم و دورة في العملية التعليمية ، فلم يعد دور المعلم قاصرا على نقل محتوى المنهج الدراسي من معرف ومهارات محددة إلى الطلاب باستخدام اساليب تعتمد اساسا على حشو الذهن ، تتطلب الانضباط الشديد و الاهتمام بالجوانب النظرية دون العملية (حكمت البزاز ، ٢٠٠٨ ، ٦٣) .

وعلى الرغم من ان نجاح عملية تدريس العلوم تتوقف على كثير من العوامل الا ان المختصين في التربية و التعليم يؤكدون على ان معلم العلوم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية و التربوية و المفتاح الرئيس في العملية التعليمية ، فاحسن المناهج و الكتب و المقررات و النشاط و البرامج التدريسية . على اهميتها . قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن معلم العلوم حسن الاعداد(عايش زيتون ، ٢٠٠٦، ٦٧) .

ويرى (احمد علوى ، ٢٠١٠ ، ١٧٧) ان فهم الطلاب و تصوراتهم في مادة الفيزياء يعتمد كثيرا على تصورات المدرسين لهذه المفاهيم ، و يشير إلى ان مفاهيم الفيزياء تتميز بدرجة عالية من التجريد مثل : الشحنة ، و التيار والجهد ، و المقأومة حيث لا تتواجد لدى المتعلمين علاقة حسية مباشرة معها مما ترتب علية وجود عديد من التصورات و الفهم الخاطئ لكثير منها ، فمثلا يرى معظم الطلاب ان البطارية هي مستودع التيار ، و ان المصباح في الدائرة الكهربية هو المستهلك لهذا التيار ، اما بصورة كلية أو جزئية ، و لذلك فانهم لا يعتقدون ان شدة التيار تكون واحدة في جميع مواضع الدائرة الكهربية ويعللون ذلك بقولهم " التيار يخرج من البطارية فيستهلك اما كليا أو جزئيا وليس من المعقول ان تكون شدة التيار لها القيمة نفسها قبل دخول المصباح و بعد الخروج من المصباح " كما يستخدم هؤلاء الطلاب لفظ الجهد الكهربي ، و قوة الجهد الكهربي بطريقة توحى بالمعنى اللغوي لكلمة "الجهد " أكثر من المعنى الفيزيائي ، و بالإمكان استنتاج ذلك من خلال تعليلاتهم التي تم رصدها " فالتيار يبذل جهدا لكى يمر في اسلاك التوصيل".

ويشير واقعنا التعليمي المعاصر على المستوى التنفيذي الى تركيز المناهج التعليمية على المعرفة ذاتها دون استغلال الامكانات العقلية للطلاب في معالجة هذه المعرفة الامر الذى يحد من ممارسة الطلاب لمهارات التفكير ، اذ لا تزال الطرق و الاساليب المستخدمة في التدريس تركز على الحفظ و التلقين و حشو اذهان الطلاب بالمعلومات بدلا من تعليمهم كيف يفكرون ، كما ان نظام التعليم يستند إلى ثقافة الذاكرة و يتضح ذلك بالنظر إلى اغلب الامتحانات التي تقيس الذاكرة و التفكير المعرفي في ادنى مستوياته ، " و يعنى ذلك ان مناهج العلوم و خاصة الفيزياء تنحو بعيدا عن ممارسة الطلاب لمهارات التفكير التى من شانها ان يصبح الطلاب مفكرين لديهم القدرة على موجه مشكلات الحياة المختلفة " (عبد الله طالب ، ٢٠٠٧ ، ٤٧) ، و هذا ما دفع التربويين في تدريس الفيزياء للعمل على تطوير و تحديث استراتيجيات و اساليب تساعد المعلم على ادارة الموقف التعليمى بنجاح خصوصا تلك التى تهتم بتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض داخل الفصل الدراسي ، و التى تزيد من فاعلية عمليتي التعليم و التعلم ، و زيادة جدواه .

ويتأثر تعلم الطالب في الموقف التعليمى و تحصيله بعوامل عديدة ، بعضها يتعلق بالتلميذ نفسه مثل : حالته النفسية و العقلية و النفسية و الظروف الاجتماعية المحيطة به ، أو الحرمان الاقتصادي الذى قد يؤدى إلى نقص الدافعية لديه (عبد العزيز القوصي ، ١٩٩٥ ، ٤٢٧) .

و بعض هذه العوامل متصلة اساسا بالموقف التعليمى و العوامل المحيطة به مما قد يؤثر على تحصيل الطالب و يجعله يشعر بصعوبة في تعلمه ، فتعتبر الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ، و المناخ المدرسي السائد ، و مدى حب الطالب للمدرسة و الامكانات المتاحة ، مثل : كثرة اعداد الطلاب بالفصول ، وما يترتب على ذلك من عدم امكانية مراعاة الفروق الفردية بينهم ، و كثرة عدد موضوعات المنهج بالنسبة للخطة الزمنية للمنهج ، من العوامل التى قد تؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل في مادة دراسية أو في عدد من المواد الدراسية (محمد امين المفتي ، ١٩٨٩ ،٥١٩) .

كما توجد اسباب أخرى تتعلق بعناصر الموقف التعليمى قد تؤثر على مستوى تحصيل الطالب أو تؤدى إلى وجود صعوبة في تعلمه ، و من هذه الاسباب (richey,2000,23) : مستوى اداء المعلم داخل الفصل ، و مدى تمكنه من المادة التعليمية و اتجاهاته نحو المادة التى يدرسها ، أو طبيعة المادة الدراسية ومستواها و طريقة تنظيمها بالكتاب المدرسي ، و الانشطة التعليمية المتاحة واتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية و نحو المدرسة و معلميها ، كما ان نوعية المناخ السائد في الفصل الدراسي قد تؤدى إلى وجود صعوبات تعلم لدى التلاميذ. وقد يصعب وضع تعريف محدد للتلميذ الذى يعانى من صعوبة التعلم ولكن يمكن وصفه بدلالة اعراض صعوبات تعلمه و مصاحبتها ، لانها تكون واضحة في معظم الاحيان (خالد رجب ،٢٠٠٢ ، ٤٥) ، و هذه الاعراض هي :

- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة كما يكشف عنه سلوك التلميذ في تفاعلاته مع مدرسيه و اقرانه ، و كما ينعكس في نتائج تقييمه .

- البطء في اكتساب جوانب التعلم المختلفة من معلومات و مهارات وجوانب وجدانية .
- الاضطراب في سير التعلم ، و عدم اليسر و السهولة في التعلم و التعرض للذبذبات الشديدة في الاداء . ارتفاعا و انخفاضا .

و يضيف (rosher,2001,27) الاعراض التالية :

- الاحساس بالعجز من اهم مصاحبات الصعوبة في التعلم ، و ينشا عن بداية أي فشل في الوصول إلى المستوى الذى وصل اليه زملاؤه .
- نسيان ما تعلمه بسهولة . مقارنة بزملائه . رغم ان قدراته ليست اقل من قدراتهم .

و يشير ما سبق إلى ان الصعوبات التى يواجها التلميذ في تعلم شيىء ما أو اشياء معينه قد يرجع إلى التلميذ نفسه ، أو ترجع إلى الظروف المحيطة بالموقف التعليمى ، أو قد ترجع إلى الموقف التعليمى بعناصره المختلفة و العوامل الأخرى المرتبطة به كالإمكانات المدرسية كما يراها كل من المعلم أو المتعلم ، و التى تعوق المعلم عن اداء دوره بفاعلية و تعوق المتعلم عن التعلم بصورة جيدة .

و قد اجريت بعض الدراسات التى تهدف إلى التعرف على الصعوبات التى تواجه التلاميذ عند دراستهم لعدد من المواد الدراسية ، و من هذه الدراسات دراسة (عاطف بخيت ، ٢٠٠٣) عن معوقات تدريس البيولوجيا في المرحلة الثانوية بمصر ـ كما يراها الطلاب . ، و دراسة (وائل حجاج ،٢٠٠٥) عن الصعوبات التى تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام بمصر . في ضوء أراء كل من التلاميذ و المعلمين ، و دراسة (علاء ابو العلا ، ٢٠٠٤) عن صعوبات تحصيل الجغرافيا بمصر . كما يراها طلاب المدرسة الثانوية ، و دراسة (سيد السيد ، ٢٠٠٤) عن صعوبات تنفيذ مناهج المدرسة الثانوية التجارية ، و علاج هذه الصعوبات. و تشير الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس العلوم بصفة عامة و الفيزياء بصفة خاصة إلى عدم التركيز على اكتساب المتعلم للمعارف العلمية فقط وإلى عدم تقديم هذه المعارف من حقائق و مفاهيم علمية و قوانين و مبادئ ونظريات في صورة علمية مجردة ، بل يجب مساعدة المتعلم على استنتاج هذه المعلومات من خلال الملاحظة و التجريب و التفاعل النشط و الهادف مع جوانب من الموقف التعليمى ، و يتطلب ذلك عدة امور لعل من اهمها (روبرت ٢٠٠٥ ٦٩) : تغير كامل في دور معلم العلوم في الموقف التعليمى من دور الملقن إلى دور الموجه و المرشد و الذى يدير الموقف التعليمى بصورة تحقق اكبر عائد تربوي ويتطلب هذا أيضا توافر قدر مناسب من المصادر التعليمية التى يستخدمها المعلم بصورة صحيحة تساعده على تحقيق أهداف تدريس العلوم كما يتطلب تدريس العلوم الجيد توافر المختبرات المجهزة جيدا و اتاحه الفرصة للمتعلمين للعمل في هذه المختبرات و القيام بعديد من الانشطة التعليمية في المدرسة وخارجها ، و يتطلب أيضا هذا الفكر تغير النظرة إلى عملية التقويم بحيث لاتركز على قياس مدى حفظ المتعلم لقدر ما من المعلومات ولكن تهتم كذلك . و بقدر مناسب . بتعرف مدى قدرته على الفهم و التطبيق والتركيب والتحليل ، و مدى اكتسابه لمهارات التفكير العلمي و الاتجاهات العلمية ، وغير ذلك من أهداف تدريس العلوم .

وقد اجرى مكتب التربية العربي لدول الخليج دراسة عن مناهج العلوم في مراحل التعليم العام بهذه الدول و مدى مواكبتها لمعطيات التطور العلمي والنمائى ، و قد اشارت بعض نتائج هذه الدراسة إلى وجود بعض جوانب القصور في مناهج الفيزياء بدول الخليج العربي . ومنها المملكة العربية السعودية . حيث لا يرتبط محتوى هذه المناهج ببيئة المتعلم كما ينبغي ، و اشارت نتائج هذه الدراسة كذلك إلى قصور الانشطة و الوسائل التعليمية و اساليب التقويم المقترحة التى يوجه المعلمين إلى في ادلة المعلم ، و اشارت الدراسة إلى ان كل هذا يعيق تحقيق مناهج الفيزياء بهذه الدول لا هداف تدريسها ، و يجعل تدريس هذه المناهج يعتمد على تلقين المعلومات للطلاب و عدم استخدام هؤلاء المعلمين لأساليب تدريس حديثة تعتمد على فعالية المتعلمين و نشاطهم ، مما يؤدى إلى احساس الطلاب ببعض الصعوبات عند دراستهم لهذه المناهج و نفورهم منها ، و قد أوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى تتناول الجوانب المختلفة لمناهج الفيزياء بهذه الدول (خالد الحجازي ، ٢٠٠١ ،٢٤٢) ، كما اشار احد المهتمين بتدريس الفيزياء في المملكة العربية السعودية إلى وجود بعض جوانب القصور في مناهج الفيزياء بالمملكة مما يعوق تحقيق هذه المناهج لأهدافها و يجعل الطلاب ينفرون من دراستها (احمد الشاهر ، ٢٠٠٣).

و تبين للباحث خلال التربية العملية و زياراته لبعض من المدارس الثانوية في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية ، و من خلال مناقشاته مع عدد من المعلمين و الطلاب ، وجود بعض الصعوبات التى تعوق . تعليم و تعلم . تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، و تجعل تعلم الفيزياء صعبا بالنسبة إلى الطلاب وهذا ما عبر عنه بعض الطلاب حيث قالوا : نجد صعوبة كبيرة في فهم القوانين الفيزيائية ، وننسى ما نتعلمه بسرعة ، و لا نحس بأهمية ما ندرسه في الفيزياء في حياتنا . و كل ما سبق دفع الباحث لإجراء دراسة علمية لتحديد صعوبات تعليم وتعلم الفيزياء ، أو تدريس الفيزياء في المدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

- **مشكلة البحث** :

من خلال العرض السابق تتبلور مشكلة البحث في محأولة تعرف صعوبات تدريس الفيزياء بالمملكة العربية السعودية ، و يتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب ؟
- ما صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟
- ما أوجه الاتفاقو أوجه الاختلاف بين أراء الطلاب و أراء المعلمين في هذه الصعوبات ؟

- **مسلمات البحث** :

يستند هذا البحث إلى المسلمات التالية :

- يمكن تدريس أي منهج بأكثر من طريقة .
- تختلف صعوبات تدريس الفيزياء عن غيرها من المناهج الدراسية الأخرى .

- الطلاب و المعلمون أكثر أطراف العملية التعليمة احساسا بصعوبات تدريس منهج ما .

- **فروض البحث** :

يسعى البحث للتحقق من مدى صحة الفروض التالية :

- لا توجد صعوبات أثناء تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية في السعودية من وجهة نظر المعلمين .
- لا توجد صعوبات أثناء تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية في السعودية من وجهة نظر الطلاب .

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى

- تعرف صعوبات تدريس الفيزياء في المملكة العربية السعودية كما يراها كل من المعلمين و الطلاب من خلال استبانتين تعدان لهذا الغرض .
- تعرف أوجه الاتفاق و أوجه الاختلاف بين أراء كل من الطلاب و المعلمين في تحديد هذه الصعوبات .
- تقديم بعض التوصيات لتلافى هذه الصعوبات .

- **الأهمية** :

يمكن ان تفيد نتائج هذا البحث فيما يلى :

- تعرف أطراف العملية التعليمية للصعوبات التى يحددها البحث الحالي يمكن ان يساعد في تلافى تلك الصعوبات أثناء تدريس الفيزياء .
- مساعد مطوري مناهج الفيزياء على تلافى تلك الصعوبات .
- ما يعده هذا البحث من ادوات يمكن ان يساعد في اعداد ادوات أخرى مشابهة لتعرف تدريس مناهج العلوم الأخرى .
- ما يقدمه هذا البحث من توصيات و مقترحات ببحوث أخرى يمكن ان يساعد في تطوير تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

- **حدود البحث** :

يلتزم البحث بالحدود التالية :

- تطبيق استبانة الطلاب على مجموعة من طلاب الصف الثاني و الثالث الثانوي في بعض مدارس جدة الثانوية .
- تطبيق استبانة المعلمين على مجموعة من معلمي الفيزياء السعوديين في بعض مدارس جدة الثانوية .
- نتائج البحث محدودة بالمجموعة التى طبقت عليها ادوات البحث و بظروفها

- **إجراءات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث ، و للتأكد من صحة فروضها، تم اتباع الإجراءات التالية :

- أولا : اعداد استبانتين لتعرف صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، الأولى من وجهة نظر المعلمين ، و الثانية من وجهة نظر الطلاب، والتأكد من صدق و ثبات كل من الاستبانتين .
- ثانيا : تطبيق استبانة الطلاب على مجموعة من طلاب الصف الثاني والصف الثالث ببعض المدارس الثانوية بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية .

وتطبيق استبانة المعلمين على مجموعة من معلمي الفيزياء في عدد من المدارس الثانوية بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية .

- ثالثا : رصد نتائج تطبيق كل من الاستبانتين و معالجة النتائج إحصائيا لتحديد هذه الصعوبات ، و تعرف دلالة الفروق بين أراء كل من الطلاب والمعلمين .
- رابعا : تقديم التوصيات و المقترحات .

- **أولا : إعداد أدوات البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تعرف صعوبات تدريس الفيزياء في المدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب و المعلمين و تطلب ذلك اعداد استبانة للطلاب و أخرى للمعلمين ، و قد تم اعداد الاستبانتين في اطار الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاستبانتين : تحديد صعوبات تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أراء كل من الطلاب و المعلمين .
- تحديد الجوانب الرئيسة التى تشملها كل استبانة و صياغة مفرداتها وذلك من خلال الدراسات السابقة المرتبطة بذلك الموضوع ، بالإضافة إلى إجراء عدة مقابلات مع بعض المعلمين و الطلاب ، و قد روعي عند اعداد الاستبانتين ان تكون الجوانب الرئيسة أو العناصر الرئيسة في كل منهما واحدة . قدر الامكان . مع اختلاف البنود الفرعية بما يتفق و طبيعة كل من الطلاب والمعلمين .
- تحديد طريقة الاستجابة . وضع امام كل بند فرعى من بنود الاستبانة استجابتين هما (نعم ، و لا) ، و قسمت الاستجابة نعم إلى ثلاث استجابات وهي : (بدرجة عالية . بدرجة متوسطة . بدرجة قليلة) ، كما وضع في نهاية كل بنود كل جانب رئيس من جوانب الاستبانتين سؤال يطلب من المستجيب اضافة ما يراه من امور أخرى تتعلق بهذا الجانب .
- عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين : بعد اعداد الاستبانتين في صورة مبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق (١)) لتعرف مدى مناسبة كل منهما للهدف الذى اعدت من اجله و ارتباط عباراتهما بتدريس الفيزياء بالمملكة العربية السعودية ، و كذلك لتعرف أراء المحكمين في صحة صياغة عبارات الاستبانتين ووضوحها و انها لا تحمل أكثر من معنى، وقد تم تعديل بعض البنود الفرعية للاستبانتين في ضوء أراء المحكمين
- تجريب الاستبانتين استطلاعيا على النحو التالي :
  - ✓ تطبيق استبانة المعلمين على (١٠) معلمين ببعض المدارس الثانوية .
  - ✓ تطبيق استبانة الطلاب على (٣٠) طالب بالصف الثالث الثانوي بإحدى المدارس الثانوية .
  - ✓ و أثناء تطبيق الاستبانتين اخذ رأى كل من الطلاب و المعلمين في عناصر الاستبانتين الرئيسة و الفرعية ، و في مدى وضوح هذه البنود وقد حدثت بعض التعديلات في ضوء أراء كل منهما .
  - ✓ التاكد من صدق الاستبانتين : تم التاكد من صدق كل من الاستبانتين عن طريق عرضهما على مجموعة من المحكمين – كما سبق الاشارة إلى ذلك في الفقرة رقم (٤) .

- ✓ التاكد من ثبات الاستبانتين : تم حساب معامل ثبات الاستبانتين باستخدام معامل (ألفاكرونباخ) ، و قد تبين ان معامل ثبات استبانة الطلاب يساوى (٠,٧٦) ، و معامل ثبات استبانة المعلمين (٠,٧٣) ، كما تم حساب معامل الثبات لكل منهما مرة أخرى خلال المعالجة الاحصائية للتطبيق النهائي لكل منهما فوجد ان معامل ثبات استبانة الطلاب يساوى (٠,٨٢) ، و معمل ثبات استبانة المعلمين (٠,٨١) ، و بذلك أصبحت استبانة الطلاب في صورتها النهائية (ملحق (١)) و استبانة العلمين في صورتها النهائية (ملحق (٢)) .

- **ثانيا : تطبيق أدواتالدراسة :**

تم تطبالبحث:تبانيتين خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ١٤٣٢ / ١٤٣٣ ه ، و ذلك على (٢٨٠) طالب من طلاب المدارس الثانوية في جدة ، و (٨٠) معلم من معلمي الفيزياء بعدد من المدارس الثانوية ، و قد تم استبعاد الاستبيانات غير المستوفاة ، و أصبح عدد المجموعة التى شملتها الدراسة (١٦٥) طالب ، و (٦٥) معلم ، و رصدت نتائج تطبيق الاستبانتين في جدأول خاصة واعطى لاستجابة نعم بدرجة عالية (٤) درجات ، و لاستجابة نعم بدرجة متوسطة (٣) درجات ، و لاستجابة نعم بدرجة قليلة (درجتان) ، و لاستجابة لا (درجة واحدة) .

نتائج البحث :

أولا : نتائج تطبيق استبانة المعلمين :

يتنأول البحث فيما يلى نتائج تطبيق استبانة المعلمين بالنسبة لعناصر الاستبانة كما يلى :

- **طبيعة علم الفيزياء :**

يوضح جدول (١) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين فيما يرتبط بالبنود الخاصة بطبيعة علم الفيزياء ، و ذلك كما يلى :

جدول (١) استجابات طبيعة علم الفيزياء

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن◆ نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة٪					
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	تسارع وتيرة علم الفيزياء يصعب من تدريسها .	٤	٦,٢	٢٧	٥٦,٨	١٧	١٠,٨	٧	١٠,٨	٢,٥٩	٦٤,٧٥
٢	تعدد فروع الفيزياء يزيد من صعوبة تدريسها	٣٨	٥٨,٥	١١	١٦,٩	٥	١٦,٩	١١	١٦,٩	٣,١٧	٧٩,٢٥
٣	تحتاج الفيزياء لوقت طويل لتدريسها.	٢٣	٥٠,٧	٢٥	٣٨,٥	٧	١٠,٨	–	–	٢,٤	٨٥,٠
٤	يحتاج تدريس الفيزياء لمواد و اجهزة قد يصعب توفيرها .	٢٦	٥٥,٤	٢٠	٣٠,٨	٦	٩,٢	٣	٤,٦	٣,٣٨	٨٤,٥

◆حساب الوزن النسبي لكل بند بجمع حاصل ضرب التكرارات لكل استجابة في الدرجة الخاصة بها ثم الضرب X

يتضح من جدول (١) ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان الفيزياء بصفة عامة يصعب تدريسها ، و ان تعدد فروع الفيزياء يزيد من هذه الصعوبة و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة ، و قد يرجع ذلك إلى ان بعض معلمي الفيزياء متخصصون في احد فروع الفيزياء ، و يتضح من الجدول كذلك ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان الفيزياء تحتاج لوقت كبير لتدريسها ، كما انها تحتاج لمواد و تجهيزات قد يصعب توفيرها – و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة – و بالفعل تحتاج الفيزياء لوقت كبير لتدريسهامقارنة بغيرها من المواد ، فالطالب يحتاج إلى شرح و تفسير كثير من المفاهيم و المعادلات الرياضية ، كما ان تدريس الفيزياء بصفة عامة يغلب عليه الصفة المعملية ، و التى تحتاج لوقت كبير .

- **الكتاب المدرسي** :

يوضح جدول (٢) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين بالنسبة للبنود الخاصة بالكتاب المدرسى ، كما يلى :

جدول (٢) استجابات الكتاب المدرسى

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	مستوى الكتاب المدرسى اعلى من مستوى الطلاب .	١	١,٥	١٨	٢٧,٧	١٢	٢٦,٢	٢٩	٤٤,٦	١,٨٦	٤٦,٥
٢	معلومات الكتاب غير مترابطة.	١٦	٢٤,٦	١٥	٢٣,١	١٦	٢٤,٦	١٨	٢٧,٨	٢,٤٥	٦١,٢
٣	لا يحتوى الكتاب على اشكال و رسوم توضيحية .	١١	١٦,٩	٧	١٠,٨	٢٦	٤٠	٢١	٢٦,٣	٢,١٢	٥٣
٤	كثرة التفاصيل المرتبطة بالموضوعات المقدمة.	٤	٦,٢	١٨	٢٧,٦	٢٦	٤٠	١٧	٢٦,٢	٢,١٤	٥٣,٥
٥	التركيز على الجانب النظري فقط .	١٠	١٥,٤	٢٣	٥٠,٨	١٥	٢٣,١	٧	١٠,٨	٢,٧١	٦٧,٧
٦	لا ترتبط المعلومات ببيئةالمتعلم.	٢٤	٣٦,٩	٢١	٣٢,٤	٦	٩,٢	١٤	٢٠,٥	٢,٨٥	٧١,٢
٧	الاخراج الفني و الطباعي للكتاب لا يثير المتعلمين .	٩	١٢,٨	٩	١٣,٨	١٠	١٥,٥	٢٧	٥٦,٩	١٠,٨٥	٤٦,٢
٨	تنظيم موضوعات الكتاب لا يشجع المتعلمين على التفكير.	٢٠	٣٠,٢	٨	١٢,٣	٦	١٠,٨	٣٠	٤٦,٣	٢,٢٨	٥٧

يتضح من جدول (٢) أن نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان مستوى معلومات الكتاب المدرسى لا يمثل صعوبة أو يمثل صعوبة بدرجة قليلة ، مما يشير إلى ان معلومات الكتاب المدرسى في مستوى الطلاب – من وجهة نظر المعلمين- كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان

كلا من الرسوم التوضيحية بالكتاب المدرسى أو وجود تفصيلات لا لزوم لها أو شكل الغلاف و طريق طباعة الكتاب لا تمثل صعوبة أو تمثل صعوبة بدرجة قليلة ، بينما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان تركيز الكتاب على الجانب النظري و عدم ارتباط كثير من معلوماته ببيئة الطلاب يمثل صعوبة ـ بدرجة عالية أو متوسطة ـ، كما يتضح من الجدول أيضا ان عددا غير قليل من المعلمين اجاب بان طريقة تنظيم معلومات الكتاب لا تشجع الطلاب على التفكير ، و كما هو معروف فان طريق تنظيم المحتوى تفرض على المعلم ـ أحيانا ـ اتباع طريقة تدريس معينة ، و يستخلص من هذه النتائج ان كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في السعودية بها بعض الجوانب التى تمثل صعوبات عند تدريس هذه المناهج ، و ذلك من وجهة نظر عدد من المعلمين الذين شملتهم الدراسة .

- **الوسائل و الانشطة التعليمية** :

يوضح جدول (٣) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين بالنسبة للبنود الخاصة بالوسائل التعليمية و الانشطة ، كما يلى :

جدول (٣) استجابات الوسائل التعليمية و الانشطة

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	لا توجد وسائل تعليمية كافية بالمدارس لتدريس الفيزياء.	٢٩	١٤,٦	١٥	٢٣,١	٩	١٣,٨	١٢	١٨,٥	٢٩,٤	٧٢,٥
٢	الفصول غير معدة جيدا لاستخدام وسائل تعليمية.	٢٤	٣٦,٥	١٢	١٨,٥	١٦	٢٤,٦	١٣	٢٠	٢,٧٢	٦٨
٣	لا تتوافر ادوات و خامات لإعداد وسائل تعليمية في الفيزياء .	٢٥	٢٨,٥	١١	١٦,٩	٩	١٣,٨	٢٠	٣٠,٨	٢,٦٣	٦٥,٧٥
٤	لا تتاح للطلاب الفرصة للمشاركة في بعض الانشطة التعليمية	٢٠	٣٠,٨	٢٨	٤٣,١	٨	١٢,٣	٩	١٣,٨	٢,٩١	٧٢,٧٥

يتضح من جدول (٣) ان اغلب المعلمين أجابوا بانه لا توجد وسائل تعليمية كافية بالمدارس ، و ان الفصول غير معدة جيدا لاستخدام الوسائل التعليمية ، و أيضا لا تتاح للطلاب الفرصة للمشاركة في بعض الانشطة الخاصة بالفيزياء . وذلك بدرجة عالية أو متوسطة . ، و يستخلص من هذا ان اجابات المعلمين تشير إلى عدم مناسبة امكانات المدارس لإعداد و استخدام الوسائل التعليمية ، أو لقيام الطلاب ببعض الانشطة التربوية المرتبطة بتدريس الفيزياء ، و تثير هذه النتيجة تساؤلات عديدة ، لان اغلب المدارس الثانوية بالسعودية مبان حكومية ومعدة أساسا كمدارس .

- **المختبرات** :

يلخص جدول (٤) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين بالنسبة للبنود الخاصة بالمختبرات ، كما يلى :

جدول (٤) استجابات المختبرات

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة					
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
١	المختبرات غير مجهزة جيدا لتدريس الفيزياء.	٢٣	٢٥,٤	٢٢	٢٣,٨	٨	١٢,٣	١٢	١٨,٥	٢,٩١	٧٢,٧٥
٢	الادوات و المواد و الاجهزة لا تكفى لتدريس موضوعات المنهج المختلفة .	١٩	٢٩,٢	١٧	٢٦,٢	٧	١٠,٨	٢٢	٢٣,٨	٢,٥١	٦٢,٧٥
٣	لا توجد مختبرات كافية بالمدرسة.	٢٤	٢٦,٩	٦	٩,٢	٥	٧,٧	٣٠	٤٦,٢	٢,٢٧	٥٩,٢٥
٤	عدم القدرة على استخدام بعض الاجهزة الموجودة بالمختبر .	١٣	٢٠	٧	١٠,٨	١٦	٢٤,٦	٢٩	٤٤,٦	٢,٠٦	٥٠,٢٥
٥	الوقت غير كاف لاستخدام المختبر .	١٥	٢٣,١	٢٢	٢٣,٨	٨	١٢,٣	٢٠	٣٠,٨	٢,٤٩	٦٢,٢٥

يتضح من جدول (٤) ان نسبة عالية من المعلمين أجابت بان عدم تجهيز المختبرات و نقص الادوات و المواد و الاجهزة يمثل صعوبة بدرجة عالية أو متوسطة ، مما يشير إلى ان امكانيات المختبرات ببعض المدارس لا تكفى لتدريس الفيزياء كما ينبغي ، كما يتضح من الجدول ان أكثر من نصف المعلمين اجاب بان عدم وجود فنى مختبر يمثل صعوبة – بدرجة عالية أو متوسطة – مما يشير إلى عدم وجود فنى مختبر بعدد من المدارس ، و هذا يلقى اعباء اضافية على المعلم ، و يجعله لا يؤدى دوره كما ينبغي ، و يتضح من الجدول كذلك ام أكثر من نصف المعلمين اجاب بعدم قدرته على استخدام بعض الاجهزة الموجودة في المعمل ، بدرجة عالية أو متوسطة ، أو قليلة – كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بعدم وجود وقت كاف لديهم لاستخدام المختبر ، و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة – و قد يرجع ذلك إلى كثرة اعباء المعلم التدريسية و غير التدريسية بالمدرسة ، و عدم وجود فنى مختبر – أحيانا – مما يلقى العبء كاملا على المعلم في اعداد المختبر و استخدامه .

- **التقويم** :

يعرض جدول (٥) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين للبنود الخاصة بالتقويم ، و هى كما يلى :

جدول (٥) استجابات التقويم

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة					
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪		
١	اساليب التقويم المتبعة تشجع الطلاب على الحفظ .	٢٢	٣٣,٨	٢٢	٣٣,٨	١٣	٢٠	–	–	٢,٨٩	٧٢,٢٥
٢	اساليب التقويم المتبعة لا تتسق و أهداف تدريس الفيزياء .	٢٢	٣٣,٨	٢٠	٣٠,٨	١٨	٢٧,٧	٥	٧,٧	٢,٩١	٧٢,٧٥
٣	اساليب التقويم لا تقيس مدى اكتساب الطلاب للمهارات العلمية	١٩	٢٩,٣	٢٦	٤٠	١١	١٦,٩	٩	١٣,٨	٢,٨٥	٧١,٢٥
٤	توجد صعوبة في اعداد ادوات التقويم المختلفة .	٤	٦,٢	١٩	٢٩,٢	١٧	٢٦,٢	٢٥	٣٨,٥	٢,٠٣	٥٠,٧٥

و يتضح من جدول (٥) ان نسبة عالية من المعلمين أجابت بان اساليب التقويم المتبعة تشجع الطلاب على الحفظ ، و ان هذه الاساليب لا تتسق وأهداف تدريس الفيزياء ، و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة . ، و في الواقع ان اغلب ادوات التقويم المتبعة في المدارس تقيس مدى حفظ الطلاب للمعلومات ويؤكد هذا ان اغلب اجابات المعلمين اشارت إلى اغلب اساليب التقويم المتبعة لاتقيس مدى اكتساب الطلاب للمهارات العلمية الفيزيائية . و قد تبدو هذه النتائج الثلاث متناقضة مع الواقع ، فتقويم الطلاب يتم بمعرفة المعلمين انفسهم في الاختبارات الشهرية أو في نهاية الفصل ، و كذلك من خلال التقويم الشامل ، و لكن يبدو ان استجابات المعلمين تعبر عن الفكر التقويمي الشائع في المدارس ، أو قد تنصب على الامتحان النهائي للصف الثالث فقط كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بانها لا تجد صعوبة في اعداد ادوات التقويم المختلفة ، أو تجدها بدرجة قليلة ، و يعتقد الباحث ان المعلمين يقصدون بذلك الاختبارات التحصيلية التى تقيس حفظ الطلاب للمعلومات .

- **المعلم** :

يلخص جدول (٦) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين بالنسبة للبنود الخاصة بالمعلم ، و هي كما يلى :

جدول (٦) استجابات المعلم

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	عدم توافر الرغبة الحقيقية للعمل في تدريس الفيزياء.	٢	٣,١	١٠	١٥,٤	٦	٩,٢	٤٧	٧٢,٣	١,٤٩	٣٢,٢٥
٢	إعداداي بالجامعة لا يكفى لتدريس الفيزياء .	٨	١٢,٣	٣	٤,٦	٤	٦,٢	٥٠	٧٦,٩	١,٥٢	٢٨
٣	لم ادرب خلال إعدادي على الاساليب الحديثة لتدريس الفيزياء	١١	١٦,٩	١١	١٩,٩	١٠	١٥,٤	٣٣	٥٠,٨	٢	٥٠
٤	لا يتاح لي معرفة الجديد في مجال الفيزياء ، و في اساليب تدريسها .	٢٦	٤٠,١	١٤	٢١,٥	١١	١٦,٩	١٤	٢١,٥	٢,٨	٧٠
٥	لا تتاح لي فرصة الالتحاق بالدراسات العليا .	٤٤	٦٧,٧	٥	٧,٧	٤	٦,٢	١٢	١٨,٤	٣,٢٥	٨١,٢٥

يتضح من جدول (٦) ان نسبة كبيرة من المعلمين (٧٢,٣ ٪) أجابت بانها التحقت بعملها كمعلمين برغبة منها ، و في الواقع ان مهنة التدريس – بصفة عامة – في المملكة العربية السعودية من المهن المرموقة اجتماعيا و اقتصاديا ، لذا فالعديد من العلمين من غير خريجي كلية التربية ، كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين (٧٦,٩ ٪) أجابت بان اعدادها بالجامعة يكفى لتدريس المناهج المدرسية ، و اذا كان عدد من المعلمين قد اجاب بان اعداده لا يكفى ، فقد يرجع ذلك إلى ان بعض المعلمين من خريجي كليات أخرى غير التربية ومتخصصين في احد فروع الفيزياء ، كما يتضح من الجدول ان عددا غير فليل من المعلمين قد اجاب بانه لم يدرب خلال اعداده على الاساليب الحديثة لتدريس

الفيزياء ، و هذا يمثل صعوبة . بدرجة عالية لو متوسطة . وقد يرجع ذلك إلى ان كثيرا من المعلمين غير مؤهلين تربويا ، و يتضح من الجدول أيضا ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بانه لا يتاح لهم معرفة الجديد في مجال الفيزياء وفعلا المدارس لا تزود بالدوريات أو المجلات و الكتب العلمية الحديثة ، و تشير نتائج الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بانه لا يتاح لها فرصة الالتحاق بالدراسات العليا ، و قد يرجع هذا إلى ان الدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية تخضع لضوابط و شروط معينه قد لا يتمكن من استيفائها كل المعلمين ، أو قد يرجع إلى ان الدراسات العليا موجودة في المدن الكبرى و الرئيسة بالمملكة فقط مما يصعب معه على كثير من المعلمين بعديد من المناطق الالتحاق بهذه الدراسات .

- **الطلاب** :

يلخص جدول (٧) التالي نتائج تطبيق استبانة المعلمين بالنسبة للبنود الخاصة بالطلاب ، كما يلى :

جدول (٧) استجابات الطلاب

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة					
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	الطلاب ليس لديهم رغبة حقيقية لدراسة الفيزياء .	٤	٦,٢	٢٧	٥٦,٨	٤٧	٢٦,٢	٧	١٠,٨	٢,٥٩	٦٤,٨
٢	ما درسه الطلاب في العلوم بالمرحلة المتوسطة لا يعدهم لدراسة الفيزياء كما ينبغي .	٣٨	٥٨,٥	١١	١٦,٩	٥	٧,٧	١١	١٦,٩	٣,١٧	٧٩,٣
٣	ينسى الطلاب ما يتعلمونه في الفيزياء بسهولة .	٢٣	٥٠,٨	٢٥	٣٨,٥	٧	١٠,٨	–	–	٣,٤	٨٥
٤	يفتقد الطلاب لبعض المهارات الرياضية اللازمة لدراسة الفيزياء	٢٦	٥٥,٤	٢٠	٣٠,٨	٦	٩,٢	٢	٤,٦	٢,٣٧	٨٤,٣

يتضح من جدول (٧) ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان الطلاب ليس لديهم رغبة حقيقة لدراسة الفيزياء – و ذلك بدرجة متوسطة أو قليلة ، و هذا بالطبع يمثل صعوبة في تدريس الفيزياء ، لان الدافع الداخلي للمتعلم و رغبته الشخصية في التعلم عامل أساسي ، كما يتبين من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان ما يدرسه الطلاب في المرحلة المتوسطة قليل جدا بالنسبة للفيزياء ، و يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان الطلاب ينسون ما يتعلمونه في الفيزياء بسهولة . بدرجة عالية أو متوسطة . و قد يرجع هذا إلى ان الطلاب يحفظون ما يتعلمونه دون فهم ، أو قد يكون تركيز المنهج على الحقائق دون التعميمات الرئيسية ، و يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من المعلمين أجابت بان الطلاب يفتقدون لبعض المهارات الرياضية و الفيزيائية اللازمة لدراسة الفيزياء و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة ، مما يشير إلى افتقاد عدد كبير من هؤلاء الطلاب للمهارات الاساسية و التى يحتاجونها أثناء دراستهم الفيزياء، وبالنسبة للبنود المفتوحة ، تلخصت اقتراحات المعلمين فيما يلى :

- رفع مستوى الطلاب في المهارات الرياضية الاساسية و الازمة لتدريس الفيزياء و ربط ما يدرسونه في الفيزياء بما يدرسونه في الرياضيات ، و ربط ما يدرس للطلاب في الفيزياء ببيئتهم و اهتماماتهم بما يساعد على ترغيبهم في دراسة الفيزياء
- زيادة الحصص الخاصة بالفيزياء في المرحلة الثانوية ، و اعادة تنظيم المنهج بما يتفق و طبيعة علم الفيزياء ، و ربط المعلومات الفيزيائية ببعضها البعض ، و التركيز على اساسيات علم الفيزياء .
- اعادة تنظيم محتوى كتب الفيزياء و توضيح بعض مفاهيم الفيزياء بصورة أكثر تبسيطا ، و ربط مناهج الفيزياء بمناهج العلوم في المرحلة المتوسطة
- ربط الوسائل التعليمية الموجودة في المدارس بموضوعات الفيزياء المختلفة و تزويد المدارس بالكم الكافي من الوسائل التعليمية ، و تدريب المعلمين على اعداد الوسائل التعليمية التى تساعدهم على تدريس موضوعات الفيزياء المختلفة ، و زيادة الانشطة الخاصة بالطلاب في المنهج .
- تجهيز المختبرات جيدا بما يتناسب و تدريس الفيزياء – و خاصة الاجهزة – ، و توفير فنى مختبر بالمعمل ، و تقليل العبء الدراسى على المعلمين في حالة عدم وجود فنى مختبر بالمدرسة .
- تطوير اساليب تقويم تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية ، و الا يركز هذا التقويم على الجزئيات ، و ان يهتم بصورة جيدة بتقويم المهارات المعملية وزيادة الأسئلة الموجودة بالكتب المدرسية و تنويعها ، و تدريب المعلمين على اعداد ادوات التقويم المختلفة .

ويتضح من مقترحات المعلمين السابقة . وجود عديد من الصعوبات في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، وأن مقترحات المعلمين هذه جاءت للتغلب على هذه الصعوبات ، و التى سبق مناقشتها بالتفصيل .

- **ثانيا : نتائج تطبيق استبانة الطلاب :**
- **طبيعة علم الفيزياء :**

يلخص جدول (٨) التالي نتائج تطبيق استبانة الطلاب بالنسبة للبنود الخاصة بطبيعة علم الفيزياء ، كما يلى :

جدول (٨) استجابات طبيعة علم الفيزياء

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	الفيزياء من العلوم التى يصعب فهمها .	٦٥	٤٠,٧	٤٨	٣٠	٢٥	١٥,٦	٢٢	١٢,٧	٢,٩٦	١٤
٢	المعلومات الفيزيائية على درجة عالية من التجريد .	٦٩	٤٣,٢	٦٢	٤٨,٧	٢٤	١٥	٥	٢,١	٣,٢٢	٨٠,٥
٣	القوانين الفيزيائية لا تفهم بسهولة .	٦٦	٤١,٣	٥٨	٣٦,٢	١٧	١٠,٦	١٩	١١,٩	٣,٠٧	٧٦,٧٥
٤	تعدد موضوعات الفيزياء و تنوعها يزيد من صعوبة فهمها .	٨١	٥٠,٧	٤٩	٢٠,٦	١٧	١٠,٦	١٢	٨,١	٣,٢٢	٨٠,٧٥

يتضح من جدول (٨) ان اغلب الطلاب اجابوا بان الفيزياء من العلوم التى يصعب فهمها ، و ان المعلومات الفيزيائية تنسى بسرعة ، كما اجابوا بان القوانين الفيزيائية لا تفهم بسرعة ، و ان تعدد موضوعات الفيزياء و تنوعها يزيد من صعوبتها ، و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة ، و تثير هذه النتائج بعض التساؤلات مثل : هل الفيزياء بطبيعتها علم صعب و يصعب فهم معلوماته ؟ وهل المعلومات الفزيائية تنسى بسرعه فعلا ؟ ، ام انه يوجد قصور شائع في تدريس الفيزياء ، حيث يعتمد المعلم اساسا على تلقين الطلاب المعلومات والقوانين الفيزيائية دون توضيح لهذه المعلومات أو القوانين .

- **الكتاب المدرسى** :

يلخص جدول (٩) التالي نتائج تطبيق استبانة الطلاب بالنسبة لبنود الخاصة بالكتاب المدرسى ، كما يلى :

جدول (٩) استجابات الكتاب المدرسى

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	وجود كثير من المعلومات بالكتاب المدرسى	٥٤	٣٢,٧	٨٢	٥١,٣	١٦	١٠	٨	٥	٢,١	٧٧,٥
٢	صعوبة فهم كثير من معلومات الكتاب	٤٤	٢٧,٥	٦٩	٤٣,١	٢٣	٢٠,٦	١٤	٨,٧	٢,٦٩	٦٧,٥
٣	عدم كفاية الاشكال و الرسوم التوضيحية	٢٤	١٥	٤٥	٢٨,١	٥٨	٣٦,٢	٣٣	٢٠,٦	٢,٣٧	٥٩,٢
٤	كثرة القوانين الفزيائية بالكتاب .	٦٤	٤٠	٥٨	٣٦,٢	٢٧	١٦,٩	١١	٦,٩	٣,٠٩	٧٧,٢
٥	عدم وضوح القوانين الفيزيائية .	٥٥	٣٤,٤	٦٠	٣٧,٥	٢٩	١٨,١	١٦	١٠	٢,٩	٧٢,٥
٦	التركيز على الجوانب النظرية فقط و اهمال الجوانب العملية .	٦٩	٤٣,١	٦٩	٤٢,١	١٦	١٠	٦	٢,٨	٣,٢٥	٨١,٢
٧	عدم وجود ترابط بين كثير من موضوعات الكتاب .	٤٦	٢٨,٧	٦٢	٣٩,٤	٢٨	١٧,٥	٢٣	١٤,٤	٢,٨٢	٧٠,٥
٨	عدم ارتباط كثير من معلومات الكتاب بالبيئة التى اعيش فيها .	٦٩	٤٢,١	٥٧	٣٥,٧	٢٨	١٧,٥	٦	٣,٧	٢,٩٧	٧٤,٢

يتضح من جدول (٩) ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بوجود كثير من المعلومات في الكتاب المدرسى ، و بصعوبة فهمها ، و بكثرة القوانين الفيزيائية وعدم توضيح الكثير منها ، و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة ، كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بعدم وجود ترابط بين كثير من موضوعات الكتاب بدرجة كبيرة أو متوسطة .

وتشير هذه النتائج إلى وجود عدد من الصعوبات التى تواجه الطلاب عند دراستهم الفيزياء و المرتبطة بالكتاب المدرسى ، و يتضح من الجدول ان نسبة

كبيرة من الطلاب أجابت بعدم ارتباط كثير من موضوعات الكتاب باهتماماتهم و بيئتهم ، و في الواقع ان هذه نقطة جوهرية تسعى إلى كل المناهج إلى مراعاتها ، و لكن يصعب ذلك في المملكة العربية السعودية لكبر مساحتها وتنوع بيئتها ، كما يتضح من الجدول ان عددا اقل- نسبيا – من الطلاب اجاب بان من الصعوبات التى تواجههم عدم كفاية الرسوم التوضيحية ، و قد يرجع ذلك إلى انكثيرا من موضوعات الفيزياء لا تحتاج إلى رسوم و اشكال توضيحية لدراستها بعكس البيولوجي مثلا ، الذى يتوقف فهم اغلب موضوعاته على وجود الرسوم و الاشكال التوضيحية و دقتها

- **المختبر** :

يلخص جدول (١٠) التالي نتائج تطبيق استبانة الطلاب بالنسبة للبنود الخاصة بالمختبر ، كما يلى :

جدول (١٠) استجابات المختبرات

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	عدم وجود مختبر بالمدرسة لتدريس الفيزياء .	٢٠	١٢,٥	٩	٥,٦	٣٠	١٨,٨	١٠١	٦٣,١	١,٦٨	٣١,١
٢	عدم وجود ادوات و اجهزة كافية بالمختبر	٤٠	٢٥	٣٨	٢٣,٧	٤٩	٣٠,٧	٣٢	٢٠,٦	٢,٥٣	٦٣,٢٥
٣	عدم تنظيم المختبر كما ينبغي .	٣٩	٢٤,٤	٤٨	٣٠	٤١	٢٥,٦	٣٢	٢٠	٢,٥٩	٦٤,٧٥
٤	عدم السماح للطلاب باستخدام ادوات و اجهزة المختبر .	٥٥	٣٤,٤	٣٣	٢٠,٦	٤٧	٢٩,٤	٢٥	١٥,٦	٢,٧٣	٦٨,٢٥

يتضح من جدول (١٠) ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان عدم وجود مختبر بالمدرسة لا يمثل صعوبة أو يمثل صعوبة بدرجة قليلة ، مما يشير إلى وجود مختبرات للفيزياء بمعظم المدارس التى شملتها الدراسة كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان عدم وجود المختبرات يمثل صعوبة بدرجة عالية أو متوسطة ، مما يشير إلى عدم تجهيز مختبرات المدارس كما ينبغي ، ويتضح من الجدول أيضا ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان عدم تنظيم المختبر و عدم السماح للطلاب باستخدام ادوات واجهزة المختبر يمثل صعوبة بدرجة عالية أو متوسطة ، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود فنيين مختبرات بهذه المدارس ، أو قد يرجع إلى كثرة اعباء معلمي الفيزياء وبالتالي لا يتوفر لديه الوقت الكافي لتنظيم المختبر و السماح لطلابه باستخدام أدوات وأجهزة المختبر كما ينبغي .

- **التقويم** :

يلخص جدول (١١) التالي نتائج تطبيق استبانة الطلاب بالنسبة للبنود الخاصة بالتقويم ، كما يلى :

جدول (١١) استجابات التقويم

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	اسلوب التقويم المتبع يشجع على الحفظ .	٣٩	٢٤,٤	٧٣	٤٥,٦	٢٩	١٨,١	١٩	١١,٩	٢,٨	٧٠
٢	عدم الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين تعلمى	٤٤	٢٧,٥	٥٢	٣٢,٥	٢٩	١٨,١	٣٥	٢١,٩	٢,٦٦	٦٦,٥
٣	عدم توضيح المعلم للأخطاء التى يقع فيها الطلاب خلال الاختبارات	٥٠	٣١,٣	٣٨	٢٣,٧	٢٦	١٦,٢	٤٦	٢٨,٨	٢,٦	٦٥
٤	اقتصار التقويم على الجانب النظري، و عدم إجراء اختبارات عملية .	٦٩	٤٣,١	٤٥	٢٨,١	٢٣	١٤,٤	٢٣	١٤,٤	٣	٧٥

يتضح من جدول (١١) ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان اسلوب التقويم المتبع يشجع الطلاب على الحفظ ، و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة وهذا بالطبع يدفع الطلاب إلى حفظ المعلومات الفيزيائية دون فهمها ، ومن ثم تنسى هذه المعلومات بسرعة ، كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بعد الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين تعلمهم ، و عدم توضيح المعلم للأخطاء التى يقعون فيها – و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة – وهذه النتيجة غير متوقعة ، لان التقويم في مدارس المملكة العربية السعودية يتم بصفة مستمرة ، فكيف لا يستفيد بعض المعلمين من نتائج تقويم طلابهم و يعدلوا مسار تعلمهم ؟ و يتضح من الجدول كذلك ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان اقتصار التقويم على الجانب النظري وعدم إجراء اختبارات علمية يمثل صعوبة بدرجة عالية أو متوسطة .

- **المعلم** :

يلخص جدول(١٢)نتائج استبانة الطلاب بالنسبة للبنود الخاصة بالمعلم:

جدول (١٢) استجابات المعلم

م	البند	نعم تمثل صعوبة						لا		متوسط	وزن نسبى
		بدرجة عالية		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		عدد	٪		
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪				
١	المعلم لا يلم بموضوعات المنهج كما ينبغى .	٤٠	٢٥	٥٨	٢٦,٢	٢٦	١٦,٢	٣٦	٢٢,٦	٢,٢٦	٦٥,٥
٢	المعلم يعتمد في تدريسه على اسلوب التلقين .	٣٤	٢١,٢	٦٢	٢٩,٤	٢٥	٢١,٩	٢٨	١٧,٥	٢,٦٤	٦٦
٣	لا يستخدم المعلم الوسائل التعليمية .	٥٠	٣١,٢	٥٨	٢٦,٢	٢٨	١٧,٥	٢٤	١٥	٢,٨	٧٠
٤	لا يطلب منا المعلم القيام بانشطة مرتبطة بتدريس الفيزياء .	٥٨	٣٦,٢	٥٨	٣٦,٢	٢٤	١٥	٢٠	١٢,٥	٢,٩٦	٧٤
٥	لا يقدم المعلم القوانين الفيزيائية بوضوح	٣٥	٢١,٩	٦٢	٢٨,٧	٢٤	١٥	٢٩	٢٤,٤	٢,٥٨	٦٤,٥
٦	لا يوضح المعلم – خلال تدريسه– كيفية ارتباط الفيزياء بمجالات الحياة المختلفة .	٥٤	٢٣,٧	٥٠	٢١,٣	٣٢	٢٠	٢٤	١٥	٢,٨٣	٧٠,٧٥
٧	المعلم بصفة عامة لا يرغب في تدريس الفيزياء .	٢٠	١٢,٥	٩	٥,٦	٣٠	١٨,٨	١٠١	٦٢,١	١,٦٨	٤٢

يتضح من جدول (١٢) ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان المعلم لا يلم بموضوعات المنهج كما ينبغي ، و لا يوضح القوانين الفيزيائية كما ينبغي

- بدرجة عالية أو متوسطة . و قد يرجع ذلك إلى ان بعض المعلمين حديثي التخرج ، كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان المعلم يعتمد في تدريسه على اسلوب التلقين و لا يستخدم وسائل تعليمية كافية ولايطلب منهم القيام بأية انشطة . و ذلك بدرجة عالية أو متوسطة . مما يشير إلى تدريس بعض المعلمين للفيزياء بصورة غير صحيحة ، و يشير إلى عدم فهم هؤلاء المعلمين لطبيعة العلوم بصفة عامة ، و ان تدريس العلوم ينبغي ان يعتمد على فعالية المتعلم و نشاطه ، أو قد يرجع ذلك إلى ان بعض معلمي الفيزياء غير مؤهلين تربويا ، كما يتضح من الجدول ان نسبة كبيرة من الطلاب أجابت بان المعلم لا يوضح كيفية ارتباط الفيزياء بمجالات الحياة المختلفة ، و يتضح من الجدول أيضا ان نسبة قليلة من الطلاب أجابت بان المعلم ليس لدية رغبة في تدريس الفيزياء ، مما يشير إلى ان اغلب المعلمين لديهم رغبة في تدريس الفيزياء وذلك من وجهة نظر الطلاب ، و لكن ينبغي الحذر عند تناول هذه النتيجة فأراء الطلاب لا تكون معبرة بصورة حقيقة عن اتجاهات معلميهم نحو تدريس الفيزياء، فالاتجاهات بصفة عامة من الامور التى يصعب معرفتها من الاستجابات اللفظية ، و لكن رأي الطلاب يعطى مؤشرا عن نوعية اتجاهات معلميهم نحو تدريس الفيزياء .

و فيما يرتبط بالبنود المفتوحة تلخصت اقتراحات الطلاب فيما يلى :

- توضيح القوانين الفيزيائية و تبسيطها ،و ربط موضوعات المنهج ببيئة الطلاب و اهتماماتهم ، و الاهتمام بالجانب التطبيقي في المحالات المختلفة واعادة تنظيم كتب الفيزياء بصورة تساعدهم على الفهم ، مع كتابة العنأوين الرئيسة و الفرعية بخط كبير ، و عمل ملخص في نهاية كل فصل بالأجزاء الهامة فيه .
- تقليل الحقائق و التعريفات الفيزيائية ، و التى تحتاج من الطالب الحفظ وربط موضوعات المنهج ببعضها ، و توضيح اهمية الفيزياء في حياتنا .
- تنظيم المختبرات المدرسية و تزويدها بالمواد و الاجهزة و السماح للطلاب باستخدام هذه المختبرات خلال التدريس و أثناء القيام ببعض الانشطة العلمية
- الاهتمام بتدريس المهارات الرياضية المرتبطة بتدريس الفيزياء، و ذلك من خلال مناهج الرياضيات و العلوم.
- اعادة تنظيم عملية التقويم بحيث لا تركز على المعلومات فقط ، و زيادة الأسئلة و التمارين الموجودة في نهاية كل فصل بالكتاب المدرسى .
- الاهتمام بالجانب العملي في تدريس الفيزياء ، و تخصيص حصة اسبوعيا لهذا الغرض .

و يتضح من مقترحات الطلاب تأكيدهم على بعض الصعوبات في تعلم الفيزياء ، و التى ظهرت من تطبيق الاستبانة الخاصة بهم ، و اضافتهم لبعض الصعوبات مثل : طريقة التنظيم الخاصة بمحتوى الكتاب و اخراجه ، و نقص بعض المهارات الرياضية لديهم و التى يحتاجونها أثناء دراستهم للفيزياء ونقص معلومات بعض المعلمين.

ويتبين من نتائج تطبيق استبانة المعلمين و استبانة الطلاب وجود عدد من الصعوبات في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والسؤال الان : **إلى أي مدى تتفق أراء كل منهما في تحديد هذه الصعوبات و في اهميتها ؟**

- **ثالثا : الفروق بين أراء المعلمين و الطلاب :**

لدراسة الفروق بين استجابات المعلمين و الطلاب على المجالات الرئيسة للاستبانتين الخاصتين بهما و المشتركة بينهما ، و هي : المعلم – الكتاب المدرسى – طبيعة علم الفيزياء – المختبر – التقويم ، استخدم الباحث المعادلتين التاليتين لدراسة دلالة الفروق بين النسب المئوية لهذه الاستجابات (احمد غنيم ١٩٨٥، ٤٦) :

$$Z = \frac{p1-p2}{\sqrt{\frac{p\,(1-p)}{n1}+\frac{p(1-p)}{n2}}}$$

$$P = \frac{n1p1+n2p2}{n1+n2}$$

حيث :

N1= عدد أفراد العينة الأولى.
N2 = عدد أفراد العينة الثانية.
P1 = النسبة المئوية الأولى.
P2 = النسبة المئوية الثانية.

و يوضح جدول (١٣) التالي نتائج حساب قيمة (Z) بالنسبة للمجالات الرئيسة لاستبانتين الخاصتين بهما ، كما يلى :

جدول (١٣) نتائج حساب قيمة (Z) للفروق بين النسب المئوية◆ لاستجابات المعلمين و الطلاب على المجالات الرئيسة للاستبانتين

المجالات	المعلم	الكتاب المدرسى	طبيعة الفيزياء	المختبر	التقويم
قيمة (Z)	١,٥٧	٠,٦٧	٠,١٧	٠,١٤	٠,٤٣

◆تم حساب الوزن النسبي لكل مجال و اعتمد عليه كنسبة مئوية للاستجابات الخاصة بهذا المجال
◆◆عندما تكون قيمة (Z) من ١,٩٦ إلى ٢,٥٨ تكون الفروق دالة على مستوى ٠,٠٥ و عندما تكون قيمة (Z) اكبر من ٢,٥٨ تكون الفروق دالة على مستوى ٠,٠١

و يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات كل من المعلمين و الطلاب❖ ❖ ، مما يشير إلى اتفاق آرائهما في الصعوبات التى تواجه تدريس الفيزياء بالمملكة العربية السعودية في المجالات الرئيسة المشتركة بينهما ، و لتعرف دلالة الفروق بين استبانة المعلمين و الطلاب للبنود المشتركة في الاستبانتين ، تم حساب قيمة (Z) للفروق بين النسب المئوية لاستجابة كل من المعلمين و الطلاب لهذه البنود ، و يوضح جدول (١٤) نتائج حساب قيمة (Z) كما يلى :

جدول (١٤) نتائج حساب قيمة (Z) للنسب المئوية لاستجابات المعلمين و الطلاب على بنود الاستبانتين الخاصتين بهما

المجال	البنود المشتركة	الوزن النسبى للاستجابات		(Z)
		المعلمون	الطلاب	
طبيعة علم الفيزياء	الفيزياء من العلوم التى يصعب فهمها .	٦٤	٧٤	١,٤٣
	تعدد موضوعات الفيزياء و تنوعها يزيد من صعوبة فهمها .	٧٩	٨١	٠,٣٣
الكتاب المدرسى	وجود كثير من المعلومات بالكتاب المدرسى	٥٣	٧٧	٣,٤
	عدم كفاية الاشكال و الرسوم التوضيحية	٥٦	٥٩	٠,٨
	التركيز على الجوانب النظرية فقط و اهمال الجوانب العملية .	٦٨	٨١	٢,١
	عدم ارتباط كثير من معلومات الكتاب بالبيئة التى اعيش فيها .	٧١	٧٤	٠,٤٣
المختبر	عدم وجود مختبر بالمدرسة لتدريس الفيزياء .	٧٣	٤٢	٤,٢
	عدم وجود ادوات و اجهزة كافية بالمختبر	٦٣	٦٣	-
التقويم	اسلوب التقويم المتبع يشجع على الحفظ .	٧٢	٧٠	٠,٢٩
	اقتصار التقويم على الجانب النظري، و عدم إجراء اختبارات عملية .	٧١	٧٥	٠,٦٧
المعلم	المعلم بصفة عامة لا يرغب في تدريس الفيزياء .	٣٢	٤٢	١,٤٣
	المعلم لا يلم بموضوعات المنهج كما ينبغي .	٣٨	٦٦	٣,٧

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين و استجابات الطلاب للبند الخاص بتركيز الكتاب المدرسى على الجوانب النظرية لعلم الفيزياء ، و قد يرجع ذلك إلى ان المعلمين يعرفون أكثر من الطلاب الموضوعات التى يمكن تطبيقها بالكتاب دون غيرها ، كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى (٠,٠١) بين استجابات كل من المعلمين و الطلاب للبند الخاص بوجود كثير من المعلومات بالكتاب المدرسى ، و قد يرجع ذلك إلى ان الطلاب بصفة عامة يفضلون احتواء أي منهج على اقل قدر من المعلومات ، و يتضح من الجدول أيضا وجود فروق دالة على مستوى (٠,٠١) بين استجابات المعلمين و استجابات الطلاب للبند الخاص بعدم وجود مختبر مناسب لدراسة الفيزياء ، و قد يرجع ذلك إلى ان مجموعة المعلمين الذين شملتهم الدراسة في عدد من المدارس أكثر من عدد مدارس الطلاب ، و ربما يكون بعض هذه المدارس ليس به مختبر مناسب ، و يتبن من الجدول أيضا وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى (٠,٠١) بين استجابات المعلمين و استجابات الطلاب للبند الخاص بمعلومات المعلم الفيزيائية ، و قد يرجع ذلك إلى ان استجابات المعلمين في هذا البند تميل إلى المحافظة على ذاتهم و من ثم قد لا تكون صادقة – إلى حد ما – بعكس استجابة الطلاب التى تعبر عنآرائهم في غيرهم ، اما بقية البنود المشتركة التى شملها الجدول فلم توجد فروق دالة بين استجابات كل من المعلمين و الطلاب عليها .

و بذلك يكون البحث قد اجاب على أسئلة الدراسة ، و تأكد من صحة فروضها .

- **التوصيات** :

في ضوء إجراءات البحث و نتائجه ، يوصى بما يلى :

- اعادة النظر في كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من خلال الاهتمام على المفاهيم الفيزيائية الاساسية، مع ربطها قدر الامكان ببيئة الطلاب و اهتماماتهم .
- توفير فرص النمو العلمي و المهني للمعلمين بالمدارس من خلال الدورات التدريبية و الندوات ، و تزويد المدارس بالكتب و المجلات العلمية الحديثة في الفيزياء و اساليب تدريسها .
- الاهتمام بتنمية المهارات الرياضية الاساسية و الازمة لتدريس الفيزياء لدى الطلاب ، واتاحة الفرصة لهم للقيام بالانشطة العلمية المرتبطة بالفيزياء .
- ربط افرع و موضوعات الفيزياء في المنهج و توضيح العلاقات التبادلية بينها والتأكيد على اهمية الفيزياء في حياة الانسان .
- توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتدريس الفيزياء بالمدارس الثانوية وتدريب المعلمين على كيفية اعدادها من خلال الدورات التدريبية و ورش العمل .
- تجهيز المختبرات المدرسية بصورة جيدة تساعد في تدريس الفيزياء ، مع ضرورة توفير فنى مختبر بالمدارس ، مما يخفف العبء على المعلم في تجهيز المختبر و استخدامه بصورة صحيحة .
- تطوير اساليب تقويم الطلاب في الفيزياء ، بحيث لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط ، و ان تسهم نتائج التقويم في تحسن اداء الطلاب .
- تدريب المعلمين على اعداد ادوات التقويم المختلفة و التى تتسق و أهداف تدريس الفيزياء

- **المراجع** :

١. احمد الرفاعي غنيم : تطبيقات على ثبات الاختبارات ، القاهرة ، نهضة مصر ١٩٨٥ .
٢. احمد سالم على: منهجالكهربية: صعوبات التعليم و التعلم، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية العلوم و الآداب و التربية، جامعة عدن،٢٠١٠.
٣. احمد عبد الرحمن الشاهر : واقع تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، وقائع ندوة الاتجاهات الحديثة في تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية ، الرياض ، مكتب التربية العربي ، ٢٠٠٢ .
٤. احمد عبد الرحمن النجدي و اخرون : تدريس العلوم في العالم المعاصر ، المدخل في تدريس العلوم ، سلسلة المراجع في التربية و علم النفس ، ك ٤ ، القاهرة ، دار الفكر ، ٢٠٠٣ .
٥. حكمت عبد الله البزاز : تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، مجلة التربوي، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ع ٣ ، ٢٠٠٨ .
٦. خالد ابراهيم رجب : صعوبات التعلم ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ٢٠٠٢ .
٧. خالد محمد الحجازي : مناهج العلوم في التعليم العام بدول الخليج العربية ومواكبتها لمعطيات التطور العلمي و الثقافي ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠١ .
٨. رؤوف عبد الرازق العاني : اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، بغداد ، مديرية مطبعة الادارة المحلية ، ٢٠٠٣ .

٩. سند ، روبرت ، آرثر كارين : الاستجواب الإبداعي و اساليب الاصغاء المتحسس : مدخل لمفهوم الذات ، ترجمة : رؤوف عبد الرازق العاني ، جامعة بغداد ، و زارة التعليم العالي و البحث العلمي ، ٢٠٠٥ .

١٠. سيد محمد السيد : صعوبات تنفيذ مناهج المدرسة الثانوية التجارية و تقويمها ، المؤتمر العاشر للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، الاسماعيلية ، ٢٠٠٤ .

١١. عاطف فهمى بخيت : معوقات تدريس البيولوجيا في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٣ .

١٢. عايش محمود زيتون : اساليب تدريس العلوم ، ط٢ ، عمان ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ٢٠٠٦ .

١٣. عبد العزيز القوصي : اسس الصحة النفسية، ط٩ ، القاهرة ، النهضة المصرية ١٩٩٥ .

١٤. عبد الله عبده احمد طالب :فاعلية استراتيجية التعلم التعأوني في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بمادة الفيزياء و تنمية مهارات التفكيرى الناقد مجلة التربية العلمية ، ع ٤ ، ديسمبر ٢٠٠٧ .

١٥. عبد المنعم احمد حسن ، محمد خطاب : اثر اسلوب العصف الذهني و اتخاذ القرار على تحصيل التلاميذ الصف الثالث الإعدادي في العلوم و اتجاهاتهم نحوها ، مجلة الابحاث التربوية ، كلية التربية جامعة الازهر ، ع ٢٨ ، ٢٠٠٥ .

١٦. علاء ابو العلا عبده : صعوبات تحصيل مادة البيولوجي كما يراها طلاب المدرسة الثانوية ، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، الاسماعيلية ، ٢٠٠٤ .

١٧. عيد ابو المعاطيالدسوقي : اثر التدريس باستخدام مدخل المشكلات مفتوحات النهاية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمفاهيم وحدة الطاقة وميولهم العلمية ، مجلة البحوث النفسية و التربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ع١١، ٢٠٠٣ .

١٨. فدوى عباس الصالحي : بناء برنامج للتربية العملية لتدريب الطالب المطبق على استخدام بعض اساليب التدريس الحديثة و اثره في ادائه و تحصيل طلبته ، رسالة دكتوراه " غير منشوره "، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٨ .

١٩. محمد امين المفتي : اسلوب علاجي لصعوبات تعلم تلاميذ الصف الثامن لموضوع الاعداد الصحيحة ، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ،(د.م) ، ١٩٨٩

٢٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج : وقائع ندوة تدريس الرياضيات و الفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي ، الرياض ، ٢٠٠١ .

٢١. ممدوح محمد سليمان : اثر ادراك الطالب المطبق للحدود الفاصلة بين طرائق و اساليب و استراتيجيات التدريس ، مجلة رسالة الخليج ، ع ٤٢ ، ٢٠٠٦ .

٢٢. المهدى محمود سالم : اثر استراتيجية سقراط الحوارية على التحصيل الاكاديمي و التغير المفاهيمى في العلوم لتلاميذ الصف الثامن في التعليم الأساسي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج ٣ ، ع ٤ ، ديسمبر ٢٠٠٤ .

٢٣. هدى عبد الفتاح عبد الحميد : فعالية استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس وحدة العلوم في تنمية التحصيل و التفكير الناقد للطلاب المتفوقين في المرحلة الاعدادية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي السابع : نحو تربية علمية افضل ، مج ٢ ، ٢٠٠٣ .

٢٤. وائل صبحى على حجاج : الصعوبات التى تواجه تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام في ضوء أراء كل من التلاميذ و المعلمين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع ١٣ ، ٢٠٠٥ .

25. Basili , b.a. and Sanford , j.r. : conceptual changes strategies and cooperative group working chemistry , journal of research in science teaching , vol.28 ,no.4 ,2000 .
26. Burroun , b. et al. : the effects or cooperative learning in a physical science course for elementary middle level presser vice teachers , journal of research in science teaching , vol.30 ,no.7,2003.
27. Cairn , arther : teaching modern science ,Ohio , c.e.merrill.pub.com,1999.
28. Ciardiello , a.v. : a jigsaw strategy teaching opposing view points on the raitification of the united state constitution , otla , magazine of history ,vol.7 , no.4,2001 .
29. David, d.richey : classroom behavioral styles of learning disabled boys., learning disabilities , by special learning corporation , Guilford Connecticut,2000 .
30. Good, carter : dictionary of education , megraw-hill,new York,1977.
31. Jero, e rosher : helping children overcome learning difficuities , walkiker and company , new York,2001.
32. Lonning , r.a. : effect of cooperative learning strategies on students verbal interaction and a chievement during conceptual changes instruction in the grade general science , journal of research in science teaching , vol.28 ,no.4 ,2000

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" الصعوبات التي تحول دون إلحاق أولياء أمور الأفراد التوحديين لأبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل"

إعداد

د / خالد سعد سيد القاضي

د / خالد عبد القادر يوسف

obeikandl.com

obeikandl.com

" الصعوبات التي تحول دون إلحاق أولياء أمور الأفراد التوحديين لأبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل"

د / خالد سعد سيد القاضي د / خالد عبد القادر يوسف

- **مقدمة** :

لقد ارتبطت الصورة النمطية للمعاق طوال سنين، بالشخص البائس الفقير المعرض للإهانة من قبل الآخرين، الذي يعيش على هامش الحياة، وتم تصويره بأنه محتاج دائما ويسأل الناس حاجته، ويتم نهره وهو غير مكترث بما يوجه له من إهانات أو شتائم، شخص غير مرحب به لأنه مختلف عن الآخرين ويجب أن يبقى حبيسا بين جدران إعاقته ونظرة المجتمع له.

ولم تقتصر هذه الآثار عليه بل امتدت لتشمل أسرته أيضاً، حيث عانت أسرة الشخص المعاق من مثل هذه النظرة التي تتسم بالازدراء والرفض وعدم التقبل وصل الأمر إلى عدم الزواج من أفرادها خوفا من أن تكون أسباب الإعاقة وراثية مما اضطر كثير من الأسر إلى عدم إظهار أطفالهم المعاقين، ونأيهم عن المشاركة في مختلف جوانب الحياة، إلى أن أثبت أبناءهم ذواتهم في مجالات مختلفة ومن أهمها مجال العمل، حيث أصبحوا مدرين للدخل، ومعيلين للأسرة، مما رفع من ثقتهم بذواتهم، وأكد على حقيقة أن أبناءهم وإن كانوا مختلفين من حيث الشكل فهم غير مختلفين من حيث القدرات(ابراهيم القريوتي، غانم البسطامي، ١٩٩٥: ٩٧).

لقد ظل المعاقون خلال فترات زمنية ماضية معتمدين، وعالة على المجتمع ومؤسساته، ينتظرون الرعاية الاجتماعية والصحية، ويحصلون على احتياجاتهم الأساسية من أهل الخير ومن يقدم لهم المساعدة، علما أن لديهم قدرات يستطيعون توظيفها في أعمال لائقة، وقد ظل صوت المعاق غائبا عن الساحة لأنه معال بين أركان بيته أو في المؤسسة التي يأوي بها، وكان مغيبا عن المشاركة بكل أشكالها، ويحتاج لمن يفكر عنه، ويعمل عنه ويسد احتياجاته، إلى أن بدأ المعاقون بأخذ زمام أمورهم بأيديهم والاعتماد على أنفسهم عبر تشكيل منتدياتهم الخاصة ومؤسساتهم التي تطالب بحقوقهم في العيش بكرامة (مدحت محمد أبو النصر، ٢٠٠٤: ١٩٢).

- **مشكلة البحث** :

إذا أردنا الحديث عن كرامة المعاق بين أفراد مجتمعه فلا بد من الحديث عن تشغيله في سن العمل، فكثيرا ما نرى إخواننا ذوي الاحتياجات الخاصة الذين أنهوا تعليمهم الأكاديمي أو تخرجوا من مؤسسات التأهيل المهني، وقد بدأت رحلة أخرى من حياتهم تتضمن البحث عن عمل ملائم لهم يليق بقدراتهم ويحفظ كرامتهم من السؤال والعوز، إلا أنهم يواجهون مصاعب جمة تحول دون حصولهم على العمل الملائم يتمثل أهمها في النظرة المجتمعية لهم والثقة بقدراتهم. وإذا كان العمل ينعكس على سلوك الشخص غير المعاق ومدى تكيفه مع الوسط الاجتماعي المحيط، وإذا كانت نظرة المجتمع للعامل تختلف عن العاطل عن العمل، فما بالنا إذا طبقنا هذه المعادلة على ذوي الاحتياجات

الخاصة الباحثين عن عمل؟ وإذا كانت النظرة للشخص المعاق لا تخلو من الشفقة والعطف، وعدم القدرة، فكيف ستصبح النظرة عندما يكون هذا المعاق عاطلا عن العمل؟ (أسماء سراج الدين هلال، ٢٠٠٩: ١٧٨)، ولا يخفى علينا الآثار الإيجابية للعمل على الشخص المعاق، فإضافة إلى المردود المادي الذي يحصل عليه، فهو يحقق ذاته ويشعر بنفسه كفرد مستقل وقادر على المشاركة في البناء المجتمعي، ويمكنه عمله من الوفاء بمتطلبات إعاقته من أجهزة ومعينات مساعدة ورعاية صحية بدلا من الاعتماد على الآخرين، إضافة إلى تحقيقه لهدفه بالزواج وتكوين أسرته الخاصة التي يستطيع إعالتها دون الحاجة للآخرين(اسماعيل شرف، ١٩٩٣: ٩٧).

وقد كان خروج المعاق إلى ساحة العمل دافعاً له لإثبات ذاته، حيث أصبح قوة اقتصادية لها كيانها، وبالتالي قوة اجتماعية يمكن الاستماع لها، ولم يقتصر المعاقين على إشغال الوظائف المساعدة أو الروتينية أو الحرفية، بل كان لوصولهم إلى المناصب الإدارية وفي مواقع المسؤولية أهمية كبيرة في رفع أصواتهم والمناداة بحقوقهم وتحقيق جزء كبير منها، بعد أن أثبتوا عمليا أمام الآخرين كفاءتهم وقدرتهم التي تنافس أقرانهم غير المعاقين، وبعد أن صنعت إبداعاتهم في مختلف المجالات، نظرة مجتمعية جديدة تتسم بالتقبل والترحيب بالتنوع والاختلاف، والإيمان بمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص(ماجدة بهاء الدين السيد، ٢٠٠٧: ٢٠٦- ٢٠٨).

إن الشخص المعاق العامل هو شخص معتد بذاته، يختزن مفهوماً إيجابياً عن نفسه ويتصرف بناءً على هذا المعتقد بثقة وحيوية، متفاعل اجتماعيا عن طريق العمل، لا يشكل عبئا على الآخرين في النفقة، ويؤدي احتياجاته بنفسه، وبالتالي هو شخص مصان الكرامة. فإذا أردنا تحقيق الكرامة للمعاق ولأسرته فلنبحث له عن عمل ينتفع به ويحقق ذاته من خلاله، ولنغنيه عن انتظاره الشهري لمخصصات الضمان الاجتماعي التي تقدمها له الدولة، فلن تصان كرامة المعاق بتقديم المساعدات المادية والرعاية الأولية له فقط، وإنما في تعليمه الوسيلة التي يكتسب منها عيشه، وتجلب مردودا ماديا إليه، ويقع في إطار ذلك أهمية تقديم البرامج الأكاديمية والتدريبية المهنية له منذ صغره، والتي تتناسب مع إعاقته ومع متطلبات سوق العمل، والبحث عن مكامن القوة التي يمتلكها وتنميتها لضمان تشغيله وعيشه بين أقرانه بأمان وكرامة(عزيز داود، ٢٠٠٦: ١٣٤).

وهناك العديد من العوائق التي تحول دون تحقيق الفرد المعاق لهذه الأهداف والبحث الحالي محاولة للوصول إلى أهم هذه المعوقات من وجهة نظر الوالدين.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تحول دون إلحاق أولياء أمور الأفراد التوحديين لأبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل.

- **أهمية الدراسة** :

- يمكن أن توفر الدراسة قدر من المعلومات والبيانات التى يمكن أن تشكل إطاراً عاما يرشد القائمين والمتخصصين على رعاية الأطفال التوحديين بما يكفل الاستفادة منهم في برامج التشغيل.

- أن آباء وأمهات الأطفال التوحديين هم الذين يواجهون التحديات المباشرة لإعاقة طفلهم، ويتحملون آثارها السلبية، والدراسة الحالية يمكن أن تسهم في إعانتهم على القيام بهذا الدور من خلال التعرف التي تحول دون الاستفادة من قدرات هؤلاء الأفراد في العمل.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **أولا : التـــوحـد**

لقد استخدمت مصطلحات عديدة للإشارة إلى التوحد منها: الاوتيزم الاوتيستيك، الاجترارية، التوحد، التوحدية (هشام عبد الرحمن الخولي ٢٠٠٧أ: ١٦٥)، وكذلك الذاتوية، ذهان الطفولة، والانشغال بالذات، الانكفاء الذاتية، الذاتوية الطفولية، الفصام الذووي ذاتي التركيب (سيد الجارحي ٢٠٠٧).

ويتكون مصطلح التوحد Autism من كلمتين يونانيتين الأولى Aut وهي بادئة تعني ذاتي أو ما يتعلق بالذات، وهي مشتقة من كلمة Autos وتعني الذات أو النفس Self، والجزء الثاني من المصطلح ism فيشير إلى التوجه أو الحالة هكذا، لذلك فإن مصطلح Autism يعني التوجه الذاتي أو الحالة الذاتية، حيث تُعد الذات هي مركز اهتمام الفرد(جوزيف، ف.ريزو، روبرت، هـ. زايل، ١٩٩٩: ٣٨٧).

ولقد قدم العلماء العديد من التعريفات للتوحد كغيره من الاضطرابات، فيعرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين (Individuals with Disabilities Education Act(IDEA) التوحد بأنه إعاقة تطورية(نمائية) تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر وتؤثر سلبا على أداء الطفل التربوي، ومن الخصائص والمظاهر الأخرى التي ترتبط بالتوحد: انشغال الطفل بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغيير البيئي أو مقاومته للتغيير في الروتين اليومي، إضافة إلى الاستجابات غير الاعتيادية أو الطبيعية للخبرات الحسية (National Research Council, 2001)، كما تعرف الجمعية الأمريكية (The Autism Society of America) التوحد بأنه اضطراب يظهر في الثلاثين شهرا الأولى من العمر ويظهر بمظاهره في كل من: التطور في نسب النمو: والتي تشمل تأخر أو توقف أو انحدار في الحركة أو المعرفة أو السلوك الاجتماعي، والاستجابة للمثيرات الحسية: ويشمل ذلك فرط النشاط أو الخمول في الاستجابة للمثيرات البصرية والسمعية واللمسية، والنطق واللغة والقدرات المعرفية والقدرات المرتبطة بالناس والأحداث والأشياء(نقلاً عن: إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، ٢٠٠٤: ٣٣).

يظهر التوحد في جميع أنحاء العالم وبمختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية، وتقدر نسبة انتشار التوحد الشديدة بنحو ٥ من كل ١٠٠٠٠ مولود بينما تتراوح بين ٥- ١٥ من كل ١٠٠٠٠ مولود بالنسبة للتوحد بجميع درجاته (Matson & Minshawi, 2006: 26).

وتعتبر عملية تشخيص التوحد من أكثر عمليات التشخيص صعوبة وتعقيد ويرجع ذلك إلى التباين في الأعراض من حالة إلى حالة، كما أن هناك تشابه في الأعراض بين هذا الاضطراب واضطرابات أخرى مثل التخلف العقلي وفصام الطفولة وصعوبات التخاطب والاضطراب الانفعالي، كما أن التنوع في شدة الأعراض يزيد من احتمال الخطأ في التشخيص، إضافة إلى أن هذا الاضطراب نادر وأغلب المتخصصين لا يرون الحالات الكافية التي تساعد على زيادة الخبرة والكفاءة بالقدر الذي يمكنهم من التشخيص الفارق بينه وبين الاضطرابات المشابهة.

وتتلخص المحكات التشخيصية لاضطراب التوحد كما ذكرها الدليل التشخيصي الكلينيكي في:

أ. ستة أو أكثر من المجموعات الأولى والثانية، والثالثة التالية (على أن يشتمل على بندين على الأقل من محكات المجموعة الأولى وبند على الأقل من محكات كل من المجموعة الثانية والثالثة):

المجموعة الأولى: قصور نوعى في القدرة على التفاعل الاجتماعي كما يتضح باثنين على الأقل مما يلي:

- قصور واضح في سلوكيات التواصل غير اللفظي باختلاف أنواعها مثل التوصل البصري والتعبيرات الوجهيه والأوضاع الجسدية والإيماءات المستخدمة لتنظيم التفاعل الاجتماعي.
- الفشل في تكوين أو تنمية علاقات مع الرفاق مناسبة للمرحلة العمرية أو مرحلة النمو.
- الافتقار إلى السعي المتواصل لمشاركة الآخرين في مباهجهم واهتماماتهم وإنجازاتهم (مثل افتقاد القدرة على إظهار وإبراز والإشارة إلى الأشياء ذات الأهمية).
- فقدان القدرة على التبادل العاطفي أو الاجتماعي.

المجموعة الثانية: قصور نوعى في القدرة على التواصل كما يتضح بواحدة على الأقل مما يلي:

- تأخر أو افتقاد كلى في نمو اللغة المنطوقة غير مصحوب بأية محاولة للتعويض أو الموازنة عن طريق أساليب بديله مثل الإشارة أو التقليد.
- في الأفراد ذي القدرة على الحديث (التخاطب) يوجد قصور واضح في القدرة على المبادأة بالحديث أو مواصلة الحديث مع الآخرين.
- التكرار والنمطية في استخدام اللغة أو اعتماد لغة خاصة به.
- غياب القدرة على المشاركة في اللعب الإيهامي أو ألعاب التقليد الاجتماعي المناسبة للمستوى العمري أو مرحلة النمو.

المجموعة الثالثة : التقيد بأنماط ثابتة ومكرره من السلوك والاهتمامات والأنشطة كما يتضح بواحدة على الأقل مما يلي:

- الاستغراق أو الاندماج الكلى بواحدة أو أكثر من الأنشطة أو الاهتمامات المقيدة والنمطية بشكل غير عادى من حيث طبيعتها أو شدتها.

- الجمود وعدم المرونة الواضح في الالتزام والالتصاق بأنشطة أو شعائر وطقوس روتينيه لا جدوى منها.
- ممارسة حركات نمطية على نحو متكرر وغير هادف مثل رفرفة الأصابع أو اليد أو لفهما بشكل دائري أو ثنى الجزع للأمام والخلف أو تحريك الأذرع أو الأيدي أو القفز بالقدمين.
- الانشغال الزائد بأجزاء من الأدوات أو الأشياء مع استمرار اللعب بها لمدة طويلة (مثل: سلسلة مفاتيح، أو أجزاء من ورود صناعية أو ساعة).

ب – تأخر أو سلوك غير طبيعي في أحد الجوانب التالية على اقل تقدير، يبدأ قبل بلوغ الطفل ثلاث سنوات:

- التفاعل الاجتماعي.
- استخدام اللغة للتواصل الاجتماعي.
- اللعب الرمزي أو التخيلي.

ج – لا يتمثل هذا الاضطراب بشكل أفضل بمتلازمة ريت أو اضطراب الانتكاس الطفولي. *American Psychiatric Association (2000).*

- **أسباب التوحد** :

أ- الأسباب الوراثية والجينية :

(١) يرجع بعض العلماء السبب في التوحد إلى العوامل الجينية، ويستندون في ذلك على عدة أدلة:(وفاء على الشامي، ٢٠٠٤أ: ١٤٦- ١٤٨؛ Matson & Minshawi, 2006: 72).

- تشير الدراسات التي أجريت على توائم، أحدهما على الأقل مصاب بالتوحد إلى أن ٩٦٪ من تلك التوائم المتطابقة يُصاب بالتوحد، وحيث إن هذا النوع من التوائم يشتركون في نفس الجينات، لهذا فقد أكدت تلك الدراسات أن التوحد اضطراب جيني.
- أن مخاطر الإصابة بالتوحد بين الإخوة تتراوح معدلاتها بين ٣- ٩٪ ومع أنها نسبة ضئيلة، إلا أنها تشير إلى أن احتمال حدوثه بين الإخوة يتضاعف١٠٠ مرة بالمقارنة مع الناس عامة.

(٢) وهناك شبه إجماع على أن التوحد ناتج عن عدد من الجينات وليس جين واحد فقط، وقد يتم توريثها من أحد أو كلا الوالدين، أو قد تظهر نتيجة لتغير مفاجئ طرأ أثناء عملية تزاوج الكروموسومات، وهذه المجموعة من الجينات هي التي تؤدي إلى ظهور تفاوت في درجات وشدة الأعراض التي يتمثل فيها التوحد في أشد أشكاله، وبالإضافة إلى ذلك، تختلف أنماط ونسبة الوراثة باختلاف جنس الطفل المصاب بالتوحد ودرجة الذكاء لديه(Stone, 1998: 271).

ب - الأسباب العصبية :

في الغالبية العظمى من حالات التوحد يكون شكل الدماغ طبيعياً ولكن يوجد خلل ما في الطريقة التي يعمل بها الدماغ من خلال الخلايا العصبية، فقد أشارت بعض التقارير إلى أن الأطفال التوحديين لديهم تخطيط دماغي شاذ واستدل العلماء على أن الأسباب العصبية تمثل سبباً أساسيا للتوحد من خلال عدد من الأدلة منها:

- ظهور انعكاس في تخصصات ووظائف النصفين الكرويين للمخ عند الأطفال التوحديين، فمنهم من يحلل المعلومات التي يتخصص فيها النصف الأيمن في النصف الأيسر من المخ.
- وجود خلل في الطريقة التي يعمل بها الفصين الأماميين، مع وجود نشاطاً كهربيا أقل من المستوى الطبيعي أثناء القيام بمهام يفترض أن تنشطهما وبهذا لا تنتقل المعلومات إلى هذين الفصين بطريقة فعالة. (عثمان لبيب فراج، ٢٠٠٣: ٥؛ وفاء على الشامي، ٢٠٠٤أ: ١٩٦- ١٩٧).

ج - الأسباب البيئية :

ومن هذه الأسباب:

- ظروف الحمل والولادة: فالعديد من المشكلات التي تحدث للأجنة تزيد من نسبة إصابتهم بالتوحد وتشمل هذه المشكلات: الولادة المتعسرة، اختناق الجنين، نزيف الأم وخاصة خلال الثلاثة أشهر الأولى من الحمل، استخدام الأم الحامل لبعض العقاقير الطبية، تقدم سن الأم الحامل، زيادة فترة الحمل عن ٤٢ أسبوع، وتقدر نسبة ظهور هذه المشكلات بين الأطفال المصابين بالتوحد بحوالي ٢٥٪(Stone, 1998: 276).
- الفيروسات والأمراض المعدية : هناك علاقة بين الإصابات المرضية التي تسبب تلفا في الجهاز العصبي المركزي أثناء الحمل ومرحلة الطفولة وبين التوحد وقد تضمنت هذه الإصابات الحصبة الألمانية والإيدز (إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، ٢٠٠٤: ٣٧- ٤١).
- المواد الكيميائية السامة: فقد وجدت علاقة بين تعرض الأمهات في عملهن لمواد كيماوية سامة واحتمال إنجاب أطفال توحديين، وعلى الرغم من أن التعرض للمواد الكيماوية السامة قد يزيد من مخاطر الإصابة بالتوحد إلا أن كيفية حدوث ذلك وسببه لا يزالان مجهولان(رائد خليل العبادي، ٢٠٠٦: ١٦٦).

- **طرق علاج التوحد**:

تتعدد الطرق التي يتم استخدامها في علاج الأطفال التوحديين، وتنوع هذه الطرق يعود لتنوع الأسباب من ناحية ولتعدد اهتمامات المتخصصين والباحثين الذين تناولوا دراسة هذا الاضطراب من ناحية أخرى، واعتمادا على كتابات كل من (إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، ٢٠٠٤: ٣٤٢- ٣٤٥؛ اسماعيل محمد بدر، ١٩٩٧؛ سميرة عبد اللطيف السعدى، ٢٠٠١: ٨٨؛ محمد على كامل،٢٠٠٣: ١٢- ٢٣، نادية إبراهيم أبو السعود، ٢٠٠٠: ٧٩؛ وفاء على الشامي، ٢٠٠٤ج: ١٣٧- ١٧٠؛ Campbell, 2003; Green, 1996: 30; Matson & Minshawi, 2006: 71-77; Stone, 1998: 269-275) يمكن عرض أهم الطرق التي استخدمت في علاج هذا الاضطراب في الآتي:

- العلاج بالعقاقير Treatment With Drugs : والعلاج الدوائي يستخدم لتنظيم، وتعديل المنظومة الكيماوية العصبية التي تقف خلف السلوك الشاذ وبالرغم من أن البحوث الحديثة قد أثبتت تنوع وتعدد العوامل التي تسبب التوحد إلا أن الكثير من الاتجاهات قد أثبتت أهمية العلاج الدوائي مع الاضطراب التوحدى، ومع أنه لا يوجد دواء واحد للتوحد، يجب أن يتكامل

هذا النوع من العلاج الطبي مع برنامج العلاج الشامل بحيث يساعد على تحسين قدرات الطفل التوحدى.

- العلاج الغذائي: Nutritional Treatment يري عدد من الباحثين أن نوع الغذاء أو كمية الغذاء قد تكون سببا لبعض الاضطرابات السلوكية للأطفال التوحديين، فقد لاحظت العديد من الأسر أن هناك تغيرات إلي حد ما في سلوك الأطفال التوحديين بعد إزالة أطعمة معينة من غذاء أطفالها، ويتضمن العلاج بالتغذية استبعاد هذه المواد من غذاء الطفل بما في ذلك الأطعمة المحتوية على ألوان أو مذاقات صناعية.
- العلاج بالتمرينات البدنية : Physical Exercise : يرى العديد من الباحثين أن الإثارة الجسمانية الفعلية النشطة لمدة ساعات، يوميا يمكن أن تساعد على علاج بعض الاضطرابات، فالتدريب الجسماني العنيف له تأثيرات إيجابية على علاج المشكلات السلوكية، حيث وُجد أن ٤٨٪ من ١٢٨٦ من الآباء قد قرروا وجود تحسنات ناتجة عن التمارين الرياضية، حيث لاحظ الآباء تحسن في السلوك النمطي، وفرط الحركة واضطراب النوم، والعدوان، والقلق، وإيذاء الذات، وتحسن في مدى الانتباه، والمهارات الاجتماعية، وانخفاض في سلوكيات إثارة الذات، وأيضا الأشكال الأخرى من اضطرابات التعلم.
- التدخل السلوكي المكثف والمبكر: Early Intensive Behavioral Intervention(EIBI)أحد أهم التدخلات الشائعة والفعالة مع الأطفال التوحديين: التدخل السلوكي المكثف المبكر Early Intensive Behavioral Intervention(EIBI)، حيث يعد التدخل السلوكي المكثف والمبكر إحدى الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها بشكل علمي وفق خطوات إجرائية ومنهجية وذلك لتدريب الأطفال التوحديين على العديد من جوانب السلوك فهو يركز على تعديل السلوك خلال فترات زمنية محددة يتم فيها تكثيف التدريب.

- **ثانيا : تشغيل الأفراد التوحديين :**

يعد التأهيل المهني من أهم مجالات الرعاية الاجتماعية لذوي الحاجات الخاصة، وأساس العمل فيه مساعدة ذوي الحاجات الخاصة والمصابين بالعاهات على العمل، واستثمار ما يتوافر لديهم من استعدادات وقدرات، والغاية من ذلك أنه ليس من فقد عضوًا من أعضائه أصبح عاجزًا، بل لا يزال لكل فرد من ذوي العاهات من القدرات التي تمكنه من التدريب والتنمية، والاستفادة مما لديه بما يتناسب مع الأعمال والحرف الملائمة التي يتم تدريبه عليها.

وتأتي أهمية التأهيل المهني للمعاقين من أنه الهدف النهائي لتعليم المعاقين وتدريبهم، فالفرد المعاق لا يتمكن من العيش باستقلالية واعتماد على النفس من حيث الدخل والحياة المستقلة، إلا إذا وجد لنفسه مهنة تمكنه من العيش باستقلال تام أو جزئي عن الآخرين ولا يمكن بطبيعة الحال أن يحصل الفرد على مهنة إلا إذا حصل على نوع من التدريب والتأهيل المسبق لذلك.

ويتم ذلك عن طريق توجيه الأفراد مهنيًا، وتدريبهم على المهن المناسبة بما يتوافر لديهم من استعدادات، مع إتاحة فرص العمل، والاعتماد على النفس

مما يؤدي إلى ارتفاع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، ولقد أوصت مؤتمرات العمل الدولية المتتابعة على أنه ينبغي توفير خدمات التأهيل المهني لجميع الأفراد من ذوي الحاجات الخاصة، مهما كان سبب عجزهم وطبيعة العجز أو القصور، وفي جميع الأعمار، طالما يمكن إعدادهم وتدريبهم، مع ما يتوافر لديهم من إمكانيات تصلح للقيام بعمل مناسب فالعمل في حد ذاته هو حق الحياة لأنه التأكيد الواقعي لوجود الفرد وقيمته.

ويعتبر التأهيل المهني للمعوقين أحد عناصر عملية التأهيل المنسقة والشاملة التي تهدف إلى تمكين الشخص المعوق من الاندماج الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع وذلك من خلال تدريبه على مهنة مناسبة لميوله واستعداداته وقدراته وبالتالي إيجاد فرصة عمل مناسبة له تساعده لأن يكون شخصًا منتجًا ومعتمدًا على نفسه، ويمكن النظر إلى التأهيل المهني على أنه امتداد للخدمات التعليمية والاجتماعية المقدمة لفئات المعوقين، حيث إنه خطوة تالية تعقب الاستفادة من برامج التربية الخاصة.(نايف عابد الزارع، ٢٠٠٣ : ٨٠).

- **المقصود بالتشغيل** :

يُعرف التشغيل بأنه: إيجاد فرص عمل للفرد تمكنه من الحصول على دخل منتظم لقاء ما يبذله من جهد أو ما يقدمه من خبرة في معرض إنتاج السلع أو الخدمات (إبراهيم أمين إبراهيم القريوتي، ٢٠٠٠: ١٦). ويعد تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة المقياس الأهم لنجاح برامج التدريب المهني، فهو الهدف النهائي لهذه البرامج.

- **أنواع التشغيل** :

يأخذ التشغيل أشكالاً متعددة منها (ماجدة بهاء الدين السيد، ٢٠٠٧: ٢٠٧-٢٢٢؛ مدحت محمد أبو النصر، ٢٠٠٤: ١٩١؛ نايف عابد الزراع، ٢٠٠٣ :٩٩):

أ. **التشغيل في سوق العمل المفتوح Open-Work Employment: والتي تمثل مجموعة فرص الاستخدام التي يوفرها قانون العرض والطلب في ظل قانون العمل والاستخدام في سوق العمل، ويسمى التشغيل في سوق العمل المفتوح بالتشغيل الانتقائي ويعتبر من أهم أنواع التشغيل.**

ويتطلب التشغيل في سوق العمل المفتوح أو التشغيل الانتقائي للمعاقين أحيانا أن يتم تعديل أو تكييف الخدمات والوسائل المتوفرة لغير المعاقين حسب احتياجات كل شخص معاق، ويشمل التشغيل الناجح على ما يلي :

- معرفة الخصائص الشخصية للعامل المعاق .
- معرفة خصائص متطلبات العمل الذي سيقوم به .
- التحقق من ملائمة العامل للعمل الذي سيقوم به .

ويعتبر تشغيل المعاقين في سوق العمل المفتوح من أهم أنواع التشغيل حيث إن مجال وفرص العمل واسعة ومتنوعة وكثيرة ومنتشرة في أماكن متعددة كما انه يساعد في تحقيق اندماج الشخص المعاق في الحياة الاجتماعية والاقتصادية

ب. **التشغيل المحمي: Sheltered Work-Shops أو التشغيل في المشاغل المحمية، ونظراً لأن التشغيل الانتقائي يواجه أحيانا صعوبات في تكييف بيئة**

العمل لتناسب حاجات الأشخاص المعوقين، تم إيجاد فرص للتشغيل في المشاغل المحمية التي هي عبارة عن مشاغل بعيدة ومحمية من منافسة السوق، وتكون بيئة العمل فيها متناسبة مع احتياجات العمال المعوقين.

إن الاستخدام المحمي هو احد أنواع تشغيل الأشخاص المعاقين ويشير هذا الاصطلاح بشكل عام إلى التشغيل الذي يقدم تحت ظروف وشروط خاصة إلى أشخاص معاقين والذين بسبب طبيعة وشدة إعاقتهم لا يستطيعون أن يقوموا بعمل تحت ظروف عملية تنافسية عادية، وتركز المشاغل المحمية عادة على القضايا الاجتماعية وليس على القضايا الاقتصادية، و هناك هدفين للمشاغل المحمية يتعلق كليهما بتقديم خدمات التدريب والتشغيل المهني للمعاقين:

- الأول : توفير تشغيل مؤقت انتقالي كالإعداد للعمل أو التدريب للعمل في سوق العمل التنافسية .
- الثاني : توفير تشغيل طويل الأجل لأشخاص معاقين والذي بسبب شدة إعاقتهم غير قادرين على الحصول على عمل والاحتفاظ به والبقاء في سوق العمل التنافسي.

وينقسم التشغيل المحمي إلى ثلاثة أنواع:

- وحدات عمل محمية في مؤسسات العمل العادية وتكون وحدات العمل هذه متخصصة وتقتصر فقط على المعاقين كالمصانع الكبيرة مثلا حيث تخصص وحدة عمل في المصنع تقوم بإنتاج أو تجميع بعض المنتجات الصناعية المحددة في المصنع ويعمل فيها المعاقين فقط .
- مشاغل أو ورش عمل محمية تقتصر على المعاقين فقط ولا تكون مرتبطة بمجتمع أو مؤسسة تجارية كبيرة بل تكون مستقلة .
- المشاغل الخاصة بحيث يقوم بعض المعاقين بإنشاء المشاريع البسيطة في بيوتهم والعمل لحسابهم الخاص ضمن إطار الأسرة .

ج. **التشغيل الذاتي Self Employment: وفي هذا النوع يقوم المعوق بالعمل لحسابه الخاص بعد توفير رأس المال المناسب له، حيث يقوم الشخص المعاق بتأسيس مشروع خاص وإدارته على مسؤوليته وكثيرا ما يكون هذا النوع من العمل أفضل أشكال العمل للأشخاص المعاقين وخصوصا للذين يعيشون في مناطق نائية وفي الأرياف حيث يجدون صعوبة في إيجاد فرص عمل في سوق العمل المفتوحة والذين يجدون صعوبة في السفر إلى أماكن العمل وفي بعض البلدان تقدم المؤسسات الرسمية أو الأهلية تمويلا لمثل هذه المشاريع وبالرغم من أهمية هذا النوع من العمل للمعاقين فان هناك عوامل كثيرة يجب أن تتوفر لنجاح أي مشروع فردي صغير وأهمها :**

- وجود الحس التجاري والقدرة على إدارة المشروع .
- معرفة وإلمام بأساليب البيع والتسويق .
- توفر رأس مال كاف لبدء المشروع يغطي جميع المصاريف الضرورية
- الاستعداد والرغبة في هذا العمل والقدرة على تحمل مشاقة .
- معرفة السلع المطلوبة في سوق العمل المحلي .

وليس بالضرورة أن يكون العمل للحساب الخاص صالحا لجميع الأشخاص المعاقين حيث إن مثل هذا العمل يحتاج إلى خبرة سابقة بالأعمال التجارية ورأس

مال مناسب لبدء مشروع تجاري وللتغلب على ذلك فانه بالإمكان عقد دورات تدريبية قصيرة ومكثفة للأشخاص المعاقين على أعمال الإدارة البسيطة في معاهد تدريبية أو مدارس تجارية أو من خلال دورات فردية مسائية كذلك مساعدة الأشخاص المعاقين الراغبين في الحصول على منحة أو قرض ليؤسسوا مشروعهم بأنفسهم .

د. **التشغيل المنزلي Home-Paced Employment وهذا النوع مخصص للأشخاص المعوقين الذين تحول ظروف إعاقتهم من الالتحاق بالأنواع الأخرى، حيث يمارس المعوقين في هذا النوع أنشطة صناعية أو حرفية داخل المنزل وتتم عملية تسويق منتجاتهم من قبل أشخاص أو هيئات صناعية أو تجارية أو خيرية لها علاقة.**

و. **التشغيل التعاوني Cooperative Employment ويعني تشغيل المعوقين في مشاريع أو مؤسسات أو جمعيات تعاونية خاصة يشرف على إدارتها وتسويق منتجاتها المعوقون أنفسهم ويتقاسمون الأرباح فيما بينهم، وهناك عوامل ضرورية يجب أن تتوفر لإنجاح هذا النوع من التشغيل :**

- توفير وسائل نقل مناسبة لتامين المواد الخام للعاملين في منازلهم وتجميع المنتجات النهائية.
- تنظيم عملية الشراء أو البيع وتوفير أعمال من خلال عقود أو اتفاقيات لاستمرارية تشغيل المعاقين في المنازل.
- متابعة الأشخاص المعاقين في منازلهم من قبل أخصائيو تأهيل لتقديم النصح والإرشاد والتعليمات الضرورية والإشراف المتواصل عليهم .
- تنويع الأعمال لتتناسب مع استعدادات وميول وقدرات ومهارات الشخص المعاق.

٤- **معوقات استخدام وتشغيل الأفراد التوحديون :**

أ. **عوامل تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون: إن القدرة العملية للفرد التوحدي وإمكانية تشغيله تعتمد على عناصر كثيرة بشكل عام مثل العمر والقدرات العقلية والجسمية والمؤهلات المهنية والمهارات والخبرات والخصائص الشخصية والاتجاهات والدوافع والاهتمامات والعادات والميول ومستوى التدريب.**

كما أن هناك عناصر أخرى تؤثر على هذه القدرة ويجب أخذها في الاعتبار عند تشغيل المعاقين هي(مدحت محمد أبو النصر، ٢٠٠٤: ٢١٥) :

- عناصر تتعلق بالمعاق نفسه وتتضمن هذه العناصر(نوع ودرجة الإعاقة جنس المعاق، سبب وزمن حدوث الإعاقة، درجة التكيف مع الإعاقة والعمل القدرات العملية والعقلية المتبقية واحتمالات ظروف العمل، محاذير العمل التشخيص الطبي والمهني، نوع التدريب الذي تلقاه ومستوى هذا التدريب).
- عناصر تتعلق بالبيئة الاجتماعية وكذلك بالقدرة الجسمية التي تؤثر في القدرة العملية وإمكانيات العمل وهي تشمل : (بعد البيت عن مكان العمل والتدريب ووسائل المواصلات، اتجاهات أصحاب الأعمال والزملاء والعمال نحو المعاق وعملة، ظروف العمل في المؤسسة، ظروف الأسرة ونظرتها إلى المعاق

وعملة، إمكانيات التدريب أثناء العمل، تنظيم العمل في المؤسسة التي يعمل بها المعاق، طبيعة التشريعات التي تحكم تشغيل المعاقين).

- **عوامل تتعلق بظروف ومكان التدريب** :

ومن هذه العوامل: (نايف عابد الزارع، ٢٠٠٣: ١٠٠)

- تطور وتعقد التكنولوجيا والتي تحتاج إلى كفاءات عالية لهذه العملية وهي غير متوفرة لدى المعاقين .
- ندرة بعض الوظائف مما سيزيد المشكلة تعقيداً عند المعاقين والمقعدين حيث إن الأغلبية وخاصة غير المؤهلة أكاديمياً أو علمياً العاطلة عن العمل ترغب في العمل.
- تقيد شروط القروض التأهيلية التي تمنح للمعاقين عن طريق صندوق المعونة الوطنية أو صندوق التشغيل أو صندوق التنمية البشرية.
- عدم توفر المشاغل المحمية التي تستوعب ذوي الإعاقات العقلية أو غير القادرين عن العمل في السوق المفتوح.
- صعوبة المواصلات وعدم توفر الوسائط المعدلة لاستخدام المعاقين .
- عدم توفر المداخل السهلة للمعاقين حركيا أو حتى المكفوفين وعدم تكييف المرافق العامة التي يمكن أن تخدم المعاقين .
- تدني الرواتب والأجور المدفوعة للمعاقين حيث إنها لا تغطي تكاليف الاحتياجات اليومية للفرد المعاق .
- عدم الالتزام الوظيفي في العمل لدى بعض المعاقين مما يعكس صورة سلبية عند صاحب العمل تكون يوميا حائلا دون استخدام معاقين آخرين .

- **عوامل تتعلق ببيئة عمل الأفراد التوحديون** :

وتتضمن هذه العوامل (أسماء سراج الدين هلال، ٢٠٠٩: ١٧٨- ١٨٣):

- مواقف صاحب العمل : يواجه المعاقين مقاومة من أصحاب العمل عند عملية استخدامهم وتعزى هذه المقاومة إلى واحد أوأكثر من العوامل التالية :
  - ✓ يفضل صاحب العمل استخدام الأشخاص غير المعاقين القادرين على العمل
  - ✓ النزوع إلى استخدام تعبيرات قاسية وغير واقعية عند استخدام المعاقين .
  - ✓ عدم المعرفة الكافية بإمكانات وقدرات الأشخاص المعاقين .
  - ✓ تخوف أصحاب العمل من خوض تجربة استخدام المعاقين وخصوصا فيما يتعلق بالإنتاجية وتعرض المعاقين لإصابات العمل والمسؤولية القانونية تجاه الحوادث.
- موقف العمال الآخرين : يمكن أن يعارض العمال قبول عامل معاق بينهم لاعتقادهم أن هذا العامل سيكون إنتاجه قليلاً مما يؤثر على عملية الإنتاج الكلية لهم أو ربما يكون مصابا بأمراض عصبية أو معدية كالصرع والدرن الرئوي خشية تعرضهم لمرض ما .

ج. **عوامل تتعلق بأولياء أمور الأفراد التوحديون** : **في المجتمعات المحلية التي يحظى فيها المعاقين بحماية وعطف زائدين من أسرهم فانه يصعب إقناع أولياء أمور المعاقين بفوائد ومزايا التأهيل والتدريب المهني بشكل عام والتشغيل بشكل خاص وفي حالة الأشخاص الذين أصبحوا معاقين نتيجة**

لحادث مهني أو حادث سير أو حادث منزلي(روحي مروح احمد، ٢٠٠٩) فقد يكون هناك فعلا بعض المعارضة من جانب هؤلاء الأشخاص في العودة إلى عملهم خشية أنهم إذا فعلوا ذلك فقد يكون لذالك آثار سلبية على مطالبهم بالحصول على تعويضات أو إعانات عن الإصابة وفي اغلب المجتمعات العربية يتوفر الاعتناء بالمعاق وحمايته من جانب الأهل والأقرباء مما يجعله لا يتحمس للعمل في مهنة مناسبة له حيث إن احتياجاته متوفر ولا يحتاج إلى دخل .

٦- مقترحات لتسهيل تشغيل الأفراد التوحديون وإيجاد فرص عمل لهم :

لقد دلت كافة المشاهدات في مختلف الدول على أن تشغيل المعاقين لم يكن أمرا ميسورا ولتسهيل التشغيل هناك بعض الاقتراحات والإجراءات وهي : (أسماء سراج الدين، ٢٠٠٩: ١٧٩ ؛ ماجدة بهاء الدين السيد، ٢٠٠٧: ٢٢٢- ٢٣٠):

- التدريب الصحيح : المقصود من هذا الاقتراح أن يتدرب المعاق على مهن من شانها أن تُلغي أو تُخفف إلى أقصى درجة ممكنة من اثر الإعاقة على الإنتاج إضافة إلى ذلك فلابد من أن تكون المهنة رائجة وأن يكون العمل فيها مناسبا للمعاق، مما يوفر للمعاق فرص الاستقلال المادي والدعم المعنوي.
- توعية المعاق وصاحب العمل : إن التدريب الجيد لوحده لا يؤدي إلى فتح أبواب العمل فالمعاق يجب أن يكون واعيا لطبيعة موقف المجتمع وأصحاب العمل من المعاقين والإعاقة وعلية أن يأخذ في الاعتبار أن الموقف الاجتماعي لن يتغير ألا عندما يضرب المعاقين الأمثال العملية على أنهم قادرون على الإنتاج والتكيف مع زملائهم ورؤسائهم ثم إن علية أن يدرك أن سوق العمل يقيس الناس بناءا على مقياس الإنتاجية ولا يأخذ في الحسبان حاجة العامل بل ينظر دائما إلى النتيجة النهائية التي يسفر عنها عملة .
- التدابير التشريعية (نظام الكوتا ونظام حوافز التشغيل) : هو احد أساليب خلق فرص العمل للمعاقين عن طريق سن تشريع يتضمن نظام الكوتا (الحصة) (أي إلزام أصحاب العمل بتشغيل أشخاص معاقين بما يتفق مع حصة أو نسبة محددة من إجمالي قوة العمل).وتخصيص عدد محدد من الوظائف.
- قيام الحكومة بدور ريادي : إن مؤسساتٍ القطاع العام تستخدم عددا كبيرا من الأشخاص وبإمكانها أن تضرب مثلا على صحة ما تدعو إليه من تشغيل المعاقين فتقنع بذلك مؤسسات القطاع الخاص، وتستطيع الحكومة القيام بدورين متكاملين:
  - ✓ استخدام موظفين معاقين يتقاضون ذات الرواتب التي يتقاضوها أندادهم المساوون لهم كفاءة وإنتاجية وهذا الدور من الأدوار التي بدأت الحكومة بممارسته ولكن بشكل محدود ومن الضروري أن يُستخدم المعاقين في وظائف مختلفة من حيث المسؤولية ومن حيث النوع وإلا باءت التجربة بالفشل.
  - ✓ قيام ممثلي الحكومة في الشركات ذات الاقتصاد المختلط بتبني سياسة استخدام المعاقين استخداما حقيقيا مبنيا على الكفاءة الإنتاجية وسوف يؤدي ذلك إلى إقناع مؤسسات القطاع الخاص بجدوى الاستفادة من طاقات المعاقين الإنتاجية .

- نظام الدعم المتناقص : تدفع الحكومة أو احد المؤسسات المعنية بالمعاقين مبالغ وفق هذا النظام لأصحاب العمل لقاءٍ استخدامهم معوقاٍ أو أكثر ويبدأ الدعم بدفع راتب المعاق المستخدم كاملا لمدة ثلاثة أشهر مثلا فإذا رأى صاحب العمل أن يستمر في استخدام المعاق دفعت له الحكومة أو المؤسسة (٧٥٪)فقط من راتب المعاق خلال فترة تمتد ثلاثة أشهر ثم (٥٠٪)ثم (٢٥٪)في كل ثلاثة أشهر لاحقة وبعد ذلك تنقل مسؤولية دفع الرواتب كاملا إلى صاحب العمل .
- قيام الإعلام بدور منطقي هادف : لا توجد دراسات تبين لنا الاعتبارات التي يجب أن يراعيها الإعلام عند تعرضه لاستخدام المعاقين ولكن الملاحظات التالية جديرة بالاهتمام :
  - ✓ الإعلام المنفصل عن التجربة الواقعية يفتقر إلى المصداقية .
  - ✓ اللقاءات الشخصية التي يُشارك فيها المعاقين أنفسهم هي ابلغ أثراً من اللقاءات التي يجري الحديث بها عن المعاق في حالة غيابه .
  - ✓ الحملات الإعلامية المنتظمة القصيرة هي ابلغ في نفس الناس من الحملات المكثفة .
  - ✓ إن التعرض المباشر لقضية المعاقين تفقد كثيرا من تأثيرها خصوصا إذا ما تكرر ذلك ولكن التعرض غير المباشر هو أقوى أثرا وفي شانه أن يدعو الناس إلى استنتاج ما يريد الموجه الإعلامي أن يوصله إليهم .

ولقد تضمنت توصيات العمل الدولية بشان التأهيل المهني والعمال للمعاقين رقم (٩٩و١٦٨) مبادئ توجيهية مفيدة بشان الطرق والتدبير التي يمكن تطبيقها لتوسيع فرص العمل للمعاقين ومن هذه الطرق والأساليب :تحسين ظروف العمل وتكييف وتعديل الأجهزة والمعدات لتسهيل تشغيل المعاقين وتامين وسائل النقل للعمال المعاقين من وإلى مكان عملهم وتشغيل نسبة مئوية من المعاقين وحصر بعض الأعمال ليقوم بها المعاقين دون غيرهم .

- **الدراسات السابقة** :

أجرت الجوهرة صالح الفريحى (١٩٨٥) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الخدمات التأهيلية التي تقدم للفتيات المعوقات وأثرها في تحقيق تكيفهن الشخصي والاجتماعي، والكشف عن مدى تكيف الفتاة المعوقة لحاجاتها الأساسية مثل : استقلاليتها، وإحساسها بقيمتها، بالإضافة إلى تحديد الأنماط المختلفة لتكيف الفتيات المعوقات مع أنفسهن ومع غيرهن، وفى سبيل تحقيق ذلك تم سحب عينة قوامها (٢٥) فتاة معوقة تراوحت أعمارهن ما بين ١٥- ٢٥ سنه من الملتحقات بمركز التأهيل المهني للمعوقات بالرياض، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الخدمات التأهيلية والتكيف الشخصي والاجتماعي والعام للفتيات المعوقات.

وهدفت دراسة ميا عبد العزيز المنيع (١٩٩٧) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كفاءة برامج التأهيل المهني للمعوقين واستيعاب سوق العمل للمعوقين المؤهلين، وفى سبيل ذلك تم سحب عينة من مجتمع الدراسة من جميع المسئولين في الإدارة العامة للتأهيل بوكالة الوزارة لشؤون الرعاية الاجتماعية، وقد بلغ عددهم عشرة موظفين، وجميع الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات

الاجتماعيات العاملين في مراكز التأهيل المهني بالرياض وعددهم خمسة، وعينة من الرؤساء المباشرين للمعوقين العاملين في القطاعات الحكومية وبلغ عددهم خمسة عشر رئيسا، وعينة من خريجي وخريجات مراكز التأهيل المهني للذكور وقد بلغ عددهم (٧٤) معوقا، خلصت الدراسة إلى مجموعه من النتائج من أهمها: أن برنامج التأهيل المهني الذي تدرب عليه المستفيدون يتفق مع عملهم الحالي الذي يقومون به، حيث أجاب (٥٠٪) من المستفيدين بأن العمل الذي يقومون به حاليا يتفق مع برنامج التأهيل المهني، كما أن من أهم الصعوبات التي تواجه المستفيدين في الحصول على عمل بعد تخرجهم : رفض رجال الإعمال تشغيل المعوقين، قلة فرص العمل المتاحة، قلة الراتب، عدم تطبيق قانون العمل الخاص بالمعوقين، عدم احتياج سوق العمل للتخصص، كما وجدت صعوبات تواجه المستفيدين بعد عملية التشغيل أهمها: قلة الراتب، النظر إلى المعوق من واقع إصابته لا من واقع قدراته، صعوبة المواصلات، حداثة الأجهزة المستخدمة في المؤسسة، كما ابرز العاملون في إدارة التأهيل أهم العناصر التي يجب أن تراعى في برنامج التأهيل المهني وهى: الإحساس بأهمية العمل الذي يقوم به المعوق، وتوافر الأجهزة والمعدات اللازمة لأداء العمل، وجود أسلوب متابعة تشغيل المعوقين بعد تأهيلهم، تحديث البيانات والمعلومات اللازمة عن التأهيل

وأجريت دراسة بينز وأقرانه Benz, Lindstrom, & Yovanoff, (2000) على ٧٠٩ طالبا من ذوى الإعاقات (من بينهم التوحديين) وذلك بهدف التعرف على الصعوبات التي تحول دون تشغيلهم مقارنة بأقرانهم من العاديين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٣٥٪ من الأفراد ذوى الإعاقات يتم تشغيلهم في مقابل٧٠٪ من أقرانهم العاديين، كذلك وُجدت فجوة بين العمر الوظيفي للأفراد التوحديين والعمر الوظيفي لأقرانهم العاديين.

كما أشارت نتائج ألسون وأقرانه Olson, Cioffi, Yovanoff, & Mank, (2000) إلى أن الجنس يعد عاملاً حاسماً في توظيف الأفراد ذوى الاضطرابات النمائية، فعلى الرغم من أن معدل التوظيف لدى الجنسين يكاد يكون متساوياً إلا أن معدل ساعات العمل لدى الإناث اقل من الذكور، مما يعد عاملاً معوقاً للإناث في حصولهم على التوظيف المناسب

وحلل بارنرد وأقرانه Barnard, Harvey, Potter, & Prior, (2001) العمر الوظيفي للأفراد ذوى طيف التوحد بغرض التعرف على معدل التشغيل بين هؤلاء الأفراد حيث وجدت الدراسة أن ٦٪ من البالغين ذوى طيف التوحد تم تشغيلهم في وظائف لوقت كامل Full time، وأن ٤٪ من البالغين ذوى طيف التوحد تم تشغيلهم فى وظائف لجزء من الوقت Part time، وأن الفروق بين الأفراد الذين يتم تشغيلهم لوقت كامل أو لجزء من الوقت تعود إما لطبيعة الوظيفة أو لطبيعة خصائص هؤلاء الأفراد.

وأكدت دراسة موران وآخرين Moran, McDermott, & Butkus, (2001) أن المحافظة على الوظائف لدى الأفراد ذوى الإعاقات النمائية يُعد أمراً بالغ الصعوبة ففي ولاية كارولينا الجنوبية بلغ معدل التوظيف لدى الأفراد ذوى الإعاقات النمائية ٩و١٦٪، ومعدل فقد الوظيفة ٢٨٪.

وفى دراسة أجراها دمبسى (2002) Dempsey هدف من خلالها إلى التعرف على أهم خصائص ومعوقات النمو المهني لدى فئة واسعة من الأفراد الذين يعانون من إعاقات في المجتمع الأسترالي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدعم المتدني من المجتمع المحلى يعد معوقا للنمو المهني لدى الأفراد المعاقين ولم تظهر هناك فروق بين الذكور والإناث في مستوى هذا الدعم.

وأجريت دراسة انجستروم وآخرين Engstrom, Ekstrom, & Emilsson, (2003) بهدف التعرف على الوظائف النفسية لدى الأفراد ذوي الوظائف المرتفعة من متلازمة اسبرجر، وذلك على عينه من ٩٢ فردا، حيث أشارت النتائج إلى أن خصائص الأفراد المشاركين في الدراسة تحول دون توظيفهم ، وبلغت نسبة الذين تم توظيفهم ٢٪ من المشاركين في الدراسة.

وأجرى بيلستيدت وآخرون Bellstedt, Gillberg, & Gillberg, (2005) دراسة طولية على ١٢٠ فردا من التوحديين بهدف التعرف على التغيرات الاجتماعية والتشغيل لديهم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر من ٩٠٪ منهم لم يتم تشغيلهم وذلك لطبيعة سلوكهم الاجتماعي الذي يحول دون تفاعلهم مع أقرانهم في بيئة العمل.

وأشارت دراسة ويست ويهمان ويهمان West, Wehman, &Wehman, (2005) إلى أن الأفراد ذوى الاضطرابات النمائية يواجهون العديد من التحديات في الحصول أو المحافظة على الوظائف منها : ضعف التحكم في الحياة الشخصية ، نقص العلاقات بين الشخصية وانخفاض جودة الحياة.

وهدفت دراسة باسم محمد الدحادحه (٢٠٠٨) إلى معرفة مستوى الحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والعاديين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والكلية التي ينتمي إليها الطالب، والمعدل التراكمي، وتكونت العينة من (٣١٨) طالبا وطالبه (١٥٤ طالبا و ١٦٤طالبه)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود درجه متوسطة من الحاجات المهنية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا لصفة الطالب(عادى، حالة خاصة) على مستوى الحاجات المهنية ولصالح طلاب الحالات الخاصة وعلى كل المجالات، بالإضافة إلى المقياس الكلى ولصالح الطلاب الذكور كما أظهرت النتائج وجود فروق لمعدل الطالب التراكمي، وذلك لصالح الطلاب الذين معدلاتهم مقبولة أو جيده مقابل الطلاب الذين معدلاتهم جيده جدا فيما لم تُظهر النتائج أية فروق للكلية التي ينتمي إليها الطالب على مستوى الحاجات المهنية.

وهدفت دراسة Lemaire, and Mallik, (2008) إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون الدعم الوظيفي للبالغين ذوى الصعوبات النمائية وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ فردا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نقص الانتباه والمشكلات البينشخصية والسلوكية أكثر المعوقات (٣٧٪) للمحافظة على التوظيف، ثم مشكلات العلاقة بزملاء العمل (٨,٢٪)، وأخيرا مشكلات القراءة والكتابة (٣٪).

- **فروض الدراسة** :

- يختلف ترتيب الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم.
- يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياءِ أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم.
- يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق ببرامج التأهيل المهني والتي تواجه أولياءِ أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم.
- يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياءِ أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم.
- يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق بأسر الأفراد التوحديون والتي تواجههم في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم.

- **خطة الدراسة** : (**المنهج- العينة- الأدوات – الإجراءات**)

- **أولاً** : **منهج الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم ببرامج المؤهلة للتشغيل، لهذا فإن المنهج الوصفي يُعد أكثر مناهج البحث ملائمة لتحقيق هذا الهدف.

- **ثانياً**: **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسةٍ من ٣٢ فرداً، يمثلون أولياء أمور الأفراد التوحديون بمتوسط عمري ٤٢,٢١عاما، وانحراف معياري ٥,٣٣.

- **ثالثاً**: **أداة الدراسة** :

استبانة الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل: ملحق (١). تم إعداد هذه الاستبانة بغرض التعرف على الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل، ولإعداد هذه الاستبانة تم مراجعة الكتابات النظرية والبحوث السابقة حول موضوع تشغيل الأفراد المعاقين بصفة عامة والتوحديين على وجه الخصوص، ثم تم تصميم استبانة مفتوحة لاستطلاع آراء مجموعة من أولياء أمور الأفراد التوحديين حول المشكلات التي يواجهونها في تأهيل أبنائهم وفي تشغيلهم، تم تطبيقِ الاستبانة على عينة مكونة من والدي الأطفال التوحديين بلغ عددها ١٩ فردا، وتم تفريغ استجاباتهم في صورة بنود إجرائية وعمل تكرار لكل منها، ومن خلال ذلك حددت أبعاد الاستبانة في أربعة أبعاد أساسية، وفي ضوء ما سبق تم صياغة مفردات الاستبانة في صورة مبدئية مكونة من ٣٧ عبارة.

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس** :

- صدق الاستبانة: تم عرضِ الاستبيان بصورته المبدئية على عدد من المحكمين بلغ عددهم ١٢ محكما، وتم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة

موافقة من المحكمين تصل إلى ٩٠٪ على الأقل، ولهذا تم حذف خمس عبارات وتعديل صياغة سبع عبارات، وبذلك أصبحت الاستبانة تتكون من ٣٢ عبارة.

- ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات هذه الاستبانة بطريقتين:
  - ✓ طريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق الإستبانة على عينة من أولياء أمور الأفراد المعاقين بلغ عددها ٣٤ فردا، وأعيد التطبيق بعد فترة زمنية قدرها ٢٣ يوما، حيث كان معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٧٦١ للدرجة الكلية، (٠,٧٤١، ٠,٨٤٧، ٠,٨٢٠، ٠,٨٥٢) للأبعاد الأربعة على الترتيب.
  - ✓ طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات هذه الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية على العينة السابقة، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وبعد تصحيح معامل الارتباط الناتج بمعادلة سبيرمان براون وجد أن معامل الثبات ٠,٧٢٨ للدرجة الكلية.
- الصورة النهائية للاستبانة : تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٢ عبارة تتوزع على أربعة أبعاد أساسية هي:
  - ✓ صعوبات تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون: ويعكس هذا البعد الدرجة التي يُدرك من خلالها أولياء أمور الأفراد التوحديون خصائص سلوك ابنهما على أنه مصدر من مصادر إعاقته عن العمل، ويقيس هذا البعد ٨ عبارات، وأرقامها من ١- ٨.
  - ✓ صعوبات تتعلق ببرامج التأهيل المهني: ويعكس هذا البعد الدرجة التي يُدرك من خلالها أولياء أمور الأفراد التوحديون برامج التأهيل المهني على أنها مصدر من مصادر إعاقة ابنهما عن العمل، ويقيس هذا البعد ٧ عبارات، وأرقامها من ٩- ١٥.
  - ✓ صعوبات تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون: ويعكس هذا البعد الدرجة التي يُدرك من خلالها أولياء أمور الأفراد التوحديون ظروف ومكان العمل على أنه مصدر من مصادر إعاقة ابنهما عن العمل، ويقيس هذا البعد ٨ عبارات، وأرقامها من ١٦- ٢٤.
  - ✓ صعوبات تتعلق بأسر الأفراد التوحديون: ويعكس هذا البعد الدرجة التي يُدرك من خلالها أولياء أمور الأفراد التوحديون ظروف الأسرة على أنها مصدر من مصادر إعاقة ابنهما عن العمل، ويقيس هذا البعد ٨ عبارات، وأرقامها من ٢٥- ٣٢.
- تتدرج الاستجابة على هذا المقياس وفق تدريج رباعي يتكون من (بدرجة كبيرة جدا= ٥ درجات، بدرجة كبيرة= ٤درجات، بدرجة متوسطة= ٣درجات، بدرجة قليلة= درجتان، بدرجة قليلة جدا= درجة واحدة).

- **نتائج الدراسة** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص هذا الفرض على "يختلف ترتيب الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم" ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل

الصعوبات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
صعوبات تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون	٢٩,٤٧	٦,٣٧	٢
صعوبات تتعلق ببرامج التأهيل المهنى	٢٣,٩٦	٥,٨١	٤
صعوبات تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون	٣٢,٠٨	٤,١١	١
صعوبات تتعلق بأسر الأفراد التوحديون	٢٧,٨٢	٧,٢٦	٣

يتضح من جدول (١) أن هناك اختلافاً في ترتيب الصعوبات التي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون لإلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وذلك من وجهة نظرهم وهى كالتالي:

- جاءت الصعوبات التي تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون في الترتيب الأول، بمتوسط قدره (٣٢,٠٨) وانحراف معياري(٤,١١) وقد يرجع ذلك إلى أن تشغيل الأفراد التوحديين يُعد المحصلة النهائية لبرامج التأهيل المهني، ومن ثم فهو أول ما يفكر فيه أولياء الأمور، لأن هناك فجوة كبيرة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون أي بين التشريع والتطبيق، لهذا فقد جاءت صعوبات التشغيل لتحتل المرتبة الأولى بين الصعوبات.
- كما جاءت الصعوبات التي تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون في الترتيب الثاني بمتوسط قدره (٢٩,٤٧) وانحراف معياري (٦,٣٧)، فدرجة التكيف مع العمل تمثل تحديا أساسيا يواجه الأفراد المعاقين Potter, & Prior, (2001).
- كما جاءت الصعوبات التي تتعلق بأسر الأفراد التوحديون في الترتيب الثالث بمتوسط قدره (٢٧,٨٢) وانحراف معياري (٧,٢٦)، فبعض خصائص أولياء أمور الأفراد المعاقين تمثل معوقا من المعوقات التي تحول دون التحاقهم ببرامج التأهيل المهني، وبرامج التشغيل، كأساليب الحماية والعطف الزائد من أسر هؤلاء المعاقين أو خوف أولياء الأمور من انقطاع الضمان الاجتماعي أو ظروف الأسرة ونظرتها إلى المعاق وعمله.
- جاءت الصعوبات التي تتعلق بطبيعة برامج التأهيل المهني في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره (٢٣,٩٦) وانحراف معياري (٥,٨١)، فتأهيل المعاقين في برامج التأهيل المهني لازال يتم على مهن تقليديه لا يحتاجها سوق العمل حاليا أو إمكانيات التدريب أثناء العمل، يضاف إلى ذلك صعوبة الوصول لأماكن التدريب في بعض الأحيان.

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص هذا الفرض على " يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون وتواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل

الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
السلوكيات النمطية التي يعرضها ابني التوحدي ربما تحول دون تدريبه وتشغيله(الرفرفة باليدين، هز الرأس).	٣,٦٢	١,١٤	٣
عدم قدرة ابني التوحدي على التحدث مع الآخرين يمثل صعوبة في سبيل تدريبه وتشغيله.	٣,٠٢	١,٣٦	٦
يعد عجز ابني التوحدي عن التواصل مع الآخرين احد صعوبات تدريبه وتشغيله.	٣,٥٧	١,٠١	٤
خصائص ابني لا تمكنه من تكوين علاقات جيدة بزملائه في التدريب والعمل.	٢,٨٦	١,١٨	٧
إن خصائص ابني التوحدي ربما تعرضه لمخاطر كثيرة.	٤,٣٣	٠,٨٣	١
ضعف فترات انتباه ابني ربما لا تمكنه من التدريب والعمل الجيد.	٣,٣٧	١,٠٦	٥
يعرض ابني التوحدي للعديد من المشكلات التي تحول دون تدريبه وتشغيله.	٣,٧٨	١,٣٥	٢
يتميز الأفراد التوحديون بعدد من الخصائص التي تحول دون قبولهم في العمل.	١,٧٩	١,٣٤	٨

يتضح من الجدول (٢) أن هناك اختلافاً في ترتيب الصعوبات التي تتعلق بخصائص الأفراد التوحديون وتواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل، وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة كل من : الجوهرة صالح الفريحي (١٩٨٥)، بارنرد وأقرانه Barnard, Harvey, Potter, & Prior, (2001)، وبنظرة تفصيلية على جدول (٢) يتضح الآتي:

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (إن خصائص ابني التوحدي ربما تعرضه لمخاطر كثيرة) في المرتبة الأولى بمتوسط قدره(٤,٣٣) وانحراف معياري(٠,٨٣)، وقد يعود ذلك إلى أن أول ما يتبادر إلى ذهن ولي الأمر فيما يتعلق بتشغيل ابنه التوحدي، هو ما إذا كان هذا الابن سيتعرض لمخاطر أثناء عمله لأنه يعلم أن ابنه في ظروف خاصة تحتاج إلى رعاية ومراقبة خاصة، فوجود قصور واضح في سلوكيات التواصل غير اللفظي باختلاف أنواعها مثل التواصل البصري والتعبيرات الوجهية والأوضاع الجسدية والإيماءات المستخدمة لتنظيم التفاعل الاجتماعي أو الفشل في تكوين أو تنمية علاقات مع الرفاق أو ممارسة حركات نمطية على نحو متكرر وغير هادف، لدى الأفراد التوحديين يجعلهم في حاجة إلى رعاية خاصة.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يعرض ابني التوحدي العديد من المشكلات التي تحول دون تدريبه وتشغيله) في المرتبة الثانية، بمتوسط قدره (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,٣٥)، فالمشكلات التي يعرضها الأفراد التوحديين تمثل عائقا واضحا أمام تدريبهم ومن ثم تشغيلهم، فهذه المشكلات تحول دون اكتسابهم للمهارات المستهدفة، وانتظامهم في برامج التدريب.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (السلوكيات النمطية التي يعرضها ابني التوحدي ربما تحول دون تدريبه وتشغيله، مثل الرفرفة باليدين، هز الرأس) في المرتبة الثالثة، بمتوسط قدره (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,١٤)، وقد يرجع ذلك إلى أن التقيد بأنماط ثابتة ومكرره من السلوك والاهتمامات

والأنشطة مثل ممارسة حركات نمطية على نحو متكرر وغير هادف مثل رفرفة الأصابع أو اليد أو لفهما بشكل دائري أو ثنى الجزع للأمام والخلف أو تحريك الأذرع أو الأيدي أو القفز بالقدمين أو الانشغال الزائد بأجزاء من الأدوات أو الأشياء مع استمرار اللعب بها لمدة طويلة يعرض الابن للعديد من المشكلات أثناء التدريب والعمل.

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يعد عجز ابني التوحدي عن التواصل مع الآخرين احد صعوبات تدريبه وتشغيله)، في المرتبة الرابعة بمتوسط قدره(٣,٥٧) وانحراف معياري (١,٠١) وقد يعود ذلك إلى أن ابرز مايميز الأفراد التوحديين أن لديهم مشكلات شديدة في التواصل سواء أكان لفظيا أو غير لفظي، فهم يوصفون بأن لديهم تأخر أو قصور كلي في تطوير اللغة المنطوقة، وتعد الخصائص الكلامية لديهم شاذة وتوصف بأنها نمطية وأيضا يتجنب الأفراد التوحديون كل أشكال التفاعل الاجتماعي ويقومون بالهروب من الأشخاص الذين يرغبون في التفاعل معهم، وكل هذه الخصائص تمثل عائقا أمام تدريبهم أو تشغيلهم.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (ضعف فترات انتباه ابني ربما لاتمكنه من التدريب والعمل الجيد) في المرتبة الخامسة بمتوسط قدره (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٠٦)، وقد يرجع ذلك إلى أن التقيد بأنماط ثابتة ومكرره من السلوك والاهتمامات والأنشطة كالاستغراق أو الاندماج الكلى بواحدة أو أكثر من الأنشطة أو الاهتمامات المقيدة والنمطية بشكل غير عادى من حيث طبيعتها أو شدتها، وأيضا إلى الجمود وعدم المرونة الواضح في الالتزام والالتصاق بأنشطة أو شعائر وطقوس روتينيه لا جدوى منها تحول دون تدريب أو تشغيل الأفراد التوحديين.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (عدم قدرة ابني التوحدي على التحدث مع الآخرين يمثل صعوبة في سبيل تدريبه وتشغيله) في المرتبة السادسة، بمتوسط قدره (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,٣٦)، وقد يعود ذلك إلى أن القدرة على التحدث من أهم طرق التواصل مع الآخرين، ومن ثم فإن افتقاد الفرد التوحدي للقدرة على التحدث وإظهار لغة متأخرة مع عدم القدرة على فهم اللغة، والتحدث بكلام غير مفهوم أو استخدامه الضعيف للغة التعبيرية أو الفشل في بدء المحادثة، تكرار ما يقوله الآخرون، استعمال الضمائر بشكل غير مناسب)، سيحول دون تلقيه التدريب أو الاستفادة من برامج التأهيل المهني المقدمة له.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (خصائص ابني لا تمكنه من تكوين علاقات جيدة بزملائه في التدريب والعمل) في المرتبة السابعة، بمتوسط قدره (٢,٨٦) وانحراف معياري (١,١٨)، فالأفراد التوحديون يعانون من إرباك اجتماعي Socially Awkward يجعل لديهم صعوبة في الحصول على الأصدقاء، ولعل من أبرز أسباب الفشل في جعل علاقاتهم مستمرة مع الآخرين هو الافتقار إلى التفاعل الاجتماعي، وهذ الامر قد يجعل العاملين يرفضون قبول عامل معاق بينهم لاعتقادهم أن هذا العامل سيكون إنتاجه قليلا مما يؤثر على عملية الإنتاج الكلية لهم.

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يتميز الأفراد التوحديون بعدد من الخصائص التي تحول دون قبولهم في العمل)، في المرتبة الثامنة بمتوسط (١,٧٩)، وانحراف معياري (١,٣٤)، فهذه العبارة تمثل إجمالا للخصائص التي سبق عرضها، فوجود قصور نوعي في القدرة على التفاعل الاجتماعي والذي يتضح في الافتقار إلى السعي المتواصل لمشاركة الآخرين في مباهجهم واهتماماتهم وإنجازاتهم (مثل افتقاد القدرة على إظهار وإبراز والإشارة إلى الأشياء ذات الأهمية)وأيضا فقدان القدرة على التبادل العاطفي أو الاجتماعي وأيضا التقيد بأنماط ثابتة ومكرره من السلوك والاهتمامات والأنشطة، كلها تمثل أهم الخصائص التي يتميز بها الأفراد التوحديون وجميعها يمثل تحديا أساسيا أمام التحاقهم ببرامج التدريب والتشغيل.

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص هذا الفرض على " يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق ببرامج التأهيل المهني والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تتعلق ببرامج التأهيل المهني وتواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل

الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
بعض الشهادات الممنوحة للمتدربين لا يتم الاعتراف بها من قبل الجهات المعنية بالتشغيل.	٤,١٧	١,٣٥	١
يتدرب الأفراد التوحديون على حرف وأعمال يدوية لا تتناسب ومتطلبات سوق العمل.	٣,٦٧	١,٤١	٢
لا يتلقى الأفراد التوحديون التدريب الكافي الذي يؤهلهم للتشغيل.	٣,١٢	١,٢٥	٥
اسكن في منطقة بعيدة لا تتيح لابني التوحدي الالتحاق ببرامج التدريب والتأهيل.	٢,١٦	١,٦٦	٧
التدريبات المقدمة للأفراد التوحديون ببرامج التأهيل لا تتناسب وقدراتهم.	٣,٥٤	١,٤٤	٣
عملية تدريب الفرد التوحدي لا تسير وفق منهج منظم واضح المعالم.	٣,٠٩	١,٣١	٦
عدم وجود الوعي الكافي بإمكانيات ابني التوحدي من قبل المدربين.	٣,٣٢	١,٦٩	٤

يتضح من جدول(٣) أن هناك اختلاف في ترتيب الصعوبات التي تتعلق ببرامج التأهيل المهني والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم وهى على النحو التالي:

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (بعض الشهادات الممنوحة للمتدربين لا يتم الاعتراف بها من قبل الجهات المعنية بالتشغيل) في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٤,١٧) وانحراف معياري(١,٣٥)، فاقتناع ولي الأمر بإلحاق ابنه ببرامج التدريب والتأهيل المهني إنما يأتي من كون هذه البرامج توفر فرص عمل جيدة لابنه، فإذا فشلت في تحقيق هذا الهدف، فإن هذا الفشل يمثل عائقا في إلحاق أولياء الأمور لأبنائهم التوحديون ببرامج التدريب.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يتدرب الأفراد التوحديون على حرف وأعمال يدوية لا تتناسب ومتطلبات سوق العمل) في المرتبة الثانية بمتوسط

قدره(٣,٦٧) وانحراف معياري (١,٤١)، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة ميا عبد العزيز المنيع (١٩٩٧) من أن برامج التدريب التي يتلقاها الأفراد المعاقين لا تتناسب مع متطلبات سوق العمل، فالأفراد المعاقين يتدربون على مهن لايحتاجها سوق العمل.

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (التدريبات المقدمة للأفراد التوحديون ببرامج التأهيل لا تتناسب وقدراتهم)، في المرتبة الثالثة، بمتوسط قدره (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,٤٤) فالتدريب الذي يتلقاه الأفراد التوحديون غالبا ما لا يكون مرتبطا بميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، كما أنه يكون على أساس عشوائي وغير ومناسب (ماجدة بهاء الدين السيد، ٢٠٠٧: ٤٣) مما يترتب عليه عزوف هؤلاء الأفراد عن الاشتراك في برامج التدريب.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (عدم وجود الوعي الكافي بإمكانيات ابني التوحدي من قبل المدربين)، في المرتبة الرابعة، بمتوسط قدره (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,٦٩)، فعدم تقدير قدرات الفرد المعاق التقدير المناسب ربما يؤدي إلى إحباطه، الأمر الذي يؤول إلى عزوفه عن الانتظام في برامج التأهيل.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة ((لا يتلقى الأفراد التوحديون التدريب الكافي الذي يؤهلهم للتشغيل)، في المرتبة الخامسة، بمتوسط قدره (٣,١٢) وانحراف معياري (١,٢٥)، وهذا النقص في التدريب ربما يعود إلى عدة أسباب لعل أهمها: الخصائص التي تميز الأفراد التوحديون، كالسلوك الروتيني والاهتمام بأشياء محددة كقيامهم بطقوس معينة تتجسد في موعد الطعام والحمام واللباس وترتيب الغرفة، كما يوجد لديهم مقاومة شديدة للتغيير الذي يحدث في البيئة المحيطة، وأيضا قد يعود إلى القدرة العملية للفرد التوحدي فإمكانية تشغيله وتدريبه تعتمد على عناصر كثيرة بشكل عام مثل العمر والقدرات العقلية والجسمية والمؤهلات المهنية والمهارات والخبرات والخصائص الشخصية والاتجاهات والدوافع والاهتمامات والعادات والميول ومستوى التدريب نفسه.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (عملية تدريب الفرد التوحدي لاتسير وفق منهج منظم واضح المعالم)، في المرتبة السادسة، بمتوسط قدره (٣,٠٩) وانحراف معياري(١,٣١)، فافتقار برامج التدريب إلى خطة منظمة يفقدها أهم أركان نجاحها، وقد يرجع ذلك إلى عدم توجيه الأفراد مهنيًا وتدريبهم على المهن المناسبة بما يتوافر لديهم من استعدادات، وربما يعود ذلك لعدم انتظام الافراد التوحديين فير برامج التدريب، إضافة إلى ماأشارت إليه دراسة قاسم محمد الدحادحة (٢٠٠٨) من أن هناك نفص في دافعية القائمين على برامج التدريب في برامج التأهيل.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (اسكن في منطقة بعيدة لا تتيح لابني التوحدي الالتحاق ببرامج التدريب والتأهيل)، في المرتبة السابعة، بمتوسط قدره(٢,١٦) وانحراف معياري(١,٦٦)وهذا قد يعود إلى بعد المنشأة التي يتدرب فيها المعاق عن محل سكنه، خاصة في الريف والمناطق والمحافظات النائية، مع عدم توافر وسائل المواصلات/ الانتقال الملائمة مما يعوق المساهمة الفعلية للمعاق في الانتظام في برامج التدريب، إذ يشجعه ذلك على كثرة الغياب.

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص هذا الفرض على " يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون وتواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل

الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
إصابة الفرد التوحدي ربما يصاحبه زيادة مادية في قيمة التعويض لدى صاحب العمل.	٢,٧١	١,٩٧	٨
يرى أصحاب العمل أن الأفراد التوحديون يكثرون من الوقوع في الأخطاء.	٢,٩٨	١,٢٦	٧
يتم التمييز بين رواتب الأفراد التوحديين والعاديين من قبل أصحاب العمل.	٣,٣٦	١,٢١	٤
لا تتوافر في بيئة العمل عوامل السلامة المهنية.	٤,٣٢	١,٠٦	٢
يعارض زملاء ابني التوحدي في العمل وجود معاق بينهم.	٣,٠٧	١,٤٤	٦
يعتقد العاملين العاديين أن وجود معاق بينهم يؤثر على الإنتاج بصفة عامة.	١,٨١	١,٢٢	٩
ينزع أصحاب العمل إلى استخدام تعبيرات قاسية وغير واقعية عند التعامل مع المعاقين.	٣,٢٧	١,١٥	٥
الأجر الذي قد يتلقاه ابني ربما لا يتناسب مع ما يقوم به من عمل.	٣,٤٧	١,٣٥	٣
هناك نقص في فرص العمل المقدمة للأفراد التوحديون.	٤,٤٧	١,٤٠	١

يتضح من جدول (٤) أن هناك اختلاف في ترتيب الصعوبات التي تتعلق بتشغيل الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم، وهذا يتفق مع دراسة ميا عبد العزيز المنيع (١٩٩٧) ودراسة ألسون وأقرانه Olson et al., (2000) وبنظرة تفصيلية على جدول (٤) يتضح الآتي:

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (هناك نقص في فرص العمل المقدمة للأفراد التوحديون)، في المرتبة الأولى، بمتوسط قدره (٤,٤٧) وانحراف معياري (١,٤٠)وهذا قد يعود إلى التغيرات الاقتصادية العالمية وما أدت إليه من شيوع للبطالة في أماكن كثيرة من العالم، وتعد الفئات الخاصة من أكثر الفئات تأثرا بهذه الموجة، وكذلك عدم وجود درجات خالية بمعظم وحدات الجهاز الحكومي والقطاع العام (علما بأن المعاقين يفضلون العمل بالجهاز الحكومي والقطاع العام لأنهم أقل قسوة وأكثر راحة واستجابة لمطالبهم وظروفهم الصحية من القطاع الخاص)، كما يمكن تفسير نقص فرص العمل أمام الأفراد التوحديين إلى غياب التعريف الدقيق للإعاقة بدرجاتها ومستوياتها المختلفة على شهادة التأهيل (وبالتالي بطاقة شهادة القيد) مما أدى إلى دخول كثير من غير المستحقين ضمن نسبة الـ ٥٪، وبالتالي ضياع فرص المعاقين المسجلين/ المستحقين.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (لا تتوافر في بيئة العمل عوامل السلامة المهنية)، في المرتبة الثانية، بمتوسط قدره (٤,٣٢) وانحراف معياري (١,٠٦)، وقد يعود ذلك إلى عدم توفر المشاغل المحمية التي تستوعب ذوي الإعاقات أو غير القادرين عن العمل في السوق المفتوح وأيضا صعوبة

المواصلات وعدم توفر الوسائط المعدلة لاستخدام المعاقين وكذلك عدم توفر المداخل السهلة للمعاقين حركيا أو حتى المكفوفين وعدم تكييف المرافق العامة التي يمكن أن تخدم المعاقين بما يتوافق وخصائصهم.

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (الأجر الذي قد يتلقاه ابني ربما لايتناسب مع ما يقوم به من عمل)، في المرتبة الثالثة، بمتوسط قدره (٣,٤٧) وانحراف معياري(١,٣٥)، إن الأجر الذي يتلقاه الفرد المعاق يمثل أحد أهداف برامج التشغيل الأساسية، وهو أن يجد هذا الفرد المعونة الكافية التي تعينه على أعباء الحياة، فإذا كان هذا الأجر لا يتناسب وحاجات المعاق، فالنتيجة الحتمية انصراف هذا الفرد عن العمل.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يتم التمييز بين رواتب الأفراد التوحديين والعاديين من قبل أصحاب العمل)، في المرتبة الرابعة، بمتوسط قدره(٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٢١)، وهذا قد يرجع إلى اتجاه بعض أصحاب الأعمال نحو تفضيل دفع أجر راتب المعاق على سبيل الصدقة أو الإعانة/ المساعدة المادية مع عدم إلزامه بالعمل (مما يضعف أثر برامج الدمج ويكون له مردود نفسي ومعنوي واجتماعي واقتصادي سلبي على كل من المعاق والعمل/ يتمثل في عدم الاستفادة من المعاق في زيادة الإنتاج مقابل أجره) وكذلك انعدام الوعي الاجتماعي بالمسئولية الاجتماعية نحو المعاقين ودمجهم في سوق العمل.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (ينزع أصحاب العمل إلى استخدام تعبيرات قاسية وغير واقعية عند التعامل مع المعاقين)، في المرتبة الخامسة بمتوسط قدره (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,١٥)، فإلى الآن ما زال بعض أصحاب العمل يستخدمون تعبيرات العجزة، ولا تزال النظرة إلي الأفراد المعاقين يشوبها العديد من السخرية والاحتقار.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يعارض زملاء ابني التوحدي في العمل وجود معاق بينهم)، في المرتبة السادسة، بمتوسط قدره(٣,٠٧) وانحراف معياري (١,٤٤)، وهذا قد يعود إلى أنه يمكن أن يعارض العمال قبول عامل معاق بينهم لاعتقادهم أن هذا العامل سيكون إنتاجه قليلا مما يؤثر على عملية الإنتاج الكلية لهم أو ربما يكون مصابا بأمراض عصبية أو معدية كالصرع والدرن الرئوي خشية تعرضهم لمرض ما.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يرى أصحاب العمل أن الأفراد التوحديون يكثرون من الوقوع في الأخطاء)، في المرتبة السابعة، بمتوسط قدره (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٢٦) وهذا قد يعود إلى تفضيل صاحب العمل استخدام الأشخاص غير المعاقين القادرين على العمل، وكذلك خوف أصحاب العمل من خوض تجربة استخدام المعاقين وخصوصا فيما يتعلق بالإنتاجية وتعرض المعاقين لإصابات العمل والمسؤولية القانونية تجاه الحوادث والمطالبات.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (إصابة الفرد التوحدي ربما يصاحبه زيادة مادية في قيمة التعويض لدى صاحب العمل)، في المرتبة الثامنة بمتوسط قدره (٢,٧١) وانحراف معياري (١,٩٧)، فإصابة الفرد التوحدي ربما

يصاحبه زيادة مادية في قيمة التعويض لدى صاحب العمل، وهذا الأمر يجعل صاحب العمل يتخوف من خوض تجربة استخدام المعاقين.

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (يعتقد العاملين العاديين أن وجود معاق بينهم يؤثر على الإنتاج بصفة عامة)، في المرتبة التاسعة، بمتوسط قدره (١,٨١) وانحراف معياري (١,٢٢)، فبعض أصحاب العمل والعاملين يعتقد أن قدرات الشخص المعاق ربما لا تمكنه من الإنتاجية، كما ينظر البعض الآخر إلى المعاق على انه عالة على العمل، وان وجوده لا يرتبط بالحاجة إليه، وإنما بعوامل أخرى.

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص هذا الفرض على "يختلف ترتيب الصعوبات التي تتعلق بأولياء أمور الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم "، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تتعلق بأسر الأفراد التوحديون وتواجههم في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل

الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
تشغيل الفرد التوحدي يعرضه للنقد والسخرية من الآخرين.	٣,٤٢	١,٥٢	٣
لدي تحفظ في تشغيل ابني التوحدي خوفا عليه من التعرض لسوء المعاملة.	٣,٥٦	١,١٣	٢
ارفض أن يعمل ابني التوحدي أعمال دونية بسيطة لا تتناسب مع مستواه الاجتماعي.	٣,٣٤	١,٠٥	٤
لدى أقربائي وجيراني اتجاهات سلبية نحو عمل المعاقين.	٢,٩٦	١,٣٦	٧
لا تتوفر لدي المعلومات الكافية عن طبيعة الأعمال التي يمكن أن يؤديها ابني.	٣,٢٢	٠,٥٩	٦
لا اعرف إن كانت ستتاح لي فرصة متابعة ابني التوحدي أثناء تدريبه وتشغيله.	٣,٢٩	١,٣٨	٥
لدي تخوف من قطع إعانات الضمان إذا ما التحق ابني بالعمل.	٤,٥١	١,٢٧	١
انظر إلى ابني على انه فرد غير منتج لذا أفضل بقاؤه في المنزل.	١,٨٣	١,٢٩	٨

يتضح من جدول (٥) أن هناك اختلاف في ترتيب الصعوبات التي تتعلق بأسر الأفراد التوحديون والتي تواجه أولياء أمور الأفراد التوحديون في إلحاق أبنائهم بالبرامج المؤهلة للتشغيل وفقا لتصوراتهم وهى كالتالي :

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (لدي تخوف من قطع إعانات الضمان إذا ما التحق ابني بالعمل)، في المرتبة الأولى، بمتوسط قدره (٤,٥١) وانحراف معيارِي (١,٢٧)، فالعديد من أولياء الأمور يفضل عدم تشغيل أبنائهم المعاقين خوفا من انقطاع إعانات الضمان.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (لدي تحفظ في تشغيل ابني التوحدي خوفا عليه من التعرض لسوء المعاملة)، في المرتبة الثانية، بمتوسط قدره (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,١٣)، فهناك نزوع إلى استخدام تعبيرات قاسية وغير واقعية عند استخدام المعاقين من جانب أصحاب الأعمال، وهذا قد يعود إلى إن بعض أصحاب العمل غير قادرين على تحديد فرص التقدم

التي يحرزها الأفراد التوحديون، وأيضاً وجود علاقات قلقة بين العامل وصاحب العمل تقوم على كراهية صاحب العمل وتخوف العامل الأمر الذي يؤدي إلى عدم استمرار هذه العلاقة.

- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (تشغيل الفرد التوحدي يعرضه للنقد والسخرية من الآخرين)، في المرتبة الثالثة، بمتوسط قدره (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,٥٢) وهذا قد يعود إلى اتجاه بعض أصحاب الأعمال نحو تفضيل دفع أجر راتب المعاق على سبيل الصدقة أو الإعانة/ المساعدة المادية مع عدم إلزامه بالعمل وكذلك عدم ملائمة الإعاقة لنشاط المنشأة و انعدام الوعي الاجتماعي بالمسئولية الاجتماعية نحو المعاقين ودمجهم في سوق العمل.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (ارفض أن يعمل ابني التوحدي أعمال دونية بسيطة لا تتناسب مع مستواه الاجتماعي)، في المرتبة الرابعة، بمتوسط قدره (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,٠٥)، فبعض الأعمال التي يقدمها سوق العمل ربما لا تتناسب وتطلعات أولياء الأمور مما يعمل على عدم إلحاقهم لأبنائهم ببرامج التدريب والتأهيل.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (لا اعرف إن كانت ستتاح لي فرصة متابعة ابني التوحدي أثناء تدريبه وتشغيله)، في المرتبة الخامسة، بمتوسط قدره(٣,٢٩) وانحراف معياري (١,٣٨) وهذا قد يعود إلى غياب أو ضعف برامج المتابعة (الرعاية اللاحقة) لمساعدة المعاق بعد التحاقه بالعمل لفترة زمنية محددة حتى يتوافق مع ظروف عمله الجديد، وكذلك بعد البيت عن مكان العمل والتدريب ووسائل المواصلات.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (لا تتوفر لدي المعلومات الكافية عن طبيعة الأعمال التي يمكن أن يؤديها ابني)، في المرتبة السادسة، بمتوسط قدره (٣,٢٢) وانحراف معياري (٠,٥٩) وهذا قد يرجع إلى الإعلام المنفصل عن التجربة الواقعية، والذي يفتقر إلى المصداقية وأيضا إلى عدم الإلمام بطبيعة القوانين والتشريعات التي تحكم تشغيل المعاقين.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (لدى أقربائي وجيراني اتجاهات سلبية نحو عمل المعاقين)، في المرتبة السابعة، بمتوسط قدره (٢,٩٦) وانحراف معياري (١,٣٦) وهذا قد يعود إلى الجهل بالخصائص الشخصية للعامل المعاق وعدم المعرفة بخصائص متطلبات العمل الذي سيقوم به، وأيضا إلى عدم الوعي المجتمعي بالإعاقة وتشغيل المعاقين.
- جاءت استجابة أولياء الأمور على عبارة (انظر إلى ابني على انه فرد غير منتج لذا أفضل بقاؤه في المنزل)، في المرتبة الثامنة، بمتوسط قدره(١,٨٣) وانحراف معياري (١,٢٩)، فبعض أولياء الأمور ليس لديهم إلمام كافي بخصائص الإعاقة والقدرات التي قد يتمتع بها المعاق.

- **المراجع** :

إبراهيم أمين إبراهيم القريوتي (٢٠٠٠). التأهيل المهني للمعوقين سمعياً. ندوة الاتجاهات المعاصرة للتعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعيا. وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة، بالتعاون مع اليونسكو، الرياض.

إبراهيم أمين إبراهيم القريوتي، غانم البسطامي (١٩٩٥). مبادئ التأهيل، مقدمة في تأهيل ذوي الحاجات الخاصة. الامارت العربية المتحدة، مكتبة الفلاح.

إبراهيم عبد الله فرج الزريقات(٢٠٠٤).التوحد، الخصائص والعلاج. عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

أسماء سراج الدين هلال (٢٠٠٩). تأهيل المعاقين. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

إسماعيل شرف (١٩٩٣). تأهيل المعوقين. الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

إسماعيل محمد بدر(١٩٩٧).مدى فاعلية العلاج بالحياة اليومية في تحسن حالات الأطفال ذوى التوحد. المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي، القاهرة، ٢، ٧٢٧ – ٧٥٨.

الجوهرة صالح الفريحى (١٩٨٥) . الخدمات التأهيلية والتكيف الاجتماعي للفتيات المعوقات،دراسة ميدانية بمركز التأهيل المهني للإناث بالرياض، رسالة ماجستير، كلية الآداب،جامعة الملك سعود.

باسم محمد الدحادحه (٢٠٠٨) . دراسة مقارنه للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين فى جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأخرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨(٣)، ٦٠- ٨١.

جوزيف، ف ٠ ريزو، روبرت، هـ ٠ زايل (١٩٩٩). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً بين النظرية والتطبيق. (ج. ٢)، ترجمة : زيدان السرطاوى، عبد العزيز السيد الشخص، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.

رائد خليل العبادي (٢٠٠٦). التوحد. الأردن، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

روحي مروح أحمد عبدات (٢٠٠٩). دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية المقدمة للمعاقين في الإمارات العربية المتحدة. إدارة رعاية وتأهيل المعاقين. وزارة الشؤون الاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة.

سميرة عبد اللطيف السعدي (٢٠٠١). معاناتي والتوحد. ط٣، الكويت، منشورات ذات السلاسل.

سوسن شاكر الحلبى (٢٠٠٥). التوحد الطفولى " أسبابه – خصائصه – تشخيصه – علاجه. ط١، دمشق، مؤسسة علاء الدين.

سيد الجارحي (٢٠٠٧). استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة بنها، ١٣٢٩- ١٣٤٨.

عثمان لبيب فراج (٢٠٠٣). العوامل المسببة لإعاقة التوحد (١). النشرة الدورية لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، ع ٧٣، ٢ – ١٢.

عزيز داود (٢٠٠٦). الإعاقة من التأهيل إلى الدمج. بيروت، مؤسسة مصطفى قانصورة للطباعة.

ماجدة بهاء الدين السيد (٢٠٠٧). تأهيل المعاقين. عمان، الأردن، صفاء للنشر والتوزيع.

محمد على كامل (٢٠٠٣). من هم ذوى الأويتزم ؟ وكيف نعدهم للنضج ؟. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٤).تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة. القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.

ميا عبد العزيز المنيع (١٩٩٧) . كفاءة التخطيط لبرامج التأهيل المهني في استيعاب سوق العمل للمعوقين المؤهلين. رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية للبنات، جامعة الملك عبد العزيز .

مشوح بن هذال الوريك الشمري (٢٠٠٣). تقويم فعالية برامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر المعوقين والمشرفين ورجال الأعمال. رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

نادية إبراهيم عبد القادر أبو السعود(٢٠٠٠).الطفل التوحدى في الأسرة. الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

نايف عابد الزارع (٢٠٠٣). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج علاجي لتحسين حالة الأطفال الاوتيزم(الاوتيستيك). في: هشام عبد الرحمن الخولي. دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ١٥٧- ٢٠٠.

وفاء على الشامي(٢٠٠٤أ).خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه. سلسلة التوحد: الكتاب الأول، جدة، مركز جدة للتوحد، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

وفاء على الشامي(٢٠٠٤ج).علاج التوحد، الطرق التربوية والنفسية والطبية. سلسلة التوحد: الكتاب الثالث، جدة، مركز جدة للتوحد، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

يوسف شلبي الزعمط (١٩٩٣). التأهيل المهني للمعوقين. عمان، الأردن، المركز الثقافي الأسقفي.

Allen, K., Wallace, D., Renes, D., Bowen, S., & Burke, R.(2010a). Community-based vocational instruction using videotaped modeling for young adults with autism spectrum disorders performing in air-inflated mascots. ***Focus on Autism and Other Developmental Disabilities****, 25, 186–192.*

Allen, K., Wallace, D., Renes, D., Bowen, S., & Burke, R.(2010b). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with Autism Spectrum Disorders. ***Education and Treatment of Children****, 33, 339–349.*

American Psychiatric Association. (2000). ***Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders*** *(4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.*

Barnard, J., Harvey, V., Potter, D., & Prior, A. (2001). ***Ignored or ineligible: The reality for adults with autism spectrum disorders****. London, UK: The National Autistic Society.*

Bellstedt, E., Gillberg, C., & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: Population-based 13- to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. ***Journal of Autism and Developmental Disorders****, 35, 351–360.*

Benz, M., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: predictive

factors and student perspectives. ***Exceptional Children****, 66, 509–529.*

Browder, D., & Minarovic, T. (2000). Utilizing sight words in self-instruction training for employees with moderate mental retardation in competitive jobs. ***Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities****, 35, 78–89.*

Bureau of Labor Statistics, U. S. Department of Labor. (2010). ***Household data: Employment status of the civilian population by sex, age, and disability status, not seasonally adjusted****. Retrieved February12, 2010 from http://www.bls.gov/news.release/empsit.t06.htm.*

Burke, R., Andersen, M., Bowen, S., Howard, M., Keith D., & Allen, K.(2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. ***Research in Developmental Disabilities****, 31, 1223–1233.*

Campbell, J. (2003).Efficacy of Behavioral Interventions for Reducing Problem Behavior in Persons with Autism: A Quantitative Synthesis of Single-Subject Research. ***Research in Developmental Disabilities****, 24, 120-138.*

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1998). An Experimental Investigation Of Social Cognitive Abilities In Infants With Autism: Clinical Implications. ***Infant Mental Health Journal****, 19, 260–275.*

Cimera, R., & Cowan, R. (2009). The costs of services and employment outcomes achieved by adults with autism in the US. ***Autism: The International Journal of Research & Practice****, 13, 285–302.*

Dempsey, I. (2002). Support staff in a sample of Australian community-based services for people with a disability: Career intentions, personal characteristics and professional development needs. ***Journal of Intellectual of Developmental Disability****, 27(3), 201-214.*

Drake, R., & Becker, D. (1996). The Individual Placement and Support (IPS) model of supported employment. ***Psychiatric Services****, 47, 473–475.*

Engstrom, I., Ekstrom, L., & Emilsson, B. (2003). Psychological functioning in a group of Swedish adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. ***Autism****, 7, 99–110.*

Foley, S., Butterworth, J., & Heller, A. (2000). Vocational rehabilitation interagency activity improving supported employment for people with severe disabilities. [Electronic

*version]. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 15, 37–42.*

*Garff, J., & Storey, K. (1998). The use of self-management strategies for increasing the appropriate hygiene of persons with disabilities in supported employment settings. **Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities**, 33, 179–188.*

*Green, G. (1996). Early Behavioral Intervention For Autism: What Does Research Tell Us. In Maurice, Green & Luce (Eds.) **Behavioral Interventions for Young Children with Autism**, (pp. 29-44) Austin, TX: Pro-ed.*

*Hillier, A., Campbell, H., Mastriani, K., Vreeburg Izzo, M., Kool-Tucker, A., Cherry, L., et al. (2007). Two-year evaluation of a vocational support program for adults on the autism spectrum. **Career Development for Exceptional Individuals**, 30, 35–47.*

*Howlin, P., Alcock, J., & Burkin, C. (2005). An 8-year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or Asperger syndrome. **Autism**, 9, 533–549.*

*Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with Autism. **Journal of Autism & Developmental Disorders,** 37, 1166–1180.*

*Lemaire, G., and Mallik, K. (2008). Barriers to Supported Employment for Persons With Developmental Disabilities. **Archives of Psychiatric Nursing**, 22, 3 147–155.*

*Mank, D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (1997). Patterns of support for employees with severe disabilities. **Developmental Disability**, 35, 433–447.*

*Matson, J., & Minshawi, N.(2006). **Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: A Critical Analysis**. Oxford, England: Elsevier Science Inc.*

*Migliore, A., & Butterworth, J. (2008). Trends in outcomes of the Vocational Rehabilitation Program for adults with developmental disabilities: 1995–2005. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, 52, 35–44.*

*Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., & Rogan, P. (2007). Integrated employment or sheltered workships: Preference of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. **Journal of Vocational Rehabilitation**, 26, 5–19.*

*Minarovic, T., & Bambara, L. (2007). Teaching employees with intellectual disabilities to manage changing work routines using varied sight-word checklists. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, 32, 31–42.*

Moore, C. L., Feist-Price, S., & Alston, R. J. (2002). Competitive employment and developmental disability: Interplay among gender, race, secondary psychiatric disability, and rehabilitation services. ***Journal of Rehabilitation****, 68, 14–19.*

Moran, R. R., McDermott, S., & Butkus, S. (2001). Getting a job, sustaining a job, and losing a job for individuals with developmental disability. ***Journal of Vocational Rehabilitation*** *,16, 237–244.*

Nary, D. , White, G. , Budde, J. , & Vo, H. (2004). Identifying the employment and vocational rehabilitation concerns of people with traditional and emerging disabilities. ***Journal of Vocational Rehabilitation****, 20, 71–77.*

National Research Council. (2001). ***Educating Children With Autism****. Washington, DC: National Academy Press, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Educational Interventions for Children with Autism.*

Olson, D., Cioffi, A., Yovanoff, P., & Mank, D. (2000). Gender differences in supported employment. ***Developmental Disability****, 38, 89–96.*

Stephens, D., Collins, M., & Richard A. Dodder, R.(2005). longitudinal study of employment and skill acquisition among individuals with developmental disabilities. ***Research in Developmental Disabilities****, 26, 469–486.*

Stone, W.(1998). Autism In Infancy And Early Childhood. In: Cohen D, Volkmar F, (Eds.) ***Handbook Of Autism And Pervasive Developmental Disorders****. New York: Wiley & Sons. P 266–282.*

Verdugo, M., Jordán de Urríes, F. , Jenaro, C., Caballo, C., & Crespo, M. (2006). Quality of life of workers with an intellectual disability in supported employment. ***Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities****, 19, 309–316.*

West, M., Wehman, P., & Wehman, P. (2005). Competitive employment outcomes for persons with intellectual and developmental disabilities: The national impact of the Best Buddies Jobs Program. ***Journal of Vocational****, 10, 2, 114-116.*

Wetherby, A., & Pruting, C.(1984). Profiles of Communicative and Cognitive Social Abilities in Autistic Children. ***Journal of Speech and Hearing Research****, 27, 364-377.*

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" أنشطة إثرائية للمعلمة لتعزيز بعض مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية "

obeikandl.com

إعداد :

أ / سعاد عبد الله مطر الزهراني. د/ سميحة محمود إبراهيم

obeikandl.com

" أنشطة إثرائية للمعلمة لتعزيز بعض مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية "

أ / سعاد عبد الله مطر الزهراني. د/ سميحة محمود إبراهيم

- **مقدمة البحث** :

لقد أصبح مفهوم التربية البيئية على درجة كبيرة من الأهمية، حيث تم تشكيل الهيئات والمراكز واللجان والأندية البيئية، وإصدار سلسلة من القوانين البيئية، واتخاذ مجموعة من الاجراءات البيئية، إضافة إلى التوجهات العالمية للتربية البيئية ومن ضمنها سعي المملكة لدمج التربية البيئية في مناهج التعليم العام وخاصة في مناهج التعليم الابتدائي، لأن التربية البيئية في سنواتها المبكرة الأولى تستند على أن الأطفال الصغار ينبغي أن يكونوا شعورا قويا لاحترام البيئة الطبيعية بدءا من سنواتهم الأولى في الحياة وبدون ذلك فإنه ليس بإمكانهم أبدا تكوين هذا الاتجاه في مرحلة أخرى وأكدت منظمة الصحة العالمية (WHO) أن أغلبية الوفيات التي تحدث لما يناهز ١٣ ألف طفل يوميا ترجع إلى الأخطار الموجودة في البيئات التي يعيش فيها هؤلاء الأطفال(ترك وأبو سليمان٢٠٠٩، ١١). ولابد من التركيز على فئة الفتيات وتلميذات المدارس لكونها الفئة التي ستلقى على عاتقها قيادة المستقبل وتربية الأجيال والتغيير، ومن أهم موجهات السلوك البيئي السليم هو غرس المفاهيم البيئية وتنميتها حتى يكون التغيير في الطريق الصحيح. والسبيل إلى تربية بناتنا التربية البيئية الواعية لا يتحقق إلا من خلال المنهج حيث هو الوسيلة لهذه الغاية (المكاوي٢٠٠٠). فالمناهج الدراسية هي وسيلة التربية لتحقيق أهداف المجتمع، ومعلوم أيضا أنه كلما ارتبطتٍ المناهج الدراسية بالبيئة وحاجاتها كانت المناهج أكثر منهجية وأقرب وظيفيا.

وتتضمن بنود الأهداف العامة لمقررات التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية وبنود أهداف تدريس مادة التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي التركيز على تنمية الملاحظة الواعية، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتنمية إحساسهن بالمسؤولية تجاه الوطن والبيئة والمجتمع، ومساعدتهن على إدراك القواعد الصحية والغذائية واتباعها، وادراك التلميذة أهمية نعم الله عليها وأهميتها في حياتها مثل نعمة الماء وغيرها(النشوان وآخرون١٤٢٧هـ،٦٧).

- **مشكلة البحث** :

تحتل الأنشطة البيئية الصفية قمة سلم الأولويات نظراً لطبيعة المادة العلمية للتربية البيئية التي تتطلب التجارب والمشاهدات والخبرات الحسية لدى تدريس المعارف، وهذا يعني بعبارة أخرى الحاجة إلى وجود أنشطة تحقق الترابط والتفاعل بين النظرية والتطبيق عند تدريس المفاهيم البيئية لضمان تزويد التلميذات بالعلوم والمعارف البيئية العلمية بأسلوب يتحقق معه التطبيق في الحياة اليومية لتمكينهن من اكتساب المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تنعكس في سلوكهن وممارساتهن لدى التعامل مع البيئة ومشكلاتها.

وأكد العلماء والباحثين على أهمية اعداد أفراد لديهم الحس البيئي والاتجاهات البيئية الإيجابية باعتبارها الخطوة الأولى لمواجهتها والتغلب عليها

وضرورة تنمية الوعي البيئي كدراسة (الدقل والسكران ،٢٠٠٠)، ودراسة (جورج ٢٠٠٢)، ودراسة(المغيصب ،٢٠٠٧) وتأكيد الباحثين على أهمية تنمية المفاهيم البيئية كدراسة (Starbuk & Midden , 2002)، ودراسة (Robinson& Fraser, 2004) ، و(السويدان ، ٢٠٠٥)، و(المرزوقي ،٢٠٠٦)، و(النوح ،٢٠٠٧) و(الداود، ٢٠٠٨)، و (العرفج، ٢٠١١).

ومن المشاهدات المؤسفة لمعظم تلميذات المرحلة الابتدائية السلوك غير الواعي نحو البيئة داخل المدارس سواء داخل الفصول أو ساحات المدرسة ودورات المياه وغيرها من الأماكن المتوافرة فيها. وهذا الحال له مؤشرات من ضمنها قصور أنشطة المفاهيم البيئية الموجودة المناهج الدراسية المقررة عليهن في تعريف التلميذات بالمعارف البيئية التي تتناسب وأعمارهن والتي من شأنها أن تكوّن لديهن الاتجاهات البيئية المرغوب فيها، وذلك تبعاً لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على ١٠ معلمات في المدارس الابتدائية .

وقد تم اجراء مسح ميداني للتأكد من عدم تناول موضوع البحث من خلال كليات وجامعات المملكة، لذا كان من المهم اجراء هذا البحث لاقتراح أنشطة اثرائية لغرض تنمية بعض المفاهيم البيئية المتضمنة في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي.

- **أسئلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث في الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما التصور المقترح للأنشطة الاثرائية للمعلمة لتعزيز بعض مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي؟

وقد تطلب الإجابة عن هذا التساؤل الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما المفاهيم البيئية المتضمنة في الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة؟
- ما المفاهيم البيئية التي ينبغي تعزيزها والتي يتضمنها منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي؟
- ما أكثر ثلاثة مفاهيم بيئية أهميةً وتحتاج إليها تلميذة الصف الأول الابتدائي ؟
- ما الأنشطة الإثرائية المقترحة لتعزيز الثلاثة مفاهيم التي تم اختيارها؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث إلى:

- تجميع المفاهيم البيئية المتضمنة في الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- تحديد المفاهيم البيئية التي ينبغي تعزيزها والتي يتضمنها منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي.
- تحديد أكثر ثلاثة مفاهيم بيئية أهمية تحتاج إليها تلميذة الصف الأول الابتدائي إلى تعزيزها من وجهة نظر المتخصصات.
- وضع تصور للأنشطة الإثرائية المقترحة لتعزيز المفاهيم البيئية التي تم اختيارها من منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي.

- **أهمية البحث** :

استمد البحث أهميته لكونه يخدم عدداً من الأفراد وهم :

- المعلمات: قد يساعدهن في فتح آفاق جديدة للاهتمام بتنمية المفاهيم البيئية المتضمنة في منهج التربية الأسرية بطريقة فعالة، وذلك بتطبيق بعض الأنشطة الاثرائية البيئية المقترحة، التي قد تسهم في زيادة وعي التلميذات البيئي بل قد يؤثر في اتجاهاتهن الايجابية نحو البيئة.
- المشرفات التربويات: قد تلفت نتائج هذا البحث انتباه المشرفات التربويات إلى التعرف على أهمية التركيز على تنمية المفاهيم البيئية عند التلميذات أثناء الاشراف على المعلمات.
- لجنة تخطيط وتطوير مناهج التربية الأسرية التابعة لوزارة التربية والتعليم:
- قد تزود نتائج هذا البحث لجنة تخطيط وتطوير مناهج التربية الأسرية بقائمة لبعض المفاهيم البيئية التي يمكن تضمينها في مقررات التربية الأسرية للصفوف الدراسية الأخرى من المرحلة الابتدائية ولمواد دراسية أخرى.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على:

- عينة عشوائية عنقودية قوامها (٦٠) ستون معلمة من معلمات التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة .
- ثلاثة مفاهيم بيئية مستخلصة من منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي والتي حددت في ضوء نتائج استبانة استطلاع الرأي للمعلمات.

- **الإطار النظري للبحث** :

تم استعراض أربعة محاور تبعاً لطبيعة البحث:

- **المحور الأول**: **التربية البيئية**

إن حماية البيئة والعناية بها مهمة ترتبط وثيق الارتباط بوعي الإنسان وثقافته البيئية. وفي هذا المضمار للتربية البيئية دور كبير في تنمية الوعي والثقافة البيئية، وبالتالي في حماية البيئة ورعايتها وتحسينها وتطويرها. وفي هذا الصدد تم التطرق إلى توجهات المملكة العربية السعودية نحو التربية البيئية وسياستها نحوها.

- **سياسة المملكة والتربية البيئية** :

لقد اختارت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أسلوب دمج التربية البيئية في معظم المناهج الدراسية، وذلك بتخصيص مجموعة من الأهداف العامة والوحدات والموضوعات الدراسية عن المفاهيم البيئية، أما فيما يخص منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي فقد تناول مفهومان بيئيان وهما مفهوم المشكلات البيئية المتمثل في مشكلة التلوث الغذائي، ومفهوم التلوث الكهرومغناطيسي، وقد تم ادراج عددا من المفاهيم في وثائق المناهج وفي المقررات الدراسية ذات العلاقة، وتخطيط بعض الأنشطة التربوية والتعليمية لتحقيق أهداف محددة للتربية البيئية، وتقديم مجموعة من برامج التوعية البيئية للطلاب والطالبات وأسرهم وللأسرة التربوية بكافة عناصرها (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام٢٠١٠). وحيث لا يمكن ايجاد حلول سديدة للمشكلات البيئية دون اجراء تعديل في جميع مجالات التعليم ومراحله ، فإن

أفضل تغيير في تعديل السلوك وأحكمه ما كان في المرحلة الابتدائية. (مازن ٢٠٠٧)

ولأن بعض أهداف تعليم المرحلة الابتدائية في المملكة تتماشى مع بعض أهداف التربية البيئية، فهدف التربية البيئية هو تكوين مواطن واعي بالعلاقة والارتباط بين النواحي البيولوجية الفيزيائية، والثقافية، والاجتماعية، في البيئة التي تعتبر الانسان جزءا منها، والواعي بواجباته نحو بيئته وبالمشاكل البيئية، والاختيارات التي تستعمل في حل هذه المشاكل، ولديه الدافع لكي يتصرف بمسؤولية، في تحسين بيئته بما يؤدي إلى حياة أفضل له ولمجتمعه، فهو يحقق هدف التعليم الابتدائي(فقرة٧٧)، الذي ينص على "تعريف التلميذة بنعم الله عليها في نفسها، وفي بيئتها الاجتماعية والجغرافية، لتحسن استخدام النِّعَم، وتنفع نفسها وبيئتها"، و(فقرة ٧٩)الذي ينص على " تنمية وعي التلميذة لتدرك ما عليها من الواجبات ومالها من الحقوق، في حدود سنِّها وخصائص المرحلة التي تمر بها، وغرس حب وطنها، والإخلاص لولاة أمرها" (وزارة التربية والتعليم ١٤٣٢هـ).

وفي تعريف مفهوم التربية البيئية: أكد الفاعوري (٢٠٠٤، ٧٥) على أن التربية البيئية تعمل على اكساب القيم البيئية وتكوينها، فقد عرفها بأنها عملية تكوين للقيم والاتجاهات وتوضيح العلاقة بين الطفل والبيئة لتنشأ علاقة مودة بينه وبين بيئته الطبيعية فيكبر ولديه اقتناع بضرورة المحافظة على بيئته واستغلالها بشكل معتدل والابتعاد عن ايذائها أو تلويثها.

أما التعريف الاجرائي للتربية البيئية في هذا البحث هي العملية التعليمية التي تهدف إلى تنمية وعي تلميذات الصف الأول الابتدائي بالبيئة وبالمشكلات المتعلقة بها وتزويدهن بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية التي تخولهن للرقي بوعيهن البيئي وفقا لخصائص نموهن واحتياجاتهن وقدراتهن. وعملية تكوين المفهوم لا تتم بطريقة آلية روتينية، بل تعتمد أساسا على العقل، ولا تقتصر على مجرد تجميع الحقائق أو الأشياء، وإنما تتطلب عملا عقليا وتفكيرا لإدراك العلاقات الموجودة بين تلك الحقائق(أحمد وسلامة٢٠٠٥، ٢٣ـ ٢٤). وتتكون المفاهيم وتنمو خلال حياة الطفل، عن طريق تجاربه وخبراته، وتتأثر بالبيئة المنزلية والمدرسية والاجتماعية المحيطة به، ولكي تنمو هذه المفاهيم بطريقة فعالة يفضل استخدام أنشطة متنوعة ومتعددة ، مع مراعاة الأسس السليمة لكي ينمو المفهوم بشكل صحيح، وقد حددت (كوجك٢٠٠٤، ١٨٣.١٨٠) بعضاً منها فقد تنمو المفاهيم من خلال محاولة حل المشكلة أو تحقيق هدف، أو من خلال الملاحظة والتجريب والاكتشاف والتحليل والتعبير والتمييز، و الخبرات البديلة بدلا من الخبرات المباشرة، وعن طريق التكرار والتعزيز المستمر.

وهذا ما سعت إليه الأنشطة المقترحة في هذا البحث، حيث تم اعدادها بطريقة مدروسة ومخططة، بهدف تكوين المفاهيم البيئية التي تم تحديدها وربطها بالواقع قدر الإمكان وتعزيزها عند التلميذة، لينعكس في سلوكها واتجاهاتها الإيجابية ليس فقط نحو البيئة بل على من حولها أيضاً .

إن ما ذكر سابقاً من الأسس التي تساعد في تكوين المفهوم عند التلميذة لاتعتبر كافية إذا لم توجد المعلمة الواعية بأهمية التربية البيئية، والقادرة على اتخاذ تلك الحقائق والمفاهيم كبدايات وكأساس للعمل في تشكيل مواقف التدريس أو مواقف الخبرة، التي إذا أجادت تشكيلها وتكوينها، ساعد ذلك تلميذاتها على المرور بها والتأثر بها والتعلم منها ويقصد بذلك اكتساب المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم، القادرة على توجيه التلميذة للسلوكيات المرغوب فيها نحو البيئة (اللقاني ومحمد١٤١٩، ٢١٢،٢١٣).

والأنشطة الاثرائية في هذا البحث وما تحويها من طرق تدريس ووسائل تعليمية مقترحة، قد تسهم في مساعدة معلمة التربية الأسرية للقيام بدورها في تنمية المفاهيم البيئية لتلميذات المرحلة الابتدائية.

- **المحور الثاني : التلوث البيئي**

لقد تعددت تعاريف التلوث البيئي فقد عرّف في المعجم بأنه " كل إفساد مباشر للخصائص العضوية، أو الحرارية أو البيولوجية والإشعاعية، لأي جزء من البيئة، كتفريغ أو إيداع، نفايات أو مواد من شأنها التأثير على الاستعمال المفيد، أي تسبب ضررا بسلامة الطيور، والحشرات، والأسماك، والمواد الحية والنباتات" (عيسى٢٠٠٠، ٢٣) كما عرفه (أرناؤوط٢٠٠٠) بأنه:" حدوث تغير وخلل في التفاعل الطبيعي بين مكونات النظام البيئي، بحيث يؤثر على فاعلية هذا النظام، وتفقده القدرة على أداء دوره الطبيعي في التخلص الذاتي من الملوثات" ويقسم التلوث البيئي إلى قسمين هما: تلوث مادي مثل تلوث الماء والهواء والتربة والغذاء، و تلوث غير مادي(المعنوي) كالضوضاء التي تنتج من محركات السيارات والورش وغيرها والتلوث الكهرومغناطيسي، وهناك أنواع أخرى من التلوث المعنوي كالتلوث الأخلاقي والفكري، والثقافي، والاعلامي.

وقد اقتصر البحث في استبانة استطلاع الرأي على نوعين من التلوث البيئي. التلوث المادي، كما يتضح في التلوث الغذائي، والتلوث المعنوي، كما في التلوث الكهرومغناطيسي، والتلوث الضوضائي.

- **التلوث الغذائي :**

يعرف التلوث الغذائي بأنه " احتواء المواد الغذائية على جراثيم أو مواد كيميائية أو طبيعية أو مشعة تسبب حدوث تسمم غذائي " (الفقي ١٩٩٣، ١٧٥) وقد يتلوث الغذاء من الماء أو الهواء أو التربة أو العاملين في انتاجه وتصنيعه، من الآلات والأواني المستعملة في التغليف أو الحفظ أو من اضافة الألوان أو المواد الحافظة(السيد ٢٠٠١)، والتسمم الغذائي يحدث أيضا عادة من التلوث البكتيري لبعض الأغذية خاصة أغذية الوجبات السريعة مع الباعة الجائلين مثل العصائر والمثلجات وكذلك المعلبات الغذائية منتهية الصلاحية، والأسماك المملحة الفاسدة وعدم نظافة أواني الطهي، ويحذر (الترك وأبو سليمان ٢٠٠٩) أفراد الأسر والأطفال من شراء وتناول المأكولات المضاف إليها طعم ورائحة ولون وعدم تعويدهم عليها منذ الصغر وتوضيح أضرارها لهم وحثهم على تناول الفواكه والخضر لأنهما ضروريان لبناء الجسم. وقد ينتج عن تلوث الغذاء العديد من الأمراض منها الدوسنتاريا الباسيلية، الكوليرا، الأضرار الناتجة

بسبب السالمونيلا، والتسمم بالمكورات العنقودية، التسمم المنباري، و التخلف العقلي، سرطان الدم، تأخر النمو، وتهيج المعدة، التهاب أغشية المخ عند الأطفال التهاب ملتحمة العين وتلف الرئتين والسرطانات . (البكري، حمارنة، وبدران ٢٠٠١، ١١٥)

- **التلوث الكهرومغناطيسي**

وهو تلوث معنوي ناتج من الموجات الكهرومغناطيسية والمجالات المغناطيسية التي تؤثر على صحة الانسان، وهو كل أشكال الأذى والإزعاج والضرر الذي تحدثه هذه الموجات للإنسان والحيوان والنبات (السعود٢٠٠٤، ١٠٧)، وأغلب المؤثرات المغناطيسية تنتقل خلال الأعصاب عن طريق نبضات كهربية معينة، ويعتقد أن مثل هذه الموجات والمجالات لابد أن تتداخل بصورة ما في عمل المخ وتؤثر بشكل أو بآخر على كل الجهاز العصبي للإنسان. وقد تؤدي إلى تشوه الأجنة أو التخلف العقلي أو حدوث ثغرات في خلايا بعض النباتات (ترك وأبو سليمان ٢٠٠٩، ١١٧. ١١٨).

وفي هذا الصدد يقول (السعود٢٠٠٤، ١٠٧ـ ١٠٨) إن التعرض لفترة طويلة من الزمن لإشعاعات التلفزيون والحاسب الآلي يؤدي إلى الإصابة بضعف في الإبصار، إضافة إلى الإصابة بجفاف العين، و التعرض لموجات الرادار يسبب الإصابة بالصداع والإجهاد العصبي، كما أن محطات القوى والشبكات الكهربائية ذات الضغط العالي وأبراج الميكروويف تؤدي إلى الإصابة بأمراض الجهاز العصبي. وقد أدى اسراف الإنسان في استخدام موارد البيئة التي يعيش فيها إلى ظهور عدد من المشكلات، والتي أثرت سلباً على حياة الإنسان، ولإدراك الإنسان لمخاطر تلك المشكلات، فقد بذل جهودا من خلال العلوم المختلفة لصيانة البيئة من الاستنزاف، وحمايته من التلوث بأشكاله المختلفة، والتي من ضمنها مشكلة تلوث الغذاء، والتلوث الكهرومغناطيسي.

- **المحور الثالث** : **الأنشطة البيئية الإثرائية**

إن تقديم معلومات عن البيئة أو ما يتعلق بمشاكلها ودور الأفراد في حمايتها لايتم بمعزل عن الأنشطة التي تسهل التعلم الأفضل للتلاميذ، ، وقد خلصت مونسون (Munson, 1997) "أن الطريقة الوحيدة التي يمكن حمل الناس على تطبيق المعلومات التي يحصلون عليها هي بتزويدهم بأنشطة من شأنها أن تساعدهم على تحقيق المرغوب ". ولكي يتحقق التطبيق الفعلي لحماية البيئة، لابد من اعداد أنشطة في مناهج التعليم كفيلة بتحقيق الوعي البيئي. ولاشك أن المنهج إذا تم تنفيذه بعيدا عن النشاط فإن ذلك يعني قصوراً وربما عجزا عن بلوغ أهداف المنهج، والأنشطة بمختلف أنواعها تمثل الأساس في الموقف التعليمي وخاصة عندما يتعلق الأمر بمسألة تنمية الوعي بمجال البيئة فالمتعلم لابد أن تتاح له الفرص الكافية لممارسة أنشطة بيئية عديدة ومتنوعة (اللقاني ومحمد ١٤١٩هـ،٢١١، ١٥٤)، وقد تكون الأنشطة تمهيدية أو مرحلية أو ختامية أو أنشطة إثرائية أو تكون داخل الصف أو تكون خارجه.

ويشير بوسامنتر وستبليمان (Posamenter and Stepleman, 1991, 127) إلى أن مصطلح الإثراء بصورة عامة هو إحداث تغيير ذي قيمة كبيرة أو تأثير بارز في مجال معين. بينما يوضح (آل شارع، ١٤١٦هـ، ٣٧) أن الإثراء في

التدريس يشير إلى تزويد المتعلمين بأنشطة تعليمية غير تقليدية، ووحدات دراسية بعيدة عن الروتين بهدف تزويدهم بخبرات أكثر دقة وعمقاً .وهناك نوعان للإثراء:

- الإثراء الأفقي: ويقصد به تزويد التلاميذ بخبرات غنية في عدد من الموضوعات المدرسية.
- الإثراء الرأسي: ويقصد به تزويدهم بخبرات غنية في موضوع ما من الموضوعات الدراسية. (الروسان ١٩٩٨، ٥٤)

والأنشطة الإثرائية البيئية المقترحة في هذا البحث تسهم في إحداث الإثراء الرأسي للمفاهيم البيئية المحددة .فهي نوع من الأنشطة التعليمية التي تعمل على استثارة المتعلمين، من خلال ما تقدمه من خبرات جديدة غير روتينية، تتسم بالمرونة، والعمق والاتساع، وتتيح فرصا للتلميذات للمشاركة الايجابية أثناء الحصة.

كما أن هناك نوعان للأنشطة البيئية، النوع الأول هي النشاطات الصفية والثاني هي النشاطات غير الصفية، وقد تطرق البحث إلى النوع الأول فقط لارتباطه بالهدف من البحث ، وتم اختيار هذه الأنشطة تبعاً للمعايير الثلاثة التالية: وهو معيار الواقعية والتجريد ، ومعيار حجم المشاركين، ومعيار مكان الممارسة يتم تطبيقه داخل الفصل الدراسي.

ويوضح اللقاني وفارعة (١٤١٩، ٢١٨) أن هناك خطوات واجراءات يسير وفقها القائمون على تخطيط أنشطة التربية البيئية وهي تحليل المناهج التي يتولى مسؤولية تنفيذها خلال العام الدراسي لاستخلاص الجوانب البيئية المتضمنة بها، واتخاذ قرار بشأن ما يحتاج منها إلى دراسة نظرية وما يحتاج منها إلى دراسة تطبيقية، ووضع تصور شامل للأنشطة المقترحة في ضوء الزمن المتاح، لابد أن تتسم بالمرونة، وتراعى مستويات التلاميذ في كل مرحلة وخبراتهم السابقة ومدى قدرتهم على المشاركة الفعلية.

- **المحور الرابع خصائص نمو مرحلة الطفولة المتأخرة ودور المدرسة ومنهج التربية الأسرية نحوها** :

تتميز هذه المرحلة بالنمو الجسمي البطيء المستمر، وتكون التغيرات النمائية في جملتها تغير في النسب الجسمية أكثر منها في زيادة الحجم، ويصاحب ذلك زيادة في الوزن، ويصل حجم رأس الطفل إلى حجم رأس الإنسان الراشد، وتظهر الأسنان الدائمة للطفل بديلا عن الأسنان اللبنية، ويطرد النمو الفسيولوجي في استمرار وهدوء، حيث يتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض، ويزيد طول وسمك الألياف العصبية وعدد الوصلات بينها، وتكون لدى الطفل القدرة على تحمل مسؤوليات الصحة الشخصية، ولتحسين الظروف الغذائية، والصحية دور كبير في رعاية النمو النفسي، والفسيولوجي للطفل في هذه المرحلة (الصافي وآخرون ٢٠١٠، ٥٣).

ويوضح الصافي وآخرون (٢٠١٠، ٥٣- ٥٤) أن للمدرسة عدة أدوار لرعاية تلميذاتها في هذه المرحلة، منها: تدريب التلميذة وتعويدها على طريقة الجلوس الصحيح في مقعد الدراسة، وتعريفها ببعض العادات السلوكية مثل الاهتمام

بنظافة الجسم والملبس، وتوفير الأطعمة الجيدة والمشروبات المفيدة في مقصف المدرسة، والاهتمام بتطعيمها ضد الأمراض المعدية مثل (الحصبة، النكاف وشلل الأطفال وغيرها)، وتفعيل دور التوجيه والإرشاد الوقائي في المدارس من خلال الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية وغيرها.

وهذا ما تهدف إليه بعض وحدات منهج التربية الأسرية للصف الأول الإبتدائي، كوحدة صحتي وسلامتي، ووحدة غذائي، وكذلك المفاهيم البيئية التي اقترحت لها أنشطة اثرائية، كمفهوم التلوث الكهرومغناطيسي، المتمثل في الجلوس طويلا أمام شاشة التلفاز أو الحاسوب، فهو يوازي دور المدرسة في تدريب التلميذة على الجلوس الصحيح في مقعد الدراسة، وخصوصاً في حصص الحاسب الآلي، وما يتبع ذلك من سلوك تعتاد عليه التلميذة، وينتقل أثره إلى داخل البيت، بالإضافة إلى مفهوم النظافة، كنظافة الملبس، والمأكل، وغيره.

استراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة:ليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها فلقد تعددت طرائق التدريس، وقد تم اختيار طرائق التدريس التي تتفق مع موضوع البحث وهي طريقة البيان العملي، وطريقة القصة طريقة المناقشة، طريقة العصف الذهني، حل المشكلات، وطريقة اللعب.

- **منهج البحث** :

استخدم المنهج الوصفي ؛ لملائمته لموضوع البحث ، ولا يقتصر البحث على جمع البيانات بل إنه يذهب إلى أبعد من ذلك فهو يهتم بتحليل تلك البيانات فالمنهج المتبع في هذا البحث هو وصفي تحليلي، و قد تم استخدام وحدة الموضوع أو الفكرة (Theme) كوحدة لتحليل المحتوى لملائمتها لطبيعة هذا البحث.

- **عينة البحث** :

مجتمع البحث الأصلي هن معلمات التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة جدة، وقد تم أخذ عينة عشوائية عنقودية وقد بلغ عددها(٦٠) ستون معلمة تم اختيارها من ٣٣ مدرسة حكومية و ١٠ مدارس أهلية من جنوب وشمال وشرق وغرب مدينة جدة.

- **أدوات البحث** :

- قائمة مفاهيم التربية البيئية تم اعدادها وفقاً للأدبيات ذات العلاقة.
- بطاقة لتحليل محتوى منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي كتاب التلميذة و دليل المعلمة تتضمن مفاهيم التربية البيئية المستخلصة.
- استبانة استطلاع رأي معلمات التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية حول أكثر ثلاثة مفاهيم بيئية تحتاجها تلميذة المرحلة الابتدائية.

- **اجراءات البحث** :

- **أولا : قائمة مفاهيم التربية البيئية تم اعدادها وفقاً للأدبيات ذات العلاقة**

هدفت عملية بناء القائمة إلى تحديد مفاهيم التربية البيئية الموجودة في الكتب والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال التربية البيئية، لكي يتم استخلاص المفاهيم البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي وفقا لهذه القائمة، وقد تم بناء هذه القائمة من خلال الاطلاع على المصادر التالية: الكتب والدراسات السابقة التي تناولت البيئة والتربية البيئية. وتمثلت

القائمة في جدول يوضح العامود فيه أبعاد التربية البيئية، ويوضح الصف المفاهيم البيئية المستخرجة من الأدبيات المختلفة، وبعد تجميع المفاهيم البيئية من الأدبيات في الجدول، تم حصر قائمة مفاهيم التربية البيئية في صورتها النهائية، وشملت القائمة على (٤٥) عنصراً، احتوت على أربع أبعاد وهي (النظام البيئي، مشكلات التلوث البيئي، الموارد البيئية، حماية البيئة).أنظر ملحق رقم (١) . وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول من تساؤلات البحث ونصه: ماالمفاهيم البيئية المتضمنة في الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة ؟

- **ثانيا : بطاقة لتحليل محتوى منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي**

لقد تم بناء بطاقة تحليل محتوى منهج التربية الأسرية من خلال الاطلاع على المصادر التالية:

- كتاب التلميذة لمنهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني.
- دليل المعلمة لمنهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني.
- جدول المدى والتتابع للخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية للصفوف الابتدائية الأولية من وثيقة التربية الأسرية. أنظر ملحق رقم (٢)
- قائمة مفاهيم التربية البيئية التي تم اعدادها سابقاً .

وقد شملت البطاقة على أربعة أبعاد عامودية تحتوي على (جانب التربية البيئية التي يمثلها المفهوم، ومفهوم التربية البيئية المستخلص من المنهج، مكان وجوده في كتاب التلميذة أو دليل المعلمة في الفصلين الدراسيين الأول والثاني) وبعدان أفقيان وهما عنوان الوحدة وعنوان الدرس التي تم استخلاص المفهوم منه. أنظر ملحق رقم (٣)

- **صدق بطاقة تحليل المحتوى :**

تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المختصين وتمت التعديلات بناءً على اقتراحاتهن وملاحظاتهن. وبذلك تم بناء بطاقة تحليل المحتوى في صورتها النهائية والتي شملت على تسعة مفاهيم بيئية، وعلى ذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني من تساؤلات البحث ونصه: ما المفاهيم البيئية التي ينبغي تعزيزها والتي يتضمنها منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي ؟ أنظر ملحق رقم (٤)

- **ثالثا : استبانة استطلاع رأي معلمات التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية حول أكثر ثلاثة مفاهيم بيئية تحتاجها تلميذة المرحلة الابتدائية**

تم بناء استبانة استطلاع رأي لمعلمات التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية وتطبيقها على(٦٠) ستون معلمة (عينة البحث)، حيث عُرضت التسع مفاهيم البيئية التي تم تحويلها إلى سلوكيات على أفراد العينة، بغرض استطلاع آرائهن حول أكثر ثلاثة سلوكيات للمفاهيم البيئية والتي يعتبرنها مهمة لتلميذات الصف الأول ابتدائي، لغرض تدعيمها بأنشطة اثرائية، وقد تضمنت الاستبانة جدولين، الجدول الأول وتم ترميزه بالجدول (أ) وقد احتوى على التسع المفاهيم البيئية المستخلصة من المنهج، وقد طلب من أفراد العينة اختيار أكثر ثلاثة مفاهيم بيئية تحتاج إليها تلميذة المرحلة الابتدائية وكتابتها في الجدول

الأخر، والذي تم ترميزه بالجدول(ب) والذي احتوى على ثلاث خانات فارغة أنظر ملحق رقم (٥) ص ٢٥

- **الأسلوب الاحصائي** :

لقد تم استخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وهو أحد البرمجيات التي تستخدم في معالجة البيانات باستخدام الحاسوب، ونظرا لطبيعة الدراسة الوصفية التحليلية، والذي يعتمد على جمع المعلومات حول الظواهر المدروسة ويصفها كيفيا وكميا ليوضح درجة ارتباطها بالمتغيرات المختلفة للبحث، فقد اقتصرت معالجة البيانات والتحليل الإحصائي على حساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث. وكانت نتائج الاستبانة كالتالي: أول مفهوم بيئي نال على تدعيم المعلمات هو الشراء من الباعة المتجولين والشراء من الأغذية المكشوفة، حيث بلغت الاجابات ١٢٩اجابة وبنسبة ٤٨,٣٣٪ بينما احتل مفهوم تناول الأغذية التي فيها مكسبات الطعم واللون والرائحة المرتبة الثانية، حيث بلغت الاجابات ٢٥ إجابة بنسبة ٤١,٦٧٪، وجاء مفهوم مشاهدة الحاسب والتلفاز عن قرب وعدم الجلوس الصحيح أمامهم، ليكون المفهوم الثالث الذي نال على تدعيم معلمات التربية الأسرية، حيث بلغت الاجابات ٣٠ اجابة بنسبة ٥٠٪، أنظر ملحق رقم (٦) ص ٢٦ وبناء عليه كانت هذه المفاهيم البيئية الثلاثة هي ما تم تدعيمها بأنشطة اثرائية في هذا البحث. وعلى ذلك تمت الاجابة عن التساؤل الثالث من أسئلة البحث ونصه: ما أكثر ثلاثة مفاهيم بيئية أهميةً وتحتاج إليها تلميذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المتخصصات؟

- **تصميم الأنشطة الاثرائية** :

بعد تحديد المفاهيم البيئية الثلاث ، تم اقتراح بعض الأنشطة لكل مفهوم في ضوء الأهدافٍ والمعايير الثلاثة التي تم تحديدها، لمساعدة المعلمة حتى يكون التدريس فعالا، كالتالي:

- **أولا** : **الأنشطة الاثرائية لتعزيز المفهوم البيئي الأول (الشراء من الاغذية المكشوفة ومن الباعة المتجولين) فيدرس (قلابسي)في وحدة مسكني درس(الحليب) في وحدة غذائي**

المعيار: الواقعية التجريد/حجم المشاركين

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الأول** :

- توضح التلميذة العلاقة بين تناول الأغذية المكشوفة والأعراض المرضية التي تسببها.
- تذكر التلميذة أعراض التسمم الغذائي.
- تشارك التلميذة مع المعلمة أثناء المناقشة.

- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)** :

تثير المعلمة انتباه التلميذات مستخدمة استراتيجية المناقشة وتطرح عليهم السؤال التالي من منكن يشتري من عند الباعة المتجولين ؟ ثم تستقبل الاجابات ثم تطرح السؤال التالي هل هذا تصرف صحيح أم خاطئ؟!، ثم تستطرد دعونا نرى قصة سارة وماذا حدث لها عندما تناولت طعاما من عند البائع المتجول، ثم تقوم المعلمة بعرض القصة على التلميذات.

قصة سارة : في صباح أحد الأيام وفي الساعة الثامنة تماماً وبداخل غرفة النوم تحاول أخت سارة الصغرى برشها بالماء لتوقظها للذهاب إلى المدرسة وقولها: هيا يا سارة، حافلة المدرسة في طريقها إلينا، تستيقظ سارة غير متحمسة بقولها: المدرسة ، وهل يجب الذهاب إلى المدرسة كل يوم؟! ثم تغطي رأسها باللحاف، فتقول : دعي عنك التكاسل. فتردد سارة وهي ترفع يديها للأعلى: هيه هيه لقد هطلت الأمطار لن نذهب إلى المدرسة. فيضحكن اخواتها وقد تهيأن للذهاب للمدرسة ثم تقول سارة: يبدو أنني كنت أحلم. تنزل الأخوات الثلاثة للطابق الأرضي وتستقبلهن والدتهن بقولها: هيا بسرعة إن لم تنتبهي يا سارة فسيضيع عمرك في النوم. تقول سارة: ولكن النوم هو الذي يأتي إلي يا أمي. تقول الأم: هذا هو مصروف كل واحدة، واحذرن من الباعة المتجولين عند سور المدرسة ، فالأمراض تأتي من الطعام المكشوف. تقول: والحلوى أيضاً يا أمي؟ تقول الأم: نعم والحلوى المكشوفة . تقول : اسمحيلي يا أمي بأن أحضر حصالة نقودي لكي أضع فيها مصروفي. تقول الأم: هيا بسرعة، ثم تنظر إلى سارة وتقول:وأنت يا سارة متى ستدخرين مصروفك؟ تقول سارة: عندما أكبر يا أمي فأنا ما زلت صغيرة. تضحك الفتيات ثم يسمعن منبه الحافلة ويذهبن إليها. وعند الانصراف يقف بجوار المدرسة رجلان معهما عربة يبعن فيها الشطائر المكشوفة ، وأحدهما يردد بصوت عال : الشطائر اللذيذة تقف ذبابتان على الشطائر تقول إحداها: أنا أحب الفشار، فترد الأخرى: ما أشهى هذه الشطائر. تقول سارة : حسناً ، سأشتري بكل مصروفي حلوى فلماذا أدخر، فأنا ما زلت صغيرة. بعد شرائها وفي يدها الشطيرة تقول سارة: إنها حقاً لذيذة، ما أجمل الحضور إلى المدرسة، سأحضر كل يوم حتى أشتري حلوى وطعاماً وفي الأثناء تمر سيارة الرش الخاصة برش الحشرات في الأماكن العامة، فيقول أحد الذباب: اختبئوا هجوم من الأعداء. وقد امتلأ المكان كله بالمبيدات الحشرية. تغني الثلاث فتيات بقولهن: (لو تبتغوا سلاماً في الأكل يا أحباب، لا تأكلوا طعاماً يزوره الذباب، الأكل في الشوارع من حوله التراب، يعود بالمتاعب ويجلب العذاب، لا تهملوا النظافة في الأكل والشراب فإنها أساس وإنها الصواب). وفي أحد الأيام بداخل الفصل تضع سارة رأسها على الطاولة فتقول معلمتها: سارة كان ينبغي أن تحضري معك السرير إلى هنا ، سارة إنهضي. تضع المعلمة يدها على رأس سارة وتقول: يا إلهي إن حرارتها مرتفعة جداً إنها مريضة وتحتاج إلى الطبيب. وفوق السرير تجلس أم سارة على طرفه وقد تمددت سارة فوقه وقد وقفت الطبيبة وأختا سارة بالقرب من السرير. تقول الطبيبة : ماذا أكلت اليوم؟ تقول سارة: أنا؟ تقول الطبيبة : لا يوجد مريضة غيرك. تقول سارة وهي تبكي: اهئ اهئ أكلت من عند المدرسة. تتساءل الطبيبة: ألم يمنعها أحد من تناول الطعام من خارج البيت؟ تقول الأم: أحذرها كل يوم فيضحكن أخواتها. تقول سارة غاضبة: كفى لا داعي للضحك فأنا ما زلت مريضة. تقول الطبيبة: يا سارة طعام المنزل أفضل كثيراً من الطعام خارجه لأن طعام الباعة المتجولين المكشوف يجلب الأمراض. تقول أم سارة: ستحرم من مصروفها بعد اليوم. تقول سارة: لاياأمي أرجوك بل سأشتري حصالة نقود. تقول أخت سارة الكبرى: لماذا؟! تر سارة: حتى أدخر فيها نقودي فأنا لم أعد صغيرة.يضحك الجميع وتنتهي القصة.

وبعد انتهاء القصة تطرح المعلمة السؤال التالي: ماذا فعلت سارة؟ وتستقبل الاجابات وتثني على التلميذات ، ثم تسألهم هل سمعت سارة كلام والدتها؟ فيجبن التلميذات بالنفي ومن ثم تعقب على ذلك بسؤال آخر ماذا حدث لسارة عندما لم تسمع كلام والدتها؟ تستقبل الاجابات ثم تعقب لقد أصيبت سارة

بالتسمم الغذائي ثم توضح المعلمة لتلميذاتها أعراض التسمم الغذائي من ارتفاع درجة الحرارة والاسهال وألم المعدة وبعض الأشخاص قد يصيبهم القيء ثم تكمل المعلمة طرح الأسئلة، بطرح السؤال التالي وماذا قالت الطبيبة لسارة؟ وتستقبل الاجابات ، ثم تستطرد نحن لا نشتري من الباعة المتجولين لأن أغذيتهم المكشوفة تجلب لنا الأمراض ثم تقوم المعلمة بترديد أغنية القصة وتطلب من التلميذات الترديد معها:(لو تبتغوا سلاماً في الأكل يا أحباب لاتأكلوا طعاماً يزوره الذباب، الأكل في الشوارع من حوله التراب، يعود بالمتاعب ويجلب العذاب). ثم تقوم المعلمة بتوزيع نشاط التقييم وهو عبارة عن ورقة عمل يطلب فيها من التلميذة الإحاطة بدائرة على الأعراض الصحيحة للتسمم.

ورقة العمل:خرجت سلمى من مدرستها الابتدائية وذهبت إلى البائع المتجول لتشتري من عنده ساندويتش البيض وبعد ساعة من تناولها للساندويتش أحست بأعراض التسمم الغذائي، صغيرتي... أحيطي بدائرة على العرض المرضي الخاطئ من بين هذه الأعراض المرضية للتسمم الغذائي.

ألم في المعدة (مغص)

ارتفاع درجة الحرارة

سقوط الشعر

الاسهال

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الثاني** :
  - تفرق التلميذة بين الأغذية الطازجة والأغذية الفاسدة.
  - توضح التلميذة الأسباب التي تؤدي إلى فساد الأطعمة.
  - تتابع التلميذة المعلمة أثناء البيان العملي.
  - تصنف التلميذة محتويات الصينية من مجموعة الأطعمة الطازجة ومجموعة الأطعمة الفاسدة.
- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)** :

تستخدم المعلمة لتحقيق هذا الهدف استراتيجة المناقشة والحوار والبيان العملي، حيث تثير المعلمة انتباه التلميذات للموضوع بأن تحضر صينية كبيرة فيها أنواع متعددة من الأطعمة مثل: تفاح وخيار طازجة وأخرى فاسدة، وشيبس منتهي الصلاحية وأنواع من الشكولاتة المتكونة فيها ميكروبات وعلب عصير فيها انتفاخ قد خزنتها في ظروف غير صحية عن عمد بقصد توعية التلميذات للأغذية التي قد تسبب التسمم للأطفال والتي قد يشتريها الأطفال من الباعة المتجولين والتي ينعدم لديهم ظروف التخزين السليمة وتتيح المعلمة للتلميذات الفرصة للتعرف على الأغذية وتفحصها والمقارنة بينها وتبادلها فيما بينهم ثم تطرح عليهم السؤال التالي من يسمي لي هذه الأشياء؟ وتحاول المعلمة مع التلميذات القيام بتسمية أكبر عدد ممكن من الأطعمة الموجودة أمامهم، ثم

تطرح عليهم السؤال التالي من يشاركني في تناول هذ الطعام؟ ثم تقدم المعلمة لإحدى التلميذات تفاحة طازجة وأخرى فاسدة ثم تسألها لماذا أخذت هذه وتركت هذه؟ وتتركيها قليلا لتفكر لتختار، ثم تسألها بماذا تشعر عندما تشم رائحة كلا منها؟ ثم بعد ذلك تخبرهم عن الأسباب التي أدت إلى فساد هذه الأطعمة، ثم تسألهن لماذا يفسد الطعام عند البائع المتجول بسرعة؟ وتتركهم دقائق ليفكروا ثم تخبرهم المعلمة أسباب ذلك، وتركز المعلمة في حديثها على تناول الأطعمة المعدة في المنزل أو المعدة بطريقة صحية ، ثم تطلب من التلميذات تصنيف محتويات الصينية إلى مجموعتين مجموعة الأطعمة الطازجة ومجموعة الأطعمة الفاسدة معتمدة في ذلك على رائحتها وشكلها. ولتقييم التعلم توزع المعلمة على التلميذات ورقة عمل تتضمن صورا للتلوين حول التعامل الصحيح مع الغذاء الطازج والفاسد. تطلب المعلمة من التلميذات الإجابة عليها في المنزل وجلبها معهم في الحصة القادمة.

ورقة إلعمل: أميرة الفصل ..أرسمي وجهاً سعيداً تحت العبارة الصحيحة ووجهاً حزينا تحت العبارة الخاطئة

عندما اشتري مع أمي وأبي البرتقال أختار البرتقالة الطازجة وأحذر من المتعفنة

إنا اذكر امي و أبي أن ينظرا إلى تاريخ انتهاء الطعام قبل شرائه.

وأنا في نزهة مع والدي أتناول الطعام الذي يقف عليه الذباب فهو لا يفسد طعامي.

انا لا اشرب من علبة العصير المنتفخة لأنه دليل على فسادها

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الثالث** :

◄◄ تحدد التلميذة الأسباب التي تدفعها إلى عدم الشراء من الباعة المتجولين.

◄◄ تجيب التلميذة بحرية على أسئلة المعلمة.

- **الأنشطة المقترحة** (**طرق التدريس**، **الوسائل التعليمية**، **وأساليب التقييم**) :

لتحقيق هذا الهدف تستخدم المعلمة استراتيجية المناقشة حيث تثير المعلمة انتباه التلميذات بطرحها السؤال التالي هل تذكرون قصة سارة عندما مرضت بسبب تناولها طعاماً من عند البائع المتجول؟ ثم تنتظر ردود التلميذات في حال عدم تذكرهن، وتسرد عليهن المعلمة القصة باختصار، وتخبرهم أنهم اليوم سوف يحاولون معرفة سبب مرض سارة من عند البائع المتجول وتطلب منهن أن يخبروها ماذا يرون في الصورة الأولى وهي عبارة عن بائع متجول يبيع بالقرب من السيارات بعد اجابتهم وثنائها عليهن تخبرهن أن هذه الأطعمة تعلق بها أدخنة السيارات التي تمر بقربها والغبار لأنها تعرض في الشارع وتسبب لنا المرض خاصة إذا كان ما يعرض لا يمكن غسله كالساندوتشات، وغيرها، ثم تنتقل

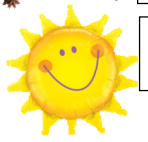
بهن إلى الصورة رقم (٢) والتي يظهر فيها عربة البائع المتجول ويظهر فيها انعدام النظافة، بقول المعلمة الآن عرفنا السبب الأول لعدم شرائنا من عند الباعة،ثم تستطرد لأن أطعمتهم معرضة لدخان السيارات، دعونا ننتقل إلى السبب الثاني يا أحباب، ثم توجههن إلى النظر إلى الصورة والإجابة عن السؤال التالي هل العربة التي يبيع عليها البائع نظيفة، ثم تستقبل اجابتهن وتخبرهن أن الأطعمة من عند الباعة المتجولين تفتقر إلى النظافة وهذا هو السبب الثاني، ثم تطلب المعلمة منهن النظر في السبب الثالث في صورة رقم(٣) والتي يظهر فيها البائع المتجول وهو يبيع تحت أشعة الشمس، وتسألهم بعد النظر في الصورة جيدا هل يبيع البائع في النهار أم الليل؟ ثم تنتظر اجابتهن وتخبرهم أن أشعة الشمس القوية تؤدي إلى فساد بعض الأطعمة بعكس الأطعمة التي تباع في أماكنها المخصصة كالثلاجات المخصصة للخضر والفواكه وفي مكان جيد التهوية بعيدا عن حرارة الشمس، ثم تقول: والآن عرفنا الأسباب الثلاثة لعدم شرائنا من الباعة المتجولين وتطلب من التلميذات تعداد الأسباب مرة أخرى، وهي لأن أطعمتهم معرضة لأدخنة السيارات، والغبار، وغير نظيفة، ومعرضة للشمس، ثم تخبرهم بقولها: أن هناك سبب أخير دعونا نتعرف عليه بالنظر إلى الصورة رقم (٤) والتي يظهر فيها بائع متجول يبيع في الشارع، فتطرح عليهن السؤال التالي: هل يبيع البائع في الشارع أم في المحل أم في مركز التسوق؟ ثم تنتظر الاجابات ثم تسألهم هل يوجد في الشارع ذباب وحشرات؟ وتنتظر اجابتهن ثم تكمل بقولها: البائع يبيع في الشارع وستتعرض أطعمته للذباب والحشرات، إذن نحن لا نشتري من أطعمة البائع المتجول لأنها تتعرض للذباب والحشرات التي تنقل الأمراض ثم تستطرد المعلمة بسؤالها: من منكم تلميذاتي تعدد أساب عدم شرائنا من البائع المتجول وتستمع لإجابات التلميذات وتثني عليهن. ولتقييم التعلم توزع المعلمة ورقة عمل عن علاء الطفل الذكي الذي لا يشتري من الباعة المتجولين والمطلوب فيها من التلميذة وصل علاء بالأسباب الصحيحة التي تجعله لا يشتري الأغذية المكشوفة من الباعة الجائلين.

ورقة العمل: صغيرتي علاء طفل ذكي لا يشتري من الباعة المتجولين، صلي علاء بالأسباب التي تجعله لا يشتري من الباعة المتجولين .

١ لأنها معرضة للغبار ودخان السيارات.

٢ لأنها توضع فوق الفلين.

٣ لأنها تكون عرضة للذباب والقوارض والحشرات خاصة إذا عرضها البائع بجانب صندوق المهملات .



٤ لأنها معرضة لأشعة الشمس القوية

- **الأنشطة الاثرائية لتعزيز المفهوم البيئي الثاني (تناول الأغذية التي فيها مكسبات اللون والطعم والرائحة) في درس (نظافة الأسنان) في وحدة صحتي وسلامتي ،درس(الحليب) في وحدة غذائي**

المعيار: الواقعية التجريد/حجم المشاركين.

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الأول**:

◄◄ تفرق التلميذة بين مسمى الألوان الصناعية والنكهات الصناعية.
◄◄ تنصت التلميذة للمعلمة أثناء تأدية البيان العملي.
◄◄ تناقش التلميذة المعلمة أثناء البيان العملي.

- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)** :

تثير المعلمة انتباه التلميذات للموضوع باستخدامها استراتيجية البيان العملي بأن تحضر صينية كبيرة فيها أنواع متعددة من الأطعمة التي تحتوي على ألوان صناعية وهي (الفيمتو، البيبسي، الكوكاكولا، والتويستوس، وحلوى إم أند إمز، والتانج، وعصير ليمون طازج قد وضعت له أمام تلميذاتها لون أحمر من ألوان الطعام. وعصير سن توب، وحليب المراعي قصير الأجل طازج ، روح الموز ،وتفاح، طماطم، وبيض ، وصدر دجاج، وتمر) بداية تحضر المعلمة عصير الليمون أمام التلميذات ثم تقول لهن: نحن سنضع الآن لون صناعي فوق عصير الليمون الطازج الخالي من الألوان الصناعية، ثم تقول بعد وضع اللون: أصبح لدينا الآن عصير ليمون بلون صناعي. ثم تجلب المعلمة الفيمتو والتانج والسن توب وحلوى إم أند إمز وتخبر التلميذات أن هذه الأطعمة تحتوي أيضا على ألوان صناعية ثم تتيح للتلميذات الفرصة للتعرف على الأطعمة وتفحصها والمقارنة بينها وتبادلها فيما بينهم، وتسأل التلميذات بعد ذلك هل تريدون معرفة ماذا يعني أطعمة فيها نكهة صناعية؟! وسوف يجبن التلميذات بالموافقة عادةً ، عندها تقول إذاً دعونا نتعرف على ذلك، وتجلب الحليب السادة وتضع الحليب في أكواب صغيرة وتجعل التلميذات يتذوقنه، ثم تثير انتباههن بأن تقول: أنا الآن سأضع النكهة الصناعية التي تشبه النكهة اللذيذة لطعم الموز وتضع قطرة من روح الموز على الحليب وتسكب في الأكواب مرة أخرى ليتذوقنها ويتعرفن على الفرق حينها تسألهن: هل تغيرت نكهة الحليب ؟ ثم سيجيبون، ثم تسألهن ولماذا تغيرت؟ ، ثم سيجيبون وتثني عليهن مع كل إجابة صحيحة يجيبونها، ثم تحضر التويستوس وتجعلهن يتذوقونها وتقول لهن: حتى التويستوس يحتوي على نكهة صناعية ، فهو لا يحتوي على زيتون طازج إنما مضاف إليه نكهة مشابهة لطعم الزيتون مثل نكهة الموز التي وضعتها لكم قبل قليل على الحليب. ثم تستطرد وهناك أطعمة لا تحتوي على نكهات وألوان صناعية وهي التي خلقها لنا الله مثل الفواكه والخضروات ولحوم الحيوانات وما نأخذه منها كالزبدة والحليب وغيرها ثم تعرض الصينية وتطلب من التلميذات أن يستخرجوا الأطعمة الخالية من الألوان والنكهات الصناعية وهي التمر والتفاح والطماطم وصدر الدجاج والبيضة. ولتقييم التعلم توزع أوراق عمل يطلب فيها من التلميذة أن تحيط بدائرة على الأغذية التي تحتوي ألوان صناعية ودائرة أخرى للأطعمة الخالية منها.

ورقة العمل: صغيرتي .. أحيطي بدائرة حول الطعام الذي يحتوي ألوان ونكهات صناعية مع بعضه، وأحيطي بدائرة أخرى حول الطعام الخالي منها.

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الثاني** :

- تفرق التلميذة بين الغذاء المضاف له نكهات وألوان والغذاء الصحي غير المضاف له نكهات وألوان صناعية.
- تحدد التلميذة الأغذية المضاف لها ألوان صناعية والأغذية الغير مضاف لها ألوان صناعية.
- تشارك التلميذة في اللعبة.
- تستجيب التلميذة لقوانين اللعبة.

- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)**

يعتمد تحقيق هذا الهدف على تطبيق استراتيجية اللعب، حيث تقوم المعلمة بتشويق تلميذاتها بأن تخبرهم أنهم اليوم سيلعبون لعبة السلم والثعبان وترشدهن لقوانين اللعبة وهي كالتالي:

- توزع التلميذات ضمن مجموعات التعلم التعاوني.
- تختار كل مجموعة لون معين من القطع المعدنية التي ستحركها.
- يتم عرض النشاط على شاشة العرض.
- كل مجموعة تحدد احدى التلميذات متكلمة عن المجموعة.
- تبدأ كل مجموعة برمي النرد وتحرك القطعة الخاصة بها حسب العدد الذي ظهر لها في النرد.
- إذا أجابت المجموعة إجابة صحيحة عن سؤال المربع الذي وصلت إليه تبقى به وإذا أجابت إجابة خاطئة تعود إلى مكانها الأول.
- إذا وصلت المجموعة إلى بداية السلم تصعد عليه إلى المربع الذي في أعلاه وتجيب عن سؤال فإذا كانت الإجابة صحيحة بقيت في الأعلى وإذا كانت خاطئة تعود إلى أسفل السلم .
- إذا وصلت إلى رأس الثعبان وأجابت إجابة صحيحة عن سؤاله بقيت فيه وإذا أجابت إجابة خاطئة تنزل حتى ذيل الثعبان.
- الفريق الفائز هو الذي يصل إلى نقطة النهاية أولاً . ولتقييم التعلم توزع المعلمة ورقة عمل لحلها في الحصة إن كان هناك وقت فائضا أو حلها في المنزل واعلامهم بأن يحضروها في الحصة القادمة

ورقة العمل: صغيرتي.. سوسن أرادت أن تتناول من هذه الأطعمة الطبيعية الخالية من الألوان الصناعية، ولكن من ضمن هذه الأطعمة هناك طعام مختلف عنها ويحتوي على ألوان صناعية حاولي أن تساعدي سوسن في تمييز هذا الطعام ثم أحيطيه بدائرة.

- **ثالثاً : الأنشطة الاثرائية لتعزيز المفهوم البيئي الثالث (مشاهدة الحاسب و التلفاز عن قرب والجلوس الصحيح أمامهم) في وحدة صحتي وسلامتي**

المعيار: الواقعية التجريد/حجم المشاركين

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الأول** :

- أن تفرق التلميذة بين وضعية الجلوس الصحيح ووضعية الجلوس الخاطئ أمام الحاسب الآلي.
- أن تجيب التلميذة بحرية أثناء عملية العصف الذهني.

- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)** :

ولتحقيق الهدف يتم الاعتماد على استراتيجية العصف الذهني والمناقشة واللعب، وتقوم المعلمة بعرض أسطوانة CD عن طريقة الجلوس الصحيحة أمام الحاسب مدته دقيقتان، وقبل بداية العرض، تطلب المعلمة من تلميذاتها التركيز في التصرفات الخاطئة، التي سيقوم بها الأفراد في الفيلم، وأثناء العرض تعلق المعلمة حول الأخطاء التي وقع فيها كل فرد من أفراد الأسرة، وبعد المشاهدة تقوم المعلمة بعمل عصف ذهني مع التلميذات، فتسأل التلميذات: بماذا يخبرنا هذا الفيلم الذي شاهدناه؟ تنتظر دقيقتان، ليفكروا ثم تأخذ منهن الإجابات ومن ثم يتم تعززها، وتخبرهم أنها ستعرض عليهم لعبة الفروق الثلاثة ومن تجيب إجابة صحيحة ستضع لها ملصق نجمة أو أي صورة في كتابها، ثم تعرض المعلمة لهم صورة للأم، أحدها وهي في وضع الجلوس الصحيح أمام الحاسب والأخرى في وضع الجلوس الخاطئ، وتطلب المعلمة منهن اللعب معها ويستخرجن ثلاثة فروق بين الصورتين، وتنتظر الاجابات من التلميذات وكل تلميذة تجيب اجابة صحيحة تعززها وتضع لها نجمة ومن تجيب اجابة خاطئة تثني على جهدها وتطلبي منها المحاولة مرة أخرى، وهكذا مع صورة الأب وصورة الابنة، وبعد انتهاء النشاط تذكر لهن طريقة الجلوس الصحيحة والتي يشترط فيها أن يكون الظهر قائما والبصر ممتدا أفقيا لأعلى الشاشة والأرجل تكون زاوية ٩٠ درجة مع الفخذين، والذراع من عند مفصل الكوع يكون زاوية قائمة ٩٠ درجة، وأن لا يكون الضوء مسلطا على شاشة الحاسب، ولا تطول مدة الجلوس على الحاسب عن نصف ساعة، تحسباً لإشعاعاته الضارة التي تضر العين ومن المهم أن تذكر المعلمة هذا الأمر، وتخبرهم أنه بعد مرور النصف ساعة على

جلوسهن امام الحاسب يفضل أن يقمن بتنفيذ اللعب الحركي، سواء بالدراجة أو كرة القدم، أو السباحة أو غيرها. ولتقييم التعلم توزع المعلمة ورقة عمل عن الجلوس الصحيح أمام الحاسب ويظهر فيها رجلين يجلسان أمام الحاسب أحدهما يجلس جلوساً صحيحا والآخر خاطئا وتطلب المعلمة من تلميذاتها تلوين الرسمة الصحيحة وتخبر التلميذات بإحضارها معهن في الحصة القادمة.

ورقة العمل: صغيرتي.. لوني الصورة التي توضح الجلوس الصحيح أمام الحاسب.

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الثاني** :
  - أن تعرض التلميذة لزميلاتها طريقة الجلوس الصحيحة أمام الحاسب.
  - أن تقلد التلميذة المعلمة في طريقة الجلوس الصحيح.
  - أن تستمع التلميذة لشرح المعلمة.
- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)** :

في هذا النشاط المقترح تم استخدام استراتيجية البيان العملي، حيث تطلب المعلمة من احدى التلميذات الجلوس أمام الحاسب وتقوم بشرح طريقة الجلوس الصحيحة أمام الحاسب عليها، ثم تطلب منهن تلوين صورة لطفلة تجلس جلوساً صحيحاً أمام الحاسب ،وتثير انتباههن على زوايا الأرجل والذراعين والظهر الظاهرة في الصورة والتي تمثل الجلوس الصحيح أمام الحاسب وتطلب منهن تلوينها، ثم تطلب من تلميذتان أن تمثلا ما قامت به المعلمة مع التلميذة وتساعدهن المعلمة في ذلك.

- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الثالث** :
  - أن تعرض التلميذة لزميلاتها طريقة الجلوس الصحيح أمام التلفاز.
  - أن تنتبه التلميذة للمعلمة اثناء سرد القصة.
- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)** :

تستخدم المعلمة استراتيجية القصة وحل المشكلات حيث تطلب من التلميذات الانتباه لها لأنها ستسرد عليهن قصة فتاة لديها مشكلة وتحتاج إلى مساعدتهن في حلها ، ثم تستطرد المعلمة في سرد القصة وتدور أحداث القصة حول طفلة بعمرهن اسمها مها كانت تشاهد التلفاز من مسافة قريبة جدا وتجلس ساعات طويلة تشاهد أفلام الكارتون بعد عودتها من المدرسة مباشرة فتهمل فروضها لتشاهد التلفاز وفي يوم ما بدأت تتألم من عينيها فذهبت لأمها

وهي تصرخ : أمي أمي عيني تؤلمني فأجابتها أمها: لا تخافي يا ابنتي الآن سنذهب فوراً إلى الطبيبة، وعند الطبيبة أخبرتها أن لديها التهاب في عينيها وتستطيع

الصورة التي يتم فيها الطلب لتلوين التلميذة:

مها مع العلاج ومع شيء آخر وهو جلوسها أمام التلفاز أن تزيل ألم عينيها تصمت المعلمة قليلا ثم تخبر التلميذات من يود أن يساعد مها ؟، ثم تترك لهم فرصة للإجابة، ثم تضيف كيف يمكن أن تجلس مها أمام التلفاز بحيث لا تضر عينيها؟ تنتظر المعلمة لتفكر التلميذات في الاجابة. الحل الأفضل للمشكلة (هو أن تجلس مها بعيدا عن التلفاز بحوالي ٣ ونصف متر ولا تطول مدة جلوسها عن ساعتين لكي تستطيع أن تحل فروضها) ، بعض حلول التلميذات المتوقعة كتغسل عينيها، تلبس نظارة، تجلس بعيدا عن التلفاز وتضع العلاج، تستذكر دروسها ثم تشاهد التلفاز. تقوم المعلمة بترتيب الحلول وحذف بعض الحلول الغير مفيدة واختيار الحلول المفيدة، واختيار أفضل حل طرحته التلميذات للمشكلة. ثم تسأل المعلمة التلميذات مساعدتها في ترتيب أحداث القصة على اللوحة الوبرية والتعليق على كل خطوة يقمن بها. ولتقييم التعلم تطلب المعلمة من التلميذات أن يكون مجموعة من ثلاث تلميذات واحدة تعرض الجلوس الصحيح والأخرى الجلوس الخاطئ والثالثة تقيم جلوس زميلاتها بينما أنت تقيمين كل تلميذة في المجموعات.

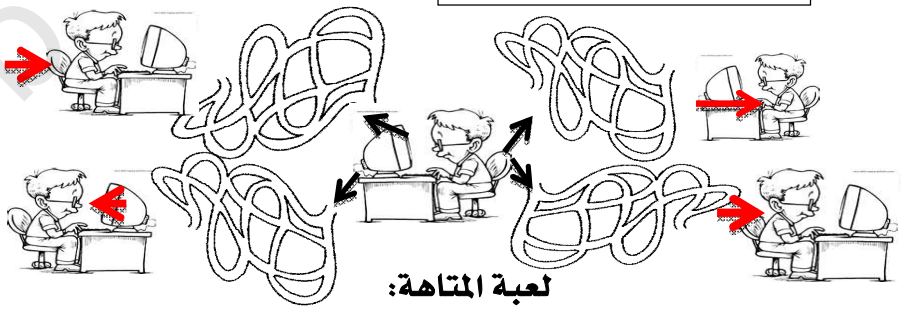
- **الأهداف المرتبطة بالنشاط الرابع**:

- أن تعدد التلميذة الأضرار الصحية الناتجة من الجلوس أمام الحاسب والتلفاز لفترات طويلة.
- أن تشارك التلميذة زميلاتها في اللعب.

- **الأنشطة المقترحة (طرق التدريس، الوسائل التعليمية، وأساليب التقييم)**:

تستخدم المعلمة استراتيجية اللعب (لعبة المتاهة)، وهي عبارة عن طفل جالس ولفترة طويلة على الحاسوب والذي قد يسبب له عدداً من المشاكل وكل طريق تتعداه التلميذة يعبر عن مشكلة صحية ناتجة عن جلوس ذلك الطفل مطولا على الحاسب حيث تعرض المعلمة للتلميذات اللعبة وتخبرهن أن جلوس الطفلة لفترات طويلة أمام الحاسب يؤدي إلى عدد من الطرق، فطريق يصيبها بألم ما في ظهرها وطريق آخر يصيبها بألم في رقبتها وآخر في يديها وآخر ألم في عينيها ثم توزع أوراق اللعبة عليهن وتطلب منهن الوصول إلى جميع الطرق التي ذكرتها قبل قليل ، فإن كان هناك وقت يسمح باللعب، لعبت معهن، وإن لم يكفي الوقت تطلب منهن حله في المنزل واحضاره معهن إلى المدرسة الحصة التالية للمادة.

صديقتي... صلي الطفل بأماكن الألم التي سيتعرض لها إذا جلس لفترة طويلة أمام الحاسوب.



لعبة المتاهة:

وقد تم عرض الأنشطة المقترحة على المتخصصات وقد تم التعديل في ضوء ملاحظاتهن. وبالتالي تمت الاجابة عن التساؤل الرئيسي للبحث والذي نصه: ماالتصور المقترح للأنشطة الاثرائية للمعلمة لتعزيز بعض مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي؟

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

- من خلال اجراءات البحث تمت الاجابة عن تساؤلات البحث وذلك عن طريق اقتراح أنشطة اثرائية لمعلمة التربية الأسرية لتعزيز أكثر ثلاثة مفاهيم للتربية الأسرية من خلال أنشطة اثرائية. اتضح من خلال الاجابة على التساؤل الأول والذي تطلب اعداد قائمة بالمفاهيم البيئية من الأدبيات ذات العلاقة، أن المفاهيم البيئية التي تم حصرها، والتي شملت على ٤٥ مفهوماً بيئياً ، والتي تفرعت من أربع مجالات، وهي مجال النظام البيئي، ومجال مشكلات التلوث البيئي، ومجال موارد البيئة، ومجال حماية البيئة ، قد توافقت بعض بنودها مع قائمة جوانب التربية البيئية لدراسة (القحطاني،٢٠١٠)، وبعض بنود قائمة دراسة (الدرويش، ٢٠٠١)، وبعض بنود قائمة مكونات البيئة في دراسة (المرزوقي ، ٢٠٠٦).
- اتضح من خلال الاجابة على التساؤل الثاني للبحث، والذي تطلب اعداد بطاقة لتحليل محتوى كتاب التلميذة لمنهج التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي، ودليل المعلمة، أن جميع المفاهيم البيئية المستخلصة، تقع ضمن مجال مشكلات التلوث البيئي، وقد يرجع هذا الأمر لأهمية هذه المشكلات وكثرتها دوناً عن غيرها وهذا يتفق مع نتائج دراسة (اللحياني، ٢٠٠٤)، وربما تأثير وقوع هذه المشكلات عند المراحل العمرية المبكرة أكثر ضرراً من غيرها من الفئات العمرية، وأن الصف الأول الإبتدائي يمثل نقطة تحول أساسية في حياة التلميذة بالانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، لذلك فإن التعرف على مفاهيم مشكلات التلوث البيئي في هذه المرحلة العمرية تمثل نقطة الانطلاق الأساسية أو مرحلة البناء لمفاهيم التربية البيئية.
- اتضح من خلال الاجابة على التساؤل الثالث للبحث، والتي مثل فيها مفهوم الشراء من الباعة المتجولين والشراء من الأغذية المكشوفة المفهوم الأول من ضمن الثلاثة المفاهيم البيئية التي تحتاجها تلميذة المرحلة الابتدائية، وقد يكون حصول هذا المفهوم على أعلى نسبة حيث بلغت ٤٨,٣٪ وتكرار ٢٩ إجابة إلى وجود وانتشار هذه الظاهرة في المجتمع وعدم وعي التلميذات بمخاطر الشراء من الباعة على صحتهن على المدى البعيد، بينما يرجع اختيار المعلمات للمفهوم الثاني وهو تناول الأغذية التي فيها مكسبات اللون والطعم إلى ضعف الرقابة الوالدية والمدرسية على ما تشتريه التلميذات من أغذية وحلويات غنية بالملونات الصناعية، والنكهات التي تؤثر على نموهن، سواء كان شرائهن من بعض المقاصف المدرسية التي يكون غرضها الربح، أومن مراكز التسوق المنتشرة في المجتمع. ويرجع اختيار المعلمات للمفهوم الثالث والأخير وهو مشاهدة الحاسب والتلفاز عن قرب وعدم الجلوس الصحيح أمامهم، إلى انتشار أجهزة الحاسب والتلفاز في البيوت واستخدامها من قبل الفئات العمرية الصغيرة، ولم يقتصر الأمر على البيت، أيضا انتشر وجودها

في السيارات وفي الحقائب اليدوية وغيرها، خاصة أن التلوث الكهرومغناطيسي الناتج عن هذه الأجهزة هو تلوث خفي لا يرى بالعين المجردة.

- من خلال الاجراءات التي اتبعت عند الاجابة عن التساؤل الرابع فإن الأنشطة الاثرائية التي تم اعدادها لتكون أنشطة صفية، لأن الأنشطة اللا صفية تحتاج إلى امكانات مادية ومعنوية كالرحلات أو مشاريع خدمة البيئة وغيرها مما يصعب على المعلمة تحقيقه في المجتمع المدرسي، وقد وضع في الاعتبار عند تصميم الأنشطة المقترحة الامكانات المتاحة، والتنوع في الأنشطة مما يساعد التلميذة على استخدام أكثر من حاسة من حواس التعلم لكي يبقى أثر تعلم المفهوم لفترة طويلة بدون نسيان وتستطيع تطبيقها في مواقف مماثلة.

- **توصيات البحث** :

- تطبيق الأنشطة المقترحة من قبل المعلمات وذلك لتنمية الوعي البيئي للتلميذات.
- الاستفادة من قائمة مفاهيم التربية البيئية من قبل لجنة تخطيط وتطوير المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم لتضمين المفاهيم البيئية في مقررات دراسية لمواد دراسية أخرى.
- الاعتناء بمفاهيم التربية البيئية التي تهم تلميذات المرحلة الابتدائية سواء على مستوى المدرسة أم على مستوى المناهج الدراسية المقررة عليهم وذلك من خلال طلب آراء معلمات هذه المرحلة عند بناء المناهج الدراسية أو عند تطويرها أو عند التخطيط للأنشطة الطلابية ذات الصلة بالبيئة.
- الاهتمام بدعم الأنشطة الصفية واللاصفية لتزويد التلميذات بالمفاهيم والاتجاهات والمهارات البيئية، والتي بدورها تعزز جوانب التعلم البيئي وتثريه.
- الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمعلمات التربية الأسرية أثناء الخدمة ترمي إلى التعريف بالتربية البيئية ومفاهيمها المتضمنة في منهج التربية الأسرية ، وتزويدهم بالخبرات التعليمية المناسبة على استخدام طرق واستراتيجيات حديثة تلائم تقديم التربية البيئية لتلميذات المرحلة الابتدائية، وتستثير دافعيتهم لتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية، مثل استراتيجية اللعب، استراتيجية القصة وغيرها، والتي تسهم بدورها في علاج القصور الناجم أثناء إعدادهم في مجال التربية البيئية، وصولا إلى تحقيق أهداف التربية البيئية.

- **بحوث مقترحة** :

- اجراء دراسة تقويمية لمعرفة مدى إلمام المعلمات بمفاهيم التربية البيئية والقضايا البيئية التي يواجهها مجتمعنا، وطرق تدريسها.
- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي يتناول عينات مختلفة من مراحل التعليم العام، وقياس أثره في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لديهم.
- إجراء دراسات تتناول أثر استخدام طريقة القصة أو طريقة اللعب في تدريس مفاهيم التربية البيئية في منهج التربية الأسرية لمراحل دراسية أخرى ومقارنتها بالطرق التقليدية السائدة في مراحل التعليم المختلفة.

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

أحمد ، جوزال عبد الرحيم و سلامة، وفاء محمد (٢٠٠٥) تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة، القاهرة :عالم الكتب .

أرناؤوط، محمد السيد (٢٠٠٠) الإنسان وتلوث البيئة، القاهرة: مكتبة الأسرة.

البكري، أمل، حمارنة، ريتا و بدران، زين (٢٠٠١) الصحة والسلامة العامة، الأردن :دار الفكر.

ترك، صلاح عبد العزيز و أبو سليمان ، ناريمان علي (٢٠٠٩) التربية البيئية للطفل، عمان: دار الفكر.

جورج، جورجيت دميان (٢٠٠٢) متطلبات تفعيل الدور التربوي لرياض الأطفال والحلقة الابتدائية في تنمية الوعي البيئي في مرحلة الطفولة. المؤتمر الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة(تربية الطفل من أجل مصر المستقبل – الواقع والطموح)، جامعة المنصورة.

الداود، هيا عبد الله داود (٢٠٠٨) فاعلية وحدة في التربية البيئية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، جامعة الرياض للبنات ، الرياض.

الدقل، مسفر محمد والسكران، محمد سليمان (٢٠٠٠) مستوى الوعي بجوانب السلامة الغذائية لدى اولياء أمور الطلاب والمعلمين بمدينة الرياض والأرياف لمنطقة الرياض التعليمية، الاسكندرية للتبادل العلمي ٢١ (٣): ٩٧- ١٠٩.

ربيع، هادي مشعان وآخرون(٢٠٠٧) التربية البيئية، عمان: دار عالم الثقافة.

الروسان، فاروق (١٩٩٨) سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمة في التربية الخاصة، ط٢ عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السعود، راتب (٢٠٠٤) الانسان والبيئة (دراسة في التربية البيئية) ، عمان: دار الحامد.

السويدان، شذا عبد الرزاق (١٤٢٦هـ) برنامج مقترح لتنمية القيم البيئية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم بالمملكة العربية السعودية، بحث ماجستير، جامعة الملك سعود ،الرياض.

السيد، ملكة بدر الدين فرج (٢٠٠١) دور صحافة الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى الأطفال رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس ،مصر .

آل شارع، عبد الله النافع وآخرون (١٤١٦هـ) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم - اعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

الصافي، عبد الحكيم محمد، قارة، سليم محمد ودبور، عبد اللطيف محمد (٢٠١٠) تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي، عمان: دار الثقافة.

العرفج، صباح محمد (١٤٣٢هـ) فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على البنائية لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الحياتية المتعلقة بالتربية المائية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الفقي، محمد عبد القادر (١٩٩٣) البيئة" مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث " رؤية اسلامية، القاهرة: مكتبة ابن سينا.

القحطاني، سعد مشبب عايض (٢٠١٠) واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

اللقاني، أحمد حسين، محمد ، فارعة حسن (١٤١٩) التربية البيئية واجب ومسؤولية، القاهرة: عالم الكتب.

المغيصيب ، لطيفة عبد العزيز (٢٠٠٧) أثر برنامج مقترح في التربية الفنية لتنمية الوعي البيئي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مازن، حسام محمد (٢٠٠٧) التربية البيئية (قراءات – دراسات – تطبيقات) ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

المرزوقي، عبد المنعم محمد (٢٠٠٦) فاعلية برنامج أنشطة بيئية صفية ولا صفية على تنمية المهارات والقيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، مصر.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام(٢٠١٠) برنامج تطوير المناهج التعليمية ، تاريخ الدخول ١٤٣٢/١٢/١٤هـ من موقع

http://www.tatweer.edu.sa/programs/CurriculumDevelopmentProgram

المكاوي، محمد أشرف (٢٠٠٠) أساسيات المناهج، الرياض : دار النشر الدولي .

النشوان، هيلة ابراهيم وآخرون (١٤٢٧هـ) وثيقة منهج التربية الأسرية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام، الرياض: وزارة التربية والتعليم - مركز التطوير التربوي.

النوح، مساعد عبد الله (٢٠٠٧م) مدى اهمية مفاهيم التربية البيئية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالرياض ومدى تعاملهم معها من وجهة نظر معلميهم، مجلة كليات المعلمين والعلوم التربوية ٧(١) : ٤٢- ١٢٠.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ) سياسة التعليم في المملكة، تاريخ الدخول٢٥/١٠/١٤٣٢هـ من موقع http://portal.moe.gov.sa/Pages/educationPolicy.aspx

- **المراجع الأجنبية** :

Starbuck , Sara & Midden , Marla (2002) Hollyhocks and Honeybees: Garden Projects for Young Children , ERIC, No ED466312.

Robinson, Ether & Fraser, Barry (2004) Kindergarten Students and Their Parent's Perceptions of Science Environments : Achievement and Attitudes, ERIC,No.ED476653

Munson, K.G (1997) Barriers to ecology and sustainability education in the U.S. public schools. Contemporary Education, 68, 174-176.

Posamenter and Stepleman (1991) Exact eigenfunctions for square wave grating, Application to diffraction and surfaceplasm on calculations, Phys. Rev. B26,pp290-291.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" الأسس التربوية في السنة النبوية "

إعـــداد

د / عبير بنت عبد القادر العرابي

obeikandl.com

obeikandl.com

" الأسس التربوية في السنة النبوية "

د / عبير بنت عبد القادر العرابي

- **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم أسس التربية الواردة في السنة النبوية المطهرة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتتبع الأحاديث النبوية التي شملت أهم الميادين التربوية فضلاً عن الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وسيأتي ذكرها.

ولقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أهم الأسس التربوية في السنة النبوية الشريفة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أسس التربية الجسدية الواردة في السنة النبوية؟
- ما أسس التربية العقلية الواردة في السنة النبوية؟
- ما أسس التربية الروحية الواردة في السنة النبوية؟
- ما أسس التربية الاجتماعية الواردة في السنة النبوية؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، متبعة الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة في مجال التربية الإسلامية ذات الصلة بموضوع البحث.
- كتابة الإطار النظري للبحث والذي تم من خلاله تحديد الميادين الأساسية للتربية النبوية.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي موضوعه « الوصف والتحليل والتفسير في العلوم الإنسانية من دينية واجتماعية وثقافية لما هو كائن من الأحداث التي وقعت لملاحظتها ووصفها وتعليلها وتحليلها.

وتحددت عينة البحث في عينة عشوائية مكونة من موجهات ومعلمات التربية الإسلامية بمكة المكرمة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٠) موجهة ومعلمة.

ولقد قدم البحث عدد من التوصيات أهمها:

- اختيار الأحاديث الشريفة لمقررات التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام في ضوء الميادين التي تم التوصل إليها.
- تقويم مقررات التربية الإسلامية الحالية في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج البحث الحالي.

- **المقدمة** :

إن المتتبع للسنة النبوية المطهرة يستطيع أن يقف على كم كبير من المعاني التي تظهر الأبعاد التربوية ذات الطابع الفريد في معانيها ومضامينها، فلقد استطاعت السنة النبوية المطهرة أن تنشئ نظاماً تربوياً متميزاً ومتفرداً في تنظيمه وأهدافه وأساليبه وغاياته، نظاماً زاخراً ومعطاءً بالقيم والتوجيهات التربوية، وما ذلك إلا لأن المربي فيه هو رسول الله ﷺ، حيث كان رسول الله ﷺ معلماً من الطراز الأول ومربياً ومؤدباً على مستوى رفيع من الحكمة والبصيرة والقدرة، وإنما كان ذلك نابعاً من إدراكه ﷺ بأن « عملية التربية الناجحة تحتاج إلى المربي الناجح فهو مادة العملية التربوية وقوام نجاحها بإذن الله وكلما كان المربي حكيماً بصيراً بدوره وطبيعة المهمة التي يقوم بها كلما كان ذلك أدعى للوصول إلى النتائج المرجوة منه » (النعيمي، ١٤١٩، ٨٨)، ومن أجل

ذلك كان النبي ﷺ « هو النموذج الحي للتربية الإسلامية، والمفسر لهذا المنهج سواء بأخلاقه الذاتية أو بتوجيهاته للناس » (قطب، ١٤٠٣، ٩) يدل على ذلك قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿١٦٤﴾ ﴾ (آل عمران، ١٦٤)، وقوله تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾ ﴾ (الأحزاب، ٢١).

إن الحديث الشريف منهج في التربية وأصل من أصولها، فهو الأكثر فعالية وجدوى في النهوض بأبنائنا وبناتنا في قيمهم ومفاهيمهم التي تسهم في بناء أخلاقهم وشخصياتهم، وهو الطريق الأمثل لإيجاد جيل من أبناء الأمة الإسلامية يدرك رسالته في هذه الحياة. إدراكا واعيا مستنيرا. نحو نفسه ونحو مجتمعه، ولا يمكن أن تكتسب هذه المبادئ، وأن يتحقق هذا الإدراك والوعي إلا من خلال تعلم الحديث الشريف روحا ومعنى.

وانطلاقاً من هذه القاعدة يمكننا القول: بأن المطلوب منا أعظم بكثير من الحفظ النظري المجرد لأحاديث رسول الله ﷺ، ومصداق ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُواْ مَا يُوعَظُونَ بِهِۦ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا ﴾ (النساء، ٦٦) فهذه الآية تشير إلى أن من أهم شروط حدوث التعلم في المنهج الإسلامي، تطبيق الفرد وممارسته لما حفظ وفهم. (مذكور، ١٤٠٧، ٢٠٠). ويؤكد ابن مسعود رضي الله عنه هذا المبدأ بقوله: كنا على عهد رسول الله ﷺ لا نتعدى العشر آيات حتى نحفظهن ونعني ما فيهن، ونعمل بهن.(ابن كثير، ١٩٦٩، ٣)

- **الإحساس بالمشكلة** :

على الرغم من الأهمية الفائقة التي يضطلع بها الحديث الشريف إلا أنه مازال ينظر إليه من منظور بعيد قد يجانبه الصواب، حيث ينظر البعض إلى الأحاديث النبوية على أنها نصوص يكتفي بحفظها، مما نتج عنه فجوة عميقة بين ما تدرسه الطالبات وبين ما يمارسنه من سلوكيات وممارسات منافية لما تعلمنه، وقد ذكر الرشيد في هذا الصدد «أن في المنهج الحالي ندرس الدين، لكن العديد من تلاميذنا لا يطبقون ما يتعلمون، سواء في العادات أم في المعاملات وتساءل: هل الأمانة والصدق والاستقامة والإيثار وما شابهها مما حث عليه ديننا الحنيف من قيم ومبادئ هي النمط السائد في سلوك وتصرفات المتعلمين؟ وأضاف بقوله: إن هذا الحاجز بين التعليم والممارسة حاجز علينا جميعا العمل على هدمه، إذ لا قيمة للتعليم مالم يؤثر تأثيرا واضحا مباشرا أو غير مباشر في حياة الناشئة بجوانبها المختلفة ». (الرشيد، ١٤١٧، ١٢).

وترى الباحثة أن السبيل لمعالجة مثل هذه القضايا الأخلاقية، هي جعل دراسة الحديث الشريف أكثر عمقا وأبعد أثرا، وذلك من خلال تفعيل ميادين التربية النبوية في مواد التربية الإسلامية لتكون بمثابة موجه تربوي يرشد إلى أفضل القيم والمبادئ الإسلامية التي تعمل على صياغة الشخصية الإسلامية، مما له أكبر الأثر في استعادة السنة المطهرة دورها في بناء الحياة المعاصرة وترشيد الصحوة الإسلامية.

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس : ما أهم الأسس التربوية في السنة النبوية الشريفة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أسس التربية الجسمية الواردة في السنة النبوية؟
- ما أسس التربية العقلية الواردة في السنة النبوية؟
- ما أسس التربية الروحية الواردة في السنة النبوية؟
- ما أسس التربية الاجتماعية الواردة في السنة النبوية؟

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- جعل دراسة الحديث الشريف أكثر عمقا وأبعد أثراً في نفوس الطالبات.
- التغلب على الصعوبات التي تواجه معلمة التربية الإسلامية عند تدريس مادة الحديث الشريف.
- فتح الآفاق أمام القائمين على إعداد مناهج التربية الإسلامية وتطويرها للاستفادة مما توصل إليه البحث الحالي.

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد المصادر التي يمكن اشتقاق الأسس التربوية منها.
- التأكيد على ضرورة الأخذ بهذه الأسس عند اختيار محتوى التربية الإسلامية.
- فسح المجال لإجراء بحوث تربوية أخرى في الميدان.

- **حدود البحث** :

ينحصر البحث ضمن الحدود الآتية:

- الاقتصار على أسس التربية الواردة في السنة النبوية فقط.
- الاقتصار على تعرف الأسس دون تطبيقها على منهج دراسي.

- **مصطلحات البحث** :

السنة لغة: الطريقةُ والسِّيرة حميدةً كانت أو ذَميمة. (أنيس، ١٣٩٢، ٣٥٦)

يقال: سنة فلان في عمله كذا، إذا أريد طريقته في هذا العمل (الزفزاف، ب. ت، ١٩٤) وقد ورد استعمالها في القرآن الكريم، وفي الحديث النبوي بهذا المعنى ففي القرآن يقول تعالى: ﴿ سُنَّةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلُ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ ٱللَّهِ تَبْدِيلًا ﴿٢٣﴾ ﴾ (الفتح ٢٣) وفي الحديث يقول ﷺ : « من سن في الإسلام سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها بعده من غير أن ينقص من أجورهم شيئا، ومن سن في الإسلام سنة سيئة كان عليه وزرها ووزر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أوزارهم شيئا ». (مسلم، ١٤٢٠، ٤٤٢)

والسنة عند المحدثين: ما أثر عن النبي ﷺ من قول أو فعل أو تقرير أو صفة أو سيرة، وهي بهذا المعنى مرادفة للحديث عند أكثر العلماء (القطان، ١٤١٧، ٧٢) فالقول: كقوله ﷺ : (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى) (البخاري

١٤٠٧، ١٥)، والفعل: يمثله كل فعل صدر منه ﷺ موضحاً لتشريع يأخذ به المسلمون في دينهم، كالذي وقع منه في أعمال الصلاة ومناسك الحج، والتقرير: هو ما أقره الرسول ﷺ مما صدر عن بعض أصحابه ﷺ من أقوال وأفعال، بسكوته وعدم إنكاره، أو بموافقته وإظهار استحسانه، كإقراره لعب الحبشة بالحراب في المسجد » (الزفزاف، ب. ت، ١٩٤)، وأما الصفة والسيرة: فقد روي من صفات رسول الله ﷺ وشمائله الكثير، وألف الترمذي كتابا في الشمائل. (القطان، ١٤١٧، ٧٣)

(أُسُسُ): الأُسُ والأُسُسُ والأَسَاسُ: كل مبتدأ شيء، وأصل البناء « أسست داراً إذا بنيت حدودها ورفعت قواعدها، وهذا تأسيس حسن » ، وجمع الأساس: أسس (ابن منظور، ٧٨)، وفي المعجم الكبير: أصل كل شيء ومبتدؤه (المعجم الكبير ١٩٧٠، ٢٨٠)، قال تعالى: ﴿ أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ ﴾ (التوبة، ١٠٩).

- **الدراسات السابقة** :

يوفر الإطلاع على الدراسات السابقة التي تمت في الميدان فرصة واسعة أمام الباحثة في تكوين الخلفية النظرية للبحث الحالي، إضافة إلى الإفادة مما تناولته تلك الدراسات من مواضيع، والكشف عن النواحي التي وقفت عندها والتي ما زالت تحتاج إلى إجراء البحوث حولها، وبيان مدى صلتها بموضوع البحث الحالي، مما يساعد في بلورة المشكلة الحالية وتحديد أبعادها ومجالاتها.

- **دراسة سراج بن محمد وزان** :

قام الوزان في عام (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م) بإجراء دراسة بعنوان (تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية) وقد هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، للوصول بها إلى الصورة المنشودة التي تجعلها قادرة على تحقيق الأهداف التربوية بصورة أفضل، وقد قام الباحث بتصميم استبيان وجهه إلى عينة عشوائية من موجهي ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، بغرض معرفة الواقع الحالي لمناهج التربية الإسلامية لبناء المعيار المراد تصميمه لتقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة وبعد التعرف على آراء الموجهين والمعلمين قام الباحث بدراسة تحليلية لمناهج التربية الإسلامية في ضوء المعلومات والجداول التي حصل عليها، وبهذا تكونت لديه المواصفات التي ينبغي توافرها في مناهج التربية الإسلامية، ومن ثم قام بوضع المعيار الذي هو عبارة عن أداة موضوعية لتقويم مناهج التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة، كما قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لمعلمي التربية الإسلامية لمعرفة الطرق والأساليب التي يقومون باستخدامها أثناء عملية التدريس في داخل الحجرة الدراسية وخارجها، وقد هدف الباحث من وراء بناء هذه البطاقة استخدامها في تقويم مناهج التربية الإسلامية. وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- تقديم معيار في الحكم على مناهج التربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

- توضيح نواحي الضعف ونواحي القوة في المناهج الحالية للتربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.
- الاسترشاد بهذا المعيار في بناء معايير أخرى لتقويم مناهج التربية الإسلامية في المراحل التعليمية الأخرى.
- تفيد هذه الدراسة في بناء وتطوير مناهج التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على أسس علمية سليمة.

- **دراسة شريف علي عبد الله حماد** :

تقدم حماد في عام (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م) بدراسة بعنوان (مستويات أداء معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها بتحصيل تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مادة الحديث الشريف) وقد استهدفت تحديد العلاقة بين مستويات أداء معلمي التربية الإسلامية في تدريس الحديث الشريف، وتحصيل تلاميذهم في مقرر الحديث في مدينة مكة المكرمة. وقد أعد الباحث في دراسته بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في أثناء تدريس الحديث الشريف، تتكون من (٤٢) أداء، كما أعد اختبارا تحصيلي لقياس أداء التلاميذ في مقرر الحديث الشريف، وقد راعى الباحث فيه أن يكون مشتملا على مفردات تقيس المعرفة والفهم والتطبيق، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلما من معلمي التربية الإسلامية، والمختصين بتدريس الحديث الشريف للصف الثاني المتوسط، تم اختيارهم عشوائيا من بين مدرسي التربية الإسلامية بمدينة مكة المكرمة و(٤٠٧) تلميذا من (١٥) فصلا يقوم بتدريسهم عينة المعلمين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- يمكن استخدام بطاقة الملاحظة في تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية أثناء تدريس مقرر الحديث للصف الثاني المتوسط، حيث أنها تتمتع بثبات ملائم بالنسبة لهذا النوع من الأدوات.
- يمكن الإفادة من الاختبار التحصيلي في تقويم تلاميذ الصف الثاني المتوسط في الأحاديث الثمانية الأولى من الجزء الثاني من مقرر الحديث، حيث أنه يتمتع بثبات مرتفع.

وتوصل الباحث إلى أنه كلما كان المعلم على درجة عالية من الكفاءة العلمية التي تؤهله للقيام بهذه المهمة، كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى التلاميذ في التحصيل الدراسي للمادة، فأداء المتعلم يتأثر بأداء المعلم، ولكي نرتق بمستوى هذا الأداء لابد أن نبدأ أولا بالمقرر الدراسي حيث أنه حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو خير معين للمعلم في أداء واجبة بالكفاءة المطلوبة مما يؤدي بالتالي إلى ارتفاع المستوى التحصيلي والتربوي للتلاميذ، وبالتالي تتحقق الأهداف التربوية المنشودة.

- **دراسة عبدالله عبدالرحمن البطين** :

تقدم البطين في عام (١٤١٦هـ/ ١٩٩٧م) بدراسة بعنوان (دراسة تقويمية لمقرر الحديث النبوي بالمرحلة المتوسطة (بنين) من وجهة نظر موجهي ومعلمي العلوم الشرعية بمنطقة الرياض) بهدف التعرف على مواطن القوة والضعف في مقرر الحديث النبوي الشريف، وتقديم المقترحات والتوصيات الملائمة وفق ما يتوصل

إليه من النتائج ولقد قام الباحث بتصميم استبانة وجهها إلى عينة مختارة من موجهي ومعلمي العلوم الشرعية لاستطلاع آرائهم حول مقرر الحديث النبوي ومن ثم اتبع الباحث الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات التي تم التوصل إليها. وقد خلص الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

- اتفق الموجهون والمعلمون على أن حجم المادة العلمية في مقرر الحديث لايتناسب مع عدد الحصص المخصصة في الجدول الدراسي.
- اتفق الموجهون والمعلمون على أن رأي علماء السلف الصالح لا يظهر في بعض القضايا والأمور المدروسة.
- اتفق الموجهون والمعلمون على أن محتوى مقرر الحديث لا تتخلله أمثلة من مشاهدات الطلاب لتبسيط المادة العلمية وللربط بينها وبين الواقع الخارجي.
- اتفق الموجهون والمعلمون على أن محتوى مقرر الحديث يخلو من القصص المناسبة للطلاب.
- اتفق الموجهون والمعلمون على أن محتوى مقرر الحديث لا يساهم في إثارة دوافع الطلاب للرجوع إلى المصادر والمراجع، والسؤال لزيادة المعرفة وتوثيقها.
- اتفق الموجهون والمعلمون على أن عرض مقرر الحديث النبوي لا يعتمد على الأسلوب الحواري للوصول إلى الحقائق.

- **دراسة مسفر المالكي** :

قدم (المالكي ١٤٢٩) دراسة بعنوان (دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. وتكون مجتمع الدراسة من قسمين، وهما: جميع مشرفي التربية الإسلامية والبالغ عددهم (٢٠) مشرفا تربويا، وعينة معلمي التربية الإسلامية في المدارس الثانوية وبلغ عددهم (٧٥) والذين يعملون في إدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف للعام الدراسي (١٤٢٨/١٤٢٩هـ) . وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- أن درجة تعزيز جوانب القيم الخلقية في منهج الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي كانت بدرجة متوسطة وكان أعلى جانب هو الجانب الإيمان بدرجة تعزيز كبيرة، بينما كان الجانب التعبدي والجانب السلوكي بدرجة تعزيز متوسطة، في حين جاء الجانب المعرفي بدرجة تعزيز ضعيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول القيم الخلقية التي يعززها منهج الحديث والثقافة الإسلامية وفقا لمتغير العمل (مشرف، معلم) ووفقا لمتغير المؤهل العلمي، ووفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

لاشك أن لهذه الدراسات قيمتها في ميزان الأبحاث التربوية، فهي على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للبحث الحالي، من حيث أنها توفر خلفية نظرية واسعة يمكن الاستفادة منها، هذا فضلا عن أنها تعكس الواقع الحالي لمناهج التربية الإسلامية، حيث أشارت هذه الدراسات في مجملها إلى أن هناك ضرورة

لإعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية بوضعها الحالي، والتي يدخل من ضمنها مادة الحديث الشريف، حيث أكدت الدراسات على وجود مواطن ضعف كثيرة انعكست بدورها سلبا على مستوى الطالب والطالبة دراسيا وأخلاقيا وترى الباحثة أن السبيل الأمثل للتغلب على مثل هذه الصعوبات ومواجهة هذه التحديات هو استغلال الكنوز التربوية الموجودة في السنة النبوية المطهرة والإفادة منها في تعليم النشء وتربيتهم وصياغة شخصياتهم صياغة إسلامية.

- **الإطار النظري** :
- **الأسس التربوية في السنة النبوية** :

يقوم النظام التربوي في السنة النبوية الشريفة على عدد من القواعد والأسس التربوية الراقية، والتي تمثل في مجموعها منهجا قويما في تربية وتنشئة الأجيال، لتحقق الهدف الأسمى من وجودها، وهو عبادة الله؛ « العبادة بمعناها الكبير الشامل لكل نشاط يقوم به الإنسان على هذه الأرض، وهذا المنهج يعني بإعداد الإنسان الإعداد التام من جميع جوانب شخصيته المتوازنة، ليوجد الفرد السوي القادر على تحمل تبعات أمانته في الاستخلاف في هذه الأرض » (المقبل، ١٤١٦، ١٠)، وفي هذا يقول المولى ﷻ ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾(البقرة، ٣٠).

ويتسم البناء التربوي النبوي بالعديد من المميزات الإيجابية التي تفسر لنا سر نجاحه من حيث كونه؛ نظاما متكاملا نستطيع أن نستمد منه جميع النظم الحياتية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، إلى جانب كونه نظاما شاملا ومتزنا يعني «بالجانب الروحي والعقلي والوجداني والأخلاقي والاجتماعي والجسدي في تكوين الشخصية الإنسانية، وفق معيار الاعتدال والاتزان فلا إفراط في جانب دون غيره ولا تفريط في جانب لحساب الآخر » (الزنتاني، ١٩٩٣، ١١) ، وهو بالإضافة إلى ذلك نظام فردي اجتماعي، يهتم بتكوين الإنسان في ذاته عقيدة وخلقا وسلوكا ونهجا، إلى جانب إعداده كفرد في المجتمع يساهم بفاعلية وإيجابية في بناءه وتحقيق أهدافه.

ولقد كان من أبرز مؤشرات نجاح ذلك المنهج التربوي الرائع، هو تكوين الطليعة الأولى من الرواد المسلمين الذين « تربوا على يدي رسول الله ﷺ القدوة لهم بعمله، وقوله، وإقراره، وعرفوا منه ما تدعوا إليه التربية الإسلامية نظريا وعمليا » (الحربي، ١٤١٩، ٣٨) ، فلقد كان هذا الجيل من أصحاب رسول الله ﷺ قدوة في سلوكهم قدوة في تعاملهم، قدوة في طاعتهم لله تعالى، قدوة في ممارستهم للعبادة، قدوة في كل شيء، حتى استحقوا قوله ﷺ : « لو أنفق أحدكم مثل أحد ذهبا ما بلغ مد أحدهم ولا نصيفه » (البخاري، ١٤٠٧، ٧).

مما سبق يمكن القول: بأن التربية النبوية كانت تربية ناجحة بكل المقاييس، ذلك أن من أبرز سماتها الشمول في منهجها وتربيتها، حيث كان النبي ﷺ « يعمل على إعداد الأفراد الذين استجابوا له، إعدادا عقديا وجسميا ونفسيا، من جوانب الشخصية جميعها» (الحربي، ١٤١٩، ٩)، ومن هنا أصبحت الضرورة لتحقيق الشمول والتكامل في منهج الحديث الشريف بلوغا إلى الهدف الأعلى والذي يقضي بناء الطالبة القادرة على أداء الغاية السامية، بصورة شاملة من

جميع جوانب شخصيتها الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية، لاسيما أننا نجد في سنة رسول الله ﷺ « العديد من اللمحات والنظرات والمواقف مما يشكل في جملته معينا رائعا، نستطيع أن نغترف منه الكثير في عالم التربية والتعليم » (إسماعيل علي، ١٩٧٨، ٧٤).

من هنا وفي ضوء هذا الفهم، فإنه يمكننا أن نوضح في هذا الجزء من الدراسة الميادين التربوية التي شملتها السنة النبوية بالرعاية والاهتمام، وبيان ذلك على النحو التالي:

١- التربية الجسمية :

« لقد اهتمت السنة النبوية الشريفة بتربية الفرد المسلم من الناحية الجسمية تربية شاملة، من جميع النواحي العضوية والحسية والحركية والجسم في كل ذلك محترم معترف بكيانه غير منبوذ ولا محتقر ولا مهان » (الزعبلاوي، ١٤١٦، ٢٦)، ولأن الجسم « أداة للقيام بالأعمال العظام، وأداة للوفاء بجميع التكاليف الشرعية» (الزعبلاوي، ١٤١٦، ٢٦)، من هذا المنطلق تهتم السنة النبوية بتربية الفرد المسلم على نحو يكفل له حسن النمو والتكامل، بحيث يصبح قادرا على تحمل مصاعب الحياة ومشاقها، وتنفيذ المهام والواجبات المنوطة به على الوجه المطلوب، مما يترتب عليه تحقق سعادة الفرد من خلال الإشباع الصحيح والسوي لحاجاته ومطالبه الجسدية، وتحقق سعادة المجتمع من خلال إسهام الفرد في خدمة هذا المجتمع ونهضته وتطوره.

ولما كان « البدن هو وعاء العقل وإطار الروح والمجال الذي تتحرك وتتفاعل فيه قوى النفس، وهو مطية الإنسان لتحقيق أهدافه وبلوغ أمانيه » (الزنتاني، ١٩٩٣، ٣٠٦)، فلقد أكدت السنة النبوية على ضرورة العناية به، ووضعت له العديد من الأسس والتوجيهات النبوية السديدة، والتي ينبغي مراعاتها والأخذ بها لضمان المحافظة على سلامة هذا البدن، وتنمية قواه وتجديد حيويته ونشاطه، وليس المقصود بالجسم في السنة النبوية عضلاته وحواسه ووشائجه فحسب، وإنما نقصد كذلك الطاقة الحيوية المنبثقة من الجسم، والمتمثلة في مشاعر النفس، وطاقة الدوافع الفطرية، والنزوعات والانفعالات طاقة الحياة الحسية على أوسع نطاق » (قطب، ١٤٠٣، ١٠٤)، ولعل الذي يشير إلى هذا المعنى قول النبي ﷺ : (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف).(مسلم ١٤٢٠، ٢٠٥٢).

وبما أن النمو الجسدي « يتأثر بنوع وكمية الغذاء الذي يتناوله، فهو العامل الأساسي لتزويد الجسم بالطاقة اللازمة لأنواع النشاطات التي يمارسها، كما يعطي الجسم مناعة طبيعية ضد الأمراض المختلفة » (الزعبلاوي، ١٤١٦، ٢٧) فلقد راعت السنة النبوية هذا الأساس الهام في التربية والتوجيه، ودعت إلى إعطاء الجسم حاجته من الطعام والشراب باعتدال من غير زيادة ولا نقصان، وفي ذلك يقول النبي ﷺ : (ما ملأ آدمي وعاء شرا من بطن، بحسب ابن آدم أكلات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة، فثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلث لنفسه) (الترمذي، ب.ت، ٥٩٠)، وليس أروع من هذا التوجيه النبوي الهادف الذي يحوي في ثناياه مضامين تربوية وصحية غاية في الدقة والحكمة، فالإنسان المسلم

يأكل لغاية وهي بناء جسده وتربية جسمه، حتى يقوم بمناشطه في الحياة فينفع نفسه وينفع من حوله، ويعبد الله الذي خلقه » (بكر، ١٩٨٣، ٢٧٣) لذلك ينكر النبي ﷺ على المسلم أن يصبح أسيراً لشهوة الطعام فيفرط في تناوله دون أي ضابط، وفي هذا المعنى يقول النبي ﷺ : (يأكل المسلم في معى واحد والكافر يأكل في سبعة أمعاء). (البخاري، ١٤٠٧، ٢٧٣).

وحرصاً من السنة النبوية الشريفة على أن « يظل الجسد قوياً قادراً، فهو الوعاء الحاضن والمتلقي لأصول التربية الإسلامية التي تبني الذات الإنسانية كلا متكاملا» (عبد بكر، ١٩٨٣، ٢٧٥) نجدها تحرم أنواعا معينة من الأطعمة والأشربة لما تشتمل عليه من المضار ذات الأثر السلبي على صحة الفرد وبنيته وفي هذا نجد النبي ﷺ يحرم أكل الميتة، ولحم الخنزير، وكل ذي ناب من السبع ومن ذلك أيضا تحريمه ﷺ الخمر، كما في قوله ﷺ: (كل مسكر خمر، وكل مسكر حرام، ومن شرب الخمر في الدنيا فمات وهو يدمنها لم يتب، لم يشربها في الآخرة).(مسلم، ١٤٢٠، ١٥٨٧).

ومن منطلق اهتمام السنة النبوية المطهرة بتوفير المناخ الصحي للفرد المسلم نجدها ترسم عددا من القواعد التربوية، فيما يتعلق بتربية ورعايته عن طريق النظافة، لاسيما أن النظافة عامل أساسي وهام في الحفاظ على سلامة الجسد وإكسابه صحة جيدةٍ، ووقايته من العديد من الأمراض التي قد تبدد طاقاته وقدراته، وتشكل عائقا أمام تحقيق الفرد لآماله وطموحاته، ومن هنا يؤكد النبي ﷺ بشكل قاطع على ضرورة الالتزام بالطهارة، ويجعلها شرطا لصحة العبادة فيقول ﷺ : (لا تقبل صلاة بغير طهور) (مسلم، ١٤٢٠، ٢٠٤)، كما نوه ﷺ بقيمة النظافة إعلاء لشأنها ومكانتها في حياة المسلم، فقال ﷺ : (الطهور شطر الإيمان)(مسلم، ١٤٢٠، ٢٠٣)، بل ويزيد على ذلك فيجعلها حقا لله تعالى على كل مسلم في قوله ﷺ : (حق لله على كل مسلم أن يغتسل في كل سبعة أيام يغسل رأسه وجسده) (مسلم، ١٤٢٠، ٥٨٢).

ومن الشواهد التي تؤكد اهتمام السنة النبوية بالنظافة التي تعتبر أساساً لبلوغ الصحة والوقاية من الأمراض، قول النبي ﷺ : (لولا أن أشق على أمتي أو على الناس لأمرتهم بالسواك مع كل صلاة) (البخاري، ١٤٢٠، ٣٠٣)، ففي الحديث توجيه تربوي للمسلمين بالمحافظة على النظافة في كل حين، « وهذا يعتبر تطبيقا عمليا في النظافة وممارسة فعلية لما يقرر الإسلام، وصورة من صور الاقتداء العملي بالمربي ﷺ » (عبد بكر، ١٩٨٣، ٢٧٨).

ولقد ضرب لنا رسول الله ﷺ بنفسه المثل الأعلى في حسن النظافة وكمال الهيئة، حيث كان الرسول ﷺ أحرص الناس على النظافة، وصدق هذا نجده مجسدا في شخصه عليه الصلاة والسلام، يدل على ذلك قول السيدة عائشة حين قالت: « كنت أطيب النبي ﷺ بأطيب ما يجد حتى أجد وبيض الطيب في رأسه ولحيته ». (البخاري، ١٤٠٧، ٢٢١٤).

ولأن « القذارة منافية للآداب والمعاني الجمالية، ومنافية لسلامة الجسم ووضعه الصحيح » (الوزان، ١٤١٣هـ، ٨٧)، فلهذا نجد رسول الله ﷺ يوجه المسلمين إلى حسن المظهر فيقول عليه الصلاة والسلام: (إن الله جميل يحب الجمال)

(مسلم، ١٤٢٠، ٨٧)، وينكر على من يهمل نظافة جسده وهيئته فيقول ﷺ : (فإن الملائكة تتأذى مما يتأذى منه الإنس). (النسائي، ١٤٠٦، ٤٣).

وفي سبيل حرص السنةِ النبويةِ الشريفة على سلامة الجسم وصحته العامة نجدها تتبع منهجا تربويا صحيا رائعا يقوم على أساس نشر التوجيه الصحي الوقائي أولاً، وتوضيح سبل العلاج والتداوي ثانيا، فمن المعلوم أن الجسم الذي يتمتع بصحة جيدة يمكن صاحبه من القيام بواجباته الدينية والدنيوية على الوجه الأمثل، بينما « الجسد الهزيل المريض لا يوصل شحنة الحياة إلى النفس توصيلا صحيحا تقوم عن طريقه بمهمتها المفروضة عليها، وفوق أن جهاد الحياة والحياة كلها جهاد في حاجة إلى جسم وثيق متين البنيان » (محمد قطب، ١٤٠٣، ١٠٥).

من هنا أخذت السنة النبوية المطهرة على عاتقها تعليم المسلمين المفاهيم والاتجاهات والعادات الصحية السليمة، للوقاية من الأمراض وتحقيق مستوى أفضل من الصحة ويظهر ذلك جليا من خلال قول النبي ﷺ : (لا يوردن ممرض على مصح). (البخاري، ١٤٠٧، ٢٥٤)، حيث يأمر النبي ﷺ بأخذ الحيطة عند زيارة المريض توقيا لانتقال المرض بالعدوى، وترسيخا لمبادئ الوقاية الصحية نجد النبي ﷺ ينهى عن دخول المناطق الموبوءة، كما ينهى عن الخروج منها والانتقال إلى مناطق أخرى سليمة، فيقول ﷺ: (إذا سمعتم بالطاعون بأرض فلا تدخلوها، وإذا وقع بأرض وأنتم بها فلا تخرجوا منها). (البخاري، ١٤٠٧، ١٨٩).

وجدير بالذكر أن هناك العديد من طرق الوقاية الصحية التي نستطيع أن نتبينها من خلال المواقف المربية التي وجه إليها رسول الله ﷺ في سنته المطهرة فعلى سبيل المثال قوله ﷺ : (أوكوا الأسقية وخمروا الطعام والشراب) (البخاري ٩١)، حيث تضمن هذا الحديث الشريف إحدى طرق الوقاية الصحية، وهي التأكيد على تغطية الأوانيِ المستعملة في الطعام والشراب، حفظا لها من القذر والجراثيم التي قد تكون سببا في نقل المرض للإنسان، كما دعا رسول الله ﷺ إلى أخذ الحيطة في كل ما من شأنه أن يكون ناقلا للمرض أو مصدرا من مصادر الإصابة به فيقول ﷺ : (اتقوا اللعانين، قالوا وما اللعانان يا رسول الله، قال: الذي يتخلى في طريق الناس أو في ظلهم) (مسلم، ١٤٠٧، ٢٢٦).

وفي إطار اهتمام السنة النبوية بالجانب الوقائي، نجدها تهتم بالجانب العلاجي إدراكا منها لأهمية الصحة وأثرها الإيجابي في النمو، حيث أكد رسول الله ﷺ على ضرورة طلب الدواء لمن ألمّ به مرض، نظرا لما للتداوي من أثر كبير في دفع البلاء وتحقيق الشفاء». (علوان، ١٤١٨، ١٦٣)، وفي هذا الصدد يقول النبي ﷺ : (نعم يا عباد الله تداووا فإن الله لم يضع داء إلا وضع له شفاء) (الترمذي، ب.ت، ٣٨٣)، كما حث رسول الله ﷺ على ضرورة التناسب بين الداء والدواء، لأن ذلك من أعظم الأسباب التي يحصل بها الشفاء والتغلب على الداء بإذن الله، ولعل ذلك يظهر بوضوح في قول النبي ﷺ : (لكل داء دواء، فإذا أصيب دواء الداء برأ بإذن الله ﷻ) (مسلم، ١٧٢٩).

ولقد أرشد رسول الله ﷺ في سياق تعليمه للممارسات الصحية السليمة إلى جملة من أساليب العلاج، التي يمكن الأخذ بها للتغلب على المرض والشفاء منه

وفي هذا دليل على أن: « الأخذ بالأسباب من مقتضيات الفطرة ومن صميم مبادئ الإسلام » (علوان، ١٤١٨، ١٦٣)، ومن ذلك قول المصطفى ﷺ : (الشفاء في ثلاثة: في شرطة محجم، أو شربة عسل، أو كية بنار، وأنا أنهى أمتي عن الكي) (البخاري، ١٤٣)، وكذلك قوله ﷺ : (الحمى من فيح جهنم فأبردوها بالماء) (مسلم، ٣٧٣١)، وقوله ﷺ : (الحبة السوداء شفاء من كل داء) (البخاري، ١٥٠).

وتكتمل صورة الاهتمام بالناحية الجسمية في السنة النبوية من خلال توجيه رسول الله ﷺ إلى ضرورة العناية بعامل هام في تنمية الجسم، وتربية الجوارح وتنشيط الطاقات الجسدية وتوجيهها، ألا وهو التربية البدنية التي تتضمن مزاولة أنواع مختلفة من التمارين والأنشطة الرياضية فتساعد بما فيها من حركات وتمرينات على « تدريب عضلات الجسم ووشائجه لتربية القوة فيه والسلامة والتمكن » (محمد قطب، ١٤٠٣، ١٠٦)، ومن هذا المنطلق نستطيع القول بأن « الرياضة البدنية هي احد المحامل الهامة لبناء الجسم وتنميته تنمية سليمة، لتهيئة للقيام بواجباته الدينية والدنيوية، ولاشك أن صحة الأجسام شرط أساسي لنمو الأداء في شتى مجالاته » (الوزان، ١٤١٢، ٩٠).

وإذا ما درسنا موقف السنة النبوية من التربية البدنية كعنصر هام وفعال في تكوين الجسم وصحة بنائه واكتمال نموه، نجده موقف تفهم وإدراك، فلقد دعت السنة النبوية إلى ممارسة عدد من الأنشطة المشروعة النافعة للبدن، والتي تعمل على تنمية خبراته، وزيادة لياقته ورفع كفاءته وقدرته، ومن ذلك أن رسول الله ﷺ حث على مزاولة رياضة السباق إذ كان « يصف أبناء العباس ﷺ ثم يأمرهم ويحثهم على التسابق إليه فيقول: « من سبق إلي فله كذا وكذا» (أحمد، ٢١٤) فيستبقون إليه فيقعون على ظهره وصدره فيقبلهم ويلزمهم، كما روي عن عائشة < أنها قالت: كنت مع النبي ﷺ في سفر فسابقته على رجلي، فلما حملت اللحم فسبقني فقال: هذه بتلك». (البيهقي، ٣٠).

وباعتبار أن « التربية البدنية جزء من التربية العامة، تستغل دوافع النشاط الطبيعية لدى كل شخص بقصد تنميته من الناحية العضوية والعقلية والانفعالية » (الوزان، ١٤١٢، ٩١)، لهذا نجد رسول الله ﷺ قد خص بالذكر بعض أنواع الرياضة التي من شأنها تنمية مدارك الفرد، وزيادة نضجه العقلي وإكسابه العديد من القيم الأخلاقية الأصلية، كالصدق، والأمانة، وضبط النفس، والشعور بالمسؤولية، علاوة على ما ترسخه في نفسه من معاني القوة، والشجاعة، والقدرة على التعامل مع الآخرين، ومن أمثلته هذه الرياضات، رياضة السباحة والفروسية، ويشير إلى ذلك قول النبي ﷺ : (حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة والرمي)(البيهقي، ١٥)، وقوله ﷺ : (كل شيء ليس من ذكر الله فهو ولهو، إلا أربع: مشي الرجل بين الفرضين، وتأديبه فرسه، وتعلمه السباحة وملاعبته أهله) (البيهقي، ٣٠)، وكما قال ﷺ : (الخيل معقود في نواصيها الخير إلى يوم القيامة)(البخاري، ١٠٤٧).

من كل ما سبق نخلص إلى أن السنة النبوية استطاعت أن تحقق سبقاً تربويا رائدا يظهر بوضوح من خلال المنهج التربوي، الذي رسمه رسول الله ﷺ لتربية الجسم، ورعايته من جميع الجوانب، عن طريق وضع أسس التغذية

الجيدة، ومبادئ النظافة، والرياضة، والممارسات الصحية السليمة وقائياً وعلاجيا، بهدف المحافظة على الجسد قويا نشيطا قادرا، وتعمل على تهذيب الطاقات المنبثقة منه بما يتمشى مع مطالب الذات الإنسانية ككل» (عبد بكر ١٩٨٣، ٢٦٣)، والسنة النبوية حينما تؤكد على ضرورة الاهتمام بتربية الجسد فإن ذلك عائد لإدراكها ما للتربية الجسدية من أثر فعال وإيجابي في النمو السليم وتحقيق التكامل بين جوانب النمو، وإعداد الإنسان للقيام بأعباء الحياة وتكاليفها، فالجسم هو مصدر السلوك، وأساس النشاط، وقوة الإنسان معقودة بقوة جسمه وروحه وعقله » (عبد الجواد بكر، ١٩٨٣، ٢٨٨)، وليس أدل على ذلك من قول النبي ﷺ : (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف) (مسلم، ٢٠٥٢).

وبالنظر إلى ميدان التربية والتعليم، نجد أنه في أمس الحاجة إلى هذا النظام التربوي الفذ في تربية الجسد والعناية به، وعلى هذا ينبغي أن يسعى واضعوا المنهج إلى استثمار هذه التوجيهات النبوية عند اختيارهم لمحتوى مقرر الحديث الشريف، فيراعوا تضمين المقرر الأحاديث النبوية الشريفة التي تحوي القيم والأساليب التربوية الفعالة في رعاية الجانب الجسدي للطالبة، مثل قولهِ ﷺ : (صم وأفطر، وقم ونم، فإن لجسدك عليك حق، وإن لعينك عليك حقا، وإن لبدنك عليك حقا) (البخاري، ١٤٠٧، ٢٥٦)، ولا يخفى ما لهذا الحديث من دور كبير في مساعدة الطالبة على الموائمة بين طاقاتها وقدراتها الجسدية، وبين الغايات والأهداف السامية لرسالتها في هذه الحياة، وبالتالي نستطيع أن نضمن للطالبة تربية جسدية سليمة يسمو بها عقلها ويتكامل بها كيانها الإنساني.

٢- التربية العقلية :

تتضمن السنة النبوية تصوراً متميزاً للشخصية المسلمة، وهذا التصور ينبثق من قيامها على احترام الطاقات الإنسانية بصفة عامة، والطاقة العقلية بصفة خاصة، فالإنسان في نظر السنة النبوية « وحدة مترابطة ممتزجة الأجزاء لاينفصل منه جسم عن عقل عن روح، فبينها جميعا امتزاج وترابط » (قطب ١٤٠٣، ٧٥)، ونتيجة لهذا التصور النبوي السليم نجد السنة النبوية تهتم بالعقل اهتماما فذا، وتعطيه حجما كبيرا من العناية والرعاية، وذلك راجع إلى يقينها بأن العقل هو الأساس والمنطلق الذي يمكن الوصول من خلاله إلى إثبات وحدانية الخالق وقدرته، من خلال آثاره في الكون وآياته في الخلق.

واستناداً إلى هذه الحقيقة، تولي السنة النبوية جل عنايتها للعقل، وتعمل على توجيهه التوجيه السليم، على اعتبار أنه « قوة تمكن الإنسان من معرفة ربه وتقود اتجاهه إليه، وهي أداته لإدراك العلوم والمعارف النظرية والتجريبية وضبطها ووسيلة للتمييز بين الخير والشر والحسن والقبيح » (الزعبلاوي، ١٤١٦ ٦٩)، ولهذا نجد رسول الله ﷺ قد نبه الناس إلى ضرورة استخدام العقل، وحسن الانتفاع به في تسخير القوى الكونية وتذليلها والإفادة منها في خدمة الإنسان لتحقيق مبدأ الخلافة في الأرض، لاسيما أن «العقل الإنساني هو مناط التكليف وهو شرف الإنسان وامتيازه، وقدرة الإنسان على التفكير والاختيار هي التي أهلته لهذا الاستخلاف ولحمل مسؤولية تنفيذ منهج الله في الأرض، فالعقل مناط التكليف والمسؤولية » (مدكور، ١٤١١، ١٢٥).

والمتأمل للسنة النبوية يجد أنها قد وضعت للتربية العقلية منهجاً متكاملاً رائعا في شموله وتنظيمه ودقة توجيهاته، منهجا يقوم على أساس التوصل إلى حقائق الأشياء وجواهرها، وتكوين البناء العلمي والمعرفي على أسس سليمة من التدبر والتبصر، والأمانة والنزاهة والدقة والتمحيص ». (محمد قطب، ١٤٠٣ ٥٣٦).

ولقد كان من أبرز خصائص منهج التربية النبوية، هو تحديدها لمجال النظر العقلي، حيث أتاحت السنة النبوية للعقل البشري أن ينطلق في جميع المجالات التي تدخل تحت نطاقه وإمكاناته، وفتحت أمامه صفحة الوجود كله ليتفكر ويتأمل في آيات الله المبثوثة في الكون، ولكن في حدود الطاقة العقلية الممنوحة له فحذرته من تبديد هذه الطاقة فيما لا يدركه ولا يحيط به، وأمرته بأن « يصون الطاقة العقلية أن تتبدد وراء الغيبيات التي لا سبيل للعقل البشري أن يحكم فيها » (قطب، ١٤٠٣، ٨٦)، وفي ذلك يقول النبي ﷺ: (تفكروا في خلق الله ولاتفكروا في الله فإنكم لن تقدروا قدره) (المناوي، ب.ت، ٢٦٢)، ففي الحديث تربية عقلية للمسلم بأن « هناك حدود ينبغي أن يقف عقله عندها، ويجعل وظيفته داخل هذه الحدود لا يتعداها » (عبد بكر، ١٩٨٣، ٢٠٣).

ولما كانت السنة النبوية نهج حياة متكاملة، تخاطب العقل بالحجة والبرهان، والدليل المنطقي المثبت للحقائق، ذلك أن جميع « القضايا والأحكام التي تضمنتها الدعوة المحمدية معقولة بحيث يستطيع العقل أن يجد البراهين والأدلة والحجج على صحتها وسلامتها، وفائدتها للإنسان في حياته الفردية والاجتماعية، وإقامتها على دعائم الإيمان والخير والفضيلة والعدالة » (الزنتاني، ١٩٩٣، ٥١١)، فلهذا نجد السنة النبوية تربي الفرد المسلم على إعمال عقله، وتوسيع مداركه، وزيادة علمه، كما تشجعه على الإنطلاق والبحث، وتوجهه إلى تتبع الحقيقة، وتبصره بأساليب التفكير المنطقي، ليصل إلى جواهر الأشياء وحقائق الأمور، وصولاً مبنيا على الاقتناع القائم على الدليل العقلي والبرهان العملي، ومما يدل على ذلك قول النبي ﷺ : (عودوا قلوبكم الترقب وأكثروا التفكر والاعتبار) (المتقي، ١٩٦٩، ١٥٥)، ولما كان هذا هو المنهج المعتمد في طلب الحقيقة، نجد السنة النبوية، تحذر من إلغاء العقل أو تعطيله، وتستنكر الجمود والتحجر، وتنعى على المقلدين عدم استخدام العقل والاتباع الأعمى دون وعي أو تمييز، كما في قوله ﷺ : (لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا) (الترمذي، ٣٦٤)، وذلك تمشيا مع منهج القرآن الذي لا يتقبل من المسلم أن يلغى عقله رهبة من بطش الأقوياء وطغيان الأشداء، ولا يكلفه في أمر من هذه الأمور شططا لا يقدر عليه» (العقاد، ب.ت، ١٧)، ولعل الذي يشير إلى هذا المعنى قول الله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾(البقرة ١٧٠).

في ضوء هذا التصور عن التربية العقلية كما تراها السنة النبوية، يمكننا القول بأن التفكير يعد أحد المحاور الهامة التي لها علاقة وطيدة بتربية العقل تربية إسلامية، ذلك أن « التفكير رسالة العقل وهو فريضة إسلامية، وأن تربية

العقل الذي هو أداة التفكير فريضة إسلامية أيضاً » (مدكور، ١٤٠٧، ٣٤٢)، ومن هذا المنطلق وجهت السنة النبوية عنايتها للتفكير، واعتمدت عليه في تكوين العقيدة الصحيحة للمسلم، فحثته على التدبر النشط، والتفكر الواعي في ملكوت السموات والأرض، ودعته إلى التعمق في البحث والاستقصاء من أجل الوصول إلى فهم قوانين الحياة وظواهر الكون وسننه، وإدراك الأسباب والمسببات وبذلك يجد المتفكر المتبصر، يد الله ﷻ ولطفه وعظمته قد ارتسمت على كل شيء خلقه وأوجده في هذا الكون.. كل ذلك لله فيه حكمة وإبداع » (باحارث ١٤١٨، ٣٥٤)، ومن أبرز الشواهد على ذلك ما روي عن النبي ﷺ حيث قرأ: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ ﴾ (آل عمران، ١٩٠)، فقال ﷺ : (ويل لمن لم يتفكر فيها) (ابن كثير، ١٩٦٩ ٤٤٠)، وهكذا يربي النبي ﷺ المسلمين على « إعمال عقلهم في كل اتجاه من الكون ومجتمعه وتاريخه، من أجل فهم سنن الله في الكون والمجتمع، والإنسان والتاريخ، ذلك أن كل تفكير سليم سوف يسهم في إثبات عظمة الخالق سبحانه » (السمالوطي، ١٤٠٨، ١١٣).

ومما يجدر الإشارة إليه هنا، أن السنة النبوية حينما تدعوا إلى التفكير لم تكن تقصد من هذه الدعوة في حد ذاته، بل إن القصد الذي تتجه إليه السنة النبوية في دعوتها، هو التفكير الجاد المستمر الذي يستحيل إلى قوة دافعة تدفع المرء إلى الإيمان بربه، وترسيخ العقيدة في نفسه، فيجعل من ذلك وسيلة للقيام بحق الخلافة في الأرض بفاعلية وإيجابية وفي هذا المعنى يقول النبي ﷺ : (أعطوا أعينكم حظها من العبادة) فقالوا: يا رسول الله وما حظها من العبادة؟ قال: (النظر في المصحف والتفكير فيه والاعتبار عند عجائبه) (السيوطي، ب.ت، ١٧٥).

ولقد حفلت السنة النبوية الشريفة بالعديد من المواقف المربية، التي نلمس فيها حرص رسول الله ﷺ على تحفيز العقول، وشحذ قدراتها، وتنمية مهاراتها واستثمارها في كسب الاتجاهات العقائدية والخلقية والاجتماعية الصحيحة، القائمة على أساس التدبر الواعي، والفهم السليم، والاستنتاج الصائب، ولعل من أبرز الشواهد على ذلك أن رسول الله ﷺ قال لأبي ذر: (غربت الشمس، تدري أين تذهب؟ قلت: الله ورسوله أعلم، قال: فإنها تذهب حتى تسجد تحت العرش فتستأذن فيؤذن لها، وتوشك أن تسجد فلا يقبل منها، وتستأذن فلا يؤذن لها، يقال لها: ارجعي من حيث جئت، فتطلع من مغربها) (البخاري، ١١٧٠)، فذلك قول الله تعالى: **والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم** (يس، ٣٨).

ومما يؤكد اهتمام السنة النبوية الشريفة بالعقل، حثها على تنميته وتغذيته وشحذ طاقاته وقدراته، وصقل مهاراته، واستغلال جميع ملكاته عن طريق العلم، ولا غرابة في ذلك فإنما « العقل وسيلة كسب العلم وإزكائه وتنميته، وهو وعاؤه الحافظ له والقادر على توظيفه والاستفادة به في شتى مجالات الحياة » (الزنتاني، ١٩٩٣، ٥١١).

ولما كان العلم « هو وسيلة الله للإنسان في عمارة الأرض وترقيتها ذلك أن الله ﷻ حينما أراد أن يعد الإنسان لحمل أمانة تنفيذ منهجه في الأرض هيأه بالعلم » (مدكور، ١٤٠٧، ١٩٣)، كما في قوله تعالى : ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ

كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴾ (البقرة، ٣١)، كما أن العلم سبيل كل مجد وكل خير، وكل فضل، طلبه عبادة، وتعلمه لله خشية، وللحياة في واقع الأرض رقي وعظمة، فهو يربط الإنسان بربه، ويربطه بالآخرة، ويربط ملكوت الأرض بملكوت السماء ». (مدكور، ١٤٠٧، ٢٨٤)

انطلاقاً من هذه الحقيقة، أولت السنة النبوية العلم أهمية كبرى، تبلورت في العديد من المضامين التربوية التي تضمنتها الأحاديث الشريفة، والتي « نجد فيها بحرا من التوجيه والترغيب والتشويق في العلم » (الوزان، ١٤١١، ١٠٢)، حيث وجه رسول الله ﷺ المسلمين وشجعهم على طلب العلم وتحصيله المستمر، والمداومة عليه مدى الحياة «فالإنسان يظل متعلما ومتلقيا للعلم طوال حياته » (عبد بكر، ١٩٨٣، ٢١٩)، كما في قوله ﷺ : (اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد)، كما رتب على طلب العلم الجزاء العظيم والمكانة الرفيعة، حتى أنه جعله سبيلا موصلاً إلى الجنة فقال ﷺ : (ومن سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له به طريقا إلى الجنة) (مسلم، ٢٠٧٤)، وحث رسول الله ﷺ على نشر العلم وتبليغه، وبشر مبلغ العلم بحسن الجزاء في قوله: (نضر الله امرأ سمع منا شيئا فبلغه كما سمع، فرب مبلغ أوعى من سامع)(الترمذي، ٣٤)، وفي مقابل ذلك حذر من منع العلم والبخل به، وتوعد من كتم العلم بالعقوبة في قوله ﷺ : (من سئل عن علم ثم كتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار) (الترمذي، ب.ت، ٢٩).

ولعل من أكثر الأمور تحفيزاً على طلب العلم تلك الإشارات التي وردت في السنة النبوية والتي أشاد فيها رسول الله ﷺ بفضل العلم والعلماء فرفع قدرهم وأعلى شأنهم، وفضلهم على غيرهم حتى أنه جعلهم ورثة الأنبياء كما في قوله ﷺ : (العلماء ورثة الأنبياء) (التميمي، ٩٨)، واعتبر رسول الله ﷺ طلب العلم جهادا في سبيل الله فقال: (من طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع) (الترمذي، ٢٩٥)، بل إنه فضل العالم على العابد فقال ﷺ : (وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب) (الترمذي، ٤٨).

من هذا المنطلق الهام جاءت السنة النبوية المطهرة بالتوجيهات النبوية الصريحة، التي تحض على طلب العلم والسعي في تحصيله، فجعلته حقا لجميع المسلمين ذكورا وإناثا كما في قول النبي ﷺ : (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة) (ابن عبدالبر، ٨)، حيث أعطى رسول الله ﷺ جميع الأفراد فرصا متكافئة في الاغتراف من معين العلم، وساوى في ذلك بين المرأة والرجل، ومما يدل على ذلك قول المصطفى ﷺ : (ثلاث لهم أجران: رجل من أهل الكتاب آمن بنبيه وآمن بمحمد ﷺ ، والعبد المملوك إذا أدى حق الله وحق مواليه، ورجل كانت عنده أمة يطأها فأدبها فأحسن تأديبها، وعلمها فأحسن تعليمها ثم أعتقها، فتزوجها فله أجران)(البخاري، ١٤٠٧، ٢٩٩).

ولقد أكدت السنة النبوية المطهرة في سبق تربوي فريد أهمية التعليم في الصغر، حيث نبه النبي ﷺ إلى ضرورة استثمار مرحلة الطفولة في تعليم الطفل وتربيته، واعتبرها مفتاحا للنمو العقلي والنضج الفكري، ذلك « الإنسان في تلك السن الصغيرة تكون ملكاته الفطرية، واستعداداته النفسية في أعلى مستوياتها للتلقي والتحصيل » (النعيمي، ١٤١٩، ٧٧)، ولعلنا نستيطع أن نثبت

هذه الحقيقة من خلال قول النبي ﷺ : (من تعلم العلم وهو شاب كان كوشم في حجر، ومن تعلم العلم بعدما يدخل في السن كان كالكاتب على ظهر الماء) (ابن عبدالبر، ٩٨).

تأسيساً على ما سبق، يتضح لنا أن السنة النبوية الشريفة قد كانت صاحبة السبق في الإشادة بالتربية العقلية القائمة على دعائم الفهم الصحيح، والإدراك الواعي والتفكير المستنير، حيث قدمت لنا سنة رسول الله ﷺ أفضل النماذج، وأروع الأمثلة في التربية العقلية المحققة لبناء الشخصية المسلمة المتميزة والمتكاملة والتي تضطلع بدورها الإيجابي الفعال في بناء المجتمع المسلم، « لأن هذا النوع من التربية يهدف إلى تربية عقل المسلم على الشمول وعلى الوعي الفكري، وعلى التفكير المنطقي، والقدرة على المحاكمة والاستنتاج والاستقراء، وعلى الرغبة في التعلم والوصول إلى الحقائق العلمية، مما يؤدي إلى مجتمع ذي حضارة فكرية ونظم تعليمية وتربوية لم توجد عند غيره » (النحلاوي، ١٤١٧، ٦٤)، ووصولا إلى هذا الهدف نجد السنة النبوية تدعو في أكثر من موضع وتؤكد على ضرورة إنماء القدرات العقلية إلى أقصى حد ممكن، ليكون الإنسان منتجا قادرا على أن يتصرف التصرف المعقول. (الوزان، ١٩٩٤، ٥).

ولاشك أن هذا التصور النبوي الذي رسمه رسول الله ﷺ للتربية العقلية يلقي على عاتق واضعي منهج الحديث الشريف مسؤولية التخطيط والتنظيم الجيد له، بمعنى أنه ينبغي لواضعي المنهج عند اختيارهم لمحتوى مقرر المرحلة المتوسطة، أن يختاروا الأحاديث النبوية التي تعمل على تنمية الجانب العقلي من شخصية الطالبة، مثل قوله ﷺ: (لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا) (الترمذي، ٣٦٤)، فمما لاشك فيه أن لهذا الحديث أكبر الأثر في إقامة دعائم شخصية الطالبة على أسس التفكير السليم والفهم الواعي والعلم الغزير، والقدرة على الموازنة بين الأمور واتخاذ القرارات الصائبة في جميع مجالات الحياة.

٣- التربية الروحية :

عرفنا فيما سبق أن السنة النبوية في بنائها للشخصية المسلمة قد وضعت العديد من المفاهيم التربوية، المرتبطة مع بعضها البعض في إطار فكري واحد من أجل تحقيق تربية ثابتة، مضمونة النتائج في تكوين الشخصية المسلمة والجديرة بالخلافة والتكريم، لهذا نجد السنة النبوية تنظر إلى الإنسان نظرة شاملة باعتباره « كائنا متميزا يجمع إلى طاقاته المادية طاقات روحية تدفعه إلى غايات سامية ذات صدى بعيد في كيانه » (عبدالواحد، ١٩٧٤، ٢٩).

ومن هذا المنطلق أخذت السنة النبوية الشريفة على عاتقها ضرورة الاهتمام بالتربية الروحية للفرد المسلم، وجعلت ذلك هدفا من أبرز أهداف التربية فيها، وما ذلك إلا إدراكها بأن الروح « مركز الكيان البشري ونقطة ارتكازه، إنها القاعدة التي يستند إليها الكيان كله، ويترابط عن طريقها، إنها المهيمن الأكبر على حياة الإنسان، إنها الموجه له إلى النور » (قطب، ١٤٠٣، ٤١).

ولما كانت فطرة الإنسان عرضة للانحراف والزلل والإصابة بالمرض، لهذا نجد السنة النبوية ـ في منهجها التربوي ـ تضع القواعد التربوية الروحية التي تضمن صيانة هذه الفطرة من الانحراف ووقايتها من الزلل، فتعنى السنة النبوية « أول ما تعني حمايتها ـ أي الروح ـ مما يشوه جوهرها وأسباب مرضها، وتعني ثانيا تنميتها بتنقيتها، ورياضتها بالعبادات المختلفة، بأساليب خاصة، وتعني كذلك تطهيرها وتنقيتها من الرذائل ثم تحليتها بالفضائل المختلفة، وأخيرا ترقيتها لتستطيع الاتصال بخالقها، ولتكون على صلة مستمرة به في السر والعلن » (القاضي ويالجن، ١٤٠١، ٣١٠).

والسنة النبوية وهي تحرص على تربية الروح بهذا المسلك العجيب، إنما تدرك بأن الطاقة الروحية في الإنسان قابلة للعلو التدني، والتطهر والتدنس وهي « التي بمقتضاها يتجه الإنسان إلى عمل الخير أو الشر، وكلما ارتفع الإنسان عن شهواته الأرضية التي تشبع دوافعه المختلفة –إلا ما كان منها في حدود الشريعة– كلما ارتفع ووصل إلى الكمال البشري المطلوب » (ليلى عطار، ١٤٠٣، ٢١)، ولقد وصفت الروح بهذا المعنى في القرآن الكريم كما في قوله ﷻ : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا ﴿١٠﴾ ﴾ (الشمس، ٧ـ١٠) كما أشار النبي ﷺ إلى ذلك في قوله: (ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) (مسلم، ٢٠٤٧)، وفي ذلك إشارة إلى أنه كلما تدعّم بناء الشخصية المسلمة من الناحية الروحية كلما كانت أثبت وأرسخ أمام موجات الانحراف والفساد ولذلك نجد الرسول ﷺ كان يدعوا دائما بقوله: (اللهم آت نفسي تقواها وزكها أنت خير من زكاها أنت وليها ومولاها) (مسلم، ٢٠٨٨).

استناداً إلى ما سبق، يمكن القول بأن هدف التربية الروحية في السنة النبوية هو تنظيم حياة الإنسان النفسية وتوحيد نوازعه وتفكيره وأهدافه، وجعل كل عواطفه وسلوكه وعاداته قوى متضافرة متعاونة، ترمي كلها إلى تحقيق هدف واحد هو الخضوع لله وحده، والشعور بألوهيته وحاكميته، ورحمته وعلمه لما في النفوس، وقدرته، وسائر صفاته » (النحلاوي، ٨٠).

من أجل ذلك كله اعتبرت السنة النبوية التربية الروحية من أهم العمليات التربوية، ومن أخطرها شأنا في الحياة الإنسانية، فهي الركيزة الأولى والدعامة الأساسية التي يعتمد عليها في تكوين الشخصية المسلمة من جميع الجوانب الإنسانية، ومما لاشك فيه أن للجانب الروحي « قيمته في حياة الإنسان، وفي سلوكه، وعن هذا الجانب تصدر الإرادة القوية والنشاط الخلاق، ويكون التوازن النفسي، ومن خلال هذا الجانب يستشرف الإنسان لعالم الخلود والأزلية، ولقد حرص الإسلام على نقاء هذا الجانب وعلى طهارته بحيث يسمو بالإنسان فوق رغبات وأغلال المادة » (عبد بكر، ١٩٨٣، ١٨٣).

والمتأمل في أبعاد السنة النبوية يلاحظ أن لها أسلوباً متميزاً في التربية الروحية، ويرجع هذا التميز إلى كون السنة المطهرة لا تعتمد في تربيتها على طريقة واحدة، وإنما تتخذ عددا من الأساليب والطرق التربوية المتنوعة تحقيقا للتربية الروحية المثالية ومن أهم الأساليب التربوية التي تتخذها السنة النبوية

في تحقيق التربية الروحية؛ التوجيه إلى الاهتمام بالقرآن الكريم تلاوة وتدبراً وفي ذلك نجد النبي ﷺ يقول: (الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة) (مسلم ٥٤٩)، وتأكيدا على ذلك نجده يبين فضل تعلم القرآن وتعليمه فيقول: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) (البخاري، ٦٩٢)، وزيادة في التأكيد نجده ﷺ يرتب الأجر العظيم والثواب الجزيل على قراءة القرآن وحفظه وسماعه فيقول: (يقال لصاحب القرآن إذا دخل الجنة اقرأ واصعد، فيقرأ ويصعد بكل آية درجة حتى يقرأ آخر شيء معه) (ابن ماجة، ١٢٤٢)، كما روي عنه ﷺ لعبد الله ابن مسعود رضي الله عنه : (اقرأ علي القرآن، قال: فقلت: أقرأ عليك وعليك أنزل، قال أني أشتهي أن أسمعه من غيري) (مسلم، ٨٧)، والمتأمل للأحاديث النبوية السابقة يجد أن فيها حثا صريحا للفرد المسلم على توثيق صلته بكتاب الله ﷻ تلاوة وتدبرا وتعلما وفهما، ذلك أن القرب من كتاب الله فيه إشعال لجذوة الإيمان، وفيه ري مستمر لعقيدة الإسلام، كما وأن فيه توجيهاً نحو الفضائل التي دعا إليها الإسلام، وبالتالي فهو يبعث في النفس إشراقا روحيا يرقى بها نحو الفضيلة، فلا يصدر عن المرء من سيء السلوك قولا أو فعلا، ما يتعارض مع ارتباطه بهذا الكتاب » (مجاور، ١٣٩٦، ٣١٧- ٣١٨)، من هنا يمكن القول بأن القرآن الكريم يمثل ركيزة أساسية في عملية التربية الروحية، حيث أنه يتضمن التوجيه إلى التربية السلوكية التي تساعد على بناء شخصية الفرد ونجاحها في التعامل الفردي والجماعي، وفيه القيم والمثل والمبادئ الصحيحة التي ارتضاها الله تعالى للناس جميعا، وأمر بضرورة التمسك بها والتعامل بمقتضاها يؤكد هذه الحقيقة قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ ﴾ (الإسراء، ٩).

والمتتبع للسنة النبوية يجد أنها اتخذت من العبادات بمختلف أشكالها صورها وسيلة لتربية الشخصية الإسلامية من الناحية الروحية، لذلك نجدها تولي العبادة قدرا كبيرا من الأهمية إدراكا منها بأن العبادة هي الوسيلة الفعالة لتربية الروح، العبادة بمعناها الواسع الذي يشمل الحياة، العبادات المفروضة من صلاة وزكاة وصيام وحج، كلها قصد بها تربية الروح وسند النفس، وهي تواجه الحياة الواقعة بما فيها من مشكلات وعقبات، وتواجه نقلة الجسم ودفعة الشهوات (قطب، ٦٣)، ولعل الذي يدل على هذا المعنى ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه قال: (إن الله تعالى قال: من عادى لي وليا فقد آذنته بالحرب، وما تقرب إلي عبدي بشيء أحب إلي مما افترضت عليه، وما يزال به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشي بها، ولئن سألتني لأعطينه، ولئن استعاذني لأعيذنه) (البخاري، ٦٣).

ولاشك أن العبادات من أشد الأساليب التربوية قوة وتأثيراً في نفس المسلم فهي تشعره بالاتصال بالله جل وعلا، وهي تهدئ من ثوراته النفسية، وهي تلجم انفعالاته الغضبية فتجعله سويا مستقيما مما يجعل روحه تتجاوب أكثر فأكثر بمناجاة الله، ويأخذ الخشوع المساحة الكبرى من جسده، وهو يرتل آية ويسمعها أو هو واقف في الصلاة أو ساجد فيها، وهو يسمع أذان الإفطار ليبدأ بالطعام والشراب بعد أن صام يومه، وهناك أسرار كثيرة للعبادة لا تعد ولاتحصى». (سويد، ١٤١٩، ٢٥٢)

ولا غرو أن تضطلع الصلاة كوسيلة لتربية الإنسان المسلم من الناحية الروحية بمكانة كبيرة، ودور بارز بين أنواع العبادات الأخرى، فالصلاة هي الغذاء الروحي المستمر يوميا للنفس الإنسانية، وهي الدليل الواضح على صلة العبد بربه صلة دائمة مستمرة، وفيها كذلك الراحة والهدوء والإحساس بأن الالتجاء إلى رحاب الله فيه الأمن وفيه الأمان، وفيه للنفس ثقة واطمئنان لمواجهة أعاصير الحياة، وقسوة المعاناة فيها. (مجاور، ١٣٩٦، ٢٨٢) ولعل المعنى يشير إلى هذا المعنى قول الله ﷻ : ﴿ وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ ﴾ (البقرة، ٤٥)، وقوله سبحانه: **قد أفلح المؤمنون ۞ الذين هم في صلاتهم خاشعون** (المؤمنون، ٢.١)، ولقد كان النبي ﷺ يقول: (قم يا بلال فأرحنا بالصلاة) (أبو داود، ٢٩٦).

ولما كان الأمر كذلك، نجد السنة النبوية تهتم بالصلاة اهتماماً كبيراً وتوليها عناية فائقة تتمثل في العديد من التوجيهات النبوية التي تحث على أداء الصلاة، وتحذر من تركها أو التهاون بها، كما يبدوا ذلك من قول النبي ﷺ في الحديث القدسي: (قال الله ﷻ : غني فرضت على أمتك خمس صلوات، وعهدت عندي عهدا أنه من جاء يحافظ عليهن لوقتهن أدخلته الجنة، ومن لم يحافظ عليهن فلا عهد له عندي)(أبو داود، ١١٧)، من هنا كان من الضروري أن ينظر إلى الصلاة نظرة أوسع وأعمق، فالصلاة « ليست مجرد حركات جوفاء تؤدى تتردد فيها آيات قرآنية، وبعض أدعية وتسبيحات وإنما هي اتصال وثيق بالله ينقطع به المسلم عن الدنيا بما فيها »(عبود، ١٣٩٦، ١٦٤.١٦٥)، ويؤكد ذلك قول النبي ﷺ : (أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات، هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيء، قال: فذلك مثل الصلوات الخمس يمحو الله بهن الخطايا)(مسلم، ٤٦٢).

وبالنظر إلى الزكاة كأحد الأساليب التربوية التي تعتمد عليها السنة النبوية المطهرة في بناء المسلم من الناحية الروحية، نجد أنها قد حظيت بعناية خاصة ودور بارز يظهر بوضوح من خلال العديد من الأحاديث النبوية الشريفة ذات المضامين التربوية العظيمة، والتي تحفز على القيام بحق الزكاة وترغب في أدائها باعتبارها حقاً لله تعالى، ومن ذلك قول النبي ﷺ : (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله ويقيموا الصلاة، ويؤتوا الزكاة، فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دمائهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم على الله) (البخاري، ٢٦٤)، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الخصوصية التي تتميز بها الزكاة بين العبادات الأخرى إنما تتأتى من كونها « عبادة فيها تربية للنفس الإنسانية على الإيثار وتوجيه نحو المسؤولية الاجتماعية، والتكافل بين الناس، وفيها الدلالة الواضحة على أن الإسلام يهدف إلى تنظيم حياة البشر اقتصاديا على أساس من ربط هذا التنظيم بالوازع الديني، فهذا المال يخرجه المسلم زكاة من ماله عن نفسه وماله وأولاده مثلا، إنما يدفعه من أجل الآخرين إرضاء لله » (مجاور، ١٣٩٦، ٢٩٢).

ومن المؤشرات التي تؤكد حرص السنة النبوية الشريفة على تربية الأفراد من الناحية الروحية عن طريق العبادات، تلك المواقف المربية التي وجه إليها رسول الله ﷺ والتي أشار فيها إلى الدور البارز للصيام في تكوين وتهذيب

الشخصية المسلمة، ذلك أن الصوم عبادة روحية جسدية، « يرتبط فيها الفرد بالله ارتباطا روحيا طيلة نهاره وفترات من ليله، فيما تخلص لله نفسه، ويتجرد عن المادية جسده، وتسمو إلى العلا روحه ونفسه، فهي فترة إشراق روحي تدرأ فيها النفس عنها كل عوامل الشر ودواعي الانحراف » (مجاور، ١٣٩٦، ٢٨٩)، فضلا عن ذلك فإن للصوم فوائد جمة ذات آثار تربوية عظيمة على الشخصية المسلمة من الناحية الروحية، « ففي الصيام تدريب للسيطرة على الدوافع والانفعالات وتقوية للإرادة في مغالبة أهواء النفس وشهواتها، وتدريب للإنسان على تحمل الحرمان والصبر عليه، وشعور الصائم بالحرمان يجعله يشعر بآلام الحرمان التي يعاني منها الفقراء والمساكين، ويدفعه ذلك إلى العطف عليهم ومد يد العون والإحسان إليهم » (نجاتي، ١٤٢١، ٣٢١)، ومن هذا المنطلق نجد السنة النبوية المطهرة قد حفلت بالعديد من الأحاديث النبوية التي تدعوا إلى الصوم وترغب فيه ومن ذلك قول النبي ﷺ: (قال الله ﷻ : كل عمل ابن آدم له إلا الصيام فإنه لي وأنا أجزي به، والصيام جنة، وإذا كان يوم صوم أحدكم فلا يرفث ولا يصخب، فإن سابه أحد أو قاتله فليقل إني امرؤ صائم) (البخاري ١٤١).

وتكتمل صورة العناية بالناحية الروحية في السنة النبوية المطهرة من خلال توجيه رسول الله ﷺ إلى ممارسة عبادة الحج، باعتباره فرضا مقدسا وواجبا محتوما وركنا أساسيا من أركان الإسلام الخمسة المحكمة » (الوزان، ١٤١١ ١٣١)، ويظهر ذلك من قول النبي ﷺ : (بني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة والحج، وصوم رمضان)(البخاري، ٦٤)، ولما كان « المرء في حاجة إلى أن يطهر من أدرانه ويسمو بنفسه، ولاشك أن الطريق إلى ذلك إنما يكون بالعبادة التي يتصل فيها المرء بربه في الصلاة وفي الصوم، وحين يزكي وفي الحج بصورة أقوى وأشد » (مجاور ١٣٩٦، ٢٩٩)، لذلك حث رسول الله ﷺ على الحج ورغب فيه وأكد على فعله وجعله وسيلة لمغفرة الذنوب، والحصول على جزيل الثواب والفوز بالجنات كما في قوله ﷺ : (العمرة إلى العمرة كفارة لما بينهما والحج المبرور ليس له جزاء إلا الجنة) (البخاري، ٦٩٨).

وبما أن الحج « يجمع مشقات العبادات كلها، بالإضافة إلى أنه يجمع لذتها جميعا » فلا غرابة حينئذٍ أن يكون له تأثيرات تربوية ذات أثر بالغ وعميق في تشكيل الشخصية الإسلامية وتكاملها، « فهو يعمل على إحياء المعاني الربانية من الإيمان بالله وتوحيده » وغرس الإحساس الدائم برقابة الله على كل أعمال الإنسان، والحج أيضا هو تثبيت القيم الأخلاقية الأصلية التي توارثتها الأمة جيلا بعد جيل، وهو كذلك تعبير عملي للاعتزاز برسالة الإسلام بوصفه عقيدة وشريعة وحضارة ونظام وحياة » (الوزان، ١٤١١، ١٣٢)، هذا فضلا عن أن الحج «فترة روحية فيها تجرد من المسلم عن بشريته المادية، والارتباط بكل مايرفع النفس من مهاوي الرذيلة وينأى بها عن مسالك الشر، وفيه سمو بالنفس وارتقاء بها نحو مدارج الكمال الخلقي» (مجاور، ١٣٩٦، ٢٩٨).

وهكذا تتشكل فلسفة التربية النبوية في ميدان التربية الروحية للفرد المسلم على أساس أن كل عمل جسدي يؤمر به المرء المسلم، لا بد وأن يكون له مردود

روحي على نفسه فيطهرها ويزكيها ويبعث فيها الشعور بالصفاء والنقاء والاطمئنان الروحي، ولاشك أن هذا الأمر « يشكل أساسا للتكامل، توحد فيه التربية الروحية الإسلامية بين سلوك الفرد الخارجي الظاهر، وبين إيمانه الباطن وعقيدته الداخلية، بين التصديق بالقلب وعمل الجوارح بين الإيمان والإسلام » (عبد بكر، ١٩٨٣، ١٩٦)، استنادا إلى هذه الحقيقة يمكن القول بأن العبادات « هي الفرائض التي شرعها الله ﷻ ، إظهارا لخضوع العبد لربه ودعما لصلته وولائه له، وهي تتمثل في الصلاة والزكاة والصوم والحج، وهي كذلك السنن التي فعلها رسول الله أو قال بها » (مجاور، ١٣٩٦، ٢١٨).

حقاً إن هذه السنة النبوية قد أثبتت تفوقاً عظيماً في مجال التربية بصفة عامة وفي مجال التربية الروحية على وجه الخصوص، وأساس هذا التفوق هو انفراد المنهج النبوي بالعديد من المفاهيم التربوية التي تهدف إلى تنظيم حياة الإنسان النفسية من خلال عقد الصلة بين الإنسان وربه، فينبثق عن هذه الصلة سلوك المؤمن وتصرفاته، ومنهجه وطريقة تفكيره، وبالتالي تتحقق له النشأة الروحية السليمة التي أرادها الله له، ومن أجل ذلك كله حرصت السنة النبوية على أن يشتمل منهج التربية فيها على أسس ومعايير تعكس طريقة الإسلام في تربية الروح بصورة « عميقة محيطة شاملة، توقع على كل وتر وتلمس كل جانب حي، طريقة تشمل النشاط البشري كله وتحيط بكل جذوره، طريقة لاتدع شيئا يفلت ولا شيئا ينحرف عن السبيل، وهي مهمة دائمة لا تسكن، وإنما تصاحب الإنسان في كل عمل يعمله وكل سلوك يسلكه » (قطب، ١٤٠٣، ٧٤).

وبما أن « المناهج السليمة هي التي تزود الفرد بالقوة المادية والقوة الروحية بإكسابه صلابة في الإيمان، لا تأتي إلا من تماسك الروح، وصدق التوكل على الله، في إطار من الإخلاص والجهد والعزيمة » (الناصر ودرويش، ١٤١٩، ٢٢٢) لهذا كان على واضعي المنهج أن يأخذوا هذا الأمر بعين الاعتبار، وأن يسيروا على خطى المنهج التربوي الذي رسمه لهم رسول الله ﷺ في تربية الفرد وتطهير روحه وتكميل شخصيته، فلقد حفلت السنة النبوية المطهرة بالعديد من التوجيهات والمبادئ التربوية الرائعة . فيما يتعلق بالتربية الروحية . والتي لها أكبر الأثر في صقل شخصية الطالبة المسلمة وتربيتها على التسامي والصفاء، وهذا لا يتأتي إلا بالصياغة الجيدة للمنهج الدراسي والتي تقوم على أساس اختيار الأحاديث الشريفة التي تساعد على تلقين هذه المبادئ الروحية وغرسها في نفس الطالبة، مثل الحديث القدسي الذي رواه النبي ﷺ في قوله: (إن الله تعالى قال: من عادى لي ولياً فقد آذنته بالحرب وما تقرب إلى عبدي بشيء أحب إلي مما افترضت عليه، وما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته كنت سمعه الذي يسمع به، وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها ورجله التي يمشي بها، ولئن سألتني لأعطينه، ولئن استعاذني لأعيذنه) (مسلم ١٢٩)، فإن تقديم مثل هذا الحديث الشريف للطالبة، وحسن عرضه عليها يخلق في نفسها الاتجاهات الإيجابية نحو شعائر الدين عامة، ويجعلها تقف على الغاية التربوية التي من أجلها شرعت هذه العبادات، مما يحقق للطالبة تربية روحية من الدرجة الأولى تؤهلها لأن تكون لبنة صالحة وقوية في مجتمع مسلم رشيد.

٤- التربية الاجتماعية :

لقد تقرر فيما سبق أن الهدف الأسمى الذي تنشده التربية النبوية هو صياغة الشخصية الإسلامية السوية القادرة على أداء الهدف الأعلى من الإسلام، وهذا لايتأتى ما لم يكن هناك شمول في معالجة هذه الشخصية من جميع جوانبها الجسدية، والعقلية والروحية، والاجتماعية، « فالإنسان مزيج من الروح والعقل والإنسان لا يعيش في فراغ بل في محيط مجتمعه » (الوزان، ١٤٠٢، ٥٧)، وإذا كان الأمر كذلك، فإن تحقيق شمول معالجة الشخصية وبناءها، يتطلب توجيه عناية خاصة لجانب التربية الاجتماعية، باعتبارها أحد أبرز ميادين التربية النبوية السليمة، والتي لها أكبر الأثر في بناء شخصية الفرد بصورة متكاملة فبدونها لا يتحقق التكامل المطلوب، هذا فضلا عن كونها ضرورة حياتية لا غنى لأي فرد عنها، فالإنسان « مدني بطبعه فلا يستطيع أن يعيش منفردا بل لا بد أن يكون فردا في أسرة وفردا في أمة ثم فردا في المجتمع البشري » (أبو العينين ١٩٨٠، ١١١).

من هنا نجد السنة النبوية تهتم بالتربية الاجتماعية اهتماماً كبيراً، وتعمل على توجيهها الوجهة الهادفة، التي ترمي إلى تكوين مجتمع إسلامي صالح قوامة التعاون والإخاء، ورباطه العقيدة، وهي إنما تعمل على ذلك لإدراكها بأن « تكوين المجتمع المسلم هو الهدف الأخير من التربية الإسلامية، ولكنه في الوقت ذاته هو الأداة الموصلة إلى تثبيت المفاهيم الإسلامية، وتنشئة الأفراد عليها منذ نعومة أظفارهم، حتى يتطبعوا بانطباعاتها، ويكونوا صدا ذاتيا للتفاعل معها والتشرب بها » (قطب، ١٤٠٣، ٢١٦).

استناداً إلى هذه الحقيقة يمكن القول بأن للتربية الاجتماعية دوراً بارزاً وإسهاما حقيقيا في إعداد النشء إعدادا سليما، ولهذا ينبغي التأكيد على أن الإدراك السليم لمنهج التربية الاجتماعية ينبغي أن يكون قائما على أساس « أن المجتمع إنما يتكون باجتماع مجموعة من الأفراد، واشتراكهم على تصورات وأهداف ومصالح، يفهمونها فهما موحدا ويعملون لها جميعا، فيؤلف ذلك بينهم بروابط تربط جميع الأفراد، وتشدهم بعضا إلى بعض، وتحبب إليهم العيش المشترك والتعاون والتكافل فيما بينهم » (النحلاوي، ١٤١٧، ١٢٠).

والمتتبع لأبعاد واتجاهات السنة النبوية المطهرة يدرك فوراً اهتمامها الفذ بالتربية الاجتماعية للأفراد، ولذلك نجدها قد وضعت منهجا تربويا رائعا لتنشئة الأفراد تنشئة اجتماعية راقية، واعتمدت في وضع هذا المنهج على مجموعة من الأسس القويمة، والتي تكفل لنا « بناء مجتمع إسلامي، يتسم بالقوة والتعاون والتكافل، والتقدم التربوي والاقتصادي والعلمي والتكنولوجي، ويتميز أعضاؤه بشخصية متميزة سوية قادرة على العمل البناء والإنتاج، وعلى الحب والعطاء وتكوين علاقات راضية مرضية مع الذات والآخرين » (السمالوطي، ١٤٠٨، ٢١).

وتبرز أهمية التربية الاجتماعية في السنة النبوية من كونها أسلوباً رائعاً يعمل على بث المبادئ والقيم والآداب الاجتماعية، وجعلها أساسا ومنطلقا تقوم عليه علاقات الناس وتفاعلاتهم الاجتماعية، ولعل من أبرز ما تؤكده السنة

النبوية في مجال التربية الاجتماعية ترسيخها لمبدأ التقوى، وإذابة الفوارق الطبقية بين أفراد المجتمع، ذلك أن « من رحمة الله بالعباد أن أزال معايير التمايز بين البشر، التي تقوم على الطبقية والثراء واللون والجنس، وأقام معيارا موضوعيا في متناول جميع الناس وهو التقوى » (السمالوطي، ١٤٠٨، ٢١)، ويدل على ذلك قول الله ﷻ: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾ (الحجرات، ١٣)، من هنا نستطيع القول بأن العقيدة الإسلامية هي الموجه الأول لحياة الأفراد في المجتمع المسلم، وهي القاعدة المتينة التي تدل على التفاف الأمة واتجاهها نحو هدف واحد، ومما لا شك فيه أن للعقيدة أثر كبير في «تحقيق تماسك الجماعة، وتحقيق التكافل الاجتماعي على مستوى المجتمع كله، لما تحققه من الشعور بالترابط والتقارب والألفة والقوة بين أبناء العقيدة الواحدة نتيجة لوحدة المنطلق ووحدة الهدف » (السمالوطي، ١٤٠٨، ٢٥)، يعبر عن ذلك قول النبي ﷺ : « مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى » (مسلم، ١٩٩٩).

وبما أن النمو الاجتماعي حقيقة واقعة وهو أمر « يبدأ لدى الفرد الإنساني منذ نشأته الأولى في الأسرة، ثم يتوسع شيئا فشيئا مع توسع العلاقات الاجتماعية التي تربط الفرد بمختلف دوائر المجتمع » (الزنتاني، ١٩٩٣، ٧٦٧) فلقد راعت السنة النبوية هذا الأساس الهام في التنشئة الاجتماعية ووضعت له أقوى المبادئ والأسس التربوية الكفيلة بضبط علاقات الفرد داخل مختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، من هذا المنطلق نجد السنة النبوية الشريفة تعلن عن إسناد المسؤولية إلى كل فرد من أفراد المجتمع، نحو دينه ونفسه وأهله، فهو مسؤول أمام الله ﷻ عن كل ذلك، وهي بذلك توحي إلى تشكيل شخصية المسلم المستقلة ذات السمات المتميزة والتي أخبر عنها رسول الله ﷺ في قوله: (لا تكونوا إمعه تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا) (الترمذي، ٣٦٨) ونلمس من هذا الحديث الشريف تأكيد السنة النبوية المطهرة على أن « كل إنسان مسؤول عن عمله، لا يستطيع أن يلقي حمله على غيره، ولا هو يتلقى على كتفه أحمال الآخرين » والشعور الدائم بهذه المسؤولية الفردية يحدد للإنسان في داخل نفسه كيانا متميزا واضح الحدود » (محمد قطب، ١٤٠٣، ١٦٦)، وهذا هو منهج التربية النبوية في تربية الفرد المسلم تربية اجتماعية بتحقيق ذاته لأن تذاب شخصيته في كيان المجتمع، ولا يترك الإنسان هائما طائشا يحقق مايريد دون مراعاة كيان المجتمع » (بكر، ١٩٨٣، ٢٩٥).

وإدراكاً من السنة النبوية المطهرة بأن « الأسرة الفاضلة هي عماد المجتمع المسلم وهي وليدته في ذات الوقت » (قطب، ١٤٠٣، ٢٢٢)، وبأن « سلامة المجتمع وقوة بنيانه وتماسكه مرتبطتان بسلامة أفراده وإعدادهم » ، من أجل ذلك نجد السنة النبوية تؤكد خطورة الوسط الأسري في التربية ، وتدعو الوالدين إلى حمل المسؤولية التربوية تجاه الناشئين، بحقها وأدائها على الوجه المطلوب، « حتى إذا تربوا وتكونوا، وأصبحوا يتقلبون على مسرح الحياة أعطوا الصورة الصادقة عن الإنسان الانضباطي المتزن العاقل الحكيم » (علوان، ١٤١٨، ٢٧٣)

ولعل الذي يشير إلى هذا المعنى قول النبي ﷺ : (ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه) (مسلم، ٢٠٤٧).

وحرصاً من السنة النبوية الشريفة على تأصيل القيم والاتجاهات الاجتماعية الإسلامية في نفوس الأفراد، نجدها تدعو الفرد إلى توطيد علاقته بوالديه، وتجعل هذه العلاقة قائمة على أساس « البر والإحسان، والتوقير والاحترام والطاعة، والصلة والعطاء، وحسن الصحبة وعدم العقوق أو الإساءة لأحدهما بقول أو عمل، ومن ذلك قول النبي ﷺ حينما جاءه رجل يسأل: يا رسول الله من أحق بحسن صحابي؟ قال: أمك، قال: ثم من؟ قال: أمك، قال: ثم من؟ قال: أمك، قال ثم من؟ قال: أبوك» (البخاري، ٤١٥) ، وذلك تمشيا مع قوله تعالى: ﴿ وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ﴾ (الإسراء ٢٣)، وقوله تعالى: ﴿ ووَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ ﴾ (لقمان، ١٤).

ولعل الذي يؤكد حرص السنة النبوية على توطيد العلاقات الاجتماعية في أروع معانيها وأسمى صورها، ما دعي إليه رسول الله ﷺ في قوله: (من أحب أن يبسط له في رزقه، وينسأ له في أجله فليصل رحمه) (مسلم، ١٩٨٢)، وقوله ﷺ : (الرحم معلقة بالعرش تقول: من وصلني وصله الله ومن قطعني قطعه الله) (مسلم، ٧)، والمتأمل للأحاديث السابقة يجد أن فيها حثا صريحا، وأمرا واضحا للفرد على صلة الرحم، والإحسان لذي القربى، ولاشك أن هذه المبادئ الاجتماعية من أهم القواعد التربوية التي تعمل السنة النبوية المطهرة على إرسائها وتدعيمها، حرصا منها على حفظ كيان الأسرة، وتلاحم أعضائها وتكافلهم، مما يترتب عليه رقي المجتمع الإسلامي إلى أعلى المستويات.

ومن المبادئ التربوية العظيمة التي اعتنت بها السنة النبوية الشريفة في سياق التربية الاجتماعية السليمة، تلك المواقف المربية التي وجه إليها رسول الله ﷺ والتي أشار بها إلى ضرورة مراعاة حقوق الجوار، فالعلاقة مع الجار يجب أن تبنى على الأدب واللياقة والاحترام في المعاملة، والإحسان إليه وإكرامه وإعانته، وعدم التجسس عليه أو اغتيابه، وعدم إيذائه بالقول أو الفعل، وهذه الآداب للجوار وغيرها مستقاة من قول النبي ﷺ : (من كان يرمن بالله واليوم الآخر فليكرم جاره) (البخاري، ٤٦٠)، وقوله ﷺ : (والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن قيل: من يا رسول الله؟ قال: الذي لا يأمن جاره بوائقه) (البخاري، ٤٥٧)، وجدير بالذكر أن السنة النبوية في منهجها هذا، إنما تسلك منهج القرآن الكريم في الدعوة إلى مراعاة حقوق الجوار، إذ يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ وَٱعْبُدُواْ ٱللَّهَ وَلَا تُشْرِكُواْ بِهِۦ شَيْـًٔا وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا وَبِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْجَارِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْجَارِ ٱلْجُنُبِ وَٱلصَّاحِبِ بِٱلْجَنۢبِ ﴾ (النساء، ٣٦).

ومن القيم الاجتماعية السامية التي تبنتها السنة النبوية المطهرة ودعت إليها، مبدأ التكافل الاجتماعي، والتكافل الاجتماعي رابطة اجتماعية تورث الشعور العميق بين المسلمين بالعاطفة والمحبة والاحترام، وصورة التكافل الاجتماعي هي « أن يتساند المجتمع أفراده وجماعاته، بحيث لا يطغى مصلحة الفرد على مصلحة الجماعة، ولا تذوب مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة، وإنما

يبقى للفرد كيانه وإبداعه ومميزاته، وللجماعة هيبتها وسيطرتها فيعيش الأفراد في كفالة الجماعة، متلاقية مع مصالح الآحاد ودفع الضرر عنهم » (خياط، ١٩٧٢، ٧٢)، من هنا نجد رسول الله ﷺ يحث المسلمين على التآخي والتآزر والتعاون، وإغاثة المعوزين والمحتاجين، وكف الأذى عن المسلمين وإشاعة الوئام، والألفة بينهم، « فالمؤمن متعاون مع غيره فيما يحقق الصالح العام والمؤمن يصدق النصيحة لغيره، والمؤمن الحق يستر عورة أخيه، والمؤمن يسعى إلى قضاء حوائج اخوانه المسلمين » (السمالوطي، ١٤٠٨، ٤٠)، والأدلة في ذلك كثيرة منها قول النبي ﷺ : (المسلم أخو المسلم، لا يظلمه ولا يسلمه) (البخاري، ١١٦) وقوله ﷺ : (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا، وشبك بين أصابعه) (البخاري، ١١٩)، إلى غير ذلك من الأحاديث الشريفة التي تدل على أن السنة النبوية قد أخذت على عاتقها وضع الصورة المثلى للتكافل الاجتماعي بين المسلمين، إذ أن « متانة الرابطة بين المسلمين تجعل أيديهم متعاونة ووجوههم متقابلة، لا يرضى أحدهم بخذلان أخيه، ولا تقر عينه بما يؤذيه بل لا يرضى إلا بما يرضيه » (الوزان، ١٤١٣، ٩٨)، ولا شك أن هذا المنهج الذي تتبناه السنة النبوية في التكافل الاجتماعي إنما يتمشى مع ما صرح به القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ﴾ (التوبة، ٧١). وقوله سبحانه: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (الحجرات، ١٠).

من كل ما سبق تبين لنا مدى اهتمام السنة النبوية الشريفة بالتربية الاجتماعية، باعتبارها الأساس المتين لتشييد البناء الاجتماعي السليم والمتكامل في المجتمع المسلم، حيث استطاعت السنة النبوية أن ترسي الدعائم القوية والأسس الرصينة التي ترمي إلى تعميق المبادئ الاجتماعية الفاضلة، من تعاون وتكافل وإخاء، وتحديد العلاقات على أساس الاحترام، وضمان الحقوق والتزام بالواجبات، واستشعار روح المسؤولية الفردية والجماعية، كل ذلك بصورة مثالية شاملة متوازنة تجتث من الإنسان مشاعر الفردية والأنانية والأثرة وتجعل علاقته بأخيه مقياس إيمانه واستقامته.

ولعل القيمة الكبرى للتنظيم النبوي الاجتماعي تكمن في الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، فهو يهدف إلى « إقامة الحياة المتوازنة التي تتجلى فيها خصائص الفطرة، وتتسق مع دور الإنسان في الحياة وهو بهذا يساعد على إيجاد مجتمع متميز في منهجه عن المناهج الاجتماعية الأخرى » (الوزان، ١٤١٣، ٩٨) والمتتبع للسنة النبوية يجد بمالا يدع مجالا للريب أنها تسير في عملية التربية الاجتماعية، بمقتضى ما جاء في القرآن الكريم من توجيهات عظيمة فيما يتعلق بهذا الجانب، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُوا۟ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا۟ ﴾ (آل عمران، ١٠٣)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴾ (الأنبياء، ٩٢).

والتربية الاجتماعية إذا كانت هذه أهميتها وضرورتها، فإن هذا يبرز لنا دور واضعي المنهج في ضرورة العناية بهذه التربية والأخذ بها عند وضعهم لمنهج الحديث الشريف ، لاسيما أن المنهج الدراسي يعد أساسا لبلوغ أهداف العملية التعليمية، وهو « ركن مهم تقوم على صلاحه الأجيال الصالحة، وتلقن من خلاله عقيدة الأمة ورسالتها وثقافتها » (الناصر ودرويش، ١٤١٩، ٢٢٢)، وعليه

فهم مطالبون عند وضعهم للمقرر الدراسي اختيار الأحاديث الشريفة المتضمنة للمعاني الاجتماعية العظيمة، والتي حث عليها رسول الله ﷺ من عطف وتعاون وإخاء وإحسان واحترام وتكافل وتحمل للمسؤولية فعلى سبيل المثال قول النبي ﷺ : (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) (مسلم، ١٩٩٩) ولاشك أن مثل هذا الحديث له أثر كبير في تأصيل القيم والمعاني التربوية الاجتماعية وترسيخها في نفس الطالبة، ومساعدتها على تحويل هذه القيم إلى سلوك عملي في واقع حياتها، وبذلك تصبح التربية الاجتماعية النبوية بحق عماد التنشئة المتكاملة للطالبة المسلمة، وبدونها لا يستقيم بناء شخصيتها.

- **منهج الدراسة وإجراءات تطبيقها** :

يتضمن هذا الفصل الدراسة الميدانية، فيعرض منهج البحث، والعينة، والأدوات، والبيانات، والمعالجة الإحصائية وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلا:

- **أولا** : **منهج الدراسة**:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي موضوعه « الوصف والتحليل والتفسير في العلوم الإنسانية من دينية واجتماعية وثقافية لما هو كائن من الأحداث التي وقعت لملاحظتها ووصفها وتعليلها وتحليلها، والتأثيرات والتطورات المتوقعة، كما يصف الأحداث الماضية وتأثيرها على الحاضر، ويهتم أيضا بالمقارنة بين أشياء مختلفة أو متجانسة ذات وظيفة واحدة أو نظريات مسلمة » (أبو سليمان، ١٤١٢هـ، ٣٣٠).

- **ثانيا** : **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية مكونة من موجهات ومعلمات التربية الإسلامية بمكة المكرمة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٠) موجهة ومعلمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

م	العينه	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	النسبه المؤية
١	موجهات التربيه الإسلاميه	٣٠	١٧	%٥٦
٢	معلمات التربيه الإسلاميه	٤٠	٣٠	%٧٥

- **ثالثا** : **إعداد أداة الدراسة**:

اعتمدت الباحثة أداة رئيسية لتحقيق أهداف البحث، وهي قائمة تحتوي على الأسس التربوية الواردة في السنة النبوية، ثم تم تضمين هذه الأسس استبانة لتوزيعها على عينة الدراسة، وقد تم إعداد أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والإطلاع على أهم المصادر التربوية السنة النبوية، وفي ضوء ذلك تم صياغة عدد من العبارات التي تعبر عن كل أساس من هذه الأسس التربوية .

- **الصورة الأولية للأداة**:

تضمن الاستبانة في صورتها الأولية (٢٠) فقرة موزعة على أربع مجالات، كل مجال ينضوي تحته مجموعة من العبارات التي تعبر عن الأسس التربوية الواردة في السنة النبوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

م	طبيعة المجال	عدد الفقرات
١	أسس التربية الجسمية	٧
٢	أسس التربية العقلية	٥
٣	أسس التربية الروحية	٤
٤	أسس التربية الاجتماعية	٤

وقد قامت الباحثة بعرض الأداة على لجنة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات كان أهمها حذف بعض العبارات، إما لعدم مناسبتها أو لتكرارها، كذلك دمج بعض العبارات وتعديل صياغة بعد العبارات، أو إضافة عبارات أخرى.

- **التأكد من ثبات الأداة**:

للتأكد من ثبات الأداة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية، تم من خلالها تقديم الاستبانة إلى عينة تجريبية مكونة من (١٠) موجهات ومعلمات، ولقد ظهر من خلال تطبيق معادلة الفاكرونباخ أن مقدار الثبات (٩٨٪) وهي نسبة عالية تشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع يمكن الوثوق به والاعتماد عليه:

- **الصورة النهائية للأداة** :

بعد إجراء التعديلات أصبحت الاستبانة جاهزة في صورتها النهائية، ومن ثم تم توزيعها على عينة الدراسة لمعرفة آرائهم حول أهمية الأسس التربوية والجدول التالي يوضح توزيع فقرات الأداة في صورتها النهائية:

جدول (٣)

م	طبيعة المجال	عدد الفقرات
١	أسس التربية الجسمية	٦
٢	أسس التربية العقلية	٣
٣	أسس التربية الروحية	٤
٤	أسس التربية الاجتماعية	٣
	المجموع	١٦

- **تطبيق أداة الدراسة** :

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيق الاستبانة من خلال الإجراءات التالية:

- تقسيم الأداة إلى أربع مجالات وأمام كل مجال ثلاث خانات توضح مدى الأهمية لكل أساس الأسس الواردة (مهم جدا - مهم- غير مهم).
- توجيه الاستبانة إلى عينة الدراسة.
- تفريغ بنود الاستبانة بالبرنامج الاحصائي.
- تفريغ كل مجال (وعباراته على حده، وقد اعتمدت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية في تحليل البيانات واستخراج النتائج:

عدد التكرارات في كل بند من بنود الاستبانة × ١٠٠

مجموع أفراد العينة.

- **نتائج الدراسة** :

بعد عرض الإطار النظري وإيضاح الأهمية التربوية للسنة النبوية المطهرة تبين أن هناك أسس علمية وتربوية غاية في الأهمية ينبغي النظر إليها بعين الاعتبار عند وضع المقررات الدراسية بصفة عامة ومقرر الحديث الشريف بصفة خاصة، ويمكن الإجابة على تساؤلات الدراسة من خلال الأسس التالية:

- اختيار الأحاديث الشريفة التي تدل صراحة وضمناً على شمول السنة النبوية لجميع جوانب الإنسان المختلفة بالرعاية، فتقف الطالبة على النظرة الشمولية في السنة النبوية للإنسان ككل متكامل، ووحدة لا تنفصل أجزائها.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي توضح نظرة السنة النبوية للإنسان من حيث كونه مستخلف وأن وجوده في هذه الأرض إنما هو لأداء رسالته السامية في عمارة الأرض،وترقيتها وفق منهج الله فإذا قام بذلك فقد استحق أن يكون خليفة الله في أرضه.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تبصر الطالبات بأساليب ووسائل تربية كل جانب من جوانب الشخصية، الجسدي والعقلي والروحي والاجتماعي، فتدرك الطالبة أن السنة نظام شامل متكامل، منظم لمطالب الإنسان الجسدية والروحية والعقلية والاجتماعية، ومنظم للحياة بكل أبعادها ومجالاتها.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تبين رعاية السنة للجانب الجسدي في الإنسان، فتتأكد الطالبة أن السنة النبوية لا تقتصر عنايتها على الجانب الروحي فقط، بل أن رعايتها تعدت الجانب الروحي لتشمل الجانب الجسدي أيضا بالرعاية والاهتمام.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي توضح مدى اهتمام السنة النبوية المطهرة بالناحية الجسدية للفرد المسلم،فتدرك الطالبة أن لجسدها عليها حقوقا لابد من أدائها،من حيث التغذية والنظافة والصحة وغيرها من الحقوق الأخرى.
- اختيار الأحاديث الشريفة المتضمنة للمبادئ النبوية في مجال التربية الجسدية،مثل قواعد التغذية والنظافة،وسبل الوقاية والعلاج،فتدرك الطالبة مدى حرص السنة النبوية على التنشئة السليمة للفرد،من خلال اهتمامها بصحة الأبدان رغبة منها في إكسابه صحة وعلما وقوة،مما يشكل دفعا قويا يدفع الطالبة لتخسير قواها البدنية وقدراتها الجسدية،والمشاركة الإيجابية في بناء المجتمع المسلم.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي يظهر فيها اهتمام السنة النبوية المطهرة بالعقل الإنساني، لما لذلك من دور كبير في تنمية الاتجاهات العقلية البناءة،التي تحقق النمو العقلي والنضج الفكري للطالبة.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تدعوا إلى التأمل،والتفكر في دقة ونظام هذا الكون،فتتيقن الطالبة بأن الله قد خلق هذا الكون ليكون دليلا على وجوده سبحانه، وبذلك تتأسس عقيدتها على الاقتناع والفهم السليم بعيدا عن الجمود والتحجر.

- اختيار الأحاديث الشريفة المتضمنة حثاً صريحاً على العلم وطلبه، فتندفع الطالبة إلى زيادة تحصيلها العلمي والمعرفي بصورة دائمة،مما يترتب عليه تغذية عقلها،وتوسيع مداركها،لاسيما أن العلم أساس الرقي في كل جانب من جوانب الحياة الإنسانية،وهو الوسيلة الحقيقية للقيام بواجب الخلافة وعمارة الأرض.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تتحدث عن حلاوة الإيمان في نفس المؤمن وانعكاس أثرها على حياته مما له دور كبير في تعميق الشعور الديني في نفس الطالبة وتزكية روحها وتطهير نفسها،وإشباع ميلها الطبيعي إلى التدين.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تبين أساليب توثيق صلة الإنسان المسلم بربه فتحرص الطالبة على توثيق صلتها بالله عز وجل، وتصبح هذه الصلة هي مصدر اعتدادها بنفسها، فتراعي الله في كل حركاتها وسكناتها وأعمالها بل حتى في نواياها.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تحث على تلاوة القرآن الكريم وحفظه،وتدبر معانيه والعمل به، فتحرص الطالبة على الاتصال المستمر بكتاب الله عز وجل، وتجعل منه مرجعا ترجع إليه في كل شؤون حياتها.
- اختيار الأحاديث التي تبين أهمية العبادات في حياة المسلم وفضلها،ومنزلتها في الدين باعتبارها غاية ووسيلة في ذات الوقت،فتدرك الطالبة أن صدق العلاقة بالله تعالى قوامها أداء العبادات من صلاة وصوم وحج وزكاة.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تشير إلى المساواة بين المسلمين في الحقوق والمكانة الاجتماعية،فيعمق في نفس الطالبة وحدة الشعور الاجتماعي،المنبثق من الشعور بوحدة العقيدة دون اعتبار لاختلاف اللون أو الجنس أو النسب.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تبث في نفس الطالبة الأخلاق الفاضلة والآداب الاجتماعية والسلوكيات المرغوبة،كبر الوالدين وصلة الرحم والإحسان إلى الجار.
- اختيار الأحاديث الشريفة التي تؤكد على مبدأ التكافل الاجتماعي في أروع صوره، فتتأكد الطالبة من أن الأخوة في الدين أكبر من أخوة الدم والنسب،مما يدفعها إلى تكوين علاقات اجتماعية صالحة ومتينة،ترتبط فيها مع الآخرين بروابط العطف والاحترام والتعاون والتكامل.

- **المقترحات** :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يمكن عرض بعض المقترحات الخاصة بإجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة للتوصل إلى أسس اختيار الأحاديث الشريفة في مقرر الحديث للمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة للتوصل إلى أسس اختيار الأحاديث الشريفة في مقرر الحديث للمرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تطبيقية لهذه الأسس لبناء مقرر الحديث الشريف للمرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسة تقويمية لمنهج الحديث الشريف بالمرحلة المتوسطة في ضوء قائمة الأسس المقترحة.

- إجراء دراسة ميدانية للتأكد من مدى فعالية أسس اختيار الأحاديث الشريفة لمقرر الحديث في تعديل سلوك طالبات المرحلة المتوسطة.

- **المصادر والمراجع** :
- **القرآن الكريم** .

(١) إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، دار إحياء التراث، ط٢، ١٣٩٢هـ.

(٢) أحمد بن الحسين (البيهقي)، دلائل النبوة، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، القاهرة ١٩٦٩م.

(٣) أحمد بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري (ومعه الصحيح)، القاهرة، دار الريان للتراث، ط٢، ١٤٠٩هـ.

(٤) أحمد بن حنبل الشيباني، مسند أحمد، القاهرة، مؤسسة دار الحديث، ط١، ١٤١٦هـ.

(٥) أحمد بن زكريا (أبو الحسن)، معجم مقاييس اللغة، بيروت، دار الفكر، ط١، ١٤١٥هـ.

(٦) أحمد بن شعيب (النسائي)، سنن النسائي، بيروت، دار الجيل، ب- ت.

(٧) إسماعيل بن كثير الدمشقي (ابن كثير)، تفسير القرآن العظيم، بيروت، دار إحياء التراث، ١٩٦٩م.

(٨) جلال الدين (السيوطي)، الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، بيروت، دار الفكر، ب- ت.

(٩) سليمان بن الأشعث السجستاني (أبو داود)، سنن أبي داود، بيروت، دار الجنان، ط١ ١٤٠٩هـ.

(١٠) عبد الله (التميمي)، سنن الدارمي، القاهرة، نشر دار إحياء السنة النبوية، ب- ت.

(١١) علي (الملتقي). منتخب كنز العمال، بيروت، دار الصياد للطباعة، ١٩٦٩م.

(١٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الكبير، مصر، مطبعة دار الكتب، ١٩٧٠م.

(١٣) محمد بن أبي بكر (ابن القيم الجوزية)، زاد المعاد في هدي خير العباد، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١٥، ١٤٠٧هـ.

(١٤) محمد بن عيسى (الترمذي)، الصحيح الجامع، بيروت، دار الفكر، ١٤١٤هـ.

(١٥) محمد بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ.

(١٦) محمد عبد الرؤوف (المناوي)، فيض القدير، بيروت، دار المعرفة، ب- ت.

(١٧) يوسف بن عبد البر (ابن عبد البر)، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق عبد الرحمن محمد عثمان، القاهرة، ط٢، ١٩٦٨م.

(١٨) حامد سالم الحربي، التربية في عهد الرسول ﷺ ، مكة المكرمة، رابطة العالم الإسلامي ١٤١٩هـ.

(١٩) سراج محمد وزان، التدريس في مدرسة النبوة، مكة، رابطة العال الإسلامي، ١٤١٣هـ.

(٢٠) سراج محمد وزان، التربية الإسلامية كيف نرغبها لأبنائنا، مكة المكرمة، راطة العالم الإسلامي، ١٤١١هـ.

(٢١) سراج محمد وزان، دور معلم التربية الإسلامية في تنمية العادات الفكرية، مكة ، دار الفكر، ١٩٩٤م.

(٢٢) سراج محمد وزان، مفهوم النشاط المدرسي وتطبيقاته التربوية في تدريس التربية الإسلامية، مكتبة الفكر، ١٤١٢هـ.

(٢٣) سعيد إسماعيل علي، أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة، ١٩٧٨م.

(٢٤) عباس عقاد، التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار النهضة ، ب- ت.

(٢٥) عبد الحميد الزنتاني، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ط٢، ١٩٩٣م.

(٢٦) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ط٢ ١٤١٧هـ.

(٢٧) عبد العزيز خياط، المجتمع المتكافل في الإسلام، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٧٢م.

(٢٨) عبد الغني النوري وعبد الغني عبود، نحو فلسفة عربية للتربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٦م.

(٢٩) عبد الله علوان، تربية الأولاد في الإسلام، القاهرة، دار السلام، ط٣، ١٤١٨هـ.

(٣٠) عبد الوهاب أبو سليمان، كتابة البحث العلمي، صياغة جديدة، جدة، دار الشروق ١٤١٢هـ.

(٣١) علي أحمد مدكور، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح، ط١، ١٤٠٧هـ.

(٣٢) علي أحمد مدكور، منهج التربية الإسلامية في التصور الإسلامي، بيروت، دار النهضة ١٤١١هـ.

(٣٣) علي خليل أبو العينين، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، القاهرة، دار الفكر ١٩٨٠م.

(٣٤) ليلى عبد الرشيد عطار، الجانب التطبيقي في التربية الإسلامية، الرياض، تهامة ، ط١ ١٤٠٣هـ.

(٣٥) محمد الزعبلاوي، تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس، الرياض، مؤسسة المكتب الثقافي، ط٣، ١٤١٦هـ.

(٣٦) محمد الزفزاف، التعريف بالقرآن والحديث، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٠هـ.

(٣٧) محمد المقبل، الأولاد تربيتهم في ضوء الإسلام، الكويت، مطبعة نجد العالمية، ط٣، ١٤١٦هـ.

(٣٨) محمد الناصر وخولة درويش، تربية المراهق في رحاب الإسلام، الأردن، دار المعالي، ط٢، ١٤١٩هـ.

(٣٩) محمد سيد قطب، منهج التربية الإسلامية، بيروت، دار الشروق، ط٧، ١٤٠٣هـ.

(٤٠) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس التربية الإسلامية، الكويت، دار القلم، ١٣٩٦هـ.

(٤١) محمد عثمان نجاتي، الحديث النبوي وعلم النفس، القاهرة، دار الشروق، ط٤، ١٤٢١هـ.

(٤٢) محمد نور سويد، منهج التربية النبوية للطفل، مكة المكرمة، دار طيبة، ط٢، ١٤١٩هـ.

obeikandl.com

(٤٣) مريم النعيمي، إشراقات تربوية، بيروت، دار ابن حزم، ط١، ١٤١٩هـ.

(٤٤) مصطفى السباعي، السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي، بيروت، المكتب الإسلامي، ط٤ ١٤٠٥هـ.

(٤٥) مصطفى عبد الواحد، المجتمع الإسلامي، بيروت، دار الجيل، ١٩٧٤م.

(٤٦) مناع خليل القطان، تاريخ التشريع الإسلامي، الرياض، مكتبة المعارف للنشر، ط٢ ١٤١٧هـ.

(٤٧) مناع خليل القطان، مباحث في علوم القرآن، الرياض، دار المريخ، ١٤٠٨هـ.

(٤٨) نبيل السمالوطي، بناء المجتمع الإسلامي ونظمه، جدة، دار الشروق، ط٢، ١٤٠٨هـ.

(٤٩) يوسف القاضي ومقداد بالجن، علم النفس التربوي في الإسلام، الرياض، دار المريخ ١٤٠١هـ.

(٥٠) إسماعيل علي سعد، الشباب والتنمية في المجتمع السعودي، دراسة ميدانية لطلاب جامعة الملك عبد العزيز، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٤٠٩هـ.

(٥١) سراج محمد وزان، تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج، ١٩٨٢م.

(٥٢) شريف علي عبد الله حماد، مستويات أداء معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها بتحصيل تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مادة الحديث الشريف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج، ١٤٠٦هـ.

(٥٣) عبد الجواد سيد بكر، فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٨٣م.

(٥٤) عبد الله عبد الرحمن البطين، دراسة تقويمية لمقرر الحديث النبوي بالمرحلة المتوسطة (بنين) من وجهة نظر موجهي ومعلمي العلوم الشرعية بمنطقة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤١٦هـ.

(٥٥) عدنان باحارث، مسؤولية الأب المسلم في تربية الولد، رسالة ماجستير منشورة، جدة، دار المجتمع، ط٦، ١٤١٨هـ.

(٥٦) عدنان باحارث، مسؤولية الأب المسلم في تربية الولد، رسالة ماجستير منشورة، جدة، دار المجتمع، ط٦، ١٤١٨هـ.

(٥٧) عبد الغني عبود، حلقات في منهج إسلامي متكامل، منبر الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، العدد التاسع، السنة الرابعة والثلاثون، القاهرة، رمضان، ١٣٩٦هـ.

(٥٨) وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، مجلة المعرفة، العدد عشرون، ذو القعدة، ١٤١٧هـ.

****

البحث السابع :

" إدارة التعلم عبر الإنترنت "

إعداد :

أ / محمد بن فاهد سالم السرحاني

obeikandl.com

obeikandl.com

" إدارة التعلم عبر الإنترنت "

أ / محمد بن فاهد سالم السرحاني

- **مقدمة** :

تعاقبت الأحداث خلال الخمسين سنة الماضية بصورة مذهلة في مجال الحاسب وتطبيقاته، فما أن حلت الثمانينات من القرن العشرين حتى كان الحاسب الشخصي يحتل مكان الصدارة في الصناعات العسكرية والمدنية، وشهدت الأعوام التالية تطورات بدأت مع زيادة قدرات الأجهزة، وربطها مع بعضها البعض لتكون شبكة يمكن من خلالها تبادل الملفات، التقارير، البرامج، التطبيقات والبيانات، والمعلومات، فمن شبكة صغيرة بين مجموعة من الأجهزة أصبح الاتصال بين عدة شبكات في شبكة واسعة تسمى الانترنت Internet (الموسى ٢٠٠٨م: ١٨٢).

وتعددت مجالات استخدام شبكة الإنترنت، والتي تزداد يوما بعد يوم، والتعليم من مجالات استخدام شبكة الانترنت، فاستخدام الإنترنت في التعليم أدى إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية التعلمية (الحيلة، ٢٠١٠م: ٣٨٠). فالتربويون يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعد تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية (الموسى، ٢٠٠٨م: ٢٠٠).

وظهر نموذج التعلم عبر الإنترنت باعتباره شكلا شاملا لكل أشكال التعليم عن بعد التي انتشرت في العقود الأربعة الأخيرة والتي تعددت وتطورت واتخذت أشكالا كثيرة، وذلك مع تطور التقنيات المتاحة أمام طرفي العملية التعليمية: الجامعة والطالب، والفرق بينها وبين الطرق السابقة هو استخدامها لشبكة الانترنت كوسط تعليمي وكوسط اتصال (الربيعي و آخرون، ٢٠٠٤م: ٢٣٢).

ويتوفر بشبكة الإنترنت عددا من التقنيات والبرمجيات المتقدمة في مجال الحاسب الآلي والمعلومات والتي تعد وسائلا وأدوات للمشتركين بالشبكة تمكنهم من الاستفادة من خدماتها والتي منها أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS.

- **مشكلة الدراسة** :

تتركز مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : ما المقصود بنظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مفهوم نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS وما أهدافه؟
- ما أشهر المعايير العالمية المطبقة في نظام إدارة التعلم LMS؟
- ما خدمات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS؟
- ما أدوات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS؟
- ما مميزات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS؟
- ما الخدمات المشتركة بين أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS؟

- ما خطوات اختيار المؤسسة التعليمية لنظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS المناسب؟
- ما الفرق بين نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS ونظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS؟
- ما خصائص أنظمة إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS؟
- ما هي مرتكزات إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS؟
- ما واقع إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS العربي؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

- التعرف على مفهوم نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS وأهدافه.
- أشهر المعايير العالمية المطبقة في نظام إدارة التعلم LMS.
- التعرف على خدمات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS.
- التعرف على أدوات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS.
- التعرف على مميزات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS.
- التعرف على الخدمات المشتركة بين أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS.
- التعرف على خطوات اختيار المؤسسة التعليمية لنظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS المناسب.
- التعرف على الفرق بين نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS ونظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS.
- التعرف على خصائص أنظمة إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS.
- تحديد مرتكزات إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS.
- واقع إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS العربي.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول النقاط التالية:

- تناولت ورقة العمل أحد الموضوعات الهامة وهو موضوع التعلم الإلكتروني بصفة عامه ونظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS ونظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS بصفة خاصة.
- توجيه أنظار القائمين على التعليم إلى أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلم الإلكتروني.
- أن وجود مثل هذا النظام (نظام إدارة التعلم عبر الانترنت LMS) سوف يشجع مؤسسات التعليم والتدريب على مواكبة المستجدات التكنولوجية واستثمار هذا النظام الاستثمار الأمثل بما يحقق العائد المنشود.

- **الإطار النظري** :

- **مفهوم نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS وأهدافه** :

LMS هو اختصار Learning Management System وتعني نظام إداري التعلم، وهو برنامج Software صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقييم جميع أنشطة التعلم والتعليم المستمر، لذا فهو يعتبر حل استراتيجي

للتخطيط والتعليم وإدارة جميع أوجه التعلم في المؤسسة التعليمية بما في ذلك الاتصال المباشر أو القاعات الافتراضية أو المقررات الموجهة من قبل هيئة التدريس، وهذا سيجعل الأنشطة التعليمية التي كانت منفصلة ومعزولة عن بعضها تعمل وفق نظام مترابط يسهم في رفع مستوى التعليم، ومن جانب آخر فإن LMS تركز كثيرا على المحتوى التعليمي من حيث تداول مكوناته وإعادة استخدامه وفق معايير SCORM (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٣٦ - ٥٣٧).

إن أنظمة إدارة التعلم LMS هي برمجيات أتمتة إدارة نشاطات التعليم من حيث مسار المناهج الدراسية، التفاعل، التدريبات والتمارين والتقييم وغيرها ويعد نظام إدارة التعلم أساس حلول التعلم الإلكتروني. ويعرف بسيوني (٢٠٠٧م: ص ٢٥٨) نظام إدارة التعلم بأنه" نظام يضم خدمات خاصة بالمحتوى التعليمي الإلكتروني يسمح بمنح الطلاب والمعلمين والمشرفين إمكانية الدخول إليه، من هذه الخدمات: صلاحيات الدخول طبقا للمستوى الممنوح للمستخدم، التحكم بالمحتوى وتعديله، أدوات للتواصل، إدارة والتعامل مع مجموعات للطلاب المحادثة، متابعة أداء الطلاب، وغير ذلك".

ويهدف نظام إدارة التعلم عبر الانترنتLMS إلى إدارة ومتابعة وتقييم التعلم الإلكتروني والتدريب والتعلم المستمر، حيث جميع أنشطة التعلم تتم عبر الانترنت أي عن بعد. ويوصف النظام بأنه منصة التعلم الإلكتروني e learning platform وهو من أهم الأدوات الحديثة للتعليم عن بعد.

- **أشهر المعايير العالمية المطبقة في نظام إدارة التعلم** LMS:

إن الحديث عن المعيارية في التعلم الإلكتروني أصبح ملازما للتعلم الإلكتروني لما تملكه المعيارية من أهمية في إنتاج تعلم الكتروني متميز (مرسي، ٢٠١٠م:٧٦). يصعب علينا في غياب المعايير تحويل مساق دراسي على شبكة الانترنت من نظام تعليمي معين إلى نظام تعليمي أخر، كما أنه لا يمكن إعادة استخدام مساقات دراسية ثم بثها من شبكة الانترنت عبر أنظمة تعلم مختلفة، ولا إيجاد مكتبات محتوى تعليمية عبر بيئات تعليمية مختلفة؛ ولإعادة استخدام مكونات مساق تعليمي يجب أن يكون هذا المساق قد اعد على نمط النموذج العام حيث يمكن إعادة تجميع وإعادة استخدام المساق الدراسي المعد وفق نمط النموذج العام.

إن توفر المعايير عملية حيوية لنجاح التعلم الإلكتروني لأنها تعمل على توفير التوازن بين قدرة الفرد المتعلم ومحتوى المساق التعليمي وتساعد المعايير أيضا على تطوير محتوى قابل للتغيير بحيث يمكن جمعه وتجزئته وإعادة تجميعه بسرعة وسهولة (بانت، ٢٠٠٢م: ٣١- ٣٢).

ومن أهم المعايير الشائعة في التعلم الإلكتروني معايير SCORM والتي تعد من أشهر المعايير المطبقة في نظام إدارة التعلم LMS ويمكن أن نعرفها كالتالي (رمرام، ٢٠٠٤م): "عبارة عن لغة اتصال بين طرفي العلاقة أي نظام إدارة التعلم عبر الانترنت وقاعدة البيانات". وترمز SCORM إلى بادئات حروف كلمات اللغة الانجليزية Sharable Content Reference Model والتي تعني النموذج المرجعي لمكونات المحتوى التشاركي.

و SCORM عبارة عن نظام أو بروتوكول قياسي للتواصل بين المادة التعليمية المفردة SCO ونظام إدارة التعلم LMS. المادة التعليمية SCO هي الوحدة الأساسية للتعلم والتي تضطلع بتحقيق هدف معين وبإمكانها أن تتواصل مع نظام إدارة تعلم معين يعرف المحاضر بنتائج المتعلم والمدة الزمنية التي قضاها وتقدمه في استيعاب مادة التعلم (بسيوني، ٢٠٠٧م).

وللوصول إلى هدف التواصل بين المادة التعليمية المنفردة SCO ونظام إدارة التعلم LMS يوصي بروتوكول SCORM بمجموعة من القواعد التي يجب إتباعها عند تصميم وتطوير المادة التعليمية لتكون منسجمة مع هذا النظام وقائمة بذاتها في نفس الوقت. وتعتمد معايير سكورم SCORM على تجزئة مكونات المحتوى التعليمي إلى مكونات جزئية أصيلة، وجعلها قابلة للتشارك من خلال التجميع والتكوين وفق متطلبات العملية التعليمية(رمرام، ٢٠٠٤م؛ بسيوني، ٢٠٠٧م). ويحقق تطبيق معايير SCORM عند بناء المحتوى التعليمي الإمكانات التالية:

- نشر المحتوى ومكوناته الأصلية في أية بيئة نظام إدارة تعلم LMS بسهولة.
- استخدام المحتوى ومكوناته الأصلية، وإعادة استخدامه مرات متعددة وبأشكال متعددة.
- متابعة أداء المتعلم وتطوره بما في ذلك التقييم والوقت اللازم للتعلم وغير ذلك.
- ضم جزئيات المحتوى المختلفة للحصول على محتوى تعليمي متتابع ومتشعب ملائم للمتطلبات التعليمية.

مكونات المحتوى التعليمي في معايير SCORM: يتكون المحتوى التعليمي في معايير SCORM من الجزيئات الأساسية التالية، وهي ليست توزيعات فاصلة بل متداخلة وقابلة للتشعب والتوزيع (بسيوني، ٢٠٠٧م:٢٣٨):

- النصوص المكتوبة.
- الرسوم التوضيحية والصور.
- التسجيلات والمؤثرات الصوتية.
- الفيديو والرسوم المتحركة.
- الخرائط التوضيحية.

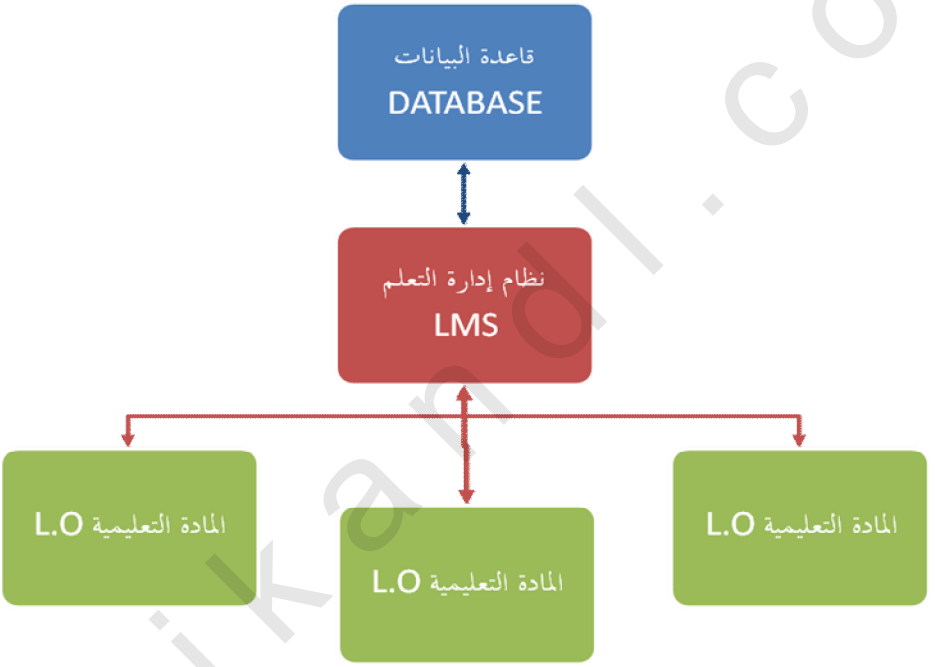
نموذج SCORM لتجميع المحتوى: يتلخص هدف نموذج SCORM لتجميع المحتوى في توفير وسائل عامة لمحتوى تعليمي يمكن إعادة استخدامه ومشاركته مع مصادر تعليمية أخرى، ويتضمن النموذج دليلا لتحديد وتجميع المصادر وتحويلها إلى محتوى تعليمي محكم (بسيوني، ٢٠٠٧م: ٢٤٠).

دور SCORM في توزيع التعلم: تعمل معايير SCORM على تزويد الوسائل التقنية بموضوعات تعليمية يمكن أن تصل إلى المتعلمين في جميع البيئات التعليمية، ويعبر دور معايير SCORM عن تكامل المواصفات بين النظم القياسية الأخرى (بسيوني، ٢٠٠٧م: ٢٤١).

العلاقة بين قاعدة البيانات Database ونظام إدارة التعلم LMS: من خلال الشكل (١) يتضح أن نظام إدارة التعلم يتواصل مع قاعدة البيانات من أجل

تخزين وإيجاد المعلومة، لان المواد التعليمية المفردة لا تتواصل مباشرة مع قاعدة البيانات لذلك فهي تسأل أولا نظام إدارة التعلم LMS عبر بروتوكول SCORM عن هذه المعومة (بسيوني، ٢٠٠٧م: ٢٤١).

وخلاصة القول، أن نظام SCORM عبارة عن بروتوكول اتصال بين نظام إدارة التعلم وقاعدة البيانات، وعندما تكون مادة التعلم جاهزة فإنها ترسل المعلومة لنظام إدارة التعلم عبر بروتوكول SCORM ثم يخزن نظام إدارة التعلم LMS المعلومة في قاعدة البيانات عند اللزوم.



شكل رقم (١): العلاقة بين قاعدة البيانات Database ونظام إدارة التعلم LMS

- **خدمات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS:

هناك العديد من الأدوات والخدمات التي تتوفر بغالبية أنظمة LMS ومن أهمها ما يلي (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٣٩ – ٥٤٠):

- مسار التعليم Learning Tracks.
- المستندات Documents.
- المنتدى Forum.
- المحتوى التعليمي Content.
- الواجبات والتكاليف Assignments.
- التقييم والاختبارات Assessments.
- الارتباطات Links.

obeikandl.com

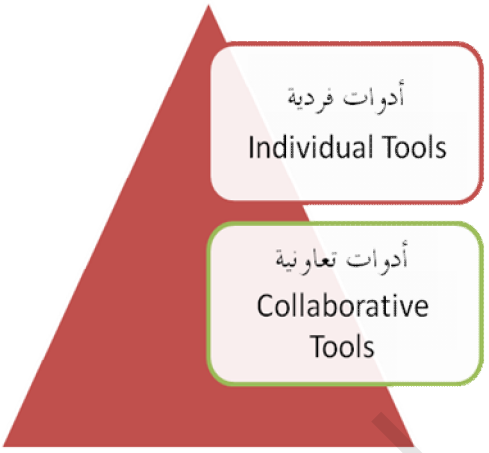
- السبورة الإلكترونية E-Board.
- المراجع References.
- الأخبار News.
- الإعلانات Announcements.
- المذكرات Notes.
- أجندة التقويم Calendar.

شكل رقم (٢): خدمات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS

- **أدوات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS :

تتضمن أنظمة إدارة التعلم LMS عدد من الأدوات الفعالة التي تكون في مجموعها بيئة فعالة للتعليم والتعلم لكل من الطالب وهيئة التدريس والعاملين، ومن الأدوات التي يوفرها النظام ليستخدمها الطالب كأدوات شخصية يملكها ويسيطر عليها، كما تستخدم لتنفيذ لأنواع مختلفة من البناء والتفكير العلمي مثل الكتابة، والعرض، وارسم أو البر مجة، وتتوفر أدوات أنظمة إدارة التعلم LMS في نمطين هما (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٤٠):

- أدوات فردية Individual Tools.
- أدوات تعاونية Collaborative Tools.



شكل رقم (٣): أنماط أدوات أنظمة إدارة التعلم LMS

ومن النمطين السابقين يمكننا تصنيف أدوات أنظمة إدارة التعلم LMS في أربع أنواع رئيسية هي (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٤٠ - ٥٤٦):

أ. أدوات إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS: **تتضمن كلا مما يلي** :

- بناء المحتوى العلمي وفق نظريات التصميم التعليمي.
- إتاحة عرض المحتوى في أي مكان وزمان.
- توفير بيئة ثرية بالمصادر التعليمية تتيح إمكانية تحميل جميع أنواع الملفات والوسائط المتعددة.
- توفير إمكانية تدعيم المحتوى بروابط مفيدة.
- توفير قاموس للمقرر بما يتيح إمكانية إضافة مصطلحات خاصة لكل مقرر.

ب. أدوات الاتصال: **تتضمن كلا مما يلي** :

- توفير أدوات للاتصال المتزامن والغير متزامن، لتساهم في بناء مجتمع تعلم افتراضي يتخطى حدود المكان والزمان.
- توفير محادثة نصية وصوتية ومرئية لعقد الاجتماعات الجماعية، وتنفيذ الجلسات التفاعلية، والندوات التعليمية.
- توفير منتديات النقاش التي تتيح فرصة كبيرة للتعلم التعاوني بين المتعلمين ليتم تبادل المعلومات والنقاش وعرض الآراء.
- توفير البريد الإلكتروني الذي يتيح الاتصال بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين وبعضهم البعض مع إمكانية تراسل الملفات مع البريد.

ج. أدوات التقويم: **تتضمن كلا مما يلي** :

- أدوات التقويم والاختبارات الإلكترونية التي تمكن كلا من عضو هيئة التدريس والمتعلم من تقييم الأداء.

- التصحيح الآلي ورصد الدرجات والتحليل الإحصائي وعرض النتائج في أشكال متنوعة.
- أداة تسليم الواجبات الدراسية التي تتيح إمكانية تسليم الواجبات الدراسية من قبل الطلاب.
- دفتر الدرجات والذي يمكن عضو هيئة التدريس من تصحيح الواجبات ورصد الدرجات وتقديم التغذية الراجعة.
- أداة إعداد الاختبارات التي تمكن عضو هيئة التدريس من إنشاء بيانات للأسئلة، وإتاحة التغذية الراجعة للمتعلم بعد الاختبار.

د. **أدوات الإدارة**: **تتضمن كلا مما يلي** :

- استخراج تقارير على هيئة سجلات كاملة بأوقات دخول المتعلم إلى النظام والزمن الذي قضاه به والمناطق التي زارها، والأنشطة التي نفذها لمساعدة عضو هيئة التدريس في تتبع إنجاز المتعلمين ومراقبة أدائهم، وتوجيههم.
- تيسير إدارة الطالب لعملية تعلمه بتوفير أدوات خاصة به في منقطة Student Zone Area.

شكل رقم (٤): أنواع أدوات أنظمة إدارة التعلم LMS

- **مميزات نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS :

يتميز نظام إدارة التعلم LMS بالعديد من المميزات من أهمها ما يلي (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٤٦ - ٥٤٧):

- تصميم واجهة بعض الأنظمة باللغة العربية والبعض الآخر يدعمها.
- سهولة الاستخدام حيث يتضمن إجراءات بسيطة ومحددة توفر المرونة للمستخدم من حيث سهولة الوصول للأدوات والتحكم بها واستخدامها.
- جودة الدعم الفني من داخل البرنامج Help أو من أخصائي الدعم.
- التوافق مع معايير التعليم الإلكتروني العالمية مثل معيار SCORM.
- التكامل مع أنظمة المؤسسات التعليمية بحيث يمكن ربط النظام مع البنية التحتية الجاهزة فيها.

- بعض الأنظمة مجانية والأخرى مفتوحة المصدر والبعض ذو تكلفة استخدام بسيطة ومناسبة.
- الشمولية لجميع وظائف أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.
- النظام يعمل على متصفح الإنترنت مما يوفر سهولة الاستخدام والتعلم وتوظيف خصائصها.
- يتمتع بنظام توثيق مركزي ليوفر نقطة دخول واحدة لجميع أجزاء النظام مع الحفاظ على الأمن في النظام.

- **الخدمات المشتركة بين أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS :

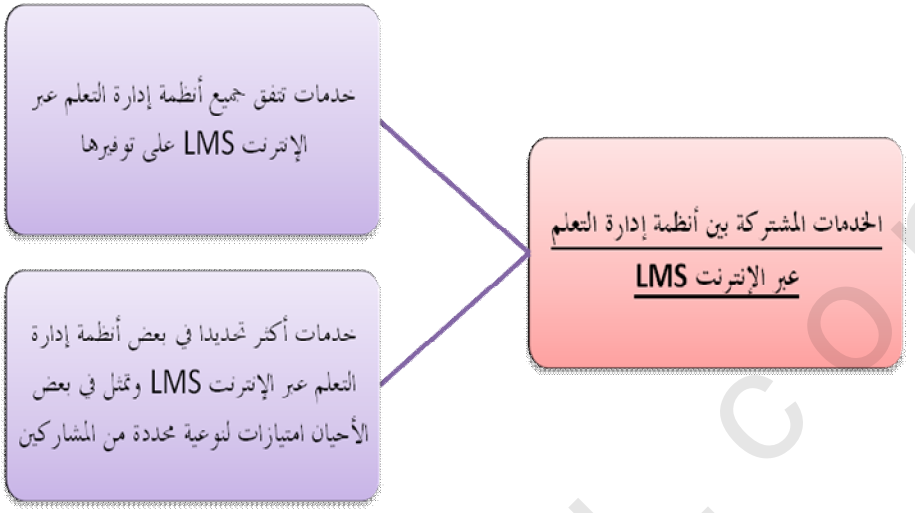
يمكن أن نقسمها إلى قسمين رئيسيين هما (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٤٧ ـ ٥٤٨):

القسم الأول: خدمات تتفق جميع أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS على توفيرها، وهي:

- إدارة المستخدمين.
- تحديد الأدوار.
- تنظيم عمل هيئة التدريس.
- إنتاج التقارير.
- أجندة المقرر الدراسي.
- عرض المقررات عبر الويب.
- تقديم مصادر دعم المقررات التعليمية باستخدام التعليم المدمج.
- تبادل الرسائل مع الطلاب.
- أساليب التقويم وتقييم أداء الطلاب واختبارهم.
- عرض درجات تقييم الطلاب.
- إرسال الإشعارات لأولياء الأمور والعاملين.
- عرض نسخ الخدمات والمواد التعليمية بأعداد كبيرة.
- ترتيب المستخدمين أثناء عملية التعلم وتجهيز قائمة الانتظار Wait Listing.

القسم الثاني: خدمات أكثر تحديدا في بعض أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS وتمثل في بعض الأحيان امتيازات لنوعية محددة من المشاركين، وهي:

- التسجيل في المقررات عند الاقتضاء وفقا لمعايير محددة سلفا، مثل الوظيفة أو مكان العمل Auto Enrollment.
- تسجيل موافقات المدير ورؤساء الأقسام على المكاتبات.
- موافاة الشروط لمراعاة التكافؤ.
- التكامل مع تتبع الأداء ونظم الإدارة.
- توظيف أدوات التخطيط لتحديد الفجوات في المهارات الفردية وعلى مستوى الإدارة، وفي المناهج الدراسية ومتطلبات التعليم على المستوى الفردي والتنظيمي.
- تجميع الطلاب وفقا لخصائص محددة مثل المنطقة الجغرافية، مجال الدراسة، الأعباء التعليمية، وغيرها.



شكل رقم (٥): الخدمات المشتركة بين أنظمة إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS

- **خطوات اختيار المؤسسة التعليمية لنظام إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS **المناسب** :

يمكن تحديد خطوات اختيار أي مؤسسة تعليمية لنظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS المناسب له فيما يلي (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٤٨ ـ ٥٤٩):

- تحديد إستراتيجية التعلم: يتم تحديد إستراتيجية إدارة التعلم الإلكتروني المستخدمة بالمؤسسة بوضوح، وتبدأ من تحديد "ماهية أهداف التعلم؟ وكيف سيتم تحقيقها؟ ومع من؟" وعليه تحدد "الفئات المستخدمة للنظام والإمكانات المتاحة، والميزانية المتاحة لتطبيقه، والفوائد المتوقع تحقيقها من التعلم، والعوائق المتوقع مواجهتها".
- تحديد الخدمات والأدوات الرئيسية: من وجهة نظر المؤسسة التعليمية تحدد الخدمات والأدوات الواجب توافرها في نظام إدارة التعلم المختار مع ترتيب أولوية كل منها.
- البحث في أنظمة التعلم المتوفرة بالدولة: ميزات وعيوب كل منها.
- تجهيز كراسة المواصفات: بما يضمن تحقيق إستراتيجية التعلم ويفي بالمتطلبات مع إضافة أفضل الميزات المتوفرة في الأنظمة الحالية، ووضع معايير بأوزان مختلفة للوصول إلى تقييم معياري لأنظمة إدارة التعلم المتوفرة.
- مراجعة العروض المقدمة: ويتم بتحديد مدى تحقيقها لما جاء بكراسة المواصفات.
- جدولة العروض والاجتماعات: يتم بالاجتماع مع الجهات التي توفر أنظمة إدارة التعلم والتحاور معهم حول كل ما يتعلق بالأنظمة التي يعرضونها وفق كراسة المواصفات المطروحة، وعلى أن يتخلل الاجتماع عروض تجريبية للمنتجات مع التأكد من كونها تغطي جميع متطلبات المؤسسة التعليمية.

- **اتخاذ القرار:** يتم تحديد نظام إدارة التعلم المناسب والذي يفي بالمواصفات والمعايير المحددة بعد تجربته في أماكن مختلفة ربما يتوافق مع الميزانيات المحددة للمشروع، وعلى المؤسسة التعليمية مراعاة تطور أساليب التعليم الإلكتروني وأجياله القادمة ومن بينها الجيل الثاني واستخدام LMS في إدارته.

شكل رقم (٦):خطوات اختيار المؤسسة التعليمية لنظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS المناسب

- **الفرق بين نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS **ونظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت** LCMS:

هناك عدد من النقاط الواجب تمييزها بين النظامين وهي كالتالي (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٥١ – ٥٥٣):

نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS	نظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS
• تهتم أنظمة إدارة التعلم LMS بإدارة المهام الإدارية للتعلم عن طريق الإنترنت. • إدارة نمطي التعليم المتزامن والتعليم الغير المتزامن على الإنترنت وهو ما يطلق عليه "نظام إدارة محتوى التعلم Learning Content Management System LCMS". • عليه فإن مصطلح LMS غالبا ما يستخدم ليتضمن كلا من LMS وLCMS .	• يوفر لهيئة التدريس كل من أدوات التأليف وإعادة استخدام المحتوى وإعادة اقتراح أهداف بديلة للمحتوى – أو موضوعات تعليمية بديلة – فضلا عن مساحات التفاعل الافتراضية مع المتعلم ومن بينها (منتديات المناقشة وغرف المحادثة المباشرة). ويتضمن تعلم المادة التعليمية وإدارة عمليات تصميم وتحرير وتخزين محتوى التعليم الإلكتروني ونقله. • ونظام LCMS هو مزيد من التطوير لنظام إدارة التعلم.

• يهتم بتطوير رؤى تعليمية ذات أهداف إستراتيجية، ويهدف إلى إدارة برامج التعليم الإلكتروني وتحديد مسارها لكل من هيئة التدريس والطلاب والمؤسسة وهو بذلك يسير باتجاه تطوير نظام العمل الإداري والتعليم المطلوب تنفيذهما من خلال المؤسسة أو الطلاب، وإدارة العاملين والطلاب وهيئة التدريس، ونقل المعرفة والخبرات إلى العاملين وذوي العلاقة بداخل المؤسسة وخارجها، وتوفير الوسائل اللازمة لتحقيقها على مستوى إدارة المهام بالمؤسسات، حيث يستخدم للتخطيط والإدارة والنقل المعلوماتي، وتبسيط تنفيذ الإجراءات إلكترونيا ومن بعد مثل تقديم التقارير للمتعلمين والموارد البشرية وإصدار الشهادات ونظم تخطيط موارد المؤسسات، وتنفيذ الأنشطة التعليمية ويركز على تقدم مستوى الطلاب، وتتبع الأداء في جميع الأنشطة التعليمية والتدريبية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها باستخدام الإنترنت، وهو يعمل للتكامل بين برامج التعليم الفردية بالمؤسسات والدول وتطويرها بوسائل حديثة ورفع مستوى الكفاءة والأداء في المؤسسة التعليمية تكنولوجيا.	• يهتم بالمحتوى التعليمي، من خلال توفير المزيد من الخصائص والصلاحيات إلى موفري نظام إدارة المحتوى الإلكتروني وإدارته ومن بينها عمليات تخزين البيانات والتحكم بالمحتوى من إضافة وحذف وتعديل وتطوير، إضافة لما يقدمه من مساعدة لمؤلفي المادة التعليمية ومصممي التعليم والمبرمجين وخبراء الوسائط التعليمية لتصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني وإعادة استخدامه بكفاءة مرتفعة، وإدارة وقت التعلم بما يتناسب مع عرض المحتوى لتلبية احتياجات الطلاب كأفراد أو مجموعات، كبديل لتصميم وإنتاج محتويات تعليمية جديدة كلية وتكييفها مع احتياجات الطلاب المتنوعة، حيث يقوم المصممين التعليميين بإنشاء محتوى تعليمي مجزأ وجعلها متاحة لمؤلفي المقررات الدراسية وخبراء المحتوى في جميع أنحاء المؤسسات التعليمية التابعة للنظام التعليمي بالدولة، مما يقضي على ازدواجية جهود تطوير المحتوى الإلكتروني، وهو بذلك يعنى بإدارة المحتوى التعليمي وتطويره والتحكم فيه وتحدي الوقت المناسب لاستخدامه وإعادة الاستخدام والأنشطة المرافقة للمحتوى.
كلا النظامين يعملان جنبا إلى جنب بشكل متكامل ولا يجوز فصل أحدهما عن الآخر عند التطبيق أو التخطيط	

ومن الناحية الوظيفية، يمكن أن نجمل الفرق بين أنظمة أدارة التعلم LMS وأنظمة إدارة المحتوىLCMS كاللاتي(القرني، ٢٠٠٧م: ٤٦):

وظائف نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS	وظائف نظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS
• تسجيل وإعداد جداول المتعلمين في المقررات المباشرة وغير المباشرة على الانترنت. • حفظ ملفات بيانات المتعلمين. • طرح المقررات الإلكترونية. • متابعة تقدم المتعلم في المقرر. • إدارة التعلم الصفي. • تزويد إداريي التعلم بإمكانات إدارة مصادره، بما في ذلك المختبرات. • دعم تعاون المتعلمين. • أتمتت استخدام بيانات الكفاءة الوظيفية لتعرف مسارات التطوير المهني وتطوير الأداء (تحليل الثغرات المهارية). • إدارة أسئلة الاختبارات وتوليدها. • الربط الداخلي بين الفصول الافتراضية، وأنظمة إدارة محتوى التعلم، والتطبيقات المؤسسية.	• إدارة ونقل المحتوى. • توفير أدوات إنشاء المحتوى. • توفير أدوات العمل المرنة (إدارة عملية تطوير المحتوى). • تجميع مواد التعلم. • تنظيم المحتوى الذي يمكن إعادة استخدامه. • إعادة استخدام المحتوى، وتحديد مسارات التعلم الفردية التي تكيف بناءا على مواد التعلم. • تيسير التعلم التعاوني غير المتزامن، بما في ذلك مجموعات المناقشة. • إدارة الاختبارات وإصدار الشهادات. • إعداد تقارير النتائج. • تقديم المحتوى في أشكال متعددة (الكتروني، مطبوع، أقراص وسائط مدمجة، ....الخ). • تقديم إرشادات التحكم في تصفح المحتوى، من حيث الإبصار والإحساس. • الربط الداخلي بين الفصول الافتراضية، وأنظمة إدارة التعلم والتطبيقات المؤسسية.

- **خصائص أنظمة إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت** LCMS:

يختص نظام إدارة محتوى التعلم عبر الإنترنت LCMS بما يلي (إسماعيل ٢٠٠٩م: ٥٥٤):

- إمكانية تعديل الاختلافات في المحتوى والمناهج من مؤسسة إلى أخرى.
- المحتوى التعليمي الإلكتروني لا يعتمد على برمجة نموذجية محددة بدقة، حيث يمكن تحويل المحتوى إلى عدة أشكال كالنشر الإلكتروني والحفظ في أقراص مدمجة ونسخ وطباعة المحتويات.
- تنوع طرق الإبحار وتصفح المعلومات والمحتويات التعليمية حيث لا يحدد لها طريقة متسلسلة لعرض الصفحات.
- الفصل التام بين المنطقة في التسلسل وبين المضمون التعليمي، ليتمكن المتعلم من الحصول على المادة التعليمية وفقا لقدراته بغض النظر عن أقرانه.
- تخزين المحتويات والمعلومات في قاعدة بيانات مركزية.
- تنوع أساليب استخراج وعرض المعلومات والمحتوى بأشكال متعددة مثل XLS أو XML أو TXT أو PDF أو غيرها.
- كافة المحتويات والمعلومات فيها الوسائط المتعددة قابلة لتنفيذ عمليات البحث بها وخاضعة لها.
- توفر إمكانية تحليل نتائج الاختبارات التي تتم عن طريق النظام بشكل آلي وتعرض للإدارة وهيئة التدريس نتائج حرفية ومصورة لجميع الطلاب ولكل منهم على حدة.
- يوفر النظام القدرة على تنفيذ مستوى محدد من الأداء بمستوييه الأعلى والأدنى.
- توفر إمكانية البحث داخل المحتويات وتيسير عمليات تعلم المتعلم وانتقاله من معلومة إلى أخرى.

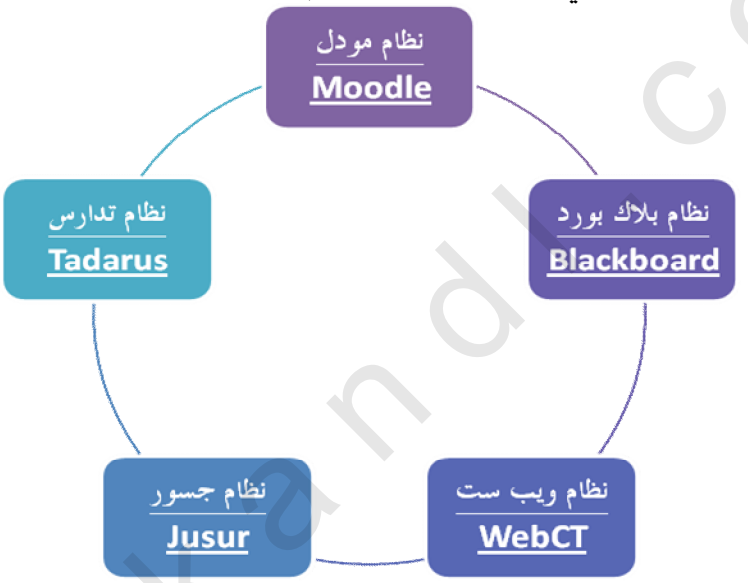
- **مرتكزات إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS:

يرتكز التعلم عبر الانترنت بشكل رئيس على نظم حاسوبية لإدارة عمليات التعلم، تعرف بنظم إدارة التعلم Learning Management System (LMS)وهي برامج تصمم للمساعدة في إدارة جميع نشاطات التعلم في المؤسسات التعليمية، وتنفيذها، وتقييمها. قد تكون أنظمة إدارة التعلم برمجيات تجارية أو مفتوحة المصدر، والأخيرة المفتوحة المصدر هي نظم تتيح استعمالها وتعديلها وتوزيعها (بسيوني، ٢٠٠٧م: ٢٥٨). ويمكننا تحديد أهم النظم المستخدمة بالدول العربية كالتالي:

١. **نظام مودل** Moodle :

وهو نظام مفتوح المصدر ومجاني أنتجته وتدعمه جمعية moodle التي تضم أكثر من ٨٠٠٠٠ عضو من المطورين يمثلون ٧٠٠٠ مؤسسة تعليمية في جميع أنحاء العالم، وهو برنامج لإدارة وعرض المقررات الإلكترونية وتطوير المحتوى التعليمي بما يساعد الطالب على الوصول إلى مواقف التعليم بالمقرر المتاح على مواقع التعليم الإلكتروني والتفاعل المشترك مع آخرين من خلال ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة، والتراسل التعليمي والمحادثة وتنفيذ الواجبات بسرعة وسهولة بالاتصال المباشر(إسماعيل، ٢٠٠٩م:٥٦١). وتعد منظومة

Moodle إحدى منظومات إدارة التعلم الإلكتروني، وقد صممت على أسس تعليمية لتساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية الكترونية ويمكن استخدامها بشكل فردي على مستوى الفرد، كما يمكن أن تخدم جامعة بأكملها(عبد المجيد، ٢٠٠٨: ٥). ويعتبر moodle أحد أنظمة إدارة المساقات والمواد الدراسية (CMS-Course Management System)، وأحد أنظمة إدارة التعليم (LMS-Learning Management System)، وأحد أنظمة إدارة محتويات التعليم(LCMS-Learning Content Management System)، وأحد منصات التعليم الإلكتروني (e Learning Platform). ومن أهم مميزات نظام moodel ما يلي (طلبة وكفافي، ٢٠٠٧م: ١٠-١١٠):



شكل رقم (٧): أهم نظم إدارة التعلم عبر الإنترنت LMS المستخدمة بالدول العربية

- يحق للكل تحميلها، وتركيبها، واستعمالها، وتعديلها، وتطويرها، وتوزيعها مجانا، وهي متوفرة على الشبكة على الموقع http://moodle.org.
- يمكن تشغيل نظام moodle من خلال أي متصفح.
- تم بناء نظام moodle على أسس تربوية.
- تتنوع مصادر التعلم التي يمكن إضافتها لمحتوى المقرر باستخدام منظومة moodleفتشمل الصفحة النصية، وصفحة ويب، وربط بملف أو موقع ويب وعرض مجلد، وإدراج ملصق.
- تتنوع الأنشطة التي يمكن إضافتها وإدارتها لمحتوى المقرر على موقع moodle فتشمل المهمة، والمحادثة، والمنتدى، والاختبار، والاختيار(الاقتراع) وقاعدة البيانات، والتمرين، والمسرد (قاموس مصطلحات التخصص)، والمجلة، والمسح (الاستطلاع)، ودرس SCORM ، وورشة العمل، وملف معلومات ويب wiki

٢. **نظام بلاك بورد** Blackboard :

هو أحد أنظمة إدارة المقررات المغلقة، وهي النظم التي تكون حكرا لجهة أو مؤسسة معينة، ويمكن الحصول علي نسخه منها نظير مبلغ مالي تحدده الشركة. وهو من إنتاج مؤسسة Blackboard للخدمات التعليمية علي الخط المباشر بواشنطن، ويقدم البرنامج نحو أكثر من مائه نمط من الأزرار والقوالب مع تقديم دعم لصيغ الملفات المختلفة من ملفات Ms Word وصيغه ملفات PDF للنشر الإلكتروني وتبادل الملفات عبر الشبكة. كما يقدم نظاما فعالا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب بالإضافة إلي تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم (إسماعيل، ٢٠٠٧م). ويتيح النظام فرص كبيرة للطلبة في أن يتواصلوا مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال هذا النظام الإلكتروني الذي يؤمن له أدوات متنوعة للإطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسره بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر و بقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل الكترونية متنوعة. ويتكون من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة وحتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال. و يسمح هذا النظام لأستاذ المقرر بناء مقررات الكترونية متكاملة، ووضع ملاحظات ومخطط المادة والأعمال والوظائف المطلوبة والإعلانات، ويمكنه من عرض الأعمال الفصلية والامتحانات والنتائج أولا بأول، ويسمح هذا النظام بالتواصل المباشر مع الطلاب من خلال نوافذ الحوار والرسائل الإلكترونية الموجهة والمعممة. ويمكن ربطه مع أنظمة التعلم الإلكترونية الأخرى ويسمح للطلبة والأساتذة بالتفاعل مع هذهِ الأنظمة وبشكل متكامل(خليل، ٢٠١٠م). ويوفر برنامج Blackboard دليلا لاستخدام النظام على شبكة الإنترنت والذي يوضح الأدوات التي يمكن أن يتضمنها المقرر –كلها أو بعضا منها – بحيث تمكن المتعلم من ممارسة الأنشطة التربوية المختلفة، وبمراجعة هذا الدليل يمكن تحديد الوظائف التالية التي يقدمها النظام (الشهري، ٢٠٠٩م) :

توفير أدوات تفاعل المتعلم : ويقصد بها الأدوات التي يتفاعل معها المتعلم أثناء دراسته وهي كما يلي :

- الإعلانات (Announcements): وتتيح هذه الأداة للدارس آخر الأخبار أو الإخطارات أو الإعلانات التي يريد أن يرسلها أعضاء هيئة التدريس إلى المتعلمين أو إلى مجموعة منهم ويقوم الدارس باستعراضها بمجرد النقر بمؤشر الفأرة على مفتاح الإعلانات لتظهر له لوحة يمكن أن يسرد محتواها إما هجائيا أو تاريخيا.
- التقويم الزمني (Calendar): تخبر هذه الأداة المتعلم بتوقيتات الأحداث المرتبطة بموضوع التعلم وتنبهه عندما يحين موعدها مثل المحاضرات والاجتماعات على الشبكة أو لقاءات وجها لوجه بالجامعة وما إلى ذلك ويمكن للمتعلم أن يضيف إليها ما يشاء من أحداث.

- المهام (Tasks): تخبر الدارس عما يجب أن يؤديه من مهام ، كما أنها تتيح له تنظيم تلك المهام حسب الموضوع أو وفقا لرؤيته الشخصية، ويمكن للمعلم أن يرسل لمتعلم بعينه مهمة معينة لا يرسلها لمتعلم آخر.
- التقديرات (Grades): تختص هذه المهمة بتقديرات المتعلم سواء في الاختبارات المرحلية أو النهائية.
- دليل المستخدمين (User Directory): تعمل هذه الأداة على عمل دليل بالطلاب المشاركين في المقرر ليتعرفوا على بعضهم البعض.
- دفتر العناوين: هو دفتر شخصي للطالب يضع فيه بيانات عن من يريد التواصل معهم من خلال النظام ، فدليل المستخدم السابق قد يضم مئات الدارسين أما دفتر العناوين فيضم العناوين التي يضيفها الدارس بنفسه.

عرض المحتوى: إن الوظيفة الأساسية لنظام تقديم المواد التعليمية هي تقديم محتوى المادة التعليمية إلى المتعلمين. وفي هذا الصدد يقدم نظام Blackboard وظيفة عرض المحتوى ضمن خيار محتوى المقرر (Course Content) وعندما يختار الدارس هذه الوظيفة يقوم النظام باستعراض المحتوى بالصور التالية:

- عرض المعلومات النصية مصحوبة بالصور والرسومات المتحركة وغيرها من العناصر، ومنظمة وفقا للتنظيم التربوي المطلوب.
- الوثائق والملفات المرتبطة بموضوع الدراسة.
- الكتب والمراجع المتاحة على الشبكة أو التي ينصح المعلم طلابه بقراءتها.
- الوصلات بالمواقع الهامة

وظيفة الاتصال: يتيح النظام ثلاث طرق للتواصل بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم كما يلي:

- إرسال واستقبال الرسائل البريدية (Send emails)، حيث يتيح دليلاً بأسماء وعناوين الدارسين البريدية سبق الإشارة إليها.
- لوحات النقاش (Discussion Board) وتسمى كذلك بلوحات الإعلانات (Bulletin Board) وهي من أدوات التفاعل غير المتزامن حيث يمكن للدارس إبداء رأيه حول أي قضية أو طرح تساؤل ليستعرضه أقرانه فيما بعد.
- الفصل الافتراضي Virtual Classroom: ترمز هذه التسمية إلى نظام الاجتماعات على الشبكة المستخدم بالنظام . ويتيح هذا النظام للمتعلم أن يتحاور مع زملائه ومعلمه فيما يشبه الفصل الافتراضي وذلك من خلال لوحة الحوار Chat Panel وهي خانة تمكن الدارس من كتابة ما يشاء عن طريق لوحة المفاتيح ليراه كل من يتصل بنظام الاجتماعات في هذا الوقت. كما تتيح لوحة رسومية أشبه بالسبورة البيضاء وتنقل النص أو الصور والرسومات وعرضها على الدارسين أو المعلم.

٣. **نظام ويب سي تي** WebCT:

هو نظام مغلق المصدر ومدفوع الأجر تنتجه شركة WebCT، ويستخدم من قبل العديد من المؤسسات التعليمية العالمية. وقد استخدمت جامعة كولومبيا البريطانية برنامج عرض وإدارة المقررات الدراسية على

الانترنتWeb Course Tools (WebCT) في عرض وإدارة المقررات التعليمية، وقامت بتطويره من مجرد برنامج لعرض المواد التعليمية على الانترنت إلى برنامج متكامل للتفاعل التعليمي، وإدارة المقررات الدراسية وتقويمها، والتعليم من بعد (إسماعيل، ٢٠٠٩م: ٥٦٣). ويعمل برنامج WebCT من خلال شبكة الانترنت، يستهدف فئة الطلاب، وذلك من خلال إنشاء وإدارة وتنظيم واستضافة المواقع التعليمية المعتمدة على التعليم المباشر Online Learning. ومن خلال هذه المواقع يمكن للمحاضرين أن يضعوا المساقات التعليمية والمعلومات الخاصة بها، والاختبارات الخاصة بتلك المساقات، ودرجات الطلاب، كما توجد به زاوية للنقاش والتفاعل بين المتعلمين والمحاضرين، ومن أهم مميزات هذا البرنامج أن الطالب يمكنه الوصول للمعلومات المتاحة في أي وقت ليلا أو نهارا. ويتيح برنامج WebCT للمحاضر القيام بالأمور التالية (النباهين، ٢٠٠٥م):

- تقديم المواد التعليمية التي تحتوي على نصوص مكتوبة، معادلات رياضية معقدة، صور، مقاطع صوتية ومرئية.
- تقييم الطلاب من خلال اختبارات Quizzes، وتعيينات Assignments.
- التواصل مع الطلاب من خلال مجموعات النقاش Discussion Group البريد الإلكتروني Email، المحادثات المباشرة Real-time chat، وأخيرا السبورة التفاعلية Interactive whiteboard.
- تيسير العملية التعليمية من خلال إمكانية البحث في المراجع المفهرسة والمصطلحات وقواعد البيانات الخاصة بالصور المتعلقة بالمساق التعليمي.
- حث الطلاب على التفاعل مع المساق التعليمي من خلال تمكين الطالب من إنشاء صفحة خاصة له تتعلق بالمساق التعليمي، وإعداد العروض التعليمية على جهاز الخادم "server" الخاص ببرنامج WebCT.
- مشاركة محتويات المساق التعليمي مع مصممي المساقات التعليمية في الجامعات الأخرى الذين يستخدمون البرنامج ذاته.
- تسجيل وحفظ درجات الطلاب، ونشرها لهم.
- تمكين الطالب من تقويم نفسه من خلال أداة الاختبار الذاتي كذلك متابعة تقدمه في المساق التعليمي.
- جمع البيانات والمعلومات التي تمكن المحاضر من معرفة وتحليل مدى تأثير المساق الذي صممه على طلابه.

٤. **نظام جسور** Jusur :

يعتبر نظام جسور لإدارة التعلم LMS أحد مشروعات المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وهو منظومة برمجية مسئولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية (الخليفة،٢٠٠٩م:١٣). ويقدم النظام مجموعة من الخدمات مثل (بسيوني، ٢٠٠٧م: ٢٧٤):

- التسجيل: لإدراج بيانات الطلاب، وإدارتها .
- الجدولة: لجدولة المقرر، ووضع خطة لتدريسه .
- التوصيل: لإتاحة المحتوى للطالب .
- التتبع: لمتابعة أداء الطالب وإصدار تقارير عن ذلك .

- **الاتصال:** للتواصل بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد، ومشاركة الملفات .
- **الاختبارات:** لإجراء اختبارات للطلاب والتعامل مع تقييمهم .

ويستطيع المتعلم من خلال صفحته الخاصة الاطلاع على درجاته وواجباته، ويستطيع المعلم بناء الاختبارات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم وتقديمها للطلاب، وتخزين الدرجات آليا في جداول خاصة، وغير ذلك من المميزات والخدمات المقدمة للمتعلم، والمعلم، والإدارة .

كما يشمل نظام جسور أيضاً نظام إدارة محتوى التعلّم Learning Content Management System LCMS، وهو البيئة التي يمكن من خلالها إدارة مخازن خاصة بوحدات التعلّم Learning Object Repository واستخدامها في تطوير المواد التعليمية، وهذه النظم تتميز بقدرات بحثية عالية تتيح للمطورين إلبحث، والوصول السريع إلى النصوص والوسائط اللازمة لبناء محتوى التعلم (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، ٢٠١٠م).

٥. **نظام تدارس** Tadarus:

هو نظام لإدارة التعلم عبر الانترنت LMS تم تطويره من قبل شركة حرف لتقنية المعلومات. ويقدم النظام جميع الوظائف التي تحتاجها الجامعات والمدارس والشركات ومراكز التدريب لتقديم مقرراتها وإدارتها عبر الإنترنت، ويحتوي نظام تدارس علي مجموعة من الأنظمة الفرعية تشمل إدارة عمليات القبول والتسجيل، وبناء وإدارة المحتوى التعليمي، وبناء وإدارة الاختبارات والواجبات و نظام لإدارة المخرجات التعليمية و أدوات للتواصل مثل الفصول الافتراضية (فصول)، ومنتديات المناقشة، والبريد الإليكتروني، كما يحتوي أيضا علي مجموعة من التقارير و الإحصائيات لمتابعة أداء الطلاب (ويكيبيديا، ٢٠١٠م).

- **مكونات نظام** Tadarus:

- إدارة القبول والتسجيل: يقدم تدارس نظام لإدارة جميع العمليات المتعلقة بالتقدم والقبول في المؤسسة و التسجيل في المقررات، ومن خلاله يتمكن الطالب من التسجيل في المقررات وحذفها. ويتولى النظام تجميع درجات مقررات الطالب ورصدها واحتساب المعدل، ثم تحديد حالة نجاح أو رسوب الطالب في المقرر كما يمكن التكامل مع أي أنظمة أخرى للقبول و التسجيل و إدارة معلومات الطلاب (Student Information System SIS) .
- بناء وإدارة المحتوى التعليمي: يقدم تدارس أدوات بناء المحتوى التعليمي في هيئة مكونات تعليمية وفقا لمعيار سكورم SCORM ، وتوفر هذه الأداة قوالب جاهزة لأشكال الصفحات التعليمية والتي من خلالها يتم وضع المحتوى التعليمي للدروس مدعمًا بالوسائط المتعددة بطريقة سهلة وبسيطة. يتيح النظام بناء المحتوى التعليمي في شكل وحدات ودروس وصفحات تعليمية، مع وضع الأهداف التعليمية، والأسئلة، والتمارين، والتعليقات، والاختبارات

والمصطلحات، وتحديد المسار التعليمي للمقرر. ويستطيع الطالب البحث في محتوى المقرر، ووضع علامات التوقف والتعليقات على المحتوى. ويتيح النظام وضع معلومات المقرر العامة وربط المحتوى التعليمي بالأنشطة التعليمية للمقرر (منتديات النقاش، الاختبارات، الواجبات، والروابط التعليمية).

- بناء وإدارة الاختبارات: يقدم تدارس نظام لإنشاء بنوك الأسئلة التي تحتوي علي أنواع أسئلة متعددة مثل الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والإجابات القصيرة والمزاوجة بهيئة متوافقة مع مواصفات IMS QTI ، كما يسمح باستيراد وتصدير الأسئلة المتوافقة مع مواصفات IMS QTI. يتم بناء الاختبار من الأسئلة المخزنة في البنك حسب الشروط التي يحددها المعلم ويسمح النظام بخلط الأسئلة لعرضها عشوائيًا في الاختبار، كما يسمح بتحديد زمن / مدة الاختبار ووقت ظهوره للطالب. ويوفر النظام إمكانية التصحيح الآلي والفوري للاختبارات، و يمكن تقديم الاختبارات عبر النظام أو طباعته على ورق، كما يوفر العديد من التقارير عن الأسئلة والاختبارات ونتائج الطلاب فيها.
- إدارة المخرجات التعليمية: يقدم تدارس نظام يتيح إدارة المخرجات التعليمية للمقررات Learning Outcomes Management وربطها بعناصر وأنشطة المقررات ، ويمكن من خلالها قياس أداء الطلاب في المقرر وتحقيقهم للمخرجات التعليمية بناء علي أدائهم في الأنشطة المرتبطة بالمخرجات التعليمية.
- إدارة المجلدات / الملفات: يقدم تدارس نظاما لإدارة المجلدات والملفات والتي من خلالها يستطيع الطالب تخزين ملفاته الخاصة، وتبادلها مع زملائه وأساتذته، والاطلاع على الملفات التي يرسلها الأستاذ للطلاب أو لمجموعته.
- ملف أعمال الطالب: يقدم تدارس ملف أعمال E-portfolio لكل طالب يحتوي علي أعمال الطالب في المقررات التي قام بدراستها و يحتوي كذلك علي بيانات أداء الطالب في كل مقرر إضافة إلي بيانات الطالب الشخصية وتعليقات مدرسيه.
- سجل الدرجات: يقدم تدارس نظام سجل الدرجات لإنشاء مجالات التقويم المختلفة للمقرر (الاختبارات والواجبات والحضور والأنشطة الأخرى) ورصد درجات الطلاب في هذه الجوانب المختلفة، كما يتيح النظام التحكم في أوزان الدرجات، وإجراء المعالجات الإحصائية، وتوفير العديد من التقارير والإحصائيات عن الدرجات.
- التقويم: يقدم تدارس نظام تقويم للمواعيد لمساعدة الأساتذة والطلاب على تنظيم مواعيدهم الخاصة و مواعيد و أحداث مقرراتهم ، و يضاف إليه بشكل تلقائي المواعيد الخاصة بالمقرر مثل مواعيد الاختبارات وتسليم الواجبات والمحاضرات الحية. ويعرض النظام التقويم بطرق عرض مختلفة (شهرية أو أسبوعية أو يومية)، كما يمكن عرض التقويم بالتاريخ الهجري والميلادي.
- الإعلانات و التنبيهات: يقدم تدارس نظام لإرسال الإعلانات على مستوى المؤسسة وعلى مستوى المقررات والتي تظهر للمستخدم في صفحته الخاصة أو صفحة المقرر حسب نوع الإعلان.

- إدارة الواجبات: يقدم تدارس نظام لتحميل الواجبات في المقرر مع تحديد موعد عرضها للطلاب، ويسمح للطالب بإرسال/تسليم الواجب مع إخبار الأستاذ بوقت الإرسال/التسليم. كما يسمح النظام للمعلم بتصحيح الواجبات و رصد درجاتها.
- الفصول الافتراضية: يقدم تدارس نظام فصول للتواصل الحي و المباشر بين المستخدمين حيث يستطيع المعلم بث محاضرته إلى الطلاب بالصوت والصورة (الفيديو)، والشرح على السبورة الإليكترونية. و مراقبة الحضور وإدارة مشاركات الطلاب (طلب الإذن بالتحدث، إيقاف المتحدث، إعطاء الميكروفون، إعطاء التحكم، الخ..)، وإدارة وعرض مصادر المحاضرة (ملفات العروض التوضيحية والصور والفيديو والصوت)، كما يستطيع الطلاب التعليق وتوجيه الأسئلة من خلال التحدث الصوتي بالميكروفون أو المحادثة النصية. كما يوفر النظام خاصية المشاركة في التصفح. و يمكن تسجيل المحاضرات والشرح على السبورة لمشاهدتها لاحقا من قبل الطلاب.
- منتديات المناقشة: يقدم تدارس منتديات للمناقشة و هي الوسيلة المناسبة للتفاعل غير المباشر بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم. حيث يوفر النظام منتديات عامة و منتديات خاصة بالمقررات. و تكون إدارة المنتديات العامة من قبل مدير النظام و منتديات المقررات من قبل المعلم، كما يسمح النظام بإنشاء منتديات نقاش فرعية لمجموعات التعلم التعاوني إلى جانب المنتدى العام للمقرر.
- البريد الداخلي: يقدم تدارس نظام يحتوي علي جميع الوظائف الأساسية للبريد الإليكتروني، والتي من خلالها يستطيع الطالب إرسال واستقبال الرسائل الإليكترونية، وإلحاق الملفات المختلفة مع الرسائل، واستعراض عناوين الأساتذة والطلاب المسجلين، والبحث في الرسائل.
- تقارير المتابعة: يقدم تدارس تقارير متعددة ومفصلة عن النظام و عن جميع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المستخدمين في النظام من أوقات الدخول على النظام والمقرر، والمشاركات في المنتدى، ونتائج الاختبارات والواجبات، والمشاركة في المحاضرات الحية، والعديد من التقارير التي تعطي القصة الكاملة عن أنشطة وأداء كل مستخدم في تعامله مع النظام.

- **واقع إدارة التعلم عبر الإنترنت** LMS **العربي**:

يمكن توضيح واقع التعليم الإلكتروني وإدارة التعلم عبر الإنترنت LMS في البلاد العربية بأنه مر بعدد من المراحل يمكن إيجازها كالتالي (خفاجي ٢٠٠٧م):

- تأخر الاهتمام بالتعليم الإلكتروني بسبب العديد من الأسباب التقنية والاجتماعية والسياسية إلى بداية القرن الحادي والعشرين، ولكن معدل التسارع في قبول هذا النظام الجديد من أنظمة التعلم وتبادل المعارف قد تسارعت وتيرته بشكل كبير في السنوات الثلاث الأخيرة في العديد من الدول العربية.
- فقد تركز الاهتمام في البداية على إيجاد المحتوى العربي، وتحويله إلى محتوى إلكتروني متوافق مع أنظمة الجودة العالمية، كما بذل الكثير من

الجهد في توعية الجهات الأكاديمية والحكومية بأهمية تقبل هذا النظام الجديد وإدراجه ضمن منظومات التعليم المقبولة عربيا .

- ظهر كذلك في السنتين الأخيرتين العديد من المحاولات العربية التقنية لتقديم برامج وأنظمة إدارة التعلم LMS العربية، كما اهتمت بعض الشركات العالمية مثل شركة WebCT بتقديم واجهة عربية لبرامجها الخاصة بإدارة نظام التعلم.
- وكان للعديد من البرامج الحكومية التي ساهمت في توفير الإنترنت بسعر زهيد للمواطنين في الدول العربية أثرا ملحوظا في زيادة الاهتمام والوعي العام بأهمية استخدام الإنترنت في التعلم والتدريب المستمر.
- وتشهد الفترة الأخيرة اهتماما ملحوظا من الدوائر الحكومية العربية بالحديث عن أهمية التعليم عموما في حل مشكلات المنطقة، والدور الرائد الذي يمكن أن يلعبه التعليم والتدريب الإلكتروني في هذا المجال. ولكن لم ترصد حتى الآن الميزانيات الكافية لتحويل هذا الاهتمام إلى واقع.
- كما يواكب التطورات العالمية في مجالات الإنترنت وأنظمة التعلم والتدريب الإلكترونية العديد من التطورات العربية في نفس المجال سواء في نشأة الشركات المتخصصة في التعليم والتدريب الإلكتروني، أو في الاهتمام الحكومي والأكاديمي باعتماد ومراقبة جودة هذه الأنظمة التعليمية، أو برصد الميزانيات الكبيرة لتطوير التعليم الجامعي، وتنمية مهارات المدرسين والمدربين وأعضاء هيئات التدريس. ومن المتوقع عربيا أن تشهد الأعوام القادمة العديد من التطورات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- ✓ المزيد من القبول العام: يتوقع أن يشهد العام الجديد والأعوام التالية له المزيد من القبول العام للتعليم الإلكتروني كأحد أنظمة التعليم المتممة للعملية التعليمية التقليدية والمساندة لها من ناحية، وكذلك قبوله كنظام مستقل قائم بذاته في مجالات التعليم المستمر وتطوير المهارات الشخصية والعملية لمراحل ما بعد التعليم العام والجامعي. كما أنه من المتوقع أن تقوم الحكومات العربية بوضع أسس اعتماد هذا النظام من أنظمة التعليم مما سيعطيه القبول اللازم بين الطلاب وبين الأسر العربية التي تنفق الكثير من المال والجهد لتعليم أبنائها، وترغب أن يكون هذا التعليم متميزا ومعترفا به.كما أن حملات التوعية بأهمية التعليم وضرورة الأخذ بأحدث الطرق العلمية والتقنية في التعلم والتدريب المستمر ستساهم في إعطاء دفعة قوية للتعليم والتدريب الإلكتروني في المنطقة العربية.
- ✓ الاهتمام بالاعتماد والجودة: يعاني العالم العربي حالياً من عدم وجود آلية عربية لتقييم واعتماد والتحكم في جودة البرامج التعليمية الإلكترونية. ومن المتوقع أن تشهد الأعوام القادمة تغير ذلك من خلال جهود اتحاد الجامعات العربية في ذلك، وكذلك تزايد الرغبة في تقديم التدريب الإلكتروني المتعمد لدى الشركات، ورغبتها في ربط هذا النظام من أنظمة التدريب بنظم مراقبة واعتماد الجودة العالمية.
- ✓ نشأة الجمعيات والمؤتمرات المتخصصة: من المتوقع أن تشهد الأعوام القادمة تكون مجتمع خاص للعاملين في مجال التعليم والتدريب

الإلكتروني من خلال نشأة الجمعيات الأكاديمية والمنظمات العربية التي ستهتم بالتعليم والتدريب الإلكتروني، وكذلك المزيد من المنتديات والمؤتمرات التي ستهتم بهذا المجال. ورغم أن العالم العربي به العديد من المؤتمرات التي تتناول موضوعات التعليم والتدريب الإلكتروني، إلا أنها في أغلبها إما محلية الطابع أو محدودة الاهتمامات أو تعاني من قلة الحضور بين المتخصصين. كما أن معظم هذه المؤتمرات تقدم برامجها باللغة الإنجليزية وهو ما يحرم معظم المهتمين من المشاركة الفعالة في هذه الفعاليات. ولذلك من المتوقع في الأعوام القادمة ظهور مؤتمرات عربية كبيرة في هذا المجال، ونشأة جمعيات أكاديمية ومنظمات عربية تعنى بشؤون التعليم والتدريب الإلكتروني.

- ✓ تطور برامج التدريب الإلكتروني: ستشهد الأعوام القادمة تطورات كبيرة في تقبل الشركات العربية للتدريب الإلكتروني بديلاً عن التدريب التقليدي أو متمماً له لتقليل التكاليف وهدر الوقت والمصروفات لجمع المتدربين في مكان واحد للحصول على التدريب. ويلاحظ تزايد اهتمام الشركات العربية مؤخراً بتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم، وكذلك اهتمام الأفراد بتنمية قدراتهم للمنافسة في سوق العمل العربي الذي أصبح عالمياً بسبب العولمة واتفاقيات التجارة الحرة، وغير ذلك من التغيرات الاقتصادية التي فرضت نفسها على الموظف العربي.

- **الدراسات السابقة** :

- **دراسة محمد فاروق القطب عبد الله (٢٠٠٨م): نموذج مقترح لتطوير نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكات الحاسب الآلي**.

هدفت إلى التعرف على واقع إدارة نظم التعلم الإلكتروني عبر شبكات الحاسب الآلي بصفة عامة وشبكة الإنترنت بصفة خاصة في البيئة العربية ومدي الحاجة إلى نظم لإدارتها، والتوصل إلى مجموعة من النماذج الإدارية والفنية التي يمكن الاعتماد عليها في إدارة نظم التعلم الإلكتروني في البيئة العربية عبر شبكة الإنترنت. والتوصل إلى مجموعة من الأسس والمتطلبات التي يمكن الاعتماد عليها عند بناء نظام لإدارة نظم التعلم الإلكتروني عبر شبكات الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت بصفة خاصة. وأظهرت نتائجها فعالية النموذج المقترح لإدارة نظم التعلم الإلكتروني عبر شبكات الحاسب الآلي، حيث تم التوصل إلى إمكانية الاستفادة به في البيئة العربية، والملائمة مع ظروف التنمية الذاتية للمديرين، سهولة الاستخدام والمتابعة الذاتية، سهولة التقويم والعمل المشترك بين المديرين، سرية النتائج وسرعة الحصول عليها، تبادل الخبرات وسرعة الفهم والاستيعاب إمكانية الوصول للدورة (البرنامج) المراد التسجيل فيه في أي وقت وأي مكان، إمكانية تعديل محتوى البرنامج التعليمي بما يتمشى مع مستوى التطور التعليمي والتدريبي وملائمة النموذج المقترح مع طبيعة دور المستخدم (متعلم، متدرب، مدرس، مدرب، مقدم خدمة).

- **دراسة منى محمد الجزار وأحمد مصطفى عصر (٢٠٠٨م): تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.**

هدفت إلى تحديد مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية ووضع تصور لبيئة تعليمية لتنمية هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، والتحقق من فعالية البيئة المقترحة في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لمهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، وتمكن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، ومن ثم تحسين أداء أدوارهم في العملية التعليمية. وأظهرت نتائجها أنه بالنسبة لبطاقة رصد الأداء توصل أكثر من ٩٠٪ من الدارسين إلى مستوى الإتقان وهو ٩٠٪ في إتقان المهارات الأدائية بعد التعلم، وبالنسبة لبطاقة تقييم منتج نهائي وجد أن ٩٠٪ منهم حصل على أكثر من ٩٠٪ من الدرجة النهائية ومن ثم توصل الدارسون إلى مستوى الإتقان لمهارات إنتاج مقرر إلكتروني باستخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية، وبالنسبة لكفاءة البيئة التعليمية المقترحة وجد أن ٩٠٪ منهم حصل على أكثر من ٩٠٪ من درجات أدوات القياس البعدي التي تضمنت كل من بطاقة رصد الأداء وبطاقة تقييم منتج مما يؤكد كفاءة البرنامج في تحقيقه لمستوى الإتقان.

- **دراسة محمد الباتع محمد عبد العاطي وحسن الباتع محمد عبد المعطي (٢٠٠٩م): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة "موديل Moodle" لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها.**

هدفت إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لبعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة موديل Moodle لدى طلاب الدبلوم المهنية، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي لبعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة موديل Moodle لدى طلاب الدبلوم المهنية، والتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاتجاه نحو استخدام منظومة موديل Moodle لدى طلاب الدبلوم المهنية. وأظهرت نتائجها أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم المهنية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لبعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة موديل Moodle لصالح التطبيق البعدي، كما أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم المهنية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لبعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة موديل Moodle لصالح التطبيق البعدي، كما أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم المهنية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو منظومة موديل Moodle لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة هند سليمان الخليفة (٢٠٠٩م) : مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني.**

هدفت إلى التعريف بالمدونات كتقنية من تقنيات الجيل الثاني من الويب وبيان استخداماتها التعليمية، عرض تجربة عملية لاستخدام نظام جسور في أحد مواد أقسام الجامعات السعودية، بيان ميزات وعيوب كل نظام، وطرح اقتراحات للاستفادة من كلا النظامين وتسخيرهم في البيئة التعليمية. وأظهرت أبرز نتائجها أنه من حيث الخصائص التقنية العامة اعتماد نظام جسور على التسجيل للاستفادة من خدماته، كما أن تطوره يتم ببطء وبتقدم محدود، كما أنه يوفر تبادل المحتوى إلى حد ما مع بعض الخدمات المماثلة وبصيغ متعارف عليها في مقابل أنه لا يوفر مرونة أكبر في الاندماج مع خدمات أخرى مختلفة ولا يتيح إمكانية نشر محتوياته التعليمية خارج إطار النظام كما أنه يوفر صلاحيات مختلفة حسب دور المستخدم في النظام، وهو يتحمل أعداد كبيرة من المستخدمين للنظام في آن واحد، أما من حيث الخدمات والوظائف المتاحة يوفر نظام جسور القدرة على رفع المواد التعليمية ونشرها للطلاب المسجلين، كما أنه يوفر إدارة الفصل وإدارة المقرر، كما يوفر أدوات تفاعلية محدودة مثل المنتدى وتبادل الملفات والاستبيانات والمحادثة، كما توفر آلية مقننة لطرح الواجبات وتسليمها وعمل الاختبارات وتقييمها آليا وسجلات لمتابعة أداء الطلاب، أما من حيث الجانب التربوي فنظام جسور يشجع التواصل بين المعلم والطالب وأقرانه، كما أنه يحقق تطوير بيئة المتعلمين واستخدام تقنيات التعلم النشط وإعطاء تغذية راجعة فورية، أما من حيث قابلة الاستخدام فإن جسور يحقق الكفاءة، والرضا بدرجة متوسطة، والقابلية للتعلم، والقابلية للتذكر، إلا أن به بعض الأخطاء التي لا يمكن حلها إلا بتدخل برمجي.

- **دراسة وجيهة ثابت العاني (٢٠٠٨م): التعلم الإلكتروني الفعّال ومعيقاته باستخدام برنامج Moodle في تدريس مادة أصول التربية لطلبة تخصص اللغة الانجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.**

هدفت الدراسة للكشف عن اثر استخدام برنامج Moodle في إشاعة بيئة صفية متعلمة في مادة أصول التربية لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. ولجمع البيانات تم إعداد استبيان يتضمن فقرات تعكس كل منها خصائص البيئة العلمية الإلكترونية باستخدام برنامج Moodle. تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلون في مقرر أصول التربية والذين يدرسون المقرر بالطريقة الإلكترونية باستخدام البرنامج والبالغ عددهم ٦٢ طالبا وطالبة. وبعد أن تم التحقق من ثبات أداة الدراسة، أظهرت نتائج التحليل الأولى للدراسة أن هناك اثر واضح على مستوى فهم الطالب كفرد وتفاعله مع زملائه ومدرسه ومع المادة الدراسية المحملة في البرنامج وعلى شبكة الانترنت، كما وان للأنشطة الإلكترونية الفردية والجماعية دور فاعل في تنمية التفكير التأملي Reflective Thinking لدى الطلاب من

خلال التفاعل عن طريق عمل المجموعات Group Work باستخدام تقنية Wiki، واستخدام لوحة المناقشة Forum وتنمية مهارة إدارة المجموعات وفن القيادة. أما ابرز المعيقات حيث أظهرت النتائج الأولية للدراسة أن معظمها تتمحور حول الجوانب الفنية المتمثلة في العطل المتكرر لأجهزة الحاسب وعدم امتلاك الطلبة لمهارة استخدام الحاسب. وبناءا على نتائج الدراسة تم وضع العديد من التوصيات والمقترحات.

- **دراسة سيد علي إسماعيل (٢٠٠٧م): استخدام نظام Blackboard في تحسين جودة التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية جامعة قطر نموذجا.**

هدفت هذه الدراسة أو بالأحرى ورشة العمل إلى تحسين جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية، وعلى وجه التحديد جامعة قطر نموذجا عن طريق استخدام نظام Blackboard من أجل الوصول إلى توضيح كيفية تحقيق مبدأ الإنصاف في التعليم الجامعي (من خلال: المحاضرات، و وسائل التقويم، والأنشطة)، بالإضافة إلى الوقوف على مقترحات، تُعتبر حلا لإشكالية التمويل في التعليم الجامعي، وخفض تكلفته بالنسبة للشرائح الاجتماعية الفقيرة (وذلك من خلال: الكتاب الجامعي، ونخبة الأساتذة)، وكذلك الكشف عن كيفية الإعداد العلمي للطالب الجامعي (من خلال: الحس النقدي، الإبداع والابتكار، إبداء الرأي). ويؤكد الباحث أن عناصر وإمكانات وأدوات نظام Blackboard عامة لجميع التخصصات والمقررات، رغم ظن البعض خطأً بأنها خاصة بالمقررات العلمية فقط دون النظرية ! وللتدليل على ذلك استخدم مقرر (النقد الأدبي الحديث) نموذجاً لهذه الدراسة العملية أو الورشة التطبيقية . وهو من مقررات قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم بجامعة قطر . من أجل التعرف على إمكانات النظام في التعامل مع العلوم الإنسانية أو النظرية، وكيفية تحقيق أهداف الدراسة من خلال النموذج المختار. وقد أثبت النظام نجاحه في جامعة قطر وفعاليته في تحسين جودة التعليم والتعلم، فنظام Blackboard يوفر الوقت والجهد على الطالب والأستاذ، ويوفر أيضا من نفقات الجامعة في أمور كثيرة. كما أثبتت الدراسة انه نظام فعال في العملية التعليمية من حيث التشجيع على الابتكار، وتنشيط العقل والفكر وإبداء الرأي كما أنه نظام يوفر التواصل المضمون والأمن بين الطالب والأستاذ في كل وقت وفي كل مكان طالما توفر الانترنت لهما.

- **دراسة فاطمة عبد العزيز الفارسية (٢٠١٠م): نظام Moodle للتعلم الإلكتروني عن بعد: تطبيقه مدرسة الوادي الكبير للتعليم ما بعد الأساسي (١١-١٢).**

هدف المشروع إلى استخدام نظام Moodle في مدرسة الوادي الكبير للتعليم ما بعد الأساسي (١١.١٢) في سلطنة عمان، لإكساب الطالبات روح التعلم الذاتي ومهارة التعامل مع البرامج الإلكترونية الحديثة، ومهارة التعلم عن بعد ومهارات تفيدهم في تأهيلهم لدراستهم الجامعية. ويعد نظام Moodle للتعلم الإلكتروني من البرامج المفتوحة المصدر وهو عبارة عن نظام إدارة تعليم e-

learning لما يوفره من إمكانية عرض الدروس والتمارين والامتحانات وإسناد الإعداد أو التقييم من قبل المعلمين للطلبة المشاركين فيه والمحادثة بين الطالب والمعلم عن طريق موقع خاص على الشبكة العالمية(الانترنت). واستهدف المشروع طالبات المدرسة والطالبات اللاتي بعانين من كثرة الغياب لأسباب مرضية. بعد دراسة المشروع من قبل إدارة المدرسة تم التنسيق مع شركة للتكنولوجيا والمعلومات لتنصيب البرنامج بالمدرسة، ومن ثم عقد مشغل تدريبي للمعلمات لمدة ثلاثة أيام. وقام فريق العمل بزيارة جامعة السلطان قابوس للاطلاع على تجربتهم في تطبيق نظام Moodle والاستفادة منها. ولتقييم المشروع، تم تقييم الموقع من خلال: مدير الموقع، حصر عدد الطالبات اللاتي شاركن في الموقع، التغذية الراجعة والحوارات المستمرة على الموقع، استبيانات لمعرفة أراء الطالبات حول النظام، بالإضافة إلى لقاءات أولياء أمور الطالبات. ومن أهم نتائج المشروع أنه استفادت الطالبات من المادة العلمية المعروضة. وساعد النظام في إيجاد وسيلة بديلة عن حصص التقوية وإثراء المادة العلمي لدى الطالبات من خلال الأسئلة القصيرة. وتدريب الطالبات على حل أسئلة قصيرة في فترة زمنية محددة ثم متابعة درجاتهن بعد التصويب والتغذية الراجعة. ورفع مستوى الطالبات من خلال الأسئلة الاثرائية وأسئلة القدرات العليا. وأن النظام كان أسلوب جديد وممتع يساعد الطالبة على التغيير في طريقة مذاكرة المادة. تبادل الخبرات بين الطالبات من خلال نوافذ الحوار المتاحة لهم. وتشجيع الطالبة على التعلم الذاتي.

- **دراسة همام علي سالم النباهين (٢٠٠٤م): أثر برنامج WebCT على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه والاحتفاظ به.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر برنامج WebCT على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق "تكنولوجيا التعليم" في وحدة "الوسائل والتكنولوجيا في التعليم الآلية" بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها. وجاءت نتائج الدراسة بوجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل لصالح الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية، أما بالنسبة للطالبات منخفضات التحصيل، فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، كذلك في قياس الاحتفاظ لطالبات المجموعة التجريبية لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي الفوري للاختبار التحصيلي والتطبيق البعدي المؤجل. كما جاءت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو الوسائل والتكنولوجيا في التعليم.

- **دراسة سعيد نازع أحمد القرني (٢٠٠٦م): تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام الـ WebCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات"الانترنت" في مساندة التدريس.**

هدف البحث إلى معرفة مدى تحقيق تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام WebCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت" في مساندة التدريس

للأهداف التي رسمت لها. وقد كانت أهداف البحث تتمثل في معرفة درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض لنظام WebCT عبر الشبكة العالمية "الانترنت" في مساندة التدريس. كذلك معرفة درجة تطبيق الطلاب بجامعة الملك سعود بالرياض لنظام WebCT عبر الشبكة العالمية "الانترنت" في التعليم. كذلك مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض لنظام WebCT عبر الشبكة العالمية "الانترنت" في مساندة التدريس. ومدى استفادة الطلاب بجامعة الملك سعود بالرياض لنظام WebCT عبر الشبكة العالمية "الانترنت" في التعليم. وتحديد المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض لنظام WebCT عبر الشبكة العالمية "الانترنت" في مساندة التدريس. وتحديد المعوقات التي تواجه طلاب جامعة الملك سعود بالرياض لنظام WebCT عبر الشبكة العالمية "الانترنت" في التعليم. وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: أولا: أن استجابات أفراد العينة لمدى تطبيق واستخدام نظام WebCT في مساندة التدريس بجامعة الملك سعود جاءت على النحو التالي: استجابات أعضاء هيئة التدريس في مجال المعرفة بالنظام كانت ما بين متوسطة وعالية. واستجابات أعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام نظام WebCT في مساندة التدريس كانت ما بين ضعيفة ومتوسطة. واستجابات أعضاء هيئة التدريس في مجال التصميم التعليمي للمقررات التي تدرس عبر النظام كانت ما بين متوسطة وعالية. واستجابات أعضاء هيئة التدريس في مجال إتقان المهارات المرتبطة باستخدام نظام WebCT كانت ما بين متوسطة وعالية. واستجابات الطلاب في مجال معرفتهم بالنظام كانت ما بين ضعيفة ومتوسطة. واستجابات الطلاب في مجال استخدام نظام WebCT في مساندة التدريس كانت ما بين ضعيفة ومتوسطة. واستجابات الطلاب في مجال إتقان المهارات التي يتطلبها النظام كانت ما بين متوسطة وعالية. ثانيا: أن استجابات أفراد العينة لمدى فائدة النظام في مساندة التدريس بجامعة الملك سعود جاءت على النحو التالي: استجابات أعضاء هيئة التدريس في مدى فائدة نظام WebCT في مساندة التدريس بجامعة الملك سعود كانت ما بين ضعيفة وعالية. واستجابات الطلاب في مدى فائدة نظام WebCT في مساندة التدريس كانت ما بين متوسطة وعالية. ثالثا: أن استجابات أفراد العينة للمعوقات التي تواجههم في استخدام نظام WebCT النظام في مساندة التدريس بجامعة الملك سعود كانت على النحو التالي: استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه المعوقات المتعلقة بالانترنت كانت ما بين ضعيفة وعالية. واستجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم كانت ما بين ضعيفة وعالية. واستجابات الطلاب تجاه المعوقات المتعلقة بالانترنت كانت ما بين ضعيفة وعالية. واستجابات الطلاب تجاه المعوقات المتعلقة بالجامعة والمستخدم كانت ما بين ضعيفة وعالية.

- **دراسة ريما سعد الجرف (٢٠٠٨م): التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مواكبة الجامعات العربية للتطورات التكنولوجية الحديثة من حيث توافر نظم إدارة التعلم الإلكتروني

والتعليم عن بعد ومدى استخدامها في أي المقررات تستخدم. وقد قامت الباحثة بدخول مواقع ٥١٧ جامعة وكلية ومعهد عربي على الانترنت. أظهرت النتائج أن نحو ١٥٪ من الجامعات العربية فقط لديهم نظم إدارة تعليم الكتروني تشمل الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية وبعض جامعات العلوم والتكنولوجيا في الدول العربية، وجامعات دول الخليج باستثناء الجامعات الدينية، كما أن عدد المقررات الإلكترونية المطروحة قليلة نسبيا.

- **نتائج الدراسة** :

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- التعلم الإلكتروني أشمل من مجرد مجموعة المقررات التي تقدم من خلال المواقع الإلكترونية، ويتعدى ذلك إلى العمليات التي يتم من خلاله إدارة عملية التعلم بكاملها بما في ذلك تسجيل دخول الطلاب، وتتبع تقدمهم وتسجيل البيانات، وإعداد التقارير حول ذلك.
- يعتمد نجاح التعلم الإلكتروني بصفة عامة، والتعلم عبر الانترنت على تطوير وانتقاء نظام إدارة التعلم المناسب من حيث تلبية متطلبات التعليم التحديث المتواصل لمواكبة التطورات ومراعاة معايير نظم التعليم.
- وعي وزارة التعليم العالي ممثلة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد بضرورة مواكبة المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها وذلك من خلال تبنيها لمشروع جسور.
- لا زالت هناك نسبة لا يستهان بها من الجامعات العربية لا تستخدم نظم إدارة التعلم مما سيؤدي إلى تخلفها التكنولوجي والعلمي.
- إن قلة استخدام الجامعات العربية لنظم إدارة التعلم عبر الانترنت LMS قد يعزى إلى عدم توفر البنية التحتية والميزانية اللازمة لهذا النوع من التعلم إضافة إلى عدم توفر الدعم الإداري ونقص التدريب.

- **توصيات الدراسة** :

- ضرورة نشر الوعي التكنولوجي لدى جميع العاملين في مجال التعليم وذلك من خلال عمل حملات توعية عن نظام إدارة التعلم عبر الانترنت LMS وأهميته.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ماديا ومعنويا على توظيف نظم إدارة التعلم LMS.
- عقد دورات تدريبية للمهتمين بمجال نظم إدارة التعلم LMS لمساعدتهم على تطبيقها وكيفية التعامل معها.
- تدريب أساتذة الجامعات على استخدام المقررات الإلكترونية
- الاستفادة من التجارب الرائدة في مجال توظيف نظم إدارة التعلم LMS.
- توفير الدعم الفني وصيانة نظم إدارة التعلم والشبكة والأجهزة بصورة دائمة في حال استخدام الأساتذة للمقررات الإلكترونية.

- **المراجع**:

١. إسماعيل، سيد علي(٢٠٠٧م). **استخدام نظام Blackboard في تحسين جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية: جامعة قطر نموذجا**. قدم في المؤتمر الدولي الرابع لتدبير الجودة في منظومة التربية والتكوين، الذي عقدته الجمعية المغربية لتحسين

جودة التعليم بالاشتراك مع جامعة الحسن الثاني تحت عنوان (التعليم العالي والبحث ورهانات مجتمع المعرفة)، وذلك في مدينة الدار البيضاء بالمملكة المغربية، في الفترة من ١٧- ٢٠٠٧/٤/١٩.

٢. إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩م). **التعليم الإلكتروني: من التطبيق إلى الاحتراف والجودة.** جمهورية مصر العربية، القاهرة، عالم الكتب.

٣. بانت، أتول (٢٠٠٢م). **أهمية التقيد بمعايير المحتوى الإلكتروني.** مجلة مناهج- السعودية، ع١، ٢٠٠٢، ص ص ٣٠- ٣٤.

٤. بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧م). **التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال.** جمهورية مصر العربية، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

٥. الجرف، ريما سعد (٢٠٠٨م). التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية. **بحث مقدم للمؤتمر الخامس لمنظمة آفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في العالم العربي، فاس، المغرب في الفترة من ٢٥- ٢٠٠٨/٣٠.** فاس، المملكة المغربية.

٦. الجزار ، منى محمد؛ عصر، أحمد مصطفى (٢٠٠٨م). تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. **مجلة مستقبل التربية العربية**، جمهورية مصر العربية، مج١٦، ع ٦٠، ص ص٩ - ٦٢.

٧. الحيلة، محمد محمود (٢٠١٠م). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**، ط٧. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار المسيرة.

الخليفة، هند سليمان (٢٠٠٩م). **مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ١٩ – ٢١ ربيع الأول ١٤٣٠هـ الموافق ١٦ – ١٨ مارس ٢٠٠٩م بفندق الفيصلية.** الرياض المملكة العربية السعودية.

٨. الربيعي، السيد محمود؛ الجندي، عادل السيد؛ دسوقي، أحمد أحمد؛ الجبيري، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٤م) **التعليم عن بعد و الألفية الثالثة.** المملكة العربية السعودية الرياض، مطابع الحميضي.

٩. رمرام، محمد (٢٠٠٤م). المواصفات القياسية للتعليم الإلكتروني أو نظام SCORM- النموذج المرجعي. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التقني السعودي الثالث ، ٢٨ شوال - ٣ ذو القعدة ١٤٢٥هـ الموافق ١١ - ١٥ ديسمبر ٢٠٠٤م**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٠. طلبة، أحمد السعيد؛ كفافي، وفاء (٢٠٠٧م). الأسس الفنية لإدارة التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية. **ورشة عمل إقليمية في الفترة من ٨- ٩ مايو ٢٠٠٧، مركز التعليم المفتوح**، جمهورية مصر العربية، القاهرة، جامعة عين شمس.

١١. العاني، وجيهة (٢٠٠٨م). التعلم الإلكتروني الفعال ومعيقاته باستخدام برنامج moodle في تدريس مادة أصول التربية لطلبة تخصص اللغة الانجليزية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس..دراسة حالة. **بحث مقدم اللمؤتمر الدولي لتقنيات التعليم"التربية والتكنولوجيا: تطبيقات مبتكرة" في الفترة من ٣- ٥ مارس ٢٠٠٨، جامعة السلطان قابوس**، مسقط، سلطنة عمان.

١٢. عبد العاطي، محمد الباتع محمد؛ عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠٠٩م). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة "موديل Moodle" لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية**، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، مج ١٩، ع ٣، ص ص ١٤٦- ٢٣٥.

١٣. عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠٠٨م). برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني باستخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج دروس الرياضيات الإلكترونية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. **مجلة**

كلية التربية، المنصورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٦٦، الجزء الثاني، ص ص ٢٨٢- ٣٣٣.

١٤. الفارسية، فاطمة عبد العزيز (٢٠١٠م). نظام Moodle للتعلم الإلكتروني عن بعد: تطبيقه مدرسة الوادي الكبير للتعليم ما بعد الأساسي (١١- ١٢). **مجلة التطوير التربوي**، سلطنة عمان، س ٩، ع ٥٧، ص ص ٨- ١٠.

١٥. القرني، سعيد نازع أحمد (٢٠٠٦م). **تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام الـ WebCT عبر الشبكة العالمية للمعلومات"الانترنت" في مساندة التدريس.** بحث ماجستير، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود.

١٦. مرسي، محمد السيد العربي (٢٠١٠م). **الحاسب الآلي وتطبيقاته في التعليم.** المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الشقري.

١٧. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٨م). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، ط٤. المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٨. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز؛ المبارك، أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠٥م). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات.** المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع الحميضي.

١٩. النباهين، همام علي سالم (٢٠٠٥م). **أثر برنامج (WebCT) على تحصيل الطالبات المعلمات في مساق تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه والاحتفاظ به.** رسالة ماجستير. فلسطين، غزة، الجامعة الإسلامية.

٢٠. خفاجي، باسم (٢٠٠٧م). **قراءة في مستقبل التعليم الإلكتروني.** على الرابط:
http://www.bahatech.edu.sa/index.php?action=showMaqal&id=622

٢١. خليل، حنان (٢٠١٠م). **نظم إدارة المقررات التعليمية عبر الانترنت.** مكتب التربية العربي لدول الخليج. متاح على الرابط:
http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=7871&forumid=9

٢٢. الشهري، أحمد (٢٠٠٩م). **تاريخ تطور التعلم الإلكتروني: التطور الزمني للتعلم الإلكتروني من بداية ظهور الانترنت.** Knol وحدة المعرفة، متاح على الرابط:
http://knol.google.com/k

٢٣. عبد الله، محمد فاروق القطب عبد الله (٢٠٠٨م). **نموذج مقترح لتطوير نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر شبكات الحاسب الآلي. مجلة الدراسات والبحوث**، المملكة العربية السعودية، ع١. على الرابط:
http://www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=372&LNG=AR&RN=806

٢٤. المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، وزارة التعليم العالي (٢٠١٠م).متاح على الرابط:
http://www.elc.edu.sa/jusur/jusur_advanced.php

٢٥. ويكيبيديا الموسوعة الحرة (٢٠١٠م). متاح على الرابط:
http://ar.wikipedia.org/wiki/تدارس

****

((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.

الاســـــــم	.....
الوظيفـــــــة	.....
جهـــة العمـــل	.....
الجنسيـــــــة	.....
عنوان المراســـة	.....
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 .

obeikandi.com