

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة
علمية
محكمة



تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم
التربيوية والنفسية

الدواوين
Dawaej
نجاح وتفوق

قواعد النشر

أولاً: الخصائص العامة للسلسلة:

- ١- يتزامن النشر في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي القويم.
- ٢- المقتبسات لا تكتب على هومаш الصحفات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
- ٣- لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، وبخواز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
- ٤- تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية إلا بعد إجازتها من قبل اثنين من المحكمين.
- ٥- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة.
- ٦- تصدر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس.
- ٧- تقبل النشر أو لم تجز.
- ٨- الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة باللغة العربية.
- ٩- يزود الباحث بعشرين مستلة من بحثه بعد النشر جانباً.
- ١٠- يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة النشور فيه بحثه.
- ١١- لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- ١٢- الصيغة، وعلى ورق شفاف.
- ١٣- هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجازت
- ١٤- في المجال التربوي وال المجال النفسي.
- ١٥- تهتم بذات قيمة علمية في هذين المجالين.
- ١٦- تصدر السلسلة بشكل غير دوري.

رابعاً: التحكيم:

- ١- يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
- ٢- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقييم المحكمين يرسل البحث إلى حكم ثالث.

ثانياً: أهداف السلسلة:

هدف هذه السلسلة إلى تحقيق مAILY:

- ١- تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- ٢- تقديم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- ٣- تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثةمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.
- ٤- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
- ٥- تعميم المحتوى بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ٦- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير الجهات التالية:

- ١- رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- ٢- العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
- ٣- الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- ٤- التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

- ٥- استقبال البحوث ومراجعةها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
- ٦- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- ٧- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- ٨- التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
- ٩- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- ١٠- استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
- ١١- التنسيق مع الناشر.
- ١٢- مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.
- ١٣- تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضاياً موضوعات التربية وعلم النفس.
- ١٤- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليس متسللة من أي دراسة أخرى.
- ١٥- تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- ١٦- الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة صفحات مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
- ١٧- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجيه باللغتين العربية والإنجليزية.
- ١٨- يتزامن الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.



رسالة التربية وعلم النفس . ع (١٧) ، ص ص ١ - ٢٥٣ ، الرياض (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م)

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

العدد السابع عشر

ردمد ١٤٠١ - ١٠٢١

محرم ١٤٢٣هـ

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي	معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود	معالي الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر
الأستاذ الدكتور حسن علي مختار	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العبيد
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الحبشي
الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطريبي	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الشبع

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضوأ	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبد الله دبس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

© ١٤٢٣-٢٠٠٢م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض ١١٤٥١ المملكة العربية السعودية

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبّر عن وجهة نظر كاتبها
ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

تقديم

يقدم أعضاء هيئة التحرير إلى القراء الكرام العدد السابع عشر من رسالة التربية وعلم النفس ، الذي احتوى على ست دراسات قيمة عالجت قضايا تربوية ونفسية في الميدان التربوي .

تناولت الدراسة الأولى علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة . وانصبّت الدراسة الثانية على النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المدينة المنورة في نظر مدير المدارس . وتناولت الدراسة الثالثة دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية . أما الدراسة الرابعة فدارت حول أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم نماذج أصلية للواجبات المنزلية وفعاليتها لدى المعلمات . وتمركّزت الدراسة الخامسة حول مشكلة قضم الأظافر في مرحلة رياض الأطفال . أما الدراسة السادسة فقد تمرّكّزت حول الكفايات التعليمية لعلم التلاميذ الموهوبين في الفنون التشكيلية ومعايير اختياره . يُؤمل أن تسهم هذه الدراسات في تطوير العملية التربوية في البيئة العربية وأن تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء في المجالات التي تناولتها .
ويا الله التوفيق ومنه السداد ،

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

الموضع	رقم
تقديم	
رئيس التحرير.....	٦
علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة	
المتوسطة	
محمد محمد سالم	١
النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المدينة المنورة التعليمية في نظر مديرى المدارس	
محمد عبد الرحمن فهد الدخيل.....	٥١
دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية	
عبد الله بن سعد اليحيى.....	٨٩
أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم (غاذج أصيل) للواجبات المنزلية	
وفاعليتها لدى المعلمات	
نادية أحمد بكار ونضال شعبان الأحمد.....	١١٣
مشكلة قضم الأظافر في مرحلة رياض الأطفال (دراسة حالة إكلينيكية بمدينة	
الرياض)	
زينب عبد اللطيف خليفة وسامية محمد بن لادن.....	١٨٣
الكفايات التعليمية لمعلم التلاميذ الموهوبين في الفنون التشكيلية ومعايير اختياره	
(دراسة مسحية نظرية)	
فواز بن فهد أبو نيان	٢٢١

علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة

محمد محمد سالم

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. يهدف هذا البحث إلى الوقوف على ما إذا كان الاشتراك في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية يؤثر في الإنجاز الأكاديمي لها، وما إذا كان هذا الأثر موجباً، إذا ما قورن مستوى التحصيل للمشتركين في النشاط بمستوى التحصيل لغير المشتركين فيه، بالإضافة إلى إبراز الفروق بين المدارس المختلفة وفقاً لوقعها البيئي بالنسبة لأنثر الاشتراك في النشاط في المستوى التحصيلي لطلاب كل منهم، ثم تعرف رأي الطلاب المشاركون وغير المشاركون في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية عن أسباب موقف كل منهما. وقد تم اختيار عينة من طلاب أربع مدارس مدرستين بحي الشميسى، ومدرستين بحي الملز بمنطقة الرياض، ويبلغ عددهم (١٢٠) طالباً.

مقدمة

تنظر التربية الحديثة للنشاط المدرسي على أنه كل نشاط عقلي أو حركي يصدر عن الطالب تحت إشراف المدرسة، سواء كان هذا النشاط داخل الفصل أم خارجه. داخل المدرسة أم خارجها، وعلى هذا فالنشاط المدرسي جزء من المنهج يكمله ويتتممه، أو هو الجانب العلمي التطبيقي لما يشمله المنهج من مواقف أو خبرات (عبد الوهاب، ١٤١٠هـ، ص ٩٩).

والأنشطة اللاصفية، نشاطات متصلة بالمدرسة كأنشطة تعليم وتعلم، يشارك فيها الطلاب أو المعلمون، بصرف النظر عن "الدراسة الأكاديمية" التي تخصص لها حصة في الجدول الدراسي ؛ مثل الرياضة، والنواحي المختلفة، ومجالس الطلاب، والصحافة المدرسية والإذاعة والرحلات... ومن خصائص هذه الأنشطة أن ترك الحرية للطالب للاشتراك فيها، وبحيث يكون التوجه الذاتي للطالب، والدافعية الذاتية له أعلى ما يمكن، في حين يكون توجيه المعلم (أو تدخله)، والدافعية الخارجية، التي تدفع الطالب للاشتراك في النشاط أقل ما يمكن (عميرة، ١٤١٩هـ، ص ٢٥).

وفي مجال التربية الإسلامية فإن النشاط المدرسي اللاصفي هو الذي يطبع الطلاب على السلوك الطيب، ويكتسبهم الخلق الإسلامي الكريم. و المجالات التربية الإسلامية في المدرسة كثيرة ومتعددة، و تستطيع المدرسة أن تهيئ لطلابها هذه المجالات أو بعضها وفقاً لإمكاناتها. كما أنها تستطيع أن تضيف إليها ما تراه محققاً لأهداف التربية الإسلامية (السكري، ١٤٠٠هـ، ص ٢١). فالنشاط خارج الفصل الدراسي لا يقل أهمية عما يحدث في الفصل، لأنه مجال تربوي يتحقق فيه عدد من الأغراض التربوية المهمة، فتتمثل أهمية النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية فيما يلي.

- يخدم المقرر من خلال مناقشة الطلاب المشرف أثناء النشاط في بعض الموضوعات المقررة التي لم يتمكنوا من استيعابها أو الموضوعات التي يريدون معرفة مزيد عنها، ويرجع ذلك إلى ضيق الوقت في الفصل، أما النشاط فلا يوجد وقت محدد له.

- يختلف النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية عن النشاط المدرسي الذي يجري داخل الصف، فالنشاط الصفي تغلب عليه اللغظية، أما النشاط اللاصفي

فمنه ما هو لفظي ، ومنه ما هو عملي .. فالطلاب يمثلون ، ويناقشون ، ويلقون
أحاديث دينية .. إلخ.

- يقوم على أساس مجهد الطلاب أنفسهم ، تحت إشراف المعلم ، فهم الذين
يرسمون صحيفة الحائط الدينية وينفذونها ، ويجمعون مادتها كل أسبوع ، ويكتبون
الأحاديث التي تلقى في الإذاعة المدرسية ... وهم الذين يقومون بصفة عامة على
إدارة النشاط وتنفيذـه.

- يعمل على تقوية العاطفة الدينية لدى الطلاب ، وهذا أمر منطقي لأن الطلاب
يقبلون على النشاط ذاتيا ، كما أنهم يحددون محتواه .

- يستغل أوقات فراغ الطلاب بما يعود عليهم بالفعـل ، وكذلك يعمل على إبعادهم
عن الأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها .

- يتبع الفرصة لنـمو الطـلـاب في مـجاـلات متـعدـدة منها: النـمو الجـسـمي ، والـعـقـلي ،
والـاجـتمـاعـي ، والـانـفعـالـي ، والـرـوـحـي .

- يعود الطـلـاب على كـثـيرـ من العـادـات الـحـمـيدـة ، والـفـضـائل ، والـقـيمـ التي تسـاعـدـ في
توازنـ شخصـياتـهم وـتـكـاملـهـا .

- يعدـ مـجاـلا لـتـبـيـرـ الطـلـاب عنـ مـيـولـهـم وإـشـبـاعـهـم حاجـاتـهـم ، والـتي إذا لم تـشـيعـ
يـكونـ ذـلـكـ منـ عـوـامـلـ جـنـوحـ الطـلـاب ، ومـيـلـهـمـ للـتـمـرـد ، وـضـيقـهـمـ بـالـمـدـرـسـةـ.
(سمـكـ ، ١٩٧٣ـ مـ ، صـ ٧٢ـ ، مـقـبـلـ ، ١٩٧٨ـ مـ ، صـ صـ ٢٣ـ - ٢٤ـ ، عـطاـ ،
١٩٩٢ـ مـ ، صـ صـ ١٤٠ـ - ١٤١ـ).

ويـتـضـعـ منـ أـهـمـيـةـ النـشـاطـ المـدـرـسـيـ الـلـاـصـفـيـ لـلـتـرـيـةـ إـلـاسـلـامـيـةـ أـنـ يـكـنـ أـنـ
يـؤـديـ إـلـىـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـوـظـائـفـ الـتـيـ تـظـهـرـ مـنـ خـلـالـ مـارـسـةـ الطـلـابـ لـلـأـشـطـةـ
الـمـخـلـفـةـ دـاخـلـ جـمـاعـاتـ النـشـاطـ (شـحـاتـهـ ، ١٩٩٢ـ مـ ، صـ صـ ٣٢ـ - ٤٠ـ ، رـسـتـمـ
وـعـلـيـ ، ١٩٩٣ـ مـ ، صـ صـ ٢٣ـ - ٢٩ـ ، النـاقـةـ ، ١٩٧٩ـ مـ ، صـ صـ ٦ـ - ٣ـ).

أ - الوظيفة التشخيصية: اكتشاف مواهب الطلاب والعمل على تنميتها وتجيئها في الاتجاهات السليمة.

ب - الوظيفة السيكولوجية: تحقق مجموعة من الوظائف النفسية منها: تقوية العاطفة الدينية، واستغلال الطاقات، والتعمود على عادات حميدة وفضائل وقيم عالية واستغلال وقت الطلاب... وهو ما يساعد في تحقيق الصحة النفسية للطلاب.

ج - الوظيفة التربوية: بناء شخصية الطالب وتنمية قدراته على الخلق والابتكار والتعبير عن آرائه ومعتقداته في حرية كاملة ويزوده بالاتجاهات السليمة.

د - الوظيفة التحصيلية: ربط المادة الدراسية والمعارف التي يتلقاها الطالب داخل الفصل بالحياة، وتزويده الطالب بالمهارات والقدرات الفكرية، ويرجع ذلك إلى أهمية التحصيل الدراسي بصفته هدفاً من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وكذلك لأهميته لدى أولياء الأمور.

ه - الوظيفة الاجتماعية: تعود الطلاب على مواجهة ما يعترضهم من مواقف الحياة، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.

و - الوظيفة الترويجية: تساعد في تخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية والدراسية على الطلاب من خلال أنواع النشاط الترويجي، كإقامة الحفلات في المناسبات الدينية، والرحلات الدينية... إلخ.

وبالرغم من هذه الأهمية للنشاط المدرسي اللاصفي، إلا أن هناك من بين الآباء والمدرسين من يقلل من هذه الأهمية. فمن هؤلاء من يتخذ هذا الموقف متاثراً بال التربية التقليدية التي ترى أن تنمية العقل عن طريق المعرفة فالتحصيل الدراسي هو الهدف من التربية المدرسية، كما يعتقدون أن النشاط المدرسي اللاصفي لا يفيد في مجال التحصيل الدراسي (ريان، ١٤٠١هـ، ص ٢٠)، واقناعهم بهذا الرأي لا يكون عادة نتيجة دراسة نظرية للفلسفات التربوية المختلفة وال اختيار من بينها، بل

غالباً ما يكون انعكاساً للمناهج الدراسية التي أفوهها، والتي لم تكن تعنى بالنشاط اللاصفي، ولا تفسح له مجالاً يتناسب مع أهميته التربوية.

ومنهم (أي من بين أولئك الآباء والمدرسين) من يرى أن تلك الفلسفات التربوية القديمة قاصرة عن أن تحقق للطالب النمو المنشود، الذي يمكنه من الحياة المتکففة المثمرة، في حين يركزون جُلّ اهتمامهم على التحصيل الدراسي، وقد ارتبط اهتمامهم الزائد بالتحصيل الدراسي، بما يلمسوه من تركيز الاختبارات المدرسية على تحصيل الطلاب للجانب المعرفي للمواد الدراسية، دون عناية بتنقیم جوانب النمو الأخرى، ولهذا فهم يرون أنه لا داعي لأن يشغل الطلاب أنفسهم في أعمال لا تخضع للتنقیم الدراسي العام، كما لا تفيد في زيادة التحصيل الدراسي. ولهذا نرى من بين هؤلاء الآباء والمدرسين من يقلق إذا ما اشتراك ابن له في النشاط المدرسي اللاصفي، أو على الأقل لا يشجع الاشتراك فيه، الأمر الذي يحرم الطلاب من فرص الاستفادة من خبرات النشاط المدرسي اللاصفي بالنسبة لعديد من مقومات سلوكهم المتصلة بتكون شخصياتهم وإشباع حاجاتهم و حاجات مجتمعهم، ويؤكد هذا ما أظهرته نتائج دراسة موسى (١٩٨٩م) من أن عدم إدراك أهمية النشاط ودوره في العملية التربوية من قبل العاملين في التربية والتعليم المشرفين على المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية يعد من أهم معوقات نجاح هذا النشاط. الأمر الذي حدا بالباحث لدراسة علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة.

تحديد مشكلة البحث

لما كان النشاط المدرسي اللاصفي يتضمن أنواعاً مختلفة من الأنشطة يختار الطالب من بينها ما يشتراك فيه، ولما كانت كل مجموعة من هذه الأنواع ذات صلة

بميدان دراسي معين كالتربيـة الإسلامية ، واللغـات وآدابـها ، والعلوم ، والمواد الاجتماعية ، والرياضـة ، إلى آخر ذلك من مـيادـين الـدرـاسـة ، فقد رأـى الـباحث تحـديـداً لـجـوانـب الـبـحـث ، أـن يـختار مـن هـذـه الـأـنـشـطـة مـا يـتـصل بـمـوـاد التـرـبيـة الإـسـلامـية ، كـما اـخـتـيرـت المـرـحـلـة المـتوـسـطـة ، نـظـراً لـأـن النـشـاط المـدـرـسـي فـي المـدـرـسـة المـتوـسـطـة أـكـثـر اـتفـاقـاً مـع مـيـادـين الـمـوـاد الـدـرـاسـية ، فـي كـل مـدـرـسـة جـمـاعـة نـشـاط "الـتـوعـيـة الإـسـلامـية" ، وـ "الـنـادـي المـدـرـسـي" ، وـ "الـتـوجـيـه والإـرـشـاد" تـضـمـن الـأـنـشـطـة المـتـصـلـة بـمـوـاد التـرـبيـة الإـسـلامـية الـمـخـلـفـة (الـقـرـآن ، التـفـسـير ، الـحـدـيث ، التـوـحـيد ، الـفـقـه) ، وـ يـتـضـمـن نـشـاطـها جـوانـب عـدـيدـة مـنـهـا الإـرـشـاد الـدـيـنـي ، الإـذـاعـة ، الصـحـافـة ، الـمـسـجـد ، الـبـرـ، الـمـرـعـضـ وـغـيرـ ذـلـكـ مـا يـتـصل بـمـيـادـن التـرـبيـة الإـسـلامـية . وـ يـتمـ هـذـا بـإـشـارـفـ بـعـض مـدـرـسـيـ الـعـلـومـ الـشـرـعـيـةـ بـالـمـدـرـسـةـ . وـأـعـضـاءـ هـذـا نـشـاطـ هـمـ طـلـابـ الـمـدـرـسـةـ فـي الصـفـوفـ الـدـرـاسـيـةـ الـثـلـاثـةـ مـسـجـلـةـ أـسـمـاؤـهـمـ كـأـعـضـاءـ فـي هـذـهـ الـجـمـاعـاتـ . أـمـاـ الإـنـجـازـ الـأـكـادـيـيـ الـمـشارـ إـلـيـهـ فـيـ عـنـوانـ الـبـحـثـ فـهـوـ التـحـصـيلـ الـدـرـاسـيـ فـيـ مـوـادـ التـرـبيـةـ الإـسـلامـيـةـ الـتـيـ يـدـرـسـهاـ الطـالـبـ وـمـسـتـوـيـ الإـنـجـازـ الـأـكـادـيـيـ لـلـطـالـبـ فـيـ هـذـهـ الـمـوـادـ هـوـ مـتـوـسـطـ مـاـ يـقـدـرـهـ مـدـرـسـ الـفـصـلـ لـلـطـالـبـ مـنـ درـجـاتـ فـيـ هـذـهـ الـمـوـادـ ، كـمـاـ أـنـ الطـالـبـ يـؤـثـرـ فـيـ الـبـيـئةـ وـيـتأـثـرـ بـهـ ، وـيـتـفـاعـلـ مـعـ مـصـادـرـهاـ الـطـبـيعـيـةـ ، باـعـتـبارـهاـ جـزـءـاـ لـاـ يـتـجـزـأـ مـنـ الـنـهـجـ الـمـدـرـسـيـ بـمـفـهـومـهـ الـحـدـيثـ ، فـإـنـهاـ مـتـطـورـةـ نـتـيـجـةـ التـأـثـيرـ الـمـتـبـادـلـ بـيـنـهـاـ وـبـيـنـ الـطـالـبـ .

وبـذـلـكـ تـحدـدـ مـشـكـلـةـ الـبـحـثـ فـيـ الـأـسـئـلـةـ الـآـتـيـةـ

- ١ - ما عـلـاقـةـ النـشـاطـ الـمـدـرـسـيـ الـلـاـصـفـيـ فـيـ التـرـبيـةـ الإـسـلامـيـةـ بـالـإـنـجـازـ الـأـكـادـيـيـ لـهـاـ لـدـىـ طـلـابـ الـمـرـحـلـةـ الـمـتوـسـطـةـ؟
- ٢ - هلـ هـنـاكـ فـروـقـ ذاتـ دـلـالـةـ إـحـصـائـيـةـ بـيـنـ عـلـاقـةـ الـطـالـبـ الـمـشـارـكـينـ فـيـ النـشـاطـ الـمـدـرـسـيـ الـلـاـصـفـيـ لـلـتـرـبيـةـ الإـسـلامـيـةـ بـالـإـنـجـازـ الـأـكـادـيـيـ لـهـاـ يـعـزـىـ لـلـبـيـئةـ الـمـدـرـسـيـةـ؟

٣- ما الأسباب التي دعت بعض الطلاب للمشاركة في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية وبعضهم الآخر إلى عدم المشاركة؟

أهداف البحث

للبحث أهداف مختلفة يمكن تحديدها فيما يلي.

- ١- معرفة ما إذا كان الإشراف في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية يؤثر في الإنجاز الأكاديمي ، لها وما إذا كان هذا التأثير موجبا ، إذا ما قورن مستوى تحصيل المشتركين في النشاط بمستوى تحصيل غير المشاركين فيه.
- ٢- معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين المدارس المختلفة وفقاً لموقعها البيئي بالنسبة لأثر الاشتراك في النشاط في مستوى تحصيل طلاب كل منها.
- ٣- معرفة رأي الطلاب المشاركين وغير المشاركين في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية في أسباب موقف كل منهم تجاه المشاركة.

أهمية البحث

إذا أيدت نتائج هذا البحث ما تتضمنه الدراسات النظرية عن أهمية النشاط المدرسي اللاصفي وقيمة بالنسبة لجوانب النمو المختلفة للتلاميذ ، بما في ذلك جانب المعرفة ، لأن أصبح أمام تلك الفئة من الآباء والمدرسين ، الرافضين أو المشككين في علاقة النشاط المدرسي اللاصفي بزيادة الإنجاز الأكاديمي ، إثبات تجريبي يطمئنهم إلى أن هدف المعرفة أو الإنجاز الأكاديمي ، سوف يدعم باشتراك أبنائهم في النشاط المدرسي اللاصفي ، خاصة في التربية الإسلامية ، وبذلك نضمن أنه لن تضيع منهم فرصة الاستفادة التربوية الشاملة من الاشتراك في النشاط المدرسي اللاصفي ، ومن ثم فعالية تلك المناشط .

كما أنه قد يكشف البحث عن تأثير البيئة المدرسية في تفعيل النشاط اللاصفي في التربية الإسلامية وتأثيره في التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى تعرف أسباب اشتراك الطلاب في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية أو عدم اشتراكه لتلقي أسباب العزوف ، ودعم وزيادة المشاركة في النشاط المدرسي اللاصفي.

حدود البحث

يجري هذا البحث مقيداً بالحدود التالية.

- ١ - عينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١ / ١٤٢٢ هـ في المدارس التالية:
 - مدرسة م. ابن قادمة بالملز بمدينة الرياض.
 - مدرسة م. العباس بالملز بمدينة الرياض.
 - مدرسة م. الأولى بالشميسى بمدينة الرياض.
 - مدرسة م. الأوزاعي بالشميسى بمدينة الرياض.
- ٢- النشاط المدرسي اللاصفي المتصل بمواد التربية الإسلامية والمتمثل في جماعات: (التوعية الإسلامية - النادي المدرسي - التوجيه والإرشاد - الإذاعة - المكتبة).
- ٣- الإنجاز الأكاديمي للطلاب عينة البحث في مواد التربية الإسلامية وهي (القرآن الكريم - التفسير - الحديث - التوحيد - الفقه) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢١ / ١٤٢٢ هـ.

منهج البحث

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهره كما توجد في الواقع ، ويهمم بوصفها وصفا دقيقا ، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا

كميا. فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ويشير عودة، ومكاوي (١٤٠٨هـ) إلى أن من أهم الدراسات الوصفية دراسات العلاقات Studies of Relationships والذى تعددت مجرد الكشف عن الارتباط بين متغيرين مثلاً إلى الكشف عن مدى تأثير أحد المتغيرين في الآخر، بحيث يكون أحدهما سبباً والآخر نتيجة له، وهذا ما يسعى الباحث إلى تحقيقه في صورته المثلثي في هذا البحث. إلا أن هناك ما يلزم التوصل إلى بعض التعميمات المتعلقة بالأسباب من خلال الدراسات السببية المقارنة، لضرورة ربط هذه التعميمات بالظروف الطبيعية للظاهرة، وفي هذه الحالة يتم تحليل جوانب التشابه والاختلاف بين الظاهرات من أجل التوصل إلى العوامل التي يظهر أنها تكون مرافقه لظروف أو حالات معينة.

مصطلحات البحث

١ - مفهوم النشاط الطلابي

النشاط في اللغة: في القاموس المحيط "تشطِّ كَسَمَعَ، تَشَطَّا بِالْفَتْحِ فَهُوَ نَاشِطٌ، طَبَّبَتْ نَفْسَهُ لِلْعَمَلِ وَغَيْرَهُ" (الفيروزآبادي، ١٣٩١هـ، ص ٨٩٠).

و"النشاط ضدَّ الكسل يكون ذلك في الإنسان والدابة، نشط الإنسان ينشط نشطاً فهو نشيط طيب النفس للعمل، المنشَط مفعَل من النشاط وهو الأمر الذي تنشط له وتحفَ إليه وتوثُّر فعلهُ وهو مصدر ميميٌّ بمعنى النشاط، وفي حديث عبادة رض "بَاعَتْ رَسُولُهُ عَلَى الْمَنْشَطِ وَالْمَكْرِهِ" (ابن منظور، بـت، ص ٤١٣).

النشاط الطلابي في الاصطلاح التربوي: تعرفه دائرة المعارف الأمريكية بأنه "تلك البرامج التي تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية، وأنشطتها المختلفة، ذات الارتباط بمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية، أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية، أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية" (Taylor 1970 p. 682).
 ويعرفه القاموس التربوي بأنه "وسيلة وحافز لإثراء المنهج الدراسي وإضفاء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل الطلاب مع البيئة، وإدراكهم مكوناتها المختلفة من طبيعية إلى مصادر إنسانية ومادية، بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بطريقة مباشرة" (Good, 1973).

٢ - النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية

المقصود بهذا المصطلح في هذا البحث هو ممارسة الطلاب باختيارهم أعمالاً منظمة خارج الفصل، تحت إشراف مدرسي التربية الإسلامية، بقصد إذكاء الشعور الديني في نفوسهم، وتقويم إيمانهم بالمثل العليا والقيم الخلقية، وتنمية ميلتهم واتجاهاتهم إلى الخير، وإعدادهم لمواجهة مسؤوليات الحياة، وتحفيزي عقباتها بروح قوية مؤمنة، ونفس راضية، ونية خالصة لله.

٣ - الإنجاز الأكاديمي

المقصود به في هذا البحث هو مدى ما استوعبه الطالب في مواد التربية الإسلامية خلال الفصل الدراسي، وما حققه من نتائج في هذه المواد.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الأنشطة اللاصفية بمستوياتها المختلفة وتنوعت. وفيما يلي عرض بعض الدراسات السابقة - عربية وأجنبية - ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث الحالي، بهدف الاستفادة منها في تحديد موقع البحث الحالي من هذه الدراسات، وأيضاً الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في مناقشة نتائج البحث الحالي.

أولاً: دراسات عربية

١- دراسة ريان (١٩٧٤م): هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الاشتراك في النشاط المدرسي المتصل بالمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لهذه المادة لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بدولة الكويت.

إجراءات الدراسة: قام الباحث باختيار عشر مدارس متوسطة عينة للبحث خمس مدارس للبنين، وخمس مدارس للبنات، ولوحظ وجود بعض الاختلافات بين مدارس العينة، فمنها ما يتميز بالطابع الكويتي المحلي في حين كانت المدارس الأخرى ذات طابع عربي عام. وقد سجل الباحث درجات عينة البحث من واقع السجلات. ثم استطلع آراء المسؤولين عن النشاط المدرسي في كل مدرسة، عما إذا كان يمكن للنشاط المدرسي أن يحقق نتائج تربوية قيمة، وعن العقبات التي تحول دون ذلك باستخدام أسلوب المقابلة الشخصية.

أهم نتائج الدراسة :

- أ- يوجد فرق في التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية بين المشتركين في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية وغير المشتركين فيه لصالح المشتركين في النشاط.**
- ب- أن الفرق في مستوى التحصيل يزداد نتيجة خبرات النشاط المدرسي بالمقررات الدراسية.**

جـ - العقبات السائدة في المدارس والتي تحول دون تحقيق التائج المرجوة للنشاط تمثل في :

- عدم توافر المواد والأدوات الالزمة لمارسة النشاط.
- عدم وجود مقابل مادي أو أدبي للإشراف الجيد على النشاط.
- ازدحام اليوم الدراسي بالدروس بالنسبة للتלמיד والمدرسين.

٢- دراسة عبد الوهاب (١٩٧٧م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أوضاع برامج النشاط في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لتقويمها بمحاولة تشخيص نواحي القوة وجوانب الضعف فيها، وتقديم توصيات ومقترنات لارتفاع مستوى النشاط المدرسي وتطويره.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإعداد استبيان للتلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، أجراه على عينة من أربع مدارس شملت حوالي ٤٠٠ حالة، بواقع ١٠٠ حالة من كل مدرسة لمعرفة جماعات النشاط التي يشاركون فيها، ومدى إقبالهم على النشاط وأحب الأنشطة إليهم، وأهم أسباب عدم اشتراكهم في بعض الأنشطة، ومدى مشاركتهم في وضع بعض البرامج الخاصة ببعض الأنشطة، ومدى علاقتهم بالمسرفيين على النشاط بالمدرسة. ثم أعد الباحث استبياناً خاصاً بالمسرفيين والمسرفات على النشاط المدرسي، واستئمارة مقابلة لمدير إدارة النشاط المدرسي.

أهم نتائج الدراسة:

أ - أن النشاط المدرسي للتربية الإسلامية أكثر الأنشطة إثارة لاهتمامات المتعلمين.
ب - إن مشاركة الطلاب في تحديد ووضع برامج النشاط المدرسي تأتي في مرتبة متأخرة.

جـ - إن أهم العقبات التي تحول دون تنفيذ النشاط بالصورة المنشودة هي :
- قلة الإمكانيات من أجهزة وخامات وأدوات.

- كثرة المواد الدراسية وطول المقررات.
- عدم كفاية ومناسبة أماكن مزاولة النشاط.
- عدم كفاءة بعض المشرفين على النشاط.

٣- دراسة ريان (١٩٧٩م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقويم النشاط المدرسي في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت من حيث: الأهداف، والوظائف، والمبادئ التربوية والتوجيهية، وأنواع النشاط الذي يجب أن يمارس والإشراف، والأسباب التي تعوق تحقيق النشاط المدرسي لأهدافه المرجوة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف والوظائف، والمبادئ التربوية والتوجيهية لبرامج النشاط، وعلى ضوء تلك القائمة، وضع الباحث استبيانين، أحدهما للمدرسين والآخر للتلاميذ، للكشف عن خصائص البرامج المطبقة وللوقوف على آراء المدرسين والتلاميذ فيها، كما أجرى الباحث مقابلات شخصية مع بعض المدرسين والتلاميذ في المدارس المتوسطة لاستكمال الإحاطة بطبيعة برامج النشاط في المدارس.

أهم نتائج الدراسة:

أ- أهداف النشاط ووظائفه التربوية: أقر المفحومون تسعة أهداف ووظائف تربوية للنشاط المدرسي، ولم ير المدرسون أن بإمكان النشاط المدرسي الحالي تحقيق سوى هدف واحد منها، هو تنمية المهارات الأساسية للتعلم، وذلك إذا توافرت مقومات البرنامج الجيد.

ب- أنواع النشاط ونسبة توزيع أفراد العينة عليها: تضمنت برامج النشاط عشرين نوعاً من النشاط، وحظى كل من نشاط التربية الفنية، ونشاط المكتبة بأكبر نسبة مئوية من المشتركين وقد بلغت (١٥%) من أفراد العينة في كل منهم. كما حظى

النشاط النسوی بنسبة (%) من أفراد عينة البنات. أما أقلها من حيث النسبة المئوية للمشترکین فيه فكان التصویر الشمسي ، إذ بلغت نسبة المشترکین (%) من أفراد العينة.

ج - أساس تقریر نوع من النشاط في المدرسة : يرى أكثر أفراد العينة ، (%) من المدرسین أن الأساس الأول في تقریر نوع من النشاط في المدرسة ، هو توجیهات الوزارة.

د - درجة نجاح النشاط المدرسي : يرى (%) من المدرسین و (%) من التلامیذ أن درجة نجاح النشاط المدرسي "فوق المتوسط" أو أكثر ، في حين يرى (%) من المدرسین و (%) من التلامیذ أن درجة نجاحه "أقل من المتوسط" أو أقل.

ه - أسباب تعوق النشاط : نقص الإعداد التربوي للمدرسین - ازدحام خطة الدرس بالشخص - نقص الحوافر - نقص الخامات والأدوات.

٤ - دراسة المنبع (١٩٨٣م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع النشاط المدرسي اللاصفي في مرحلة التعليم الثانوي ، في ضوء الخطط والاتجاهات الحديثة الصادرة بشأن الأنشطة المدرسية من قبل الأجهزة المختصة ، والعقبات التي تواجه هذا النشاط ، والصورة التي ينبغي أن يكون عليها النشاط ، وتقديم مقتراحات للنهوض بمستوى هذا النشاط وتحسينه في المدارس الثانوية.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإجراء دراسة نظرية لواقع النشاط المدرسي في المملكة العربية السعودية ، ثم قام ببناء استبيانين لاستطلاع آراء المشرفين على النشاط ، والطلاب في المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة لمعرفة العقبات التي تواجه النشاط المدرسي ومقتراحاتهم بشأن تطوير وتحسين برامج النشاط المدرسي.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - إن الدورات التدريبية للمشرفين على النشاط نادرة، وإذا أقيمت فهي تم بشكل غير منتظم.
- ب - وجود صلة بين برامج النشاط المدرسي اللاصفي والبرامج التعليمية.
- ج - النشاط المدرسي يساعد الطالب على التفوق في الدراسة.
- د - ازدحام اليوم الدراسي بالدروس هو سبب عدم مشاركة بعض الطلاب في الأنشطة المدرسية.

٥ - دراسة خاطر وشحاته (١٩٨٤م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى رصد ما هو قائم ومارس من النشاط المدرسي بالبلدان العربية، وتحديد موقعه من الخطة الدراسية، بغية تقويمه وتطويره.

إجراءات الدراسة: قام الباحثان بعمل مسح لكتب المناهج الدراسية والنشرات الوزارية بالبلدان العربية، ومقابلة بعض المهتمين بالتعليم بالبلدان العربية، ثم قاما ببناء استبيان للمعلمين وال媢جهين والمديرين من العاملين بالبلدان العربية، لمعرفة الأنشطة التي تمارس في كل بلد عربي، بالإضافة إلى تحديد موقع النشاط من الخطة الدراسية عن طريق بناء استبيان للمهتمين بالتعليم.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - إن ممارسة الأنشطة اللاصفية لا يتم على أساس خطة موضوعة.
- ب - إن الأنشطة التي تمارس ليست مرتبطة بالمناهج الدراسية، إنما تمارس للتسلية والترفيه.
- ج - إن المشرفين لا يقومون الطلاب في ممارستهم للأنشطة.
- د - إن من أهم الصعوبات التي تواجه الأنشطة اللاصفية هي :

- بعض التلاميذ لا يعرفون كيفية الانضمام لجماعات النشاط.
- بعض الآباء يمنعون أبناءهم من المشاركة في النشاط.
- تفاوت وجهات نظر المعلمين في أهمية النشاط.

٦- دراسة الرباح (١٩٨٨م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بالسعودية، والأسس التي وضعت على ضوئها المعوقات الأساسية لهذا البرنامج، وجوانب القوة والضعف فيها، والوقوف على متطلبات التربية الإسلامية، لوضع برامج النشاط المدرسي في هذه المرحلة في ضوء هذه المتطلبات، ومقارنتها بالبرامج الحالية.

إجراءات الدراسة: قام الباحث برصد واقع النشاط ثم أعد استبياناً لمعرفة مدى تطبيق برامج الأنشطة المدرسية من وجهة نظر المعلمين المشرفين على هذه الأنشطة في المدارس الثانوية، ومعرفة الأسباب التي تعوق تطبيق هذه البرامج، ثم قام الباحث بتقديم برامج النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية على ضوء متطلبات التربية الإسلامية، وتقديم مشروع مقترن للنشاط المدرسي في المرحلة الثانوية.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - وجود نقص شديد في الأجهزة والأدوات والمواد الخام الالزامه لتنفيذ البرنامج.
- ب - قلة الحوافز التشجيعية للطلاب المشاركين في هذه الأنشطة.
- ج - قلة الاهتمام بالنشاط المدرسي، وعدم القناعة به، وبأهمية كوسيلة تربوية فعالة، كالقناعة بالمقررات الدراسية وبأهميةها التربوية.

٧- دراسة موسى (١٩٨٩)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقويم النشاط غير الصفي في التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، لمعرفة ما إذا كان هذا النشاط يحقق الأهداف التي يسعى إليها، وما إذا كان يتم على النحو المرغوب، وفي الظروف المناسبة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث باشتقاء مجموعة من معايير الجودة المطلوبة للنشاط، بحيث تشمل جوانب النشاط غير الصفي في التربية الإسلامية، و مجالاته المختلفة من حيث تقويمه. ثم قام الباحث بدراسة إجابات أفراد العينة كل على حدة أولاً بعد أن طبق أداته على الطلاب والمشرفين والمديرين وال媢جهين لمعرفة آرائهم في مدى تحقيق معايير الجودة في النشاط غير الصفي في التربية الإسلامية الذي يمارسونه أو يشاركون فيه، ثم مقارنة آراء كل فئة بالآخرى.

أهم نتائج الدراسة :

أ - أجمعت عينة الدراسة على ثلاثة معايير متحققة بدرجة أعلى من المتوسط وهي : وجود أهداف واضحة ومحددة لمارسة النشاط - اختيار المشرفين للإشراف عليه بناءً على رغبتهم - اختيار الطلاب لمارسته بناءً على رغبتهم كذلك.

ب - جماعات النشاط التي تمارس مرتبة تنازلياً والتي حددها (٥٠%) فأكثر هي : جماعة التوعية الإسلامية - جماعة الإذاعة المدرسية - جماعة الصحافة الإسلامية - جماعة المحاضرات والندوات - جماعة تلاوة وتدارس القرآن الكريم والسنّة النبوية المطهرة - جماعة البحث الإسلامي - جماعة المسرح الديني.

ج - واقع النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية في جملته جيد.

٨- دراسة الغامدي (١٩٩٠م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تحقيق النشاط المدرسي للأهداف التربوية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ووسائل تحقيق ذلك، وإمكانيات التطوير المتاحة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بتحليل محتوى الوثائق الرسمية المحددة لأهداف النشاط و مجالاته بالسعودية، ثم قام بإعداد ثلاثة استفتاءات لكل من: الموجهين، والتربويين والإداريين وموجهي النشاط المدرسي، ومديري المدارس، والمعلمين والمسرفيين على النشاط؛ بهدف دراسة واقع النشاط المدرسي في المرحلة المتوسطة.

أهم نتائج الدراسة:

أ- عدم إدراك أهمية النشاط ودوره في العملية التربوية والتعليمية من قبل العاملين في التربية والتعليم يعد من أهم معوقات نجاح برامج هذا النشاط.

ب- أجمع أفراد العينة على أن توزيع التلاميذ على مجالات النشاط يتم طبقاً لميول التلاميذ ورغباتهم.

ج- وجود اتفاق تام بين أفراد العينة على أن اختيار المشرفين على النشاط يتم وفق التخصص العلمي.

د- رأى المديرون أن النشاط المدرسي يجب أن يكون مكملاً للمادة الدراسية.

٩- دراسة موسى (١٩٩١م)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف دور النشاط المدرسي عند تدريس مقررات التربية الإسلامية وأثره في التحصيل والتطبيق العملي والاتجاه نحو المادة، لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بهدف تحديد الأنشطة المدرسية الصافية، ثم قام ببناء استبيان للأنشطة الدينية المدرسية المقترحة؛ بهدف التعرف على مدى أهمية هذه الأنشطة المقترحة، ومدى تحققها في المدارس، ووضع تصور عام لبرنامج النشاط المدرسي في التربية الإسلامية: أهدافه، ومحنته، ثم قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لقياس مدى تقدم تحصيل أفراد العينة؛ نتيجة لدراساتهم إحدى وحدات البرنامج. ثم قام بناء مقياس الاتجاه نحو المادة لقياس مدى تمو اتجاهات أفراد العينة نحو المادة ونتيجة لدراساتهم الوحيدة، وأخيراً إعداد بطاقة ملاحظة؛ بفرض ملاحظة سلوك التلاميذ ونشاطهم في تطبيق ما جاء في الوحدة.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختيار التحصيلي ومتوسط درجات المجموعة نفسها في التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.
- ب - وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى للاختيار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- ج - وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لقياس الاتجاه نحو المادة، ومتوسط درجات المجموعة نفسها في التطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.
- د - وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية.

هـ - متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عاليان في التطبيق السابق والتطبيق اللاحق لقياس الاتجاه نحو المادة.

١٠- دراسة المليجي (م ١٩٩٧)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف واقع النشاط المدرسي للتربية الإسلامية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، وتعرف معايير النشاط المدرسي للتربية الإسلامية في المرحلة التعليمية نفسها ، بالإضافة إلى قياس فعالية برنامج النشاط المدرسي للتربية الإسلامية في رفع مستوى التحصيل الديني وتنمية الاتجاه نحو المادة.

إجراءات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير النشاط المدرسي للتربية الإسلامية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، ثم قامت ببناء استبيان لاستطلاع آراء موجهي التربية الإسلامية وملتميها بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في الواقع للنشاط المدرسي للتربية الإسلامية في هذه الحلقة ، ثم قامت الباحثة ببناء اختبارات تحصيلية تستهدف قياس مستوى تحصيل التلاميذ ، ثم بناء مقياس اتجاه يستهدف قياس اتجاهات طلاب المرحلة نفسها ، وأخيراً ببناء برنامج في النشاط المدرسي للتربية الإسلامية.

أهم نتائج الدراسة :

- أ - ضعف إقبال التلاميذ على الاشتراك في هذا النشاط.
- ب - لا توجد للنشاط أهداف ولا خطة محددة.
- ج - ارتفاع مستوى تحصيل المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهم.
- د - نحو اتجاهات تلميذات المجموعة التجريبية نحو مادة التربية الإسلامية بعد تطبيق البرنامج عليهم.

هـ - فعالية برامج النشاط المدرسي للتربية الإسلامية في رفع مستوى تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة.

ثانياً: دراسات أجنبية

١- دراسة بندر Bender (١٩٧٨)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأنشطة غير الصحفية والتحصيل الأكاديمي من خلال دراسة أثر كل من متغيرات: الجنس، العمر، المكانة الاجتماعية على هذه العلاقة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (٣٠٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، ثم قام بتحليل البيانات في ضوء رصد نتائج امتحان الطلبة المشاركون في الأنشطة اللاصفية.

أهم نتائج الدراسة: أ- يرتبط التحصيل الأكاديمي ارتباطاً إيجابياً بالمشاركة في كل مجال من مجالات الأنشطة غير الصحفية، وهناك فرق جوهري في العلاقة بين المشاركة في الأنشطة من جهة وبين متغير التحصيل من جهة أخرى.

ب- لم يظهر أي أثر ذي دلالة لمتغيرات الجنس والอายุ على علاقة المشاركة في الأنشطة غير الصحفية والتحصيل، بينما ظهر أثر طفيف لمتغير المكانة الاجتماعية وهو أثر غير دال إحصائياً.

٢- دراسة شاو Shaw (١٩٨٢)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة في النشاط المدرسي والإنجاز المدرسي في أربع مدارس ثانوية في ولاية ميسissippi.

إجراءات الدراسة: قامت الباحثة بجمع البيانات من خلال تطبيق استمارية مقابلة لعينة عددها ٢٧٠ طالباً وطالبة بأربع مدارس ثانوية.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - توجد علاقة إيجابية بين معدل درجة التلميذ والمشاركة في الأنشطة المدرسية.
- ب - يزداد متوسط معدل الدرجات كلما تقدم التلميذ في مرحلة الدراسة ، إذ إن معظم التلاميذ في الصف الثاني عشر حصلوا على أعلى معدل من الدرجات، مقارنة بالللاميذ في الصفين العاشر والحادي عشر.

٣- دراسة ليفي (Levey ١٩٨٢)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والاشتراك في الأنشطة اللاصفية.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإجراء هذه الدراسة في ٢١ مدرسة ثانوية في ولاية أوهايو الأمريكية ، وطبقت على (٤٢) طالباً من الذين شاركوا في أكثر من ٨ أنشطة ، كما تضمنت الدراسة عينة عشوائية لم تشارك في أي نشاط.

أهم نتائج الدراسة: إن التحصيل الأكاديمي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالاشتراك في الأنشطة اللاصفية.

٤- دراسة رينولدز (Reynolds ١٩٨٦)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العوامل التي لها علاقة مباشرة وإيجابية بالنجاح الأكاديمي ، ومن هذه العوامل تأثير جماعة النشاط التي يختارها التلميذ ويندمج فيها في تحصيله الأكاديمي.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإعداد استبيان وتطبيقه على (٤٠) تلميذ من تلاميذ الصفوف ، ١١ ، ١٢ ، في (٢٠) مدرسة ثانوية بولاية كانساس الأمريكية.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - لا توجد علاقة دالة بين اختيار التلميذ لزمائه في الجماعة وتحصيله الأكاديمي.
- ب - التلاميذ الذين يمارسون نشاطاً، تحصيلهم الأكاديمي أفضل من الذين لم يمارسوا النشاط.

٥ - دراسة كرون Krone (١٩٨٦)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية، والنتائج التعليمية للتحصيل العلمي والانضباط داخل الفصل.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإعداد استبيان وتطبيقه على ٥٨٥ من طلاب السنة النهائية بالمرحلة الثانوية في ثلاثة مدارس بإحدى ضواحي نيويورك بأمريكا.

أهم نتائج الدراسة:

- أ - وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في النشاط المدرسي والتحصيل العلمي.
- ب - وجود علاقة سلبية بين المشاركة في الأنشطة المدرسية والانضباط داخل الفصل.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق والموجز للدراسات والبحوث التي تناولت النشاط اللاصفي والتي عرض الباحث أهمها كما بين صلتها المباشرة بموضوع البحث الحالي، يتضح ما يلي.

- ١ - إن موضوع النشاط اللاصفي تناولته بحوث ودراسات كثيرة - عربية وأجنبية - ويدل هذا على أهميته وقيمتها للعملية التربوية، وعلى الرغبة القوية لدى المهتمين به في إصلاحه وتحسينه كي يحقق أهدافه.

- ٢- إن هذه البحوث والدراسات في مجملها قد تناولت النشاط اللاصفي من جميع جوانبه: أهدافه، تنظيمه، تمويله، معوقاته، تقويه، فائدته لكل من الطالب والمجتمع ود الواقع... إلخ، وقد كان لكل دراسة زاوية معينة ركز عليها فيها.
- ٣- نوعت المصادر التي استقت منها الدراسات والبحوث المعلومات الخاصة بواقع النشاط، فبعضها شملت مصادره المشرفين عليه من المدرسين، ومديري المدارس، والموجهين، والتلاميذ والطلاب في مراحل التعليم الثلاث الابتدائية، المتوسطة والثانوية، وبعضها اقتصر على بعض هذه المصادر.
- ٤- إن بعض هذه الدراسات والبحوث تناولت النشاط بصفة عامة، وبعضها تناوله فيما يتعلق بمادة دراسية معينة.
- ٥- إن نتائج هذه الدراسات والبحوث أكدت على ما يلي.
- مزاولة النشاط المدرسي يؤثر في نمو الطالب المعرفي، والوجداني، والاجتماعي.
 - التحصيل الأكاديمي مرتب إيجابيا بالمشاركة في كل مجال من مجالات الأنشطة اللاصفية.
 - اتجاهات الطلبة المشاركون في الأنشطة أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة غير المشاركون نحو الأنشطة اللاصفية.
 - هناك صعوبات تقف دون تحقيق النشاط المدرسي أهدافه، منها الإمكانيات المادية، ونقص الخامات والأدوات الازمة، وعدم إيمان أولياء الأمور بدور النشاط اللاصفي، وعدم إعداد المعلمين الإعداد اللازم للإشراف على الأنشطة اللاصفية.
 - ٦- إن جميع الدراسات والبحوث التي أجريت في المملكة العربية السعودية تناولت واقع النشاط اللاصفي، ومدى تحقيقه أهدافه، وتقويه، ومعوقاته، وتنفيذها، ولكن لم تتناول دراسة واحدة منها علاقته بالتحصيل الدراسي، خاصة فيما

يتعلق بمفرد التربية الإسلامية، أو أثر الجوانب العملية والتطبيقية للنشاط، وهذا ما يميز البحث الحالي، كونه محاولة سد فراغ قائم في مجاله.

الإطار النظري

نشأة النشاط الطلابي وتطوره

كانت التربية في الحضارات القديمة، عبارة عن نشاطات، فركزت في عصر الإغريق على الرياضة البدنية للجسم، والموسيقى للروح، واهتم الرومان أيضاً بالأنشطة الرياضية والخطابة. وفي العصور الوسطى استمرت الأنشطة الطلابية في البقاء في ظل التربية النظامية. وبخلول عصر النهضة كان الطلاب يقضون كثيراً من أوقاتهم في ممارسة الرياضة وتنظيم المباريات، وفي الخطابة، والدراما، والرسم والموسيقى، وشكلت لذلك ما يسمى المنظمات الطلابية (Student Organization). وفي القرن السابع عشر كانت المدارس الإنجليزية العامة (Public School)، ترعى أنشطة الطلاب الدرامية، والخطابية، والنوادي، والرمادية، والتجديف. وفي القرن الثامن عشر مورست الأنشطة الطلابية في المدارس الثانوية الأمريكية، وتكونت الجماعات المدرسية المهتمة بأنشطة اجتماعية وأدبية، والفرق الرياضية، فكانت كمثيلاتها في المدارس الإنجليزية، وإن كانت بعض المدارس قد أضافت إليها السباحة، والمصارعة، والجري، والقفز، ومسابقات كرة القدم (Robins, 1971, p.492). ويشير سبيرز (1941) إلى أن برنامج النشاط اللاصفي في الولايات المتحدة الأمريكية قد مر بمراحل تطور نوجزها فيما يلي.

١ - **المراحل الأولى:** وفيها كان الطلاب ينظمون أنشطتهم غير المصرح بها أو المعترف بها.

- ٢ - المرحلة الثانية: وفيها كانت هيئة تدريس تشرف على أنشطة الطلاب في ظل عدم اعتراف بها من قبل إدارة المدرسة.
- ٣ - المرحلة الثالثة: وفيها كانت أنشطة الطلاب تبنّاها هيئة التدريس وتعترف بها إدارة المدرسة.
- ٤ - المرحلة الرابعة: وفيها كانت هذه الأنشطة تبنّاها هيئة التدريس وتعترف بها إدارة المدرسة إلى درجة تخصيص وقت لها في الجدول المدرسي.
- ٥ - المرحلة الخامسة: وفيها كانت تجري تجربة بعض هذه الأنشطة لإدخالها في المنهج الصفي.
- ٦ - المرحلة السادسة: وفيها ظهر مفهوم جديد للمنهج يضم كل الأنشطة التي يقوم بها الطلاب تحت إشراف المدرسة، وكان ذلك عام ١٩٣٥ م. ويشير روينز (مراجع سابق، ص ٤٩٢) إلى أن النّظرة إلى الأنشطة الطلابية قد مرّت بثلاث مراحل خلال القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين وذلك على التحو التالي :
- ١ - المرحلة الأولى: كانت معظم هذه الأنشطة - ولسنوات عديدة - تعاني تجاهلاً بل واحتقاراً، ساعدت على ذلك الظروف الاقتصادية السائدة آنذاك، وأخلاقيات الكنيسة البروتستانتية التي كانت تدين اللعب، وتعتبر المدرسة مكاناً للتعليم والعبادة، وليس مكاناً للأنشطة الطلابية.
 - ٢ - المرحلة الثانية: كانت في أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين، وكان فيها تقبل للأنشطة الطلابية، وإن لم يخصص لها وقت يذكر في اليوم الدراسي، وكان السماح للطلاب مشروطاً بعدم التقصير في الدراسة.
 - ٣ - المرحلة الثالثة: بدأت بعد الحرب العالمية الأولى بقليل، وأخذت الأنشطة الطلابية تُضمن في المنهج الدراسي، وتنمو نمواً مطرداً مع بدايات حقبة العشرينات من

القرن العشرين الميلادي ، بل استمرت في الازدهار حتى خلال الكساد الاقتصادي في الثلاثينات ، وأثناء الحرب العالمية الثانية. وبعد الحرب دخلت كثير من هذه الأنشطة في المنهج الدراسي ، أي أصبحت منهجية (Curricularized) ، ودخلت البرنامج الدراسي ، كمواد اختيارية (Elective) وأصبحت تحسب ضمن متطلبات التخرج.

وزاد الاهتمام بالنشاط المدرسي ، وأدخلته بعض الدول العربية ضمن الخطة الدراسية في مختلف مراحل التعليم ، وأولت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية الاهتمام بالنشاط الطلابي اهتماماً كبيراً منذ إنشائها عام ١٣٧٣هـ. بل قبل ذلك أولت الجهات المسؤولة عن التعليم النشاط الطلابي اهتماماً وعناء تدل على أثره في الحياة الدراسية.

نشأة النشاط الطلابي وتطوره في المملكة العربية السعودية

أصدرت الإدارية العامة للنشاط الطلابي بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية دليلاً للنشاط الطلابي ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م ، أشارت فيه إلى أن النشاط الطلابي قد مر بعدة مراحل حتى وصل إلى ما وصل إليه اليوم ، وهذه المراحل هي:

المراحل الأولى: إنشاء إدارة التربية والنشاط الاجتماعي ١٣٧٣ - ١٣٨١هـ.

المراحل الثانية: إنشاء إدارة التربية الاجتماعية بالإدارة العامة لرعاية الشباب ١٣٨١ - ١٤٠٠هـ.

المراحل الثالثة: إنشاء الإدارية العامة للنشاط المدرسي.

المراحل الرابعة: الإدارية العامة للنشاط الطلابي. وقد اشتغلت هذه الإدارية على تشكيل إداري جديد شمل كلًا من: إدارة النشاط الاجتماعي - إدارة النشاط الكشفي - إدارة النشاط العلمي - إدارة النشاط الثقافي - إدارة النشاط الرياضي - إدارة النشاط الفني والمهني - إدارة الميزانية والمتابعة - إدارة الشؤون الإدارية.

وتشرف الإدارة العامة للنشاط الطلابي على تخطيط وتقديم وتنسيقسائر النشاطات الخاصة بالإدارات المذكورة أعلاه وتقديمها، سواء كانت هذه النشاطات نشاطات صيفية مدرجة ضمن الخطة الدراسية، أو نشاطات لا صيفية لا تدخل ضمن الخطة الدراسية. وتؤكد أهداف الإدارة العامة للنشاط الطلابي أنها تستهدف تربية الشء تربية إسلامية متكاملة من النواحي الخلقية.

أهداف النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية

يهدف النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية إلى ما يلي:

- ربط الموضوعات الدينية المقررة على الطلاب بمواصفات الحياة.
- تقوية الجانب التطبيقي عن طريق نشر الآداب الدينية، والحدث على ممارستها بطريقة عملية.
- تنمية شخصية الطالب من الناحيتين الفردية والاجتماعية، فمهمة النشاط أن يتوجه بالطالب الذي ينزع للفرد إلى الناحية الاجتماعية وتقويتها، وإثارة الصالح العام على الصالح الخاص إذا دعت الضرورة.
- تنمية معارف الطالب الدينية عن طريق القراءة الدينية الحرة، وإعداد البحوث الدينية وعقد الندوات.
- إذكاء الروح الدينية في نفوس الطلاب، وتقوية إيمانهم بالمثل العليا، فتعريفهم على سير أبطال الإسلام يزيد من ميلتهم إلى الاقتداء بهم.
- تصفيق نفوس الطلاب من الهموم والترويح عنهم عن طريق القصص الدينية، والأناشيد الدينية، والتمثيليات الدينية.

- اكتشاف ميول الطلاب من خلال ممارستهم للأنشطة المختلفة، التي تهيئة لهم الحرية وتدفعهم إلى الانطلاق فتتحقق ما فيهم من قدرات، وموهبة، يستطيع المشرف أن ينميتها ويوجهها توجيهها حسناً.
 - اكتساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو مواد التربية الإسلامية.
 - تنمية قدرة الطالب على التفكير والتخطيط والتنفيذ من خلال ممارسة الأنشطة الدينية المختلفة.
 - تقوية وعي الطلاب بالأحداث الجارية في العالم العربي والإسلامي عن طريق المكتبة الدينية والإذاعة الدينية والصحافة الدينية.
- (الصرف، ١٩٨٤، إبراهيم، ١٩٩٤م، سmk، ١٩٧٣م، وزارة التعليم المصرية، ١٩٦١م)

أهداف النشاط في المملكة العربية السعودية

وفي ضوء قيمنا الإسلامية وأهدافنا التربوية وواقع النشاط المدرسي المعاصر وسبل تطويره يذكر دليل النشاط للعام ١٤٢١هـ الأهداف التالية للنشاط المدرسي اللاصفي (وزارة المعارف، ١٤٢١هـ، ص ١٩) :

- معرفة مبادئ الإسلام وقيمه وأدابه وأحكامه وترجمتها إلى واقع عملي في الحياة.
- تعميق قيم ديننا الإسلامي الحنيف ، وترجمتها إلى أفعال وموافق وسلوك.
- التعريف بإمكانات الوطن والاعتزاز بها ، والمحافظة على منجزاته.
- ممارسة التفكير العلمي ، وتنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم في التجديد والابتكار.
- التعبير عن الرأي بجرد ، واحترام آراء الآخرين ، والعمل بمبدأ الشورى في التعامل.
- إبراز القدرة على العمل التعاوني والتخطيط والمشاركة في توزيع العمل والمسؤوليات ، وحسن التصرف ، وتحمل المسؤولية في المواقف المختلفة.

- ممارسة مهارات التعلم الذاتي بطرقه المختلفة.
- تقدير العمل اليدوي، واحترام العاملين فيه، والتشجيع على ممارسته.
- تذوق الفن والإحساس بالجمال.
- المساهمة في حل المشكلات البيئية المحيطة والتفاعل معها.

النشاط المدرسي والبيئة

إذا كانت المدرسة هي بيئه الطالب التي يقضى فيها جزءا طويلا من وقته وإذا كانت بيئه المدرسة هي المكان التربوي المناسب الذي يجد فيه الطالب مكانا للممارسة العملية لبعض ما اكتسبه من معارف وعلوم؛ فإن البيئة المحلية لها دور كبير في إكمال دور المدرسة ودعمه، ذلك أن المجتمع المحلي خارج المدرسة، هو المكان الطبيعي لاستمرار حياة الفرد ونشاطه، باعتباره عضوا فعالا في ذلك المجتمع. ومن هنا فإن فعاليات النشاط المدرسي تنطلق أحيانا خارج أسوار المدرسة، ليمارس أعضاء جماعة النشاط دورهم في البيئة المحلية خدمة للبيئة، ودعما لجهود المدرسة التربوية، ومن تلك الجماعات جماعة الخدمة العامة، ومعسكرات الخدمة العامة، وجماعة البر والتقوى وجماعة المسجد، كما تشمل كذلك نشاط أسبوع التوعية، كأس عالم المرور، وأسبوع النظافة، وغيرها.

علاوة على ذلك، فإن المنهج المدرسي - بمفهومه الحديث - اتسع ليشمل الأنشطة التي تهيئها المدرسة لطلابها داخلها وخارجها، وأصبحت البيئة جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي، بمعنى أن الدراسة تعكس حاجات البيئة وتأثر بها، وتعكس متطلبات الطلاب. بالإضافة إلى أن المناهج تعكس البيئة الطبيعية والثقافية وتعالج مشكلاتها وتوضيحيها، وتنمي لدى الطلاب ميولا واتجاهات نحو بيئتهم، وتعدهم إعدادا مناسبا للحياة داخل مجتمعهم كما تعدهم للانظام في الجامعة وما

بعدها (يونس، ١٩٩٦ م، ص ٩). ومن الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها في برامج النشاط المدرسي ارتباطها بواقع البيئة والمجتمع ومشكلاته المادية والفكيرية. ولهذا فالنشاط المدرسي لا يكون وسيلة لإعداد الطلاب للحياة في مجتمع معين وبيئة معينة لها ظروفها الخاصة، ما لم يرتبط بما يدور في المجتمع من مشكلات، وما يبرز فيه من قضايا يتصدى لها وينمي الطالب عن طريقها مقوماً أساسياً من مقومات نجاحه (الناقة، ١٩٩٦ م، ص ٢٤٤). وإذا ما تسلح معلم العلوم الشرعية المشرف على النشاط المدرسي اللاصفي بأثر البيئة المحيطة حوله على نظام المدرسة، وما ينشأ عنه من قيم اجتماعية معينة، فإنه يستطيع تدعيم الأهداف التي لا تشكل جزءاً من الأهداف المعلنة أو تبني علاقات موضوعية وطيبة مع الطلاب، ومن ثم يستطيعون فحص القيم التي يتأثر بها الطلاب من الشخصيات ذات الشعبية، وهذا لا يعني تدعيم ما هو قائم بالفعل، ولكنه يعني إمكانية القيام بمحاولة إضعاف الآثار السلبية لبعض القيم السائدة، وهذا يعني أن على مخططي المناهج والأنشطة المدرسية أن يراعوا التأثير البيئي، وأن يكونوا على اتصال وثيق بالخبراء خارج نطاق المدرسة، حتى يركزوا على الواقع الأخلاقية التي يواجهها الطلاب، وعندها يكون بوسعيهم تقديم المفيد لهم. إذ أن المدرسة بيئة مبسطة، أو غوّاج مصغر للبيئة الخارجية تتأثر بها وتأثير فيها.

إجراءات البحث

١ - عينة البحث

اختار الباحث أربع مدارس متوسطة عينة للبحث مدرستين بجي الشمسيي، ومدرستين بجي الملز بمنطقة الرياض، وهذه المدارس الأربع يشرف الباحث فيها على الطلاب المعلمين المتربين ميدانياً (تخصص علوم شرعية)، وبتعاونة السادة المشرفين

على جماعات النشاط التابعة لمواد التربية الإسلامية، وكذلك معاونة المدربين ميدانياً، تم تسجيل أسماء عينة عشوائية طبقية من الطلاب المشاركون في جماعات النشاط التابعة لمواد التربية الإسلامية، موضحاً أمام كل منهم صفة الدراسي وعينة عشوائية طبقية أخرى من طلاب المدارس الأربع من لم يشاركو في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية، روعي فيها أن يكون عدد أفرادها مساوياً لعدد الطلاب المشتركين في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية، بحيث يقابل كل طالب مشترك في النشاط طالباً آخر غير مشترك فيه، ومن صفة الدراسي وفصله، تفادياً لأي تأثير ينجم عن اختلاف معايير درجات الطلاب باختلاف مدارسهم. والجدول رقم (١) يوضح أفراد العينة موزعة في مدارسهم.

جدول رقم (١). بين عينة البحث

المجموع	غير المشتركين في النشاط			المشتركون في النشاط			الجي	المدرسة	م
	الثالث	لط	لط	الصف	الثالث	لط			
	الأول	الثاني	الأول	الثالث	الثاني	الأول			
٣٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	الملز	م. ابن قدامة	١
٣٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	الملز	م. العباس	٢
٣٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	الشمسي	م. الأولى	٣
٣٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	الشمسي	م. الأوزاعي	٤
١٢٠									

٢ - رصد الدرجات

رصد الباحث درجات الطلاب المشتركين في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢١٤٢٢ / ٢١ هـ، وذلك في مواد التربية الإسلامية المقررة عليهم، وهي (القرآن الكريم - التفسير - الحديث - التوحيد - الفقه). ثم رصد درجات الطلاب غير المشتركين في النشاط المدرسي اللاصفي المقابلين لنفس الطلاب المشتركين في النشاط، وذلك للمقارنة فيما بينهم،

للنظر في علاقة النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة. بالإضافة إلى إبراز الفروق بين المدارس الأربع، وفقاً لموقعها البيئي بالنسبة لأثر الاشتراك في النشاط في المستوى التحصيلي لطلاب كل منهم.

٣ - أسلوب المقابلة الشخصية

استطلع الباحث آراء الطلاب عينة البحث حول الأسباب التي دعت المشاركين في النشاط اللاصفي إلى المشاركة، وأيضاً الأسباب التي دعت الطلاب غير المشاركين في النشاط اللاصفي إلى عدم الاشتراك، وقد أجرى ذلك الاستطلاع باستخدام أسلوب المقابلة الشخصية، والمقابلة طريقة من الطرق المهمة في جمع المعلومات التربوية، وهي تناسب الأعداد الصغيرة، وتتيح الحصول على إجابات من معظم من يتم مقابلتهم (٩٥% وربما يزيد)، إذا ما قورنت بالاستبيان (٠٤% بدون متابعة) (عوده، ومكاوي، ١٤٠٨هـ، ص ١٥٤). ويشير عمر (١٤٠٧هـ) إلى أن المقابلة الجيدة خبرة ديناميكية بين شخصين وليس مجرد سلسلة من الأسئلة والإجابات العامة، ولذا يجب الإعداد والتخطيط لها مسبقاً، وهذا ما حرص عليه الباحث. ومع أن المقابلة المقترنة تعتمد على مجموعة من الأسئلة فإن ذلك لا يعني أنها عملية آلية. وقد حدد الباحث الإطار الذي ستسير فيه المقابلة، والمعلومات المطلوبة، كما تطلب الإعداد للمقابلة تحديد ميعاد مسبق لمقابلة المفحوص من أفراد العينة. وقد روعي في إجراء المقابلة مناسبة المكان والوقت وبعد تهيئة الجو وكسب ثقة المفحوص من أفراد عينة البحث شرح الباحث الغرض من المقابلة، وبعد أن شعر بأن المستجيب على استعداد للتعاون، بدأ يطرح السؤال التالي : لماذا تشارك في النشاط المدرسي اللاصفي المتعلق بممواد التربية الإسلامية؟ وذلك للمشارك في النشاط، ولماذا لا تشارك في النشاط المدرسي اللاصفي المتعلق بممواد التربية الإسلامية، وذلك لغير المشارك في النشاط من أفراد العينة في مقابلة مفتوحة (Unstucured) أعطي فيها

المستجيب الحرية في أن يتكلم دون محددات للزمن أو الأسلوب، وقد أقتصر على تسجيل ما اتفق عليه ٩٧٪ من آراء الطلاب من الجانبيين المشتركون في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية وغير المشتركين.

٤ - المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية، وذلك

بمعاونة مركز البحوث التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود:

أ - حساب المتوسطات الحسابية لدرجات العينة ككل.

ب - اختيار (ت) للمقارنة بين أفراد العينة المشاركين في النشاط وغير المشاركين، وكذلك المقارنة بين طلاب كل صف دراسي من المشاركين في النشاط وغير المشاركين، أيضاً المقارنة بين البيئة المدرسية فيما يتعلق بالمشاركة في النشاط.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: علاقة المشاركة في النشاط بالإنجاز الأكاديمي

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه "ما علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟" رصد الباحث أولاً درجات طلاب كل صف من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة (مشاركون وغير مشاركون في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية) على حدة، وذلك في مواد التربية الإسلامية ومقارنتها، ثم قام بمقارنة درجات أفراد العينة ككل من المشاركين وغير المشاركين في النشاط.

ويبين الجدول رقم (٢) متوسط درجات أفراد العينة ككل، ونتائج تطبيق اختبار (ت) وذلك بالنسبة للمدارس الأربع في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول

١٤٢٢/٢١ هـ، ثم يبين الجدول رقم (٣) متوسط درجات كل صف دراسي من الصفوف الثلاثة ونتائج تطبيق اختبار (ت).

وقد لاحظ الباحث أن العوامل المنزلية والدراسية - غير الاشتراك في النشاط المدرسي اللاصفي - التي يمكن أن تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب، ظلت ثابتة خلال الفترة من جمادى الآخرة إلى رجب ١٤٢١ هـ، وبذلك يكون الاشتراك في النشاط المدرسي اللاصفي في التربية الإسلامية هو المتغير الوحيد.

جدول رقم (٢). بين الفروق بين أفراد العينة من المشاركين وغير المشاركين في النشاط اللاصفي.

مستوى الدلالة	الآخراف المعياري	متوسط الدرجات	موقع الطلاب من النشاط	عدد الطلاب
١,٠٠	٢٤,٢٤	٢٢٩,٣٠	المشاركون	٦٠
	٢٨,٢٢	١٥٥,٥٣	غير المشاركين	٦٠

جدول رقم (٣). بين الفروق بين طلاب كل صف دراسي من الصفوف الثلاثة من المشاركين وغير المشاركين في النشاط اللاصفي.

مستوى الدلالة	الآخراف المعياري	متوسط الدرجات	موقع الطلاب من النشاط	عدد الطلاب	الصف الدراسي
٠,٠٠	٢٤,٢٤	٢٢٣,٥٥	مشاركون	٢٠	الصف الأول
	٢٤,٩٩	١٤٣,٢٠	غير مشاركين	٢٠	الصف الثاني
٠,٠٠	٢٦,٠٢	٢٢٧,٨٠	مشاركون	٢٠	
	٢٩,١٠	١٥٤,٨٥	غير مشاركين	٢٠	الصف الثالث
٠,٠٠	٢١,٦٣	٢٣٦,٥٥	مشاركون	٢٠	
	٢٥,٧٥	١٦٨,٥٥	غير مشاركين	٢٠	

يتضح من الجدول (٢)، (٣) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسط درجات الإنجاز الأكاديمي في مواد التربية الإسلامية

لصالح الطلاب المشتركين في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية، سواء على مستوى الصف الدراسي أو على مستوى أفراد العينة في الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة. وتفق هذه التسليمة مع نتائج كل من: بندر Bender وشاو Shaw وليفي Levey ورينولدز Reynolds وكرون Krone التي أجرت في الولايات المتحدة الأمريكية، كما تتفق هذه التسليمة أيضاً مع نتائج دراسة ريان التي أجرتها في دولة الكويت، والتي تؤكد جميعها وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في النشاط المدرسي اللاصفي والإنجاز الأكاديمي وإن اختلفت دراسة ريان عن هذه التسليمة في أن إحدى مدارس العينة والتي بلغت عشر مدارس كان الفرق بين المتوسطين فيها لصالح الطلاب غير المشاركين في النشاط، وإن كان فرقاً لم يتجاوز نصف درجة.

وبذلك يتتأكد ما ذهب إليه جيمس فورنبريج James Varnberg في كتابه عن "كيفية إدارة برامج الأنشطة الطلابية" How to Administer student activities" programs من أن مشاركة الطلبة في برامج الأنشطة تعود بالنفع على كل من الطلبة والمدارس. فالطلبة الذين يشاركون في برامج الأنشطة غالباً ما يصبح لديهم اهتماماً مضاعفاً بالقرارات الدراسية الأكاديمية، ويكون المجال مفتوحاً أمامهم لممارسة مهارات القيادة والتبعية في آن واحد، كما تكون لديهم فرصة للالتقاء مع الطلبة والتفاعل مع المعلمين في موقع آخر خلاف الفصل الدراسي، ويكونون مميزين بمشاركةتهم وإنجازاتهم.

ثانياً: علاقة المشاركة في النشاط بالبيئة المدرسية

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين علاقة الطلاب المشاركين في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها يعزى للبيئة المدرسية؟ قام الباحث بحساب الفرق بين الطلاب

المشاركين داخل كل حي من الحيين اللذين تقع فيماهما المدارس الأربع المختارة لإجراء البحث، ثم قام بحساب الفرق بين مدرستي حي الشميسى ، ومدرستي حي المزر بنطقة الرياض، وذلك فيما يتعلق بالمشاركين في النشاط فقط. والجدولان (٤) و (٥) يبيان متوسط الدرجات بينهما ونتيجة اختبار "ت".

جدول رقم (٤). بين الفرق بين المشاركين في النشاط وغير المشاركين في حي الشميسى وحي المزر.

الحي	عدد الطلاب	موقع الطلاب من النشاط	متوسط الدرجات	الآخراف المعياري	مستوى الدلالة
مدرساتي حي الشميسى	٣٠	مشاركين	٢١٩,٢٠	٢٩,١٧	٠,٠٠
مدرساتي حي المزر	٣٠	غير مشاركين	١٤٦,٧٦	٢٧,١١	٠,٠٠

جدول رقم (٥). بين الفروق بين المشاركين في النشاط بحي الشميسى والمزر.

الحي	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الآخراف المعياري	مستوى الدلالة
حي الشميسى	٣٠	٢١٩,٢٠	٢٩,١٧	٠,٠٠
حي المزر	٣٠	٢٣٩,٤٠	١١,٥٦	

يتضح من نتائج الجدول (٤) الاتفاق والتأكيد على ما جاء في النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول في أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسط الإنجاز الأكاديمي في مواد التربية الإسلامية لصالح المشاركين في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية داخل كل من المدرستين اللتين تقعان في حي الشميسى ، والمدرستين اللتين تقعان في حي المزر. بينما يتضح من نتائج الجدول (٥) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل

من (٥٠٥) لصالح طلاب مدرستي حي المز. ومن خلال ملاحظة الباحث فقد يعزى السبب في ذلك إلى ما يلي.

- ١- توافر الإمكانيات من أجهزة وخامات، وأدوات، وصالات بمدرستي حي المز عنها في مدرستي حي الشميسى.
- ٢- الوضع الاقتصادي والاجتماعي أحسن حالاً في حي المز عنه في حي الشميسى.
- ٣- المستوى التعليمي للأباء في حي المز أعلى منه في حي الشميسى.
- ٤- كثرة الطلاب غير السعوديين في حي المز عنه في حي الشميسى، ويلبي النشاط لديهم حاجات اجتماعية ونفسية.
- ٥- إن مدرستي حي المز تؤكدان على توثيق الصلة والتعاون بينهما وبين البيت، من خلال اشتراك الآباء وأولياء الأمور في النهوض بالعملية التعليمية التربوية. وتأكد نتائج الأبحاث أن ضعف الإمكانيات من أجهزة وخامات وأدوات، وعدم مناسبة الأماكن لزاولة النشاط، وضعف المستوى البيئي، ومستوى الآباء التعليمي، والمفهوم الخاطئ للأباء، واعتبار النشاط المدرسي مضيعة للوقت والجهد، وازدحام الفصل، وعدم تعاون المترزل مع المدرسة من أهم العقبات التي تقف عائقاً أمام تفعيل ومارسة النشاط المدرسي اللاصفي (خاطر، وحسن ١٩٨٤م، وعبد الوهاب، ١٤٠١هـ، ريان، ١٤٠١هـ).

ويؤكد القحطاني (٢٠٠٠م) أن البيئة وما تحوي من واقع، سواء داخل المدرسة أو خارجها يمكن أن تساهم في تنظيم برامج نشاط هادفة، وتفعل مشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة إذا ما توافرت بها الإمكانيات والأدوات والوسائل والتجهيزات المدرسية والتوجيه المثير من قبل المختصين في المدرسة وأولياء الأمور. ولهذا فهناك ضرورة لربط التعلم ببيئة المؤسسة التعليمية، وتعديل سلوكه بما يلائم هذه البيئة، وأن هناك ضرورة كبيرة لتوفير إمكانيات المادة والتجهيزات اللازمة

لممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفي إذ يتوقف على هذه الإمكانيات تحقيق الأهداف التربوية بدرجة كبيرة. فالإنسان يؤثر في البيئة ويتأثر بها، ويفتاعل مع مصادرها الطبيعية، فيسخرها لخدمته، ويستثمرها لسعادته ويخسّنها ويظورها لتعطيه كل ما يريد لسد احتياجاته ومتطلباته. ومن هنا فإن بيئـة الإنسان متطرفة نتيجة للتأثير المتبادل بين الإنسان والبيئة (يونس، ١٩٩٦ م، ص ٦٩).

ثالثاً: لماذا المشاركة أو عدم المشاركة في النشاط؟

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: ما الأسباب التي دعت بعض الطلاب للمشاركة في النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية والبعض الآخر إلى عدم المشاركة؟ استخدم الباحث أسلوب المقابلة الشخصية، واقتصر على تسجيل ما اتفق عليه ٥٨٪ من الطلاب المشاركون وغير المشاركون في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية، وذلك كما يلي.

- ١ - آراء المشاركون في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية.
- لتنمية المعارف الدينية عن طريق القراءة الدينية الإسلامية الحرة.
- لإذكاء الشعور الديني في النفوس.
- لاستثمار أوقات الفراغ فيما ينفع
- لأنها تتوافق مع الميول الشخصية في ممارسة الهوايات.
- لأنها تتيح حرية الرأي وتنمي التفكير.
- لأنها تروح عن النفس من خلال الرحلات.
- لأنها تتيح فرصة الإلقاء والخطابة من خلال الإذاعة.
- لأنها تنمي مهارات القيادة.
- لأنها تساعد على التعاون الجماعي.

- لوجود الزملاء بها.
- لأن المدرس سجل الاسم ومن ثم كان الاستمرار.
- لوجود اللعب والرياضة والمرح والمتعة.
- لأن الوالد يبحث على الاشتراك.
- لوجود مدرس محبوب.
- للاستفادة من جماعة التوعية الإسلامية وجماعة النادي.
- لأنها تشجع على تنمية مهارات اجتماعية.

ويرى الباحث أن أهداف الطلاب من اشتراكهم في النشاط المدرسي اللاصفي قد لا تكون متطابقة مع ما يأمله التربويون، وفي هذا الإطار يشير أرمسترونج Armstrong وآخرون (١٩٨١م) إلى أن بعض الباحثين أجروا بحثاً عام ١٩٧٥م حول أسباب اشتراك بعض الطلاب في النشاط المدرسي اللاصفي ، فلم تتطابق إجاباتهم مع ما يأمله التربويون. فقد أجاب أكثر من ٥٥٪ من عينة البحث بأنهم يجدون في الاشتراك في النشاط المدرسي اللاصفي متعدة "Fun" واستمتاعاً شخصياً "Personal enjoyment" وقد أعطوا هذا السبب رتبة "مهم للغاية" ، في حين أن ٩٪ منهم فقط أعطوا سبب "الإعداد لهنة هذه الرتبة" ، وكذلك لم ينل هذه الرتبة منهم غير ٥٪ بالنسبة لسبب "لكي يصبح مواطناً أكثر فاعليّة" ، وبالمثل لم ينل سبب "خدمة المدرسة" أكثر من نسبة ٦٪ ، وهكذا فإن اهتمامات الطلاب دائماً تدور حول النفع الواقعي والمباشر لهم، أكثر مما يأمله المربون من غaiات على المدى الطويل تتعلق بالمستقبل البعيد للطلاب أو صالح المدرسة أو المجتمع.. وقد يعني هذا الاهتمام - كما يشير عميرة (١٤١٩هـ) - اهتماماً بالجانب الذي يضفي نوعاً من الارتباط المباشر بمحاجات الطلاب، وميولهم، واهتماماتهم ليجدوا فيه بعض المتعة، بجانب ما يأمله المربون منه من تحقيق أهداف تربوية بعيدة المدى.

٢ - آراء غير المشاركين في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية :

- الشاط يعطى عن الدراسة.
- الأسرة لا تشجع على الاشتراك في النشاط.
- لا نرى له فائدة.
- لم يشجعنا المشرف على الاشتراك في النشاط.
- عدم اهتمام المشرف بالنشاط.
- عدم وجود مكان مناسب لجماعة النشاط.
- عدم وجود حافز مادي للمشاركة في النشاط.
- الأنشطة الموجودة بالمدرسة غير محببة للنفس.
- موعد ممارسة الأنشطة غير مناسب.
- كثير من الزملاء غير مشاركين في النشاط.
- الشعور بإضافة أعباء لا تساعد في المجموع.
- ازدحام اليوم الدراسي بالدروس.
- عدم حب المدرس المشرف على النشاط.
- انتهاء الموعد المخصص للتسجيل لزاولة النشاط.
- عدم جاذبية الأنشطة الموجودة بالمدرسة.

في ضوء إجابات الطلاب يرى فريق من الباحثين أن ميول الطالب واتجاهاته تنتاج التفاعل مع الظروف البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها، ومن ثم فلها جانبها الاجتماعي. وعلى هذا فالمنهج المدرسي بما يحتويه من نشاط - من وجهة نظرهم - لا ينزع عن المجتمع ومشكلاته (الناقة، ١٩٩٦م، ص ٢٤٥).

ومن خلال إجابات الطلاب يتضح أن النشاط المدرسي لا يعطي ميول الطالب ورغباته واتجاهاته اهتماماً كاملاً، ولم ينظر إلى الميول وال حاجات على أنه تدور حوله

كل النشاطات. في حين أن مراعاة ميول الطالب ورغباته وحاجاته يتحقق من ورائها كثير من الفوائد التربوية كتحبيب الدراسة إلى نفوس الطلاب ، وتحقيق مبدأ إيجابية التعلم فيكون الطالب فعالاً نشيطاً.

ومن خلال آراء الطلاب غير المشاركين في النشاط اللاصفي للتربية الإسلامية يتضح أن هناك قصوراً في العناية ببرامج النشاط المدرسي اللاصفي من حيث تخطيطها وتنفيذها.

النحوين والمقترنات

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي

- ١ - أن ينخطط النشاط المدرسي اللاصفي المتصل بالممواد الدراسية ، تخطيطاً مرتبطاً بالمقررات الدراسية لتزداد استفادة المستوى التحصيلي من الاشتراك في النشاط ، الأمر الذي يطمئن الآباء والمدرسين عن دور النشاط في المساهمة في تحقيق الهدف التحصيلي للطلاب.
- ٢ - أن يدرك المعلمون أن مسؤوليتهم عن الأنشطة اللاصفية لا تقل عن مسؤوليتهم تجاه المقررات الدراسية ، وأن الإشراف على هذه الأنشطة يضاف إلى جوانب امتيازهم في تقريرهم السنوي.
- ٣ - أن يدرك أولياء الأمور أن الفوائد التي تعود على أبنائهم من المشاركة في الأنشطة اللاصفية ، قد لا تقل أهمية على المدى القريب ، والمدى البعيد ، عن المقررات الدراسية ، وبذلك يشجعون أبناءهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة.

- ٤ - أن تهتم الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة المعارف بمدارس حي الشميسى من حيث توفير الإمكانيات والأدوات الالزمة لتحسين مستوى المشاركة في الأنشطة اللاصفية بها.
- ٥ - أن يراعى عند التخطيط للنشاط المدرسي اللاصفي ميول الطلاب ورغباتهم واحتياجاتهم، باعتبارها دوافع يمكن استغلالها في عملية التعلم وبالتالي يتحقق الإنجاز الأكاديمي المنشود.
- ٦ - أن تقوم المدارس بالنشر والدعایة الالزمة عن الأنشطة اللاصفية بكل الوسائل المتاحة لها بين طلابها وأولياء أمورهم، والدعوة إلى المشاركة فيها، وبيان ما لها من أهمية في حياتهم حاضراً، ومستقبلًا.

أسئلة تنتظر الإجابة

- من المفيد متابعة البحث في مجال النشاط المدرسي للإجابة على أسئلة مهمة ما زالت تشغل الأذهان. ومن بين تلك الأسئلة ما يلي.
- ١- ما العلاقة بين اشتراك الطلاب في كل نوع من الأنشطة المدرسية اللاصفية الرئيسة، ومستوى تحصيلهم الدراسي العام؟
 - ٢- هل تؤثر مشاركة الطلاب في الأنشطة اللاصفية في نوهرم الأكاديمي؟
 - ٣- هل يزداد متوسط معدل درجات الطلاب المشاركين في الأنشطة المدرسية اللاصفية كلما تقدموا في مرحلة الدراسة؟

المراجعة

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد العليم. الموجز الفناني لمدرسي اللغة العربية، ط ١٥ ، القاهرة دار المعارف، ١٩٩٤ م.
- ابن منظور، جمال الدين بن مكرم. لسان العرب ، طبعة مصورة من مطبعة بولاق ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر ، القاهرة ، ب ت.
- الرياح ، عبد اللطيف عبد العزيز. "دراسة تقويمه لبرامج النشاط في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات التربية الإسلامية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٩٨٨ م.
- السكري ، عبد الفتاح. واقع تدريس التربية الإسلامية ، الكويت ، بحث مقدم إلى جمعية العلماء الكويتية في أسبوع التربية العاشر ، مارس ١٩٨٠ م ، ١٤٠٠ هـ.
- الصراف ، أدهم أحمد. دليل المعلم في النشاط المدرسي خلال اليوم الكامل ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربية والتنمية ، ١٩٨٤ م.
- الغامدي ، عبد الله أحمد. "النشاط المدرسي - أهدافه ووسائله وإمكانيات تطويره دراسة ميدانية للمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٠ م.
- الفيروز آبادي ، مجذ الدين محمد. القاموس المحيط ، القاهرة ، مطبعة دار السعادة ، ١٣٩١ هـ.
- القحطاني ، وهف بن علي. العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض ، مجلة رسالة الخليج العربي العدد السابع والسبعين ، السنة الحادية والعشرون ، ٢٠٠٠ م.

- المليجي ، نهلة حامد. "فعالية برنامج في النشاط المدرسي للتربية الدينية الإسلامية في التحصيل الديني والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٧ م.
- المنبع ، عثمان عبد العزيز. "تقويم النشاط المدرسي اللاصفي في مرحلة التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الملك سعود ، ١٩٨٣ م.
- الناقة ، محمود كامل. "محنة النشاط التربوي ونحن ننادي ببناء الإنسان المصري" ، صحيفية التربية ، القاهرة ، ع ، السنة الحادية والثلاثون ، يناير ، ١٩٧٩ م.
- الناقة ، محمود كامل. النهج المدرسي للحديث ، القاهرة ، قسم المناهج ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ م.
- خاطر ، محمود رشدي ، حسن شحاته. دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصحفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٤ م.
- رستم ، رسمي عبد الملك ، علي ، شعبان حامد. تخطيط عودة الأنشطة التربوية في مرحلة التعليم قبل الجامعي ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٣ م.
- ريان ، فكري حسن. أثر الاشتراك في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لها في المدرسة المتوسطة ، النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق ، الكويت مكتبة الفلاح ، ١٩٨١ م.
- ريان ، فكري حسن. تقويم النشاط المدرسي في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت . المرجع السابق.

- سمل ، محمد صالح. فن التدريس للتربيـة الدينـية وارتباطـها النفسـية ، الـقـاهرـة ، مـكتـبة الأنـجلـو المـصـرـية ، ١٩٧٣ مـ.
- شـحـاتـه ، حـسـنـ سـيـدـ. النـشـاطـ المـدـرـسـيـ - مـفـهـومـهـ وـوـظـائـفـهـ وـمـجـالـاتـ تـطـيـيقـهـ ، طـ٢ـ ، الـقـاهرـةـ ، الدـارـ المـصـرـيـةـ الـلـبـانـيـةـ ، ١٩٩٢ـ مـ.
- عـبـدـ الـوهـابـ ، جـلالـ. النـشـاطـ المـدـرـسـيـ مـفـاهـيمـهـ وـمـجـالـاتـهـ وـمـحـوـثـهـ ، الـكـوـيـتـ ، مـكتـبةـ الفـلاحـ ، ١٤٠١ـ هـ.
- عـبـدـ الـوهـابـ ، جـلالـ. درـاسـةـ مـيدـانـيـةـ عنـ النـشـاطـ المـدـرـسـيـ فيـ المـرـاحـةـ الـمـتوـسـطةـ بالـكـوـيـتـ ، مـركـزـ بـحـوثـ الـناـهـاجـ ، ١٩٧٧ـ مـ.
- عـطاـ ، إـبرـاهـيمـ مـحمدـ. الـناـهـاجـ بـيـنـ الـأـصـالـةـ وـالـمـعاـصـرـةـ ، الـقـاهرـةـ ، دـارـ الشـبابـ للـطبـاعـةـ ، ١٩٩٢ـ مـ.
- عـمـرـ ، مـحمدـ زـيـانـ. الـبـحـثـ الـعـلـمـيـ منـاهـجـهـ وـتقـنيـاتـهـ ، جـدةـ ، دـارـ الشـروـقـ ، ١٤٠٧ـ هـ.
- عـمـيرـةـ ، إـبرـاهـيمـ بـسيـونـيـ. الـأـنـشـطـةـ الـعـلـمـيـ غـيرـ الصـفـيـةـ وـنـوـادـيـ الـعـلـمـومـ درـاسـةـ مـيدـانـيـةـ ، الـرـيـاضـ ، مـكـتبـ التـرـبـيـةـ الـعـرـبـيـ لـدـولـ الـخـلـيـجـ ، ١٤١٩ـ هـ.
- عـودـةـ ، أـحـمـدـ وـمـكاـويـ ، فـتحـيـ. أـسـاسـيـاتـ الـبـحـثـ الـعـلـمـيـ فيـ التـرـبـيـةـ وـالـعـلـمـ الـإـنـسـانـيـةـ. عـنـاصـرـهـ وـمنـاهـجـهـ وـالـتـحلـيلـ الـإـحـصـائـيـ لـبيانـاتـهـ ، جـامـعـةـ الـبـيرـمـوكـ ، مـكتـبةـ المـنـارـ ، ١٤٠٨ـ هـ.
- مـقـبـلـ ، فـهـميـ توـفـيقـ. النـشـاطـ المـدـرـسـيـ - مـفـهـومـهـ - تـنظـيمـهـ - عـلـاقـتـهـ بـالـنـاهـجـ ، بـيـرـوـتـ ، دـارـ الـمـسـيـرةـ ، ١٩٧٨ـ مـ.
- مـوسـىـ ، أـحـمـدـ مـحـمـودـ. تـقوـيمـ النـشـاطـ غـيرـ الصـفـيـةـ فيـ التـرـبـيـةـ إـلـاسـلامـيـةـ بـالـمـرـحلـتـينـ الـمـتوـسـطةـ وـالـثـانـوـيـةـ بـمـنـطـقـةـ الـرـيـاضـ الـعـلـيـمـيـةـ ، رسـالـةـ مـاجـسـتـيرـ غـيرـ مـشـورـةـ ، كـلـيـةـ التـرـبـيـةـ ، جـامـعـةـ الـمـلـكـ سـعـودـ ، ١٩٨٩ـ مـ.

- موسى: محمد محمود. "دور النشاط المدرسي في التربية الإسلامية على تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩١ م.
- وزارة التربية والتعليم. النشاط المدرسي في التربية الدينية للمرحلة الإعدادية العامة ، القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦١ م.
- وزارة المعارف (المملكة العربية السعودية) الإدارية العامة للنشاط الطلابي. دليل النشاط ، الرياض ١٤٢١ هـ.
- يونس ، فتحي وآخرون. المنهج المدرسي الحديث ، القاهرة ، قسم المناهج ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Armstrong, David G. Kenneth T. Hensom & Tom V. savage. *Education: An Introduction*. N. T. :Macmillan, 1981.

Bender, David S. :Extracurricular activities and achievement orientation of adolescent males and Females, *paper presented at the annual meeting of the American educational research association* Toronto, Ontario, Canada, 1978.

Carter, V. good: *Dictionary of Education*, McGraw Hill Book Company, third edition, 1973.

Krone, William mark: The Relationship of participation levels in extra curricular activities and outcomes of discipline and academic achievement *dissertation abstracts international* , Vol. 46, No. 8, February, p. 2149.

Levey , Milton Glenn: A study of high school student academic achievement and participation in extra curricula activities, *dissertation abstracts international*, Vol. 43, No. 4, October 1982. p. 1107.

Robins, JerryM. : the encyclopedia of education, Vol. 8, 1971, pp. 491 -- 492.

Reynolds, Gary Lynn: significant others activities and academic achievement, *dissertation abstracts international*, Vol. 46, No. 10, April, 1986, p. 2990.

Shaw, Sue Mary: The relationship between participation in student activities and scholastic achievement in four selected Mississippi high schools, *dissertation abstracts international*, Vol. 42, No7. January, 1982, p. 2950.

Spears, Harold: *secondary education in American life*, new york, American Book company, 1941, p. 159.

Taylor, Galen: *secondary education*, Encyclopedia Americana, Americana Corporation, N. Y. 1970.

Vornberg, james; zukowski, J. J. ; Gipson, V. W.; and southern J.S. *a model for organizing your school's activities program*, NASSP bulletin, October 1983.

The relationship between extra class activity of Islamic education and the academic achievement in the middle school

Mohamed M. Salem

*Assistant Professor, Department of Curricula, Teaching Methods, college of
Education, King Saud university, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. This research aims at specifying whether the participation in the extra class activities of Islamic education affect the academic achievement or not. The research also seeks to specify whether the extra activity has a positive impact or not. This will be achieved through a compasses on between the levels of the extra class participants and the non – ones. In addition, the research seeks to classify the differences among different schools on the basis of their environmental locations and to clarify as well the impact of the extra class activity of the levels of the students of these different schools. Last but not least, the research seeks to throw more light upon the extra class participants of Islamic education and the non – ones as well.

Groups of students have been selected out of four tow Schools of which are located at el – malaz and two at el – shemaicy district. The total number of all the students is about 120 students.

النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المدينة المنورة التعليمية من وجهة نظر مدير المدارس

إعداد: محمد عبد الرحمن فهد الدخيل

أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى البحث في موضوع النشاط المدرسي ومعوقاته بمنطقة المدينة المنورة التعليمية من خلال معرفة رأي مدير المدارس - الذين يشكلون مجتمع الدراسة وعيتها - في دور النشاط المدرسي في تفعيل العملية التربوية والتعرف على المعوقات والمشكلات التي تواجه النشاط المدرسي، والحلول المقترنة لهذه المعوقات من وجهة نظر مدير المدارس. وقد استخدم الباحث النهج الوصفي للتعرف على خصائص النشاط المدرسي وواقعه. وقد كانت الأداة الرئيسية لإجراء هذه الدراسة الاستبيان باستخدام المعاجلات الإحصائية المناسبة، مع الاستعانة بالمصادر والمراجع في هذا المجال. وقد بينت نتائج الدراسة أن للنشاط المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق أهداف النهج المدرسي، ويحتاج إلى دعم أكبر واهتمام من المسؤولين عن التعليم في المملكة، خاصة إدارات المدارس؛ بالإضافة إلى معوقات أخرى سوف تسلط عليها الأضواء في ثانيا الدراسة.

مقدمة

تهدف التربية الحديثة - عن طريق المدرسة - إلى مساعدة طلابها على النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً وروحياً، حتى يصبحوا مواطنين صالحين، وحتى يفهموا بيئتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكل ما فيها، ولكي يؤدوا العمل المطلوب منهم بصفتهم رجال المستقبل. وتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغيير جذري في سلوك الطلاب من خلال التعليم المرتبط بالعمل، وهذا لا يتم إلا بإعطاء الطلاب الفرصة لممارسة مناشط متعددة ومبكرة داخل المدرسة وخارجها. والنشاط المدرسي

جزء من منهج المدرسة الحديثة، فهو يساعد الطلاب في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم، وللمشاركة في التنمية الشاملة. كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط المدرسي لديهم القدرة على الإنجاز الأكاديمي، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم، ويتميز الطلاب المشاركون في النشاط المدرسي بروح القيادة، والثبات الانفعالي والقدرة على التفاعل مع الآخرين، وبأنهم يتلذذون بالقدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم^(١).

ولأن النشاط المدرسي يشكل أحد العناصر الهامة في بناء شخصية الطالب وصقلها، ولكي يقوم هذا النشاط بدوره بفاعلية وتأثير عميقين فلا بد من إعطائه الاهتمام الكافي من قبل إدارات التعليم، وأن يحظى بمتابعة الإدارة المدرسية لجميع برامجه وتشجيع المعلمين والطلاب على ممارسة الأنشطة المدرسية والتفاعل معها.

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث بناءً على ما سبق في السؤال الرئيسي التالي:
ما واقع النشاط المدرسي ومعوقاته والحلول المقترحة لمشاكله في منطقة المدينة المنورة التعليمية في نظر مديرى المدارس؟
 وتتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية.
 ١ - ما أهمية النشاط المدرسي لتعزيز العملية التربوية من وجهة نظر مديرى المدارس بالمدينة المنورة؟.

(١) حسن شحادة، النشاط المدرسي، ص ١١.

٢ - ما معوقات النشاط المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة المدينة المنورة التعليمية؟

٣ - ما هي الحلول المقترنة لمشاكل النشاط المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق عدة أهداف من أهمها:

- ١ - معرفة رأي مديري المدارس في دور النشاط المدرسي في تفعيل العملية التربوية.
- ٢ - معرفة العقبات أو المشكلات التي تواجه النشاط المدرسي بالمدارس.
- ٣ - تعرف الحلول والتوصيات في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله، حتى يمكن المسؤولين عن التعليم بالملكة العربية السعودية النهوض بالنشاط المدرسي وتحقيق الأهداف المنوطة به.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى أمور منها:

- ١ - أنه يتناول مجالاً على درجة كبيرة من الأهمية، لأنّه النشاط المدرسي ودوره الفعال في تعزيز العملية التعليمية.
- ٢ - حاجة المجتمع السعودي إلى مثل هذه الدراسة، ولا سيما أنه يمر بمرحلة تغير حضاري سريع، خاصة في الجوانب التربوية والتعليمية، وحاجته إلى مثل هذه الدراسة لكي تعطي القائمين على التعليم فكرة عن أهمية النشاط المدرسي ودوره الفعال في نمو الطلاب النمو المتكامل.

- ٣ - هذه الدراسة - على حد علم الباحث - من بواكير الدراسات عن النشاط المدرسي في المملكة العربية السعودية ، التي تحظى باهتمام بالغ من قبل المسؤولين عن التعليم في المملكة بقطاعاته المختلفة.
- ٤ - قد تكشف هذه الدراسة عن جوانب قصور تحول دون تحقيق برامج النشاط المدرسي لأهدافها التربوية ، وهذا يمكن المسؤولين عن التعليم من معرفة واقع النشاط المدرسي ومعوقاته.
- ٥ - قد تساعد الدراسة الحالية في معرفة مدى قدرة النشاط المدرسي في منطقة المدينة المنورة التعليمية على رفع مستوى العملية التعليمية كما وكيفا.

منهج البحث

يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع البيانات ومحاولة تبويبها وتصنيفها ليمكن توظيفها في مصلحة البحث. أما أدوات البحث فهي تمثل في إعداد استبانة تقدم لعينة من مديري المدارس بمنطقة المدينة المنورة.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على مديري المدارس الملتحقين بدورة مدير المدارس الابتدائية وما فوقها ، التي تنظمها كلية المعلمين بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤١٩ هـ - ١٤٢٠ هـ ويبلغ عددهم (٤٦) ما بين مدير ووكيل مدرسة ، بمنطقة المدينة المنورة التعليمية ومحافظاتها (المهد - بنع - العلا).

مصطلحات البحث

النشاط المدرسي : يقصد به تلك البرامج والأنشطة التي تهتم بالتعلم وتعنى بما يبذل من جهد عقلي وبدني في ممارسة أنواع النشاط التي تناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها.

الإطار النظري للبحث

١ - مفهوم النشاط المدرسي

تعرف وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية النشاط المدرسي (بأنه مجموعة من الممارسات العلمية التي يمارسها الطلاب خارج الفصل الدراسي ، ويرمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية ، ويكمel الخبرات التي يحصل عليها الطالب داخل الفصل الدراسي ، ويرمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية ، ويكمel الخبرات التي يحصل عليها الطالب داخل الفصل الدراسي) ^(١).

ويعرف سمعان ومرسي النشاط المدرسي (بأنه ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملًا مع ابناج التعليمي والذي يقبل عليه الطلاب برغبتهم بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة داخل الفصل أو خارجه ، وفي أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة ، على أن يؤدي ذلك إلى غزو في خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة) ^(٢).

ويعرف عميرة النشاط المدرسي بأنه (...كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم ، أو هما معاً ، أو يقوم به زائر أو متخصص ، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية للمدرسة ، وي العمل على النمو الشامل المتكامل للمتعلم ، سواء أتم داخل الفصل أم تم

(١) وزارة المعارف، دليل النشاط المدرسي، ص ٤ - ٥ .

(٢) وهيب سمعان، و محمد منير مرسي ، الإدراة المدرسية، ص ٢٦٠ - ٢٦١ ..

خارجها، داخل المدرسة أو خارجها، ما دام يتم تحت إشراف المدرسة، ويتوجيه وتحيط منها^(١).

وما تقدم نرى أن النشاط المدرسي هو مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها ويكتسبها الطلاب، وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها. وأن المناشط أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطلاب وصقلها، وأن كثيراً من الأهداف التربوية يتم تحقيقها من خلال المناشط التلقائية التي يقوم بها الطلاب خارج الفصل الدراسي، كما أن فاعلية تدريس المعلم داخل الصف الدراسي تتوقف - إلى حد بعيد - على ممارسة الطلاب للنشاط، وأن تحقيق أقصى ثبو ممكن للطلاب لا يتم بصورة كافية داخل الفصل الدراسي الذي لا تسمح إمكاناته الزمنية والمادية بأكثر مما يتم فيه، وأن التربية المتكاملة تتطلب مناخاً عاماً يسود المدرسة ويهيئ الظروف لمارسة النشاط.

٢- أهمية النشاط المدرسي

يمكن إيصال أهمية النشاط المدرسي فيما يلي.

١- النشاط المدرسي مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، وما لا شك فيه أن إشباع حاجات الطلاب عامل من العوامل التي تعزز محبتهم للمدرسة وتعنفهم من الجنوح والتمرد.

٢- من خلال النشاط المدرسي يتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمهها داخل الفصل. فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يزود الطلاب بالخبرات المتنوعة: الخلقية والعلمية والعملية التي لا يتاح لهم غالباً اكتسابها داخل الفصل، مثل التعاون مع الغير، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والصبر، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتخطيط، وغير ذلك من الأشياء التي من شأنها تدعيم شخصية الطالب.

(١) إبراهيم بسيوني عميرة، الأنشطة العلمية غير الصافية ص ٣٥

- ٣- يعين النشاط المدرسي إعانة فعالة على تنمية ميول الطلاب وتوجيههم التوجيه السليم.
- ٤- ينمي النشاط المدرسي استعداد الطلاب للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المتعددة، وتحصيل ما تقدمه المدرسة لهم.
- ٥- يساهم النشاط المدرسي الهدف في تحقيق أهداف المنهج الدراسي.
- ٦- يساهم النشاط المدرسي في إكساب الطلاب خبرات اجتماعية في تكوين العلاقات الإنسانية السليمة داخل المدرسة وخارجها.
- ٧- يعين النشاط المدرسي في حفز الطلاب في مجال التحصيل العلمي.
- ٨- يساهم النشاط المدرسي في تنمية أفكار الطلاب وأساليبهم.
- ٩- يعين النشاط المدرسي على تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالب.
- ١٠- يعتبر النشاط المدرسي وسيلة هامة لخلق جو من التسافس الشريف بين الطلاب^{(١)(٢)}.

٣ - أهداف النشاط المدرسي

- حددت وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية أهداف النشاط المدرسي فيما يلي:
- ١- بناء الشخصية المتكاملة ليصبح الطالب مواطناً صالحاً يرتبط بوطنه، ويعتز به، ويستعد للتضحية من أجله.
 - ٢- تعميق قيم ديننا الإسلامي الحنيف، وترجمتها إلى أفعال ومواقف سلوكية.
 - ٣- تنمية قدرة الطالب على التفاعل مع مجتمعهم المسلم، بما يحقق لهم التكيف الاجتماعي السليم في ظل التطورات السريعة المعاصرة.
 - ٤- ترسیخ القيم الاجتماعية البناءة، كالتعاون والمنافسة الشريفة وخدمة المجتمع.

(١) سليمان الحقيل، الإدارة المدرسية، ص ٢٩٠.

(٢) محمد العصيمي، رؤية نحو تعزيز دور النشاط... ص ١٤٩.

- ٥- استكشاف القدرات والمهارات والمواهب ، وصقلها وتنميتها وتوجيهها لخدمة الفرد والمجتمع.
- ٦- استثمار أوقات الفراغ فيما يجدد معلومات الطلاب وينمي خبراتهم وبنوعها ، ويؤدي إلى إثرائهم ثقافياً وينشط قدراتهم العقلية.
- ٧- احترام العمل والعاملين ، وتقدير قيمة العمل اليدوي ، والاستماع به ، لأن الممارسة الحسية والحركية تجعل من النشاط مادة ممتعة ومرغوبة ، تفيده في الترويح عن النفس ، وتسهل عملية الإدراك والإتقان.
- ٨- خدمة المادة العلمية حتى يتمثلها الطالب ، فيسهل استيعابه لها ، ويفكّد ثبيتها في الأذهان ، واعتمادها على أكبر عدد من الحواس ، من خلال المجسمات والرسوم التوضيحية ، وإجراء التجارب والبحوث والقيام بالدراسات الميدانية.
- ٩- تدريب الطلاب على الاستفادة مما تلقوه من معارف وعلوم للإعانة على حل مشكلات مجتمعهم.
- ١٠- الارتباط الوثيق بتاريخ الأمة الإسلامية وحضارتها ، والاقتداء بسيرة السلف الصالحة.
- ١١- تربية الطلاب على الاعتماد على النفس والخشونة ، وتحمل المسؤولية ، وتعود القيادة والطاعة في المعروف.
- ١٢- تلبية الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب ، كالحاجة إلى الانتفاء الاجتماعي والصداقه ، وتحقيق الذات ، والتقدير ، ومساعدة الطالب في التخلص من بعض ما يعانيه من مشكلات ، كالقلق والاضطراب والانطواء^{(١)(٢)}.

(١) وزارة المعارف ، دليل النشاط المدرسي ص ٥ - ٦.

(٢) سليمان الحقيلى ، الإداره المدرسية ص ٢٩١ - ٢٩٣.

الدراسات السابقة

في هذا الجزء من البحث نحاول أن نتطرق إلى بعض الدراسات التي تتعلق بالنشاط المدرسي وأهميته. ومع أن الدراسات في هذا الميدان تكاد تكون قليلة، لحداثة برامج النشاط، وقلة المتخصصين في مجال النشاط المدرسي، فقد ظهرت عدة دراسات أهمها:

- ١ - قام ريان بدراسة عن النشاط المدرسي ١٩٨٤م وهي "تقويم النشاط المدرسي في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت"، واقتصر البحث على مدارس التعليم المتوسط. ولقد خلصت الدراسة إلى أن (١٦٪) من المعلمين، و(٢٩٪) من الطلاب يرون أن درجة نجاح النشاط المدرسي فوق المتوسط أو أكثر، ويرى (٥٣٪) من المدرسين، و(٤٢٪) من الطلاب أن درجة نجاحه أقل من المتوسط. مما يشير إلى أن الحاجة إلى إعادة النظر في برامج النشاط برمتها - تحضيرها وتنفيذها لتحقيق درجة مقبولة من النجاح من المشتركين طلاباً ومشرفين - كبيرة.
كما خلص إلى أن بعض المشكلات التي تعوق نجاح البرنامج، هي:
 - ١ - نقص الإعداد التربوي لبعض المدرسين والقائمين على إدارة المدارس، مما يؤدي إلى عدم إحياطها بالأهداف والوظائف التربوية للنشاط المدرسي.
 - ٢ - عدم وجود حواجز للإشراف على النشاط، وهذا يجعل المعلمين يشعرون أنه عبء عليهم.
 - ٣ - عدم توافر الإمكانيات المادية من أماكن للنشاط وخامات وأدوات.
 - ٤ - ازدحام خطة الدراسة بالحصص داخل الفصل، بالإضافة إلى تنظيم اليوم الدراسي الذي لا يتبع وقتاً كافياً للممارسة النشاط بصورة كافية^(١).

(١) فكري ريان، النشاط المدرسي ص ١٤٢.

٢- الدراسة التي قام بها شحاته، وخطير عام ١٩٨٤ م، وهدفها رصد مادر قائم ومارس من النشاط المدرسي بالبلدان العربية وقاما بتوزيع الاستبانة على بعض البلدان العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكان هدفهمما من الدراسة تحديد مكانة النشاط من الخطة الدراسية، بغية تقويمه وتطويره، وقد تم تطبيق الدراسة على مجموعة من المدرسین والموجهین والمديرين العاملین في المرحلة الثانوية.
وقد خلصت الدراسة إلى الآتي.

- ١- ممارسة النشاط المدرسي لاتتم على أساس خطة موضوعة في المدرسة.
- ٢- المناشط التي تمارس ليست مرتبطة بالمناهج الدراسية، وأن هذه المناشط تمارس للتسلية والترفيه بحسب اتجهادات المعلمين.
- ٣- النشاط المدرسي لا تتم ممارسته في حصص داخل المنهج الدراسي، بل يمارس بعضها في فترات الفسحة، أو في نهاية اليوم الدراسي.
- ٤- المدرسوں لا يقومون على مشاركتهم وإشرافهم على النشاط غير الصفي، كما أنهم لا يقومون طلابهم على ممارستهم للنشاط.

الصعوبات التي تواجه النشاط المدرسي تتمثل في:

- عدم وجود جماعات النشاط في بعض المدارس.
- بعض الطلاب لا يعرفون كيفية الانضمام إلى جماعات النشاط المدرسي.
- بعض الآباء يمنعون أبناءهم من المشاركة فيه.
- بعض المعلمين لا يشجعون الطلاب على المشاركة فيه.
- عدم وجود أماكن لممارسة النشاط في بعض المدارس.
- عدم وجود وقت مخصص أثناء اليوم الدراسي لممارسة النشاط.
- عدم قدرة بعض المعلمين على تنظيم النشاط.
- عدم العناية بجانب النشاط عند تقويم الطلاب.

• عدم العناية بجانب النشاط عند تقويم المعلمين.

• تفاوت آراء المعلمين في أهمية النشاط^(١).

٣ - الدراسة التي قام بها (Olszewski. Et. Al 1987)^(٢) لعدد من العوامل التي تؤثر في اهتمام الطلاب ومواهبهم، ومدى مشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة. ولقد خلصت الدراسة إلى أن للأسرة المتعلمة والمتقدمة والتي تمثل في تقدير الوالدين لفاهيم النجاح، أهمية كبيرة في تشجيع الأبناء ومساعدتهم أثناء اشتراكهم في النشاطات المختلفة التي تقدمها المدرسة.

٤ - كذلك الدراسة التي قام بها كل من (Kolloff and Moore, 1989)^(٣) عن الأثر الإيجابي للنشاط المدرسي على الطالب، وقد أثبتت الدراسة أن للنشاط المدرسي أثراً إيجابياً في الطالب من نواح عدّة.

بالإضافة إلى جانب شغل وقت الفراغ، يساعد في اكتساب معلومات مختلفة لاشتراكه في برامج النشاط، ويرفع مفهوم الذات لدى الطالب، ويترك اشتراكه في النشاط في نفوسهم الآثار الإيجابية النفسية والتربوية.

٥ - في دراسة قام بها (Cooley et. Al, 1991)^(٤) عن أثر النشاط المدرسي الصيفي في تنمية مفهوم الذات للطالب المشارك وقبول زملائه له، قام الباحث في خلالها بمتابعة مجموعة من الطلاب الملتحقين بالبرنامج الصيفي للنشاط المدرسي في بعض المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، فكان لتفاعل الطلاب معاً وتعاونهم في البرامج المختلفة التي يمارسونها أثره في رفع مفهوم الذات لدى الطلاب المشاركين في عينة الدراسة،

(١) حسن شحاته، النشاط المدرسي ص ٨٢-٨١.

Olszewski. Et. Al. The influence of the family p. 6-28. (٢)

Kolloff and Moore, Effects of summer program pp. 268-276. (٣)

Cooley et. Al, peer acceptance and Staff.. pp. 166-177. (٤)

وارتفاع التحصيل العلمي. وخلص الباحث إلى أهمية النشاط المدرسي في إيصال المعرفة، وزرع الأهداف النبيلة ضمن الإدارة الجيدة للنشاط.

٦ - وفي دراسة قام بها سعادة وآخرون عام (١٩٩٦م)^(١) عن دور الأسرة في تنمية مواهب واهتمامات الطلاب في المشاركة في برامج النشاط المدرسي المختلفة، أثبتت الدراسة أن للأسرة التي تكون من أبٍ متعلم وأمًّا متعلمة أثراً كبيراً في مستوى ابنائهم، لفهم الأسرة وتشجيع الأبناء للمشاركة في النشاطات المختلفة التي تقدمها المدرسة، وكذلك أهمية كبيرة في نجاح النشاط المدرسي في تنمية مواهب الأبناء واهتماماتهم.

٧ - كذلك الدراسة التي قام بها حسن (١٩٩٨م)^(٢) عن أثر برامج النشاط المدرسي في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المشاركين. ولقد أجريت الدراسة التي خلصت إلى أهمية النشاط المدرسي في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلاب في دولة البحرين.

٨ - وفي دراسة قام بها عميرة عام (١٤١٩هـ)^(٣) كان هدفها معرفة الأنشطة العلمية غير الصافية الممارسة في مدارس الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وهي (المملكة العربية السعودية، الكويت، البحرين، قطر، الإمارات العربية المتحدة، عمان) وأثارها في استكشاف قدرات الطلاب ومهاراتهم ومواهبهم. ولقد توصلت الدراسة إلى أهمية برامج الأنشطة العلمية غير الصافية وعملها في استكشاف قدرات الطلاب ومهاراتهم، وتنمية الابتكار لديهم، وتطوير قدراتهم واستغلالها بأفضل طريقة ممكنة.

(١) جودة سعادة وآخرون، أثر مستوى تعليم الأب والأم... ص ١٣٥ - ١٧٧.

(٢) عبد الرحمن نور الدين، أثر برامج النشاط... ص ٥٩ - ٨٣.

(٣) إبراهيم بسيوني عميرة، الأنشطة التعليمية غير الصافية... ص ١٢٦ - ١٢٨.

إجراءات البحث

- ١- تم استخدام النهج الوصفي في هذه الدراسة لجمع البيانات ، ومحاولة تبويبها وتصنيفها وتفسيرها ، ثم قام الباحث بإعداد استبانة لمعرفة أهمية النشاط المدرسي ، ومشكلاته ، وكيفية التغلب عليها . وقد اشتقت هذه الاستبانة من بعض الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة ، وصيغت محاور الاستبانة في عبارات واضحة ومحددة المعاني ، وروعي أن تكون الإجابات على الاستبانة اختياراً من ثلاثة احتمالات وهي : موافق ، موافق لحد ما ، وغير موافق .
- ٢- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، وكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة ، للثبات من صدق محتوى الاستبانة بالنسبة للهدف الذي وضعت من أجله ، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات التي تم الأخذ بها ، بعضها بالحذف ، وبعضها بالإضافة ، وبعضها بالتعديل في الصياغة ، وانتهت تلك العبارات إلى (١٥) عبارة في المحور الأول ، و(١٩) عبارة في المحور الثاني ، و(١١) عبارة في المحور الثالث ، وبهذا تهيأ الصدق الداخلي للاستبانة .
- ٣- تكونت عينة البحث من (٤٦) مدیراً بالمدارس الابتدائية وال المتوسطة والثانوية ، هم الملتحقون بدورة مديرى المدارس المنعقدة بالكلية في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩-١٤٢٠هـ ، والجدول رقم (١) يوضح هذه العينة .

جدول رقم (١). يوضح توزيع أفراد عينة البحث

العدد	المرحلة التعليمية التي يعمل بها
٢٦	الابتدائية
١٠	المتوسطة
١٠	الثانوية

عرض نتائج البحث وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ، والذي يشكل المحور الأول من أسئلة الدراسة وهو ما أهمية النشاط المدرسي لتفعيل العملية التربوية من وجهة نظر مديري المدارس بالمدينة المنورة ؟ قام الباحث باستخدام التكرارات والمتosteans والرتب. ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج الإجابة عن هذا السؤال.

جدول رقم (٢). يوضح مدى موافقة أفراد العينة حول أهمية النشاط المدرسي

م	العبارة	موافق	لحد ما	غير موافق	المتوسط	التربية
١	يساهم النشاط المدرسي مساهمة فعالة في تربية مهبل الطلاب.	٣٨	٢	٦	٢,٦٩	٨
٢	يساهم النشاط المدرسي في إكساب الطلاب خبرات اجتماعية مختلفة	٤٠	٦	-	٢,٨٩	٣
٣	يساهم النشاط المدرسي في تعزيز الثقة بالنفس وتنمية أفكار الطلاب	٤١	٢	٣	٢,٨٢	٥
٤	النشاط المدرسي وسيلة مهمة للتنافس الشديد بين الطلاب	٤٦	-	-	٣	١
٥	النشاط المدرسي وسيلة لتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمها داخل الفصل	٣٥	٩	٢	٢,٧١	٧

تابع جدول رقم (٤).

الرتبة	النوع	النوع	النوع	النوع	النوع	النوع
٩	٢,٥٦	٤	١٢	٣٠	ينمي النشاط المدرسي التعاون مع الغير وتحمل المسؤولية وضبط النفس، والمشاركة في اتخاذ القرار لدى التلاميذ	٦
١	٣	-	-	٤٦	يساهم النشاط المدرسي في تحقيق أهداف المنهج المدرسي	٧
١٠	٢,١٩	١٥	٧	٢٤	ينمي النشاط المدرسي استعدادات الطلاب للتعلم، ويجعل لهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية	٨
٤	٢,٨٤	-	٨	٣٨	يساعد النشاط المدرسي على تكوين الـ شخصية التكاملة للإمام	٩
٣	٢,٨٩	-	٦	٤٠	يؤدي النشاط المدرسي إلى تعزيز القيم الإسلامية وترجمتها إلى أفعال وموافق سلوكية	١٠
٢	٢,٩٣	-	٤	٤٢	ينمي قدرة الطلاب على التفاعل مع مجتمعهم المسلم	١١
١	٣	-	-	٤٦	يساعد على استثمار وقت فراغ التلاميذ	١٢
٦	٢,٧٦	٥	١	٤٠	يؤدي إلى تدريب الطلاب على الاستفادة من المعارف المختلفة في حل مشكلات مجتمعهم	١٣
٤	٢,٨٦	-	٧	٣٩	يعين النشاط المدرسي على تحقيق النمو الجسسي للتلاميذ	١٤
١١	١,٣٤	٣٥	٦	٥	يساهم النشاط المدرسي بالملائكة في تحقيق النمو الروحي للتلاميذ	١٥

يتضح من استجابات أفراد العينة في الجدول السابق أن المفردات التالية احتلت المراكز الأولى وهي على الترتيب :

- النشاط المدرسي وسيلة مهمة للتنافس الشريف بين الطلاب.
- يساهم النشاط المدرسي في تحقيق أهداف المنهج المدرسي.
- يساعد على استثمار وقت فراغ التلاميذ.
- ينمي قدرة الطلاب على التفاعل مع مجتمعهم المسلم.
- يؤدي إلى تعميق القيم الإسلامية وترجمتها إلى أفعال ومواقف سلوكية.

وتجدر بالذكر أن تلك المفردات هي من أهم دعائم مدخلات النشاط المدرسي. ولذا فإن الاهتمام بها ورعايتها يجب أن يكون هدفها حتى يتحقق النهوض للنشاط المدرسي بمفهومه الحقيقي داخل العملية التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Cooley, Olszewski, سعادة، ونور الدين.

هذا وقد احتلت العبارات التالية المراكز الأخيرة وهي على الترتيب :

- ينمي النشاط المدرسي التعاون مع الغير وتحمل المسؤولية وضبط النفس ، والمشاركة في اتخاذ القرار لدى التلاميذ.
- ينمي النشاط المدرسي استعداداً للطلاب للتعلم ، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية.
- يساهم النشاط المدرسي في المملكة في تحقيق النمو الروحي للتلاميذ.
- وتتفق هذه النتائج مع دراسة Kolloff and Moore ، ودراسة عميرة.

ولعل هذا يأتي من إحساس أفراد العينة بأن تلك المفردات من مجموعة أهمية النشاط المدرسي تحتاج إلى دعم أكبر واهتمام على أساس علمية لجعلها أكثر قابلية للتحقيق داخل المدارس. فما زال النشاط المدرسي حتى وقتنا هذا يحتاج إلى اهتمام أكبر

منا نحن الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى المسؤولين عن التعليم بالملكة، الاهتمام الكيفي والكمي حتى يتحقق الهدف المرجو منه.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي يشكل المحور الثاني من محاور الدراسة والذي نصه: ما هي معوقات النشاط المدرسي من وجهة نظر مدير المدارس بمنطقة المدينة المنورة؟.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والرتب لإنجذبات أفراد العينة. ويوضح الجدول رقم (٣) النتائج، ويلاحظ أن نتائج الإجابات قد أظهرت مدى موافقة أفراد العينة حول معوقات النشاط المدرسي.

جدول رقم (٣). يوضح مدى موافقة أفراد العينة حول معوقات النشاط المدرسي.

م	العبارة	النحو	المتوسط	غير موافق	لحد ما موافق	الترتيب
١	يعاني النشاط المدرسي من قلة الإيمان الحقيقي بقيمة	يعاني النشاط المدرسي من قلة الإيمان الحقيقي بقيمة	٢,٨٩	-	٦	٣
٢	ترى معظم الأسر أن النشاط وسيلة لها وتضييع للوقت	ترى معظم الأسر أن النشاط وسيلة لها وتضييع للوقت	٢,٠٢	٢٠	٥	١١
٣	قلة توافر الإمكانيات المادية المناسبة لتحقيق أهداف النشاط	قلة توافر الإمكانيات المادية المناسبة لتحقيق أهداف النشاط	٢,٧٨	٤	٢	٥
٤	قلة توفر المهارات اللازمية لأداء النشاط من قبل المعلمين	قلة توفر المهارات اللازمية لأداء النشاط من قبل المعلمين	٣	-	-	١
٥	بعد النشاط خارج نطاق التقويم عند الطلاب	بعد النشاط خارج نطاق التقويم عند الطلاب	٣	-	-	١
٦	قلة تعاون مدرسي المدرسة في النشاط.	قلة تعاون مدرسي المدرسة في النشاط.	٢,٤٣	٣	٢٠	٨
٧	قلة تعاون إدارة المدرسة في النشاط	قلة تعاون إدارة المدرسة في النشاط	١,٥٨	٣٠	٥	١٣
٨	افتقار إدارة المدرسة على الجانب العلمي في التعليم وإهمالها للنظام	افتقار إدارة المدرسة على الجانب العلمي في التعليم وإهمالها للنظام	٢,٠٤	٥	٣٤	١٠
٩	الفهم الخاطئ من مدير المدرسة للنشاط	الفهم الخاطئ من مدير المدرسة للنشاط	١,١٧	٤١	٥	١٤

تابع جدول رقم (٣).

الرتبة	المتوسط	غير موافق	لحد ما	موافق	العبارة	م
٧	٢,٤٥	١٠	٥	٣١	المباني المستأجرة تعرقل ممارسة النشاط	١٠
٩	٢,٤١	١٢	٣	٣١	عدم وجود دليل بالمناشط غير الصافية	١١
٢	٢,٩٣	-	٤	٤٢	نظام الامتحانات والاهتمام المبالغ فيه يساعد على تقلص الاهتمام بالنشاط المدرسي	١٢
٤	٢,٨٦	-	٧	٣٩	الاقتصر على نوع واحد من النشاط هو (الرياضي) فقط	١٣
٥	٢,٧٨	-	١١	٣٥	عدم وجود دورات مكثفة لسواد النشاط	١٤
٦	٢,٧٣	٢	٨	٣٦	عدم تحضير درجة للنشاط المدرسي	١٥
١	٣	-	-	٤٦	اقتصر النشاط المدرسي على الناحية المظهرية فقط	١٦
١	٣	-	-	٤٦	عدم وجود حواجز للإشراف على النشاط	١٧
١	٣	-	-	٤٦	ازدحام الجدول بالمواد الدراسية يعيق النشاط	١٨
١٢	١,٨٦	٢٧	-	١٩	ضعف العلاقة بين المنزل والمدرسة أدى إلى غموض المدفوع من النشاط	١٩

أظهرت آراء أفراد العينة في الجدول السابق أن المفردات التالية تمثل أهم معوقات النشاط المدرسي داخل العملية التعليمية، وهي على الترتيب:
 - قلة توافر المهارات الالزمة لأداء النشاط من قبل المعلمين.

- يعتبر النشاط خارج نطاق التقويم بالنسبة للطلاب.
- اقتصار النشاط المدرسي على الناحية المظهرية فقط.
- عدم وجود حواجز للإشراف على النشاط.
- ازدحام الجدول بالمواد الدراسية يعيق النشاط.
- نظام الامتحانات والاهتمام المبالغ فيه يساعد على تقليل الاهتمام بالنشاط المدرسي.

ولعل هذا المحور يبرز آراء أفراد العينة في معاناتهم من النشاط المدرسي. فالمعوقات المذكورة كلها تمثل مقومات حقيقة وواقعية من أرض الميدان المدرسي. فنجد أن قلة توافر المهارات من قبل المعلمين يجعلهم أكثر عزوفاً عن ممارسة النشاط واقتصره فقط على الناحية المظهرية، هذا بالإضافة إلى ازدحام الجدول بالمواد الدراسية وهذا يجعل النشاط شكلياً وليس فعلياً، هذا من جانب معاناة المعلمين. أما من الجانب الآخر وهو معاناة الطلاب، فنجد أن النشاط عندهم خارج نطاق تقويمهم، وهذا يجعلهم غير مبالين به، ونم يأت عدم المبالاة من فراغ وإنما أتى من أن نظام الامتحانات والاهتمام المبالغ بها يساعد على تقليل الاهتمام بالنشاط المدرسي. ولعل تلك المعوقات مجتمعة تمثل إهداراً للوقت والجهد والمال. وهذا يتطلب من المهتمين رفع مستوى النشاط المدرسي داخل المدارس حتى لا يكون شكلياً، بالإضافة إلى التغلب العلمي على تلك المعوقات حتى لا تتفاعل بعضها مع بعض ف تكون مشكلة كبيرة.

المعوقات التي احتلت المراكز الأخيرة من آراء العينة هي على الترتيب:

- ترى معظم الأسر أن النشاط وسيلة لها وتضييع للوقت.
- ضعف العلاقة بين المنزل والمدرسة أدى إلى غموض الهدف من النشاط.
- قلة تعاون إدارة المدرسة في أمور النشاط.

- الفهم الخطاً من مدير المدرسة للنشاط.

والمتأمل في تلك الآراء يجد أنها تنقسم إلى شقين هما: شق يتصل بمدير المدرسة وفهمه الخطاً للنشاط، وهو الذي يجعله غير متعاون فيه ويتعلل بقلة الموارد، والشق الثاني يتصل بالأسر التي ترى أن النشاط وسيلة له وتنسيع لوقت، ولعل هذا ناتج من ضعف العلاقة بين المنزل والمدرسة. ولعل هذه المعوقات مجتمعة إنما تحتاج إلى تعاون الجميع من الأسر، والمدارس وإدارات التعليم للتغلب عليها، لكي يحقق النشاط الهدف المرجو منه.

وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة ريان، وشحاته.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي يمثل المحور الثالث من محاور الدراسة الذي نصه: ما هي الحلول المقترحة لمشكلات النشاط المدرسي من وجهة نظر مديرى المدارس؟

جاءت استجاباتهم على النحو الموضح بالجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤). يوضع آراء أفراد العينة في الحلول المقترحة لمشكلات النشاط المدرسي.

م	العبارة	نعم		لا		% ك	% ك
		%	ك	%	ك		
١	التوعية المتاحة للمجتمع بأهمية النشاط عبر وسائل الإعلام المختلفة، لتوضيح مفهوم النشاط وأنه وسيلة لاكتشاف المواهب والقدرات وصقلها	٨٩,١	٤١	١٠,٩	٥		
٢	إدراج النشاط المدرسي في الخطط التربوية لكليات التربية والملمين	١٠٠	٤٦	-	-		
٣	تنوع الأنشطة وتقسيم الفصل الدراسي إلى فترات بحثية يناسب ميوله واهتماماته	٩٣,٥	٤٣	٦,٥	٣		

تابع جدول رقم (٤).

م	العــــــــارة				م
	لا	نعم	%	%	
	%	ك	%	ك	
٤	١٣	٦	٨٧	٤٠	التنسيق مع كليات التربية والعلميين عن طريق إدارة التعليم لإقامة دورات في مجال النشاط يمكن المشرفين عليه من تحقيق أهدافه على أكمل وجه
٥	-	-	١٠٠	٤٦	زيادة أعداد المدرسين بما يضمن الانخفاض الجزئي للأنسبة حتى يتمكن المدرس من الاستعداد للنشاط وتنفيذـه
٦	٥٤,٣	٢٥	٤٥,٧	٢١	توزيع أولياء الأمور بأهمية النشاط، وذلك بإرسال مطويات توضح النشاط وأهميته وأهدافه.
٧	٣٧	١٧	٦٣	٢٩	إعداد دليل عام للمدارس يوضح النشاط وأهميته بالتفصيل، ليستطيع القائمون عليه الاستعانة به دون أي تساؤل
٨	٣٤,٨	١٦	٦٥,٢	٣٠	اعتماد درجة للنشاط تخضع للنجاح والرسوب ككافـيـةـ الموادـ
٩	١٣	٦	٨٧	٤٠	حتـ الطـلـابـ عـلـىـ التـسـجـيلـ فـيـ النـشـاطـ الذـيـ يـتـمـشـىـ مـعـ مـيـولـهـ وـاـهـتمـامـهـ
١٠	-	-	١٠٠	٤٦	تحصيص حواجز مادية أو معنوية للمشرفين على النشاط من قـلـ إـدـارـةـ التـعـلـيمـ

تشير آراء أفراد العينة إلى أن الحلول المقترحة للمشكلات التي يعانيها النشاط

المدرسي هي :

الفقرة (أ)

- زيادة أعداد المدرسين بما يضمن الانخفاض الجزئي للأنسبة، حتى يتمكن المدرس من الاستعداد للنشاط وتنفيذـه.

- تخصيص حواجز مادية أو معنوية للمشرفين على النشاط من قبل إدارة التعليم.
- تنوع الأنشطة وتقسيم الفصل الدراسي إلى نوبات ، حتى يمر الطالب على أكبر عدد ممكن من الأنشطة التي تناسب ميله واهتماماته .
- توضيح مفهوم النشاط في وسائل الإعلام المختلفة .

واحتلت هذه الحلول المراكز الأولى على الترتيب ، في حين احتلت الحلول التالية المراكز الأخيرة .

- إعداد دليل عام للمدارس يوضح النشاط وأهميته .
- اعتماد درجة للنشاط تخضع للنجاح والرسوب كباقي المواد .
- إرسال مطويات إلى أولياء أمور الطلاب توضح النشاط وأهميته .

ولعل هذا المحور يبرز آراء أفراد العينة في ضرورة أن توجه عناية خاصة للنشاط المدرسي على أنه عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية ، ولعل تلك الحلول تمثل نواة يمكن الاعتماد عليها لتكون أساسا علاجية ووقائية لمعوقات النشاط المدرسي . ومن الطبيعي أن تأتي عملية تطوير النشاط المدرسي في معظمها من داخل إدارات التعليم والمهتمين به ، حتى لا تفرض صور تطوير من خارج إدارات التعليم ، لثلا تقابل بالرفض فلا تتحقق الهدف منها .

الفقرة (ب)

- ١ - دور المدير أو الوكيل في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله :
- بسؤال أفراد العينة المستفتاة عن دورهم في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله ، جاءت استجاباتهم على النحو التالي ، واحتلت أعلى التكرارات فيما بينهم وهي :
- على المدير توفير جميع الإمكانيات والأدوات والخامات الالزمة للنشاط من مخصصات المقصف قدر الإمكان .

- الإشراف المباشر من جانب المدير أو الوكيل على سير الأنشطة المدرسية داخل المدرسة أولاً بأول وتقويمها.
 - تخصيص معرض دائم لعرض إنتاج النشاط والمناشط التي يقوم بها التلاميذ.
 - تشجيع المعلمين والطلاب المنتجين للنشاط مادياً ومعنوياً.
 - الاختيار المناسب لمشرف النشاط بالمدرسة على حسب قدراته واستعداده مع الحرص على تحفيض نصابه من الحصص.
- ٢ - الدور المتوقع من إدارة التعليم في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله:**
- سؤال أفراد العينة المستفادة عن دور إدارة التعليم في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله، جاءت استجاباتهم على النحو التالي محتلة أعلى التكرارات.
- حد جميع المدارس بالمنطقة على تفعيل حصة النشاط وإبرازه.
 - إقامة دورات مكثفة لرواد النشاط الطلابي بالمنطقة.
 - زيادة أعداد المدرسين بما يضمن الانخفاض الجزئي للأنسبة، لأنه ليس من المعقول أن يبدع المدرس في النشاط، ولديه (٤٤) حصة.
 - متابعة تفعيل النشاط بالمدارس من خلال التقويم النهائي لها.
 - تقديم الحواجز المادية والمعنوية للمدارس الفائزة في الأنشطة.
 - تزويد المدارس بالنشرات والتreams الخاصة بالنشاط المدرسي أولاً بأول.
- ٣ - الدور المتوقع من وزارة المعارف في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله:**

- سؤال أفراد العينة المستفادة عن الدور المتوقع من وزارة المعارف في تطوير النشاط المدرسي وتفعيله، جاءت إجاباتهم على النحو التالي بأعلى تكرار.
- إعداد دليل عام للمدارس على مستوى المملكة يوضح النشاط وأهميته.
 - تخصيص قدر من الدرجات للنشاط المدرسي، حتى يهتم به كل طالب ومعلم.

- إصدار توجيهات لإدارات التعليم بتخفيض نصاب المعلم المكلف بالنشاط المدرسي.
- تخفيض بند في تقويم المعلم الذي يشارك في الأنشطة المدرسية.

الوصيات والمقترحات

- ١- ضرورة توضيح الأهداف كي يدركها كل من له علاقة بال التربية ، واتخاذ السبل الكفيلة بإيصالها بوضوح إلى جميع القائمين على التربية.
 - ٢- أهمية إشراك الطالب ، والمعلم ، والمرشد ، ومدير المدرسة ، والموجه التربوي ، وولي الأمر ، في تحضير برامج النشاط المدرسي وتنفيذها ، وأهمية قيام كل بدوره على الوجه الأكمل.
 - ٣- أن يتم تحضير برامج النشاط المدرسي على أساس الارتباط بالمقررات الدراسية لتزداد الاستفادة بالمستوى التحصيلي من الاشتراك في النشاط ، وهذا يطمئن الآباء والمعلمين ومديري المدارس على جدوى النشاط في الإعانة على تحقيق الهدف التحصيلي الذي يضعونه في مكانة عالية.
 - ٤- تهيئة الظروف المناسبة التي تعين برامج النشاط على تحقيق أهدافها التربوية ببراعة ما يلي :
- (أ) توفير الوقت في أثناء اليوم الدراسي لممارسة الطلاب النشاط ، وقد يتحقق ذلك بامتداد اليوم الدراسي مدة أطول ، تخصص للنشاط ، أو بتقليل عدد الدروس اليومية للمقررات الدراسية ، مع إضافة الوقت المقطوع منها إلى وقت النشاط المدرسي.
- (ب) إعادة النظر في تحضير المباني المدرسية بما يحقق احتياجات النشاط المدرسي ويلائم المستجدات في الحقل التربوي.

(ج) تحفيض نصاب المعلمين من الدروس ، لكي توافر لهم الرغبة والطاقة للإشراف الجيد على النشاط.

٥- أن تعلن نتائج ما يجري من بحوث في النشاط المدرسي ، حتى يقف المسؤولون عن التعليم على الأدلة التي ثبتت أهميته التربوية.

٦- عقد دورات تربوية في برامج النشاط المدرسي ، يلتحق بها الإداريون والمدرسون والمسررون على النشاط ، تهدف إلى التوعية بعلاقة النشاط المدرسي بالناهج الدراسية ، والأهداف والوظائف التربوية التي يمكن أن تتحقق من خلال برامج النشاط ، كما تهدف إلى التوعية بالمبادئ التربوية التي ينبغي أن يتم تحطيط البرامج وتنفيذها وتنقيتها على ضوئها.

ويقترح الباحث أن يكون من برامج هذه الدورات التدريبية جانب نظري ، بما يتضمنه ذلك من اطلاع ومناقشات وتحطيط للبرامج ؛ وجانب عملي كي يتدرّب المعلم عملياً على توجيه نشاط إحدى الجماعات في مدرسته ، مع متابعة من مشرف فني متخصص :

٧- استعمال الحوافز حتى يقبل المدرسون على الإشراف على جماعات النشاط ، ويمكن أن تمثل تلك الحوافز في اعتبار الإشراف على جماعة النشاط معاداً لتدريس عدد معين من الحصص ، أو إعطائهم مكافآت مادية مقابل إشرافهم على النشاط . كما يمكن أن تستعمل الحوافز الأدبية في تشجيع المعلمين بالمشاركة في النشاط المدرسي .

٨- توفير الميزانيات الالازمة لبرامج النشاط ، لتفي باحتياجات البرامج من خامات وأدوات وأوجه إنفاق أخرى . ويمكن النظر في مشاركة الطلاب في كل نشاط وفي توفير احتياجاته .

- ٩- إن مكانة برامج النشاط المدرسي انعكاس لفلسفة التربية السائدة في المجتمع ، ولا يتضرر أن تتحسن مكانتها في ظل فلسفة تربوية ترى أن التربية هي تعلم المواد الدراسية . ولما كانت ظلال تلك الفلسفات ما زالت تسيطر على الجو التربوي العام في العالم العربي ، فإنه لا يتضرر أن يؤدي النشاط المدرسي دوره الهام في التربية كاملا إلا بعد أن تزول تلك الظلال.
- ١٠- لتكميل حلقات هذه الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسة تضع وتصمم برنامجا تطويريا مقتراحا للنشاط المدرسي يغطي جميع مراحل التعليم العام (ابتدائي - متوسط - ثانوي) بالمملكة العربية السعودية.

خاتمة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع النشاط المدرسي بمنطقة المدينة المنورة التعليمية ومعرفة المعوقات التي تواجهه وسبل تطوير وعلاج تلك المعوقات . وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما أهمية النشاط المدرسي لتفعيل العملية التربوية من وجهة نظر مديرى المدارس بمنطقة المدينة المنورة؟
 - ٢- ما معوقات النشاط المدرسي من وجهة نظر مديرى المدارس بمنطقة المدينة المنورة؟
 - ٣- ما هي الحلول المقترحة لمشاكل النشاط المدرسي من وجهة نظر مديرى المدارس؟
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحديد عينة الدراسة من (٤٦) مديرًا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الملتحقون بدورة مديرى المدارس المتقدمة بكلية المعلمين بالمدينة المنورة للفصل الدراسي الثاني ١٤١٩ - ١٤٢٠ هـ، وقد تم توزيع الاستبانة الخاصة بإجراء الدراسة عليهم وتم تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية التي تناسب طبيعة الدراسة فاستخرجت التكرارات والتواترات وأنواع الأنشطة والمعوقات وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي :

- ١- أن للنشاط المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق أهداف المنهج المدرسي ويحتاج إلى دعم أكبر واهتمام من المسؤولين عن التعليم بالمملكة خاصة إدارات المدارس.
- ٢- أن من أهم معوقات النشاط المدرسي كثافة البرنامج المدرسي وطوله للطلبة والمعلمين وعدم وجود وقت محدد لممارسة النشاطات المدرسية، وعدم توفر الإمكانيات من حيث الأدوات واللوازم لكثير من الأنشطة المدرسية.
- ٣- إن من الحلول المقترحة للمشاكل والعقبات التي يعانيها النشاط المدرسي ما يلي :
 - أ- إدراج مقر النشاط المدرسي في الخطة الدراسية للكليات التربية والمعلمين.
 - ب- تحضير حواجز مادية ومعنية للمشرفين على النشاط من قبل إدارة التعليم.
 - ج- تنوع الأنشطة بما يتاسب مع ميول واهتمامات الطالب.
 - د- تخفيض نصاب البرنامج التدريسي للمعلمين والدراسي للطلاب لصالح النشاط المدرسي.

المراجع

- ١- فكري حسن ريان : (*النشاط المدرسي، أساسه أهدافه، تطبيقاته*). عالم الكتب، الطبعة الخامسة، ١٩٩٥ م، القاهرة ص ١٤٢.
- ٢- حسن شحاته : (*النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه و مجالاته تطبيقه*). الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثالثة، ١٩٩٤ م، القاهرة. ص ٨٢-٨١.
- ٣- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي : (*الإدارة المدرسية الحديثة*). دار المعارف بمصر، الطبعة الرابعة، ١٩٨٩ م، القاهرة، ص ٢٦٠-٢٦١.
- ٤- وزارة المعارف : (*دليل النشاط المدرسي*). الإدارة العامة للنشاط المدرسي، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٦ هـ، الرياض، ص ٦-٤.
- ٥- سليمان عبدالرحمن الحقيل : (*الإدارة المدرسية وتعزيز قوتها البشرية في المملكة العربية السعودية*). الطبعة السادسة، ١٤١٤ هـ، الرياض، ص ٢٩٠-٢٩٣.

- Kolloff, P. and Morre, A. (1989). Effects of summer programs on the self-concepts of gifted children. *Journal for the Education of the gifted*. No (12) P. (268-276). -٦
- Cooley, M. Cornell, D and Lee. C. (1991) Peer acceptance and self concept of black students summer gifted program. *Journal for the Education of the gifted* No. (14) P. 166-177. -٧
- ٨ عبد الرحمن نور الدين حسن كلينتن (١٩٩٨م) : (أثر برنامج أثريائي صيفي على تنمية قدرات التفكير الابتكاري وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة المشاركين). مجلة البحوث التربوية . العدد الرابع عشر ، جامعة قطر ، ص ٥٩-٨٣.
- ٩ إبراهيم بسيونى عميرة : (الأنشطة العلمية غير الصحفية ونحوادي العلوم، دراسة ميدانية). مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤١٩هـ ، الرياض.
- ١٠ جودت أحمد سعادة ، يوسف محمد قطامي ، وداد حمد آل خليفة (١٩٩٦م) (أثر مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين). مجلة البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد (٩) ص ١٣٥-١٧٧.
- Olszewski, P. Kulieke, M. and Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the gifted*. No. (11) P. 6-28. -١١
- ١٢ محمد سعد العصيمي : (رؤية نحو تعزيز دور النشاط المدرسي في تطوير العملية التعليمية). رسالة الخليج العربي ، العدد الأربعون ، السنة الثانية عشرة ، مكتب التربية العربي ، ١٤١٢هـ - الرياض.

The Extracurricular activities in El-Muddina's Schools

Mohammad Abudlrahman F. Al-Dukhail

Associate Professor, College of Teacher, Riydh, Saudi Arabia

ABSTRACT. The objective of this study is to investigate the extracurricular activities and the obstacles in the educational area of ELMuddina Elmonawra through getting the headmasters opinions who from the community and the target group of the study in performing extracurricular activities and boosting educational process and identifying problems and obstacles facing the extracurricular activities and the suggested solutions for these obstacles from the headmasters view points. The researcher used the descriptive method to identify the characteristics and the current extra curricular activities the main tool used for the study was the questionair and by using the relevant statistics process with the aid of references in this field.

ملحق رقم (١) استبانة مديري المدارس ووكالاتها

الموقر	سعادة / مدير المدرسة
الموقر	سعادة / وكيل المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة عن النشاط المدرسي ومعوقاته بمنطقة المدينة المنورة، ومن خلال هذه الدراسة سنجاول معرفة أهميته ومشكلاته وكيفية التغلب عليها. أمل أن تجدوا في وقلكم الثمين متسعًا لتبئنة الاستماراة المرفقة بإذن الله عسى أن تفيد في معالجة بعض القضايا المطروحة.

وفقكم الله وجزاكم الله خيرا.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحث

د/ محمد عبد الرحمن الدخيل

أولاً: ضع علامة (✓) في الخانة المناسبة.

مدير () وكيل ()

المؤهل الدراسي: بكالوريوس () دبلوم ()

المرحلة التعليمية: ابتدائي () متوسط () ثانوي ()

ثانياً: ما مدى موافقتك على تلك العبارات. ضع علامة (✓) في الخانة المناسبة لرأيك

م	العبارة	موافقة	موافقة ضد ما	غير موافق
١	يساهم النشاط المدرسي مساهمة فعالة في تنمية مهول الطلاب			
٢	يسهم النشاط المدرسي في إكساب الطلاب خبرات اجتماعية مختلفة			
٣	يساهم النشاط المدرسي في تعزيز الثقة بالنفس وتنمية أفكار الطلاب			
٤	يعتبر النشاط المدرسي وسيلة هامة للتنافس الشريف بين الطلاب			
٥	النشاط المدرسي وسيلة لتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمها داخل الفصل			
٦	ينمي النشاط المدرسي التعاون مع الغير وتحمل المسؤولية وضبط النفس والمشاركة في اتخاذ القرار لدى التلاميذ.			
٧	يساهم النشاط المدرسي في تحقيق أهداف المنهج المدرسي			
٨	ينمي النشاط المدرسي استعدادات الطلاب للتعلم ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية			
٩	يساعد النشاط المدرسي على تكوين الشخصية المتكاملة للتلاميذ			
١٠	يؤدي النشاط المدرسي إلى تعميق القيم الإسلامية وترجمتها إلى أفعال وموافق سلوكية			

تابع.

غير موافق	موافق ضد ما	موافق	العبارة	م
			ينمي قدرة الطلاب على التفاعل مع مجتمعهم المسلم	١١
			يساعد على استثمار وقت فراغ التلاميذ	١٢
			يؤدي إلى تدريب الطلاب على الاستفادة من المعرف المختلفة في حل مشكلات مجتمعهم	١٣
			يساهم النشاط المدرسي في تحقيق النمو الجسمي للتلاميذ	١٤
			يساهم النشاط المدرسي بالمملكة في تحقيق النمو الروحي للتلاميذ	١٥
			مساهمات أخرى للنشاط لم ترد بالاستماراة اذكرها:	١٦

ثالثاً: يعاني النشاط المدرسي من مشكلات تعيقه عن تحقيق أهدافه المنوط بها ضع علامة
 ✓) أمام ما تراه مشكلة من وجهة نظركم.

م	العبارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١	يعاني النشاط المدرسي من قلة الإعنان الحقيقي بقيمه			
٢	ترى معظم الأسر أن النشاط وسيلة لمر وتضييع للوقت			
٣	قلة توافر الإمكانيات المادية المناسبة لتحقيق أهداف النشاط			
٤	قلة توافر المهارات اللازمية لأداء النشاط من قبل المعلمين			
٥	يعتبر النشاط خارج نطاق التقويم بالنسبة للطلاب			
٦	قلة تعاون مدرسي المدرسة بالنسبة للنشاط			
٧	قلة تعاون إدارة المدرسة بالنسبة للنشاط			
٨	تركيز إدارة المدرسة على الجانب العلمي في العملية التعليمية وإهمالها للنشاط			
٩	الفهم الخاطئ من مدير المدرسة للنشاط			
١٠	المياني المستأجرة تعرقل ممارسة النشاط			
١١	عدم وجود دليل بالمناشط الغير صافية			
١٢	نظام الامتحانات والاهتمام المبالغ فيه يساعد على تقليل الاهتمام بالنشاط المدرسي			
١٣	التركيز على نوع واحد من النشاط وهو (الرياضي) فقط			
١٤	عدم وجود دورات مكثفة لرواد النشاط			
١٥	عدم تحصيص درجة للنشاط المدرسي			

تابع

م	العــــــــارة	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
١٦	اقتصر النشاط المدرسي على الناحية المظهرية فقط			
١٧	عدم وجود حواجز للإشراف على النشاط			
١٨	ازدحام الجدول بالمواد الدراسية يعيق النشاط			
١٩	ضعف العلاقة بين المنزل والمدرسة أدى إلى غموض المدف من عملية النشاط			
٢٠	مساهمات أخرى للنشاط لم ترد بالاستماراة اذكرها:

رابعاً: ١- هناك عدد من المخواطرة للمشاكل التي يعاني منها النشاط المدرسي. صنع علامة (✓) أمام ما تراه مناسباً لتلك المشكلات.

م	العبارة	نعم	لا
١	التوعية المتأخرة للمجتمع بأهمية النشاط عبر وسائل الإعلام المختلفة، لتوسيع مفهوم النشاط وأنه وسيلة لاكتشاف المواهب والقدرات وصقلها		
٢	إدراج النشاط المدرسي ضمن الخطط التربوية لكليات التربية والمعلمين		
٣	تنوع الأنشطة وتقسيم الفصل الدراسي إلى فترات بحيث يمر الطالب على أكبر عدد ممكن من الأنشطة التي تناسب ميوله واهتماماته		
٤	التنسيق مع كليات التربية والمعلمين عن طريق إدارة التعليم لإقامة دورات في مجال النشاط تمكن المشرفين عليه من تحقيق أهدافه على أكمل وجه		
٥	زيادة أعداد المدرسين بما يضمن الانخفاض الجزئي للأنسبة حتى يتمكن المدرس من الاستعداد للنشاط وتنفيذها		
٦	زيادة الوعي بين البيت والمدرسة عن النشاط وذلك بإرسال مطويات إلى أولياء الأمور توضح النشاط وأهميته وأهدافه		
٧	إعداد دليل عام للمدارس يوضح النشاط وأهميته بالتفصيل، ليستطيع القائمون عليه الاستعانة به دونما أي تساؤل		
٨	اعتماد درجة للنشاط تخضع للنجاح والرسوب كباقي المواد		
٩	حت الطلاب على التسجيل في النشاط الذي يتمشى مع ميولهم واهتماماتهم		
١٠	تحصيص حوافر مادية أو معنوية للمشرفين على النشاط من قبل إدارة التعليم		
١١	مساهمات أخرى للنشاط لم ترد بالاستماراة اذكرها:		

٢ - ما هو دورك كمدير أو وكيل للمدرسة في تطوير وتفعيل النشاط المدرسي؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

٣ - ما الدور المتوقع من إدارة التعليم بمنطقتك في تطوير وتفعيل النشاط المدرسي؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

٤- ما الدور المتوقع من وزارة المعارف إزاء تطوير وتفعيل النشاط المدرسي.

نشكر حسن تعاونكم والله الموفق،

الباحث

دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية

إعداد: عبد الله بن سعد اليحيى

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

ملخص. يهدف هذا البحث إلى تعرف دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد طالب التربية الميدانية في الموقف الصفي وغيره، مما يحتاج إلى معرفته من العمل غير الصفي داخل مدرسة التطبيق، ثم وضع تصور لمسؤوليات المعلم الأساسي للعلوم الشرعية تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني. وتبع أهمية البحث، من أهمية الدور الذي يؤديه المعلم الأساسي في توجيه الطالب المعلم المتدرس وإرشاده، وما يملكه من خبرات واسعة في العملية التعليمية، وكذلك أهمية التوجيه الذي ينبغي أن يتلقاه معلم المستقبل أثناء تدريسه في المدرسة. وقد استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي. فقد تم تصميم استفتاء مكون من ٣٠ فقرة يعبر عن وجهة نظر الطالب المعلم حول مدى استفادته من المعلم الأساسي للعلوم الشرعية أثناء فترة التطبيق الميداني. وتكونت العينة من طلاب التربية الميدانية، بنسبة بلغت ٨٥.٩٪ من استجابات مجتمع البحث الأصلي ، البالغ ٤١٩ طالباً في الفصلين الأول والثاني لعام ١٤٢١ / ١٤٢٠ هـ بعد انتهاء فترة تربيتهم الميداني. وكان من أبرز نتائج هذا البحث أن ما نسبته ٧٨٪ من أفراد العينة لم يتلقوا أي توجيهات من المعلمين الأساسيين، وكان دورهم سليماً وأنهم لا يقدمون أية مساعدة للطلاب المعلمين، وأن ١.٥٪ من أفراد العينة هم الذين تلقوا توجيهات كثيرة. أما ٢٠.٥٪ فقد كان تلقיהם متارجحاً بين: نادراً، وأحياناً غالباً. وقد أعد الباحث تصوراً لما ينبغي أن يقوم به المعلم الأساسي للعلوم الشرعية تجاه الطالب المعلم المتدرس. وانتهى البحث بمجموعة من التوصيات مبنية على النتائج التي توصل إليها.

مقدمة

تعد التربية الميدانية ركناً أساسياً من أركان برامج إعداد المعلمين وتربيبهم ، إذ ينظر إليها على أنها برنامج متكملاً يوازي في أهميته برنامج الدراسة النظرية في

الكلية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح الإعداد، لأنه يتم من خلالها الربط بين النظرية والتطبيق، وامتلاك الكفايات العملية الازمة التي ترتبط بأساليب التدريس المختلفة، والقياس والتقويم، وتوظيف الوسائل التعليمية، وإدارة الصفوف، والتعامل مع الطلاب والمعلمين، والإدارة المدرسية والمجتمع.

ولا يخفى أن المعلم هو ((أحد العناصر الأساسية الفعالة في أي نظام تعليمي، وذلك لكونه يمثل أكبر مدخلات العملية التعليمية تأثيراً في نوعية التعليم واتجاهه، كما أنه يعد أحد المحددات الرئيسية لنجاح أو النظم التعليمية فشلها في تحقيق أهدافها)) [١]؛ [٢]. ص

ولذلك فإن إعداد المعلم أكاديمياً ومسلكياً يعد نقطة البدء لإعداد المعلمين، ومن ثم فإن التربية الميدانية جزء أساس من هذا الإعداد من خلال برنامج متكملاً مخطط له، وهادف يير الطالب المعلم بجميع مراحله بشكل منتظم ودقيق، إذ يتدرّب من خلاله على مهارات عملية محددة لا يمكن إتقانها إلا من خلال ممارسة عملية، تبدئ بالمشاهدة، وتنتهي بالمشاركة الكلية في عملية التعليم، ويتمسّ الطالب المعلم مدى صلة المواد النظرية في مرحلة الإعداد بالكفايات العملية التدريسية، إذ يرى الطالب المعلم عن كثب أن كل كفاية أدائية تستند إلى أساس نظري من خلال مروره بمراحل التربية العملية المختلفة [٢]؛ ص [١٧].

ولما كان إعداد المعلم إعداداً مسلكياً متكاملاً هو الأساس في العملية التعليمية التعليمية كان لابد من أن يكون برنامج التربية العملية منظماً تنظيماً دقيقاً مخططاً له، هادفاً، له الأثر الكبير في زيادة ثقة الطالب المعلم بنفسه وطمأننته من خلال الإشراف الموجه المشارك معاً، لأن التواصل وتضاؤل الجهد بين قطاعين مهمين في المملكة لإنجاح ذلك المعلم قد أوجبت أن يكون هناك تعاون بين وزارة المعارف وبين الكليات التربوية

التي منها بالطبع كلية التربية - جامعة الملك سعود - فقد توجه الأمر إلى الأخذ بنظام المعلم الأساسي وفق معايير دقيقة ومحددة، وذلك لتنمية أدائه أثناء الخدمة من جهة، وتعزيز التواصل بين وزارة المعارف وكليات التربية من جهة أخرى ، بالإضافة إلى تخفيف العبء على مشرف الكلية ، باعتباره عضو هيئة تدريس لديه عبء تدرسي في الجامعة.

أديبات البحث والدراسات السابقة

إن عملية إعداد الطالب المعلم وتدربيه تستلزم تزويدة بكثير من المهارات. فعملية التدريس من أكثر العمليات تعقيدا ، فهي تتضمن ثلاث عمليات رئيسة هي : التخطيط والتنفيذ ، والتقويم ، ويطلب إنجاز كل عملية منها أن يجيد المعلم الأساسي القيام بعديد من المهارات التدريسية التي بها يتحقق التدريس الفعال. ولحسامة هذه المسؤوليات فقد رأت وزارة المعارف أن يتميز المعلم الأساسي بكفايات شخصية تراعى عند اختياره معلما أساسيا متعاونا في الإشراف على طلاب التربية الميدانية ، كما أشار إلى ذلك العاصم [٣] ؛ ص ٥٦٣ وهي كما يلي .

١- فهم عملية الإشراف التربوي من حيث طبيعته وأنواعه ، وال الحاجة إليه ، وأهدافه وأساليبه .

٢- فهم التغيرات الاجتماعية ومطالب هذه التغيرات من المدرسة ، وعلاقة المنهج المدرسي بحاجات المجتمع وأساليب ربطه بهذه الحاجات .

٣- الاطلاع على النظم واللوائح التعليمية .

٤- معرفة أهداف المراحل التعليمية المختلفة ، وأهداف المادة التي يقوم بتدريسيها .

٥- معرفة أسس التقويم التربوي السليمة وأساليبه المختلفة .

أما بالنسبة لمهام المعلم الأساسي المعاون في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، فلابد أن تتوافق مع الدور الذي يؤديه في العملية التعليمية ومنها :

أ) المهام الإشرافية وتشمل : مهارات التدريس. مهارات القياس والتقويم. ما يتعلق بالمنهج الدراسي. فلسفة الإشراف التربوي وأساليبه.

ب) المهارات الإدارية : وتشمل التعاون مع إدارة المدرسة في عملية توزيع الصفوف والخصوص ، وفي إعداد الجدول المدرسي ، والمشاركة في حل المشكلات الطارئة ، وكذلك في إعداد التقارير للمشرف التربوي وغيرها من الأدوار والأعمال

[٣؛ ص ٥٦٦]

وتعاني التربية الميدانية - مثلها مثل كثير من أوجه الإعداد المهني للمعلم - مشكلات بعضها يعكس عيوباً وصعاباً عامة يصطدم بها التعليم الجامعي ، وبعضها مشكلات تختص بها التربية الميدانية ، وتتفرق بها ، نظراً لطبيعتها الخاصة ، وهي مجال الاهتمام بالنسبة لهذا البحث. ويمكن تحديد هذه الاتجاهات البحثية التي تحاول في جزء منها إبراز دور المعلم المعاون وأهميته على النحو التالي .

- ١ - دارسة أندرسون [4' 1964 ANDERWS] ، التي حدد فيها ثلات نقاط تدور حول المهام المنشودة للتربية الميدانية وهي :

 - مدى تأثيرها في تعديل السلوك بعد الإعداد المهني للطالب المعلم.
 - كيفية الارتقاء بتوجيه الخبرات التي تقدمها التربية الميدانية.
 - ما هو أفضل اتجاهات التطوير المعتمد على نتائج البحث العلمي في مجال التربية الميدانية.

- ٢- دراسة دين (5 DEAN, 1971) ، التي أبرزها لجillet كولبرت ، JOEL A. COLBERT ، 1977 وأشارت نتائجها إلى أهمية دور كل من مشرف الكلية والمعلم المعاون في إكساب الطلاب المعلمين بعض المهارات ، مثل القدرة على التحضير

للتدريس، وبناء الاختبارات وغيرها من المهارات الالازمة للطالب المعلم، وأسفرت الدراسة عن أن دور المعلم المتعاون كان مدركاً بشكل أكبر، نظراً لاتصالهم به أكثر الوقت.

- دراسة كنٰت [٦، KENT، 1978] والتي أظهرت نتائجها أن ٨١,٨٠٪ من الطلاب المعلمين أفادوا أنهم تلقوا المساعدة والإشراف الكافي أثناء التربية الميدانية من المعلمين المتعاونين، وأفاد ما نسبته ٧٦,٧٠٪ أنهم تلقوا التغذية الراجعة الكافية من المعلمين المتعاونين، وهذا يبرز دور المعلم المتعاون بوصفه مشرفاً متعاوناً مع مشرف الكلية.

- دراسة حمدان [٧، ص ٨٦ - ٩٠] التي بينت أن مسؤوليات المعلم المتعاون مهمة، وتحتاج إلى إمعان النظر فيها. فعادة ما يحدث تفاعل بين المعلم المتعاون بوصفه مشرفاً متعاوناً وبين الطالب المتدرب، ويعودي ذلك التفاعل إلى نقل عادات المعلم المتعاون وسلوكياته إلى الطالب المتدرب، مما يوجب ضرورة اختيار المعلم المتعاون وفق معايير دقيقة ومحددة.

- دراسة كل من أبلقيت ولاسلي [٨، ص ١٥ - ١٨] APPLEGATE LASEY اللذين يريان ضرورة تدريب المعلم المتعاون على الإشراف التعاوني، وفق أسس تربوية جيدة، كي يتمكن من أداء دوره كما ينبغي، لأن معرفته تشتمل على الأدوار التي سيقوم بها تجاه الطالب المتدرب. ويؤيد هذا الرأي دراسة لكتٰت - KENT ١٩٧٨ التي أظهرت نتائجها أن نسبة ٦٦٪ من الطلاب يرون ضرورة أن يعطى المعلم المتعاون مقرراً جامعياً خاصاً بتحفيظ التربية العملية وتنفيذها باعتباره مشرفاً متعاوناً.

- دراسة البغدادي [٩، ص ٢٣٦] التي استخدمت أسلوب دلفي لتطوير برنامج التربية الميدانية وتحديثه، كما اتّم في كليات التربية، والتوصّل إلى أهم الخبرات

المهنية التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم. ومن أهم ما أوصى به الباحث ضرورة الأخذ بنظام المعلم المتعاون، والاهتمام بتنمية المهارات والقدرات التي ينبغي أن تكون لدى موجه المجموعة التي تظهر آثارها في الإشراف والتوجيه.

٧- دراسة موسى [١٠] ، ص ٢٩ التي تناولت تقويم فعالية النظام الجيد للتربيـة العملية بكلية التربية - جامعة أم القرى - وأسفرت نتائجها عن عدم وضوح دور المعلم المتعاون في الإشراف التعاوني ، وأن الأثر الإيجابي للمعلم أثناء فترة التدريب منعدم ، وأوصـت الـدراسة بـضـرورة تحـديـد مـسـؤـولـيات المـعلمـ المـتعاونـ بـوـصـفـهـ مـشـرفـاـ مـتـعاـونـاـ مـعـ الطـالـبـ المـعلمـ .

وباستقراء نتائج الـدراسـاتـ الـتيـ قـتـ فـيـ مجـالـ التـريـةـ الـمـيدـانـيـةـ وـالـتيـ حـاـوـلـ الـبـاحـثـ تـلـخـيـصـ أـهـمـهـاـ فـيـ سـبـقـ ،ـ يـكـنـ مـلاـحـظـةـ أـنـهـ أـسـهـمـتـ بشـكـلـ أـوـ بـأـخـرـ فـيـ تـشـخـيـصـ بـعـضـ مـواـطـنـ الـضـعـفـ وـمـواـطـنـ الـقـوـةـ فـيـ عـمـلـيـةـ الـإـعـدـادـ وـالـتـدـريـبـ الـعـمـلـيـ علىـ الـمـهـارـاتـ الـتـدـريـيـةـ لـطـلـابـ كـلـيـةـ التـرـبـيـةـ ،ـ إـلـىـ جـانـبـ ماـ أـظـهـرـتـهـ مـنـ ضـعـفـ دـورـ الـمـعلمـ الـمـتعاونـ فـيـ تـوـجـيـهـ الـأـدـاءـ الـتـدـريـسيـ لـلـطـالـبـ الـمـعلمـ مـعـ ضـرـورـةـ تـفـعـيلـ دـورـهـ فـيـ الـمـشارـكـةـ فـيـ الـإـشـرـافـ وـالـتـوـجـيـهـ لـلـطـالـبـ الـمـعلمـ .ـ وـبـاـنـ الـدـرـاسـاتـ السـابـقـةـ مـضـىـ عـلـيـهـاـ وقتـ طـوـيـلـ ،ـ فـإـنـهـ تـخـلـفـ عـنـ هـذـاـ الـبـحـثـ فـيـ الزـمـانـ وـالـمـكـانـ وـالـعـيـنةـ وـمـجـمـعـ الـبـحـثـ .ـ وـمـنـ هـذـاـ الـمـنـطـلـقـ بـرـزـتـ الـحـاجـةـ إـلـىـ الـبـحـثـ الـحـالـيـ ،ـ وـهـوـ تـقـوـيمـ دـورـ الـمـعلمـ الـأـسـاسـيـ فـيـ الـمـوـادـ الـشـرـعـيـةـ بـوـصـفـهـ مـتـعاـونـاـ فـيـ إـرـشـادـ طـالـبـ التـرـبـيـةـ الـمـيدـانـيـةـ ،ـ وـتـوـجـيـهـهـ أـثـنـاءـ عـمـلـيـةـ الـتـطـيـقـ .ـ كـمـ اـسـتـنـدـتـ فـكـرـةـ هـذـاـ الـبـحـثـ إـلـىـ تـلـكـ الـمـلـاحـظـاتـ "ـالـمـيدـانـيـةـ"ـ الـتـيـ تـجـمـعـتـ لـدـىـ الـبـاحـثـ عـنـ طـرـيقـ عـلـاقـتـهـ بـبـرـنـامـجـ التـرـبـيـةـ الـمـيدـانـيـةـ حـينـ كـانـ مـقـرـراـ لـلـجـنـةـ ،ـ وـمـشـرفـاـ عـلـىـ طـلـابـ الـعـلـومـ الـشـرـعـيـةـ بـكـلـيـةـ التـرـبـيـةـ جـامـعـةـ الـمـلـكـ سـعـودـ .ـ

وقد كشفت الملاحظات عن كثير من الصعاب التي يواجهها طلاب التربية الميدانية تخصص العلوم الشرعية أثناء ممارستهم التدريسية، خاصة ما يتصل منها بالعلاقة والتفاعل العملي والمهني مع المعلم الأساسي للمادة.

وعلى هذا الأساس - المنهجي والميداني - يحاول البحث الحالي تقويم أداء المعلم الأساسي للعلوم الشرعية، ودوره في إرشاد طالب التربية الميدانية في الموقف الصفي وخارجه داخل المدرسة ومن وجها نظر الطالب المعلم المتدرب في ذلك التخصص.

مشكلة البحث

تبين الآراء في قسم المنهج وطرق التدريس بين أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب المعلمين، والباحث أحد المشرفين حول مدى تعاون معلم العلوم الشرعية الأساسي مع الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني في داخل الصف وخارجه في داخل المدرسة. فهناك من يرى أنه متعاون، وآخر يرى أن دوره سلبي، وينحصر في رد التحية والاجتماع العام في المدرسة. ولخبرة الباحث في هذا المجال أثناء إشرافه على الطلاب المعلمين، وما لاحظه من تراخي بعض المعلمين الأساسيين عن رسالتهم التربوية، وما أبداه بعض الطلاب المعلمين من ضجر حول تعاون المعلم الأساسي معهم، واسع الفجوة فيما بينهم؛ ولأهمية الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم الأساسي تجاه الطالب المعلم المتدرب جاءت هذه الدراسة لتكشف ذلك الدور، وما يجب أن يبذله ذلك المعلم من خلال استطلاع آراء الطلاب المعلمين.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية.

- ١ - ما مدى فعالية المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم وتوجيهه أثناء التطبيق الميداني؟

٢- ما التصور المقترن لمسؤوليات المعلم الأساسي للعلوم الشرعية تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يلي:

١- معرفة دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد طالب التربية الميدانية في الموقف الصفي وغيره من طبيعة الأعمال والأنشطة والنظم داخل مدرسة التطبيق.

٢- وضع تصور لمسؤوليات المعلم الأساسي للعلوم الشرعية تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١- الاستجابة الموضوعية لدواعي مراجعة برامج التربية الميدانية تطويرها بكلية التربية - جامعة الملك سعود.

٢- ستفيد نتائج هذا البحث في معرفة تأثير المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم.

٣- تقديم مقترنات لتحسين الوضع الحالي للتربية الميدانية وتطويره.

حدود البحث

١- اقتصر هذا البحث على استطلاع آراء جميع طلاب قسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية في الفصلين الأول والثاني لعام ١٤٢٠ هـ الذين أنهوا جميع المقررات النظرية ، وقاموا بالتطبيق الميداني.

٢- كما اقتصر على المعلمين الأساسيين بمدارس التعليم العام الثانوية والمتوسطة التابعة لوزارة المعارف بمدينة الرياض.

منهج البحث

هو المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث استفتاء قام بإعداده وتصميمه، ومن ثم طبقه على الطلاب المعلمين، بهدف استطلاع آرائهم حول الدور الذي قام به معلمو العلوم الشرعية الأساسية تجاههم من توجيه وإرشاد داخل الصف وخارجه أثناء عملية التدريب الميداني.

مصطلحات البحث

١- المعلم الأساسي: يقصد به في هذا البحث كل معلم متخصص في العلوم الشرعية، ويقوم بالتدريس بمدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية المتوسطة مع مشرف الكلية في الإشراف على بعض الطلاب المعلمين في مدرسته.

٢- الطالب المعلم: "يطلق الطالب المعلم عموماً على من تعيده كلية التربية معلماً فيما بعد" [١١؛ ص ٣٢٧]، ويقصد به هنا أحد طلاب كلية التربية المتخصص في العلوم الشرعية الذي أنهى دراسته لجميع المقررات النظرية، وسجل مقرر التربية الميدانية، ويقوم بالتدريب على التدريس في إحدى المدارس الثانوية المتوسطة التابعة لوزارة المعارف، لمدة فصل دراسي كامل.

٣- التربية الميدانية: يعرف بعض الباحثين، التربية الميدانية بأنها: "تلك العملية التربوية المنظمة الهدافة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات" ويتمثل في المدرسة، بشكل يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والتغيرة للمعلم، ويصبح في النهاية قادراً على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية [١٢؛ ص ٩].

ويقصد بها في هذا البحث الفترة التي يقوم فيها الطالب المعلم بالتدريس في إحدى المدارس الثانوية المتوسطة لمدة فصل دراسي كامل، بواقع ١٢ حصة تدريسية

في الأسبوع) تحت إشراف كلية التربية، بقصد التدريب عملياً على المهارات التدريسية، وتطبيق ما تعلمه أثناء فترة إعداده بالكلية من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربية.

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث، وللإجابة عن أسئلته استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لوصف نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها للوقوف على مدى فعالية معلم العلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم وتوجيهه خلال فترة التطبيق الميداني.

العينة: تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين الطلاب المتخصصين في تدريس العلوم الشرعية بعد الانتهاء من فترة التدريب الميداني في الفصل الأول والثاني لعام ١٤٢٠هـ، وكان عددهم (٤١٩) معلماً. وبعد أن تم استبعاد الإجابات الناقصة وعددها (٥٩) إجابة، أصبحت العينة تمثل ٨٥,٩٪ من مجتمع البحث الأصلي. أصبح عددها ٣٦٠ معلماً.

بناء الأداة: بعد اطلاع الباحث على البيانات المختلفة والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمثل هذه الدراسة تم تصميم استفتاء مكون من (٣٠) بندًا، وذلك لاستطلاع رأي المعلمين المتدربين؛ وقد اشتمل على ما قد يحتاجه الطالب المعلم من توجيه وإرشاد داخل الصف وخارجه. وقد تضمن الاستفتاء خمسة مستويات للإجابة، وهي: [كثيراً] و [غالباً] و [أحياناً] و [نادراً] و [لا يحدث صفر].

صدق الأداة: قام الباحث بعرض الاستفتاء على عدد من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، وكان

مجموعهم ١٢ محكماً، وذلك للوقوف على مدى ملاءمة بنود الاستفتاء وأهميتها بالنسبة لهذا البحث، ومدى وضوح صياغتها. وبناء على توجيهات المحكمين واقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات الازمة حتى اكتمل الاستفتاء في صورته النهائية، وأصبح صالحاً للاستخدام.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency): للتأكد من مدى تماسك

العبارات بالدرجة الكلية تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠,٤١١٢ - ٠,٤١١٢ -

٠,٨٥٧٦، وجميعها دالة عند مستوى (١٠٠) والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١). بين قيمة معامل الارتباط لكل فقرة، ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للأداة.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦٠٠٤	دالة عند مستوى ٠٠٠١	١٦	٠,٤٢٢٨	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٢	٠,٥٠٨٤	دالة عند مستوى ٠٠٠١	١٧	٠,٨٥٧٦	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٣	٠,٤٠١٢	دالة عند مستوى ٠٠٠١	١٨	٠,٦٩٤٠	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٤	٠,٤٣٦	دالة عند مستوى ٠٠٠١	١٩	٠,٥٢٧٨	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٥	٠,٥٨٨٤	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٠	٠,٥٧٠٧	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٦	٠,٦٦٢٠	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢١	٠,٧٨٣٤	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٧	٠,٥٣٥	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٢	٠,٧٥١٤	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٨	٠,٤٩٢٩	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٣	٠,٤٢٨٠	دالة عند مستوى ٠٠٠١
٩	٠,٦٥٦٧	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٤	٠,٨٠٣٥	دالة عند مستوى ٠٠٠١
١٠	٠,٥٨٢٦	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٥	٠,٧٣٦٨	دالة عند مستوى ٠٠٠١
١١	٠,٥٣٩١	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٦	٠,٦٦٥٥	دالة عند مستوى ٠٠٠١
١٢	٠,٥٤٧٧	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٧	٠,٦٩٦٨	دالة عند مستوى ٠٠٠١
١٣	٠,٧٨٩٧	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٨	٠,٦٠٥٢	دالة عند مستوى ٠٠٠١
١٤	٠,٧٨٢١	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٢٩	٠,٧٣٢٧	دالة عند مستوى ٠٠٠١
١٥	٠,٨٠٨١	دالة عند مستوى ٠٠٠١	٣٠	٠,٦٦٩٩	دالة عند مستوى ٠٠٠١

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الأداة باستخدام الحاسوب الآلي التابع لمركز البحوث في كلية التربية - جامعة الملك سعود - عن طريق استخدام معامل ثبات الفاكر ونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية. وكانت النتيجة تساوي ٠,٩٤,٩٦ ، مما يدل على ثبات الأداة بدرجة عالية.

المعالجة الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحاسوب الآلي التابع لمركز البحوث في كلية التربية عن طريق خدمة المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية [spss]، وذلك لتنفيذ الأساليب الإحصائية التالية :

- ١ - حساب معامل الارتباط ليبيان صدق الأداة.
- ٢ - حساب معامل ثبات أدلة الدراسة.
- ٣ - النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي لكل بند من بنود الاستفتاء.

نتائج البحث

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الرئيس للبحث الذي نصه "ما مدى فعالية المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني؟ قام الباحث بحساب النسبة المئوية والتكرارات والمتosteات الحسابية لـ إجابات أفراد العينة كلهم. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢). يبين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينة فيما يتعلّق بمحدوث تعاون المعلم الأساسي معهم.

مُدّى الفعالية	كثيراً غالباً أحياناً نادراً لا يحدث												البلد	م
	المتوسط	الحسابي	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%		
١	٠,٤٩	٦٦,٩	٢٤١	٣,٨	٦٨	١٢,٨	٤٦	١,١	٤	٠,٠٣	١	برشدني إلى أهميّة التحضر النهي قبل التحضر الكافي.		
٢	٠,٠٦	٩٥,٨	٣٤٥	٦,٧	١٠	١,٤	٥					يساعدي في صياغة الأهداف، السلوكية لتناسب الموقف الصفي.		
٣	٠,١٠	٩١,٧	٣٣٠	٥,٠	٢٤	١,٦	٦					يرشدني إلى توسيع الأهداف السنوية بحيث تكون متكاملة وشاملة.		
٤	٠,٠٩	٩٢,٨	٣٣٤	٨,٩	١٨	٢,٢	٨					يرشدني إلى نوع الخبرات التعليمية التي تناسب الأهداف.		
٥	٠,١٨	٨٦,٩	٣١٣	١١,٧	٣٢	٣,٦	١٣	٠,٦	٢			يرشدني إلى المدخل المناسب للدرس.		
٦	٠,٢٤	٨٢,٨	٢٩٨	١٥,٣	٤٢	٣,٩	١٤	١,٧	٦			يساعدي في ربط أنشطة الدرس والخبرات بمماحات التلاميد ومشكلاتهم.		
٧	٠,٣٤	٧٦,٩	٢٢٧	١٤,٤	٥٥	٥,٠	١٨	١,٨	١٠			يدربني على تنفيذ مهارات الموقف الصفي قبل تقديمي للدرس.		
٨	٠,٤٢	٧٢,٥	٢٦١	١٠,٣	٥٢	١١,٤	٤١	١,٧	٦			يساعدي في اختيار أساليب التدريس التي تلائم الموقف الصفي.		

تابع جدول رقم (٢).

																	٩
٠,٣٨	٧٨,١	٢٨١	٨,٩	٣٧	٨,٣	٣٠	٢,٨	١٠	٠,٦	٢		يرشدني إلى الأساليب المناسبة لاستخدام الوسائل التعليمية.					١٠
٠,٣٣	٨١,٤	٢٩٣	١٠,٨	٣٢	٦,١	٢٢	٢,٨	١٠	٠,٨	٣		يساعدني في كيفية طرح الأسئلة في الموقف الصفي.					١١
٠,٣٤	٧٩,٧	٢٨٧	٩,٤	٣٩	٦,١	٢٢	٢,٥	٩	٠,٨	٣		يرشدني إلى الأساليب المناسبة لتشجيع التلاميذ على الحوار وبناء الرأي.					١٢
٠,٢٧	٨٢,٨	٢٩٨	١٠,٣	٣٤	٦,١	٢٢	١,٤	٥	٠,٣	١		يساعدني في توسيع أساليب القوم لناسب المستويات المختلفة للתלמיד.					١٣
٠,٦١	٧١,١	٢٥٦	١١,١	٣٧	٨,٦	٣١	٦,٩	٢٥	٣,١	١١		يرشدني إلى أنجح الأساليب في ضبط الصف وإدارته.					١٤
٠,٤٧	٧٥,٣	٢٧١	٩,٤	٤٠	٦,٧	٢٤	٥,٠	١٨	١,٩	٧		يرشدني إلى استخدام الأساليب الناجحة في تعزيز وإثارة دافعية الطلاب.					١٥
٠,٤٣	٧٧,٨	٢٨٠	١٥,٦	٣٤	٦,٧	٢٤	٤,٢	١٥	١,٩	٧		يساعدني في حل المشكلات التي تواجهني في الموقف الصفي.					١٦
٠,٢٦	٨٠,٠	٢٨٨	١٢,٨	٥٦	٣,١	١١	١,١	٤	٣,٠	١		يعرض على الحضور معي في غرفة الصف في جميع المواقف الصافية.					١٧
٠,٣٢	٨٠,٠	٢٨٨	١٣,٩	٤٦	٣,٦	١٣	٢,٢	٨	١,٤	٥		يشعرني بأن إرشادات تكون لمصلحتي.					١٨
٠,٤٦	٧٤,٤	٢٦٨	٩,٧	٥٠	٥,٣	١٩	٤,٢	١٥	٢,٢	٨		أشعر بالفائدة عندما يجتمع معي بعد كل موقف.					

تابع جدول رقم (٢).

١٩															يرشدني وتابع معي أسلوب إلقاء الدرس
٢٠															يساعدي في توزيع الواجبات المعطاة لللاميذ الصعبة وغير الصعبة.
٢١															يرشدني إلى كيفية وصنع الامتحانات الشهرية ولفصلية.
٢٢															يرشدني إلى كيفية توزيع درجات الامتحانات.
٢٣															يرشدني إلى كيفية التقويم المستمر.
٢٤															يوضع لي كل ما يتعلق بتتنفيذ التعليمات ال الخاصة بـ إجراء الاختبارات.
٢٥															يوضع لي الأسلوب والإجراءات الإدارية
٢٦															يساعدي في اتخاذ القرارات بسهولة.
٢٧															يفد إلى جانبي عند مواجهةي لأي مشكلة داخل المدرسة.
٢٨															يدافع عن وجهة نظرى أمام إدارة المدرسة.
٢٩															يقدمي للمعلمين على أني أحد الزملاء.
٣٠															يقدمي لطلاب الصف على أني زميل.
٠,١٥	٨٧,٨	٣١٦	٩,٤	٣٥	١,٩	٧	٦٠	٢							
٠,٢٩	٨٢,٢	٢٩٦	١٦,٧	٣٤	٦,٤	٢٣	١,٤	٥	٦	٢					
٠,٩١	٥٦,٤	٢٠٣	١٥,	٦٠	١٢,٥	٤٥	٨,١	٢٩	٦,٤	٢٣					
٠,٩٥	٥٧,٢	٢٠٦	٨,٦	٥٤	١١,١	٤٠	٩,٢	٣٣	٧,٥	٢٧					
٠,٢٥	٨٤,٧	٣٠٥	١٠٠	٣١	٣,٩	١٤	٢,٢	٨	٦,	٢					
٠,٦٣	٧١,١	٢٥٦	١١,٤	٣٦	٨,٣	٣٠	٥,٨	٢١	٤,٧	١٧					
٠,٤٩	٧٣,٩	٢٦٦	١١,٤	٤١	٧,٨	٢٨	٥,٦	٢٠	١,٤	٥					
٠,٣٩	٧٧,٢	٢٧٨	١١,٤	٤١	٧,٢	٢٦	٣,١	١١	١,١	٤					
٠,٤٧	٧٤,٤	٢٦٨	١١,٩	٤٣	١١,٩	٢٧	٤,٢	١٥	١,٩	٧					
٠,٣٧	٧٩,٤	٢٦٨	١٠٠	٣٦	٦,١	٢٢	٣,١	١١	١,٤	٥					
٠,٦١	٧٣,١	٢٦٣	٨,٦	٣١	٧,٢	٢٦	٦,٤	٢٣	٤,٧	١٧					
٠,٤٦	٧٦,٧	٢٧٦	٩,٧	٣٥	٧,٢	٢٦	٣,٩	١٤	٢,٥	٩					

بين الجدول رقم (٢) ضعف الدور الذي يقوم به المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم وتوجيهه. فقد اتضح أن فاعلية الدور الذي يؤديه قد تركز في البنود أرقام ٢٢، ٢١، ٢٤، ٢٩، ١٣، وكانت متوسطاتها على التوالي (٦١، ٥١، ٩٥، ٦٣، ٦١، ٥٠)، وهذا التركز لم يصل إلى درجة واحد صحيح من مدى الفاعلية الذي ينحصر بين (٠) و (٤)، مما يدل على ضعف الفاعلية.

وفي البند (٢٢) "يرشدني إلى كيفية توزيع درجات الامتحانات" أجاب ٢٧ فردا عن المدى [كثيراً] بنسبة ٧,٥%， وأجاب ٣٣ فردا عن المدى [غالباً] بنسبة ٩,٤% في حين أجاب عن المدى [أحياناً] ٤٠ فردا بنسبة ١١,١%， وأجاب عن المدى [نادرًا] ٥٤ فردا بنسبة ١٥%. أما بالنسبة للبند (٢١) "يرشدني إلى كيفية وضع الامتحانات الشهرية والفصلية" فقد أجاب ٢٣ فردا عن المدى [كثيراً] بنسبة ٦,٤%， وأجاب ٢٩ فردا عن المدى [غالباً] بنسبة ٨,١%， وأجاب ٤٥ فردا عن المدى [أحياناً] بنسبة ١٢,٥%， وأجاب ٦٠ فردا عن المدى [نادرًا] بنسبة ١٦,٧% أما البند (٢٤) "يوضح لي كل ما يتعلق بتنفيذ التعليمات الخاصة بإجراء الاختبارات" فقد أجاب ١٧ فردا عن المدى [كثيراً] بنسبة ٤,٧%， وأجاب ٢١ فردا عن المدى [غالباً] بنسبة ٥,٨%， وأجاب ٣٠ فردا عن المدى [أحياناً] بنسبة ٨,٣%， في حين أجاب ٣٦ فردا عن المدى [نادرًا] بنسبة ١٠%. أما البند (٢٩) "يقدمني للمعلمين على أنني أحد الزملاء" فقد أجاب ١٧ فردا عن المدى [كثيراً] بنسبة ٤,٧%， وأجاب ٢٣ فردا عن المدى [غالباً] بنسبة ٦,٤%， وأجاب ٢٦ فرداً عن المدى [أحياناً] بنسبة ٧,٢%， في حين أجاب ٣١ فردا عن المدى [نادرًا] بنسبة ٨,٦%. أما البند (١٣) "يرشدني إلى أنجح الأساليب في ضبط الصف وإدارته" فقد أجاب ١١ فردا عن المدى [كثيراً] بنسبة ٣,١%， وأجاب ٢٥ فردا عن المدى [غالباً] بنسبة ٦,٩%， وأجاب ٣١ فردا عن المدى [أحياناً] بنسبة ٨,٦% أما [نادرًا] فقد أجاب عنها ٣٧ فردا بنسبة ١٠,٣%. ويلاحظ أن توجيه المعلم الأساسي وإرشاده للطالب قد تركز في الأمور التي تفرض نفسها عادة على المعلم ولا تحتاج إلى محمود يذكر، وهي

ما يتعلّق بتوزيع الدرجات، وكيفية وضع الامتحانات، وما يتعلّق بتنفيذ الأوامر والتعليمات؛ والتعرّف بالمدرس الجديد، وال الحاجة إلى ضبط الصّف. أمّا بقية الإجابات عن بقية البنود فقد اخضعت متوسطاتها الحسابية بين (٤٩،٠٠ و ٦٠،٠٠) ولم تظهر ما يدل على تعاون المعلم الأساسي تجاه الطالب إلا بشيء لا يكاد يذكر.

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتضح أن نسبة ٧٨٪ من أفراد العينة ككل أجابوا بأن المعلم الأساسي للعلوم الشرعية لا يرشد الطالب المعلم، ولا يقوم بمساعدته أثناء التطبيق الميداني، وهذه نسبة عالية إذا ما قورنت بباقي نسب الإجابات الأخرى، إذ أجاب ما نسبته ١١٪ عن المدى [نادرًا]، وأجاب عن المدى [أحياناً] ما نسبته ٦٤٪. أما المدى [غالباً] فقد أجاب عنه ما نسبته ٣٪ في حين لم يجحب عن المدى [كثيراً] إلا ما نسبته ١٥٪ من مجموع أفراد العينة. وبهذا يتضح مدى مساعدة المعلم الأساسي للعلوم الشرعية للطالب المعلم أثناء التدريب الميداني داخل الصّف وخارجّه، وهذا يؤكّد أن دوره مفتقد، كما يؤكّد أن التواصل الواجب بين وزارة المعارف وكلية التربية مفتقد أيضاً، وهذا مما يعكس أثراً سلبياً على معلم المستقبل وعلى العملية التعليمية والتربوية ككل. وهذه النتيجة تختلف عن دراسة (كنت عام ١٩٧٨م)، التي أفادت نتائجها أن ٨١٪ من الطلاب المعلمين أفادوا أنهم تلقوا المساعدة والإشراف الكافي أثناء التربية الميدانية من المعلمين الأساسيين المتعاونين.

جدول رقم (٣). بين الكوارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة فيما يتعلّق بحدوث التعاون بينهم وبين المعلم الأساسي.

مدى الفاعلية	النكرار	النسبة المئوية
لا يحدث تعاون.	٨٤٢٨	٧٨،٠
نادرًا ما يحدث تعاون.	١١٨٣	١١،٠
أحياناً يحدث تعاون.	٦٨٣	٦،٤
غالباً ما يحدث تعاون.	٣٣٩	٣،١
كثيراً ما يحدث تعاون.	١٦٧	١،٥

إجابة السؤال الثاني

وفيما يتعلّق بالسؤال الثاني والذي نصه "ما التصور المقترن لمسؤوليات المعلم الأساسي للعلوم الشرعية تجاه الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني؟". من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة وأدبيات الدراسة المتعلقة بموضوع البحث الحالي يمكن وضع التصور التالي.

- ١- فيما يتعلّق بالمناخ المدرسي: استقبال الطالب المعلم المتدرب في بداية التطبيق والترحيب به. تعريفه باليئنة المدرسية وإمكاناتها المتوفّرة. تعريفه على إدارة المدرسة وزملاء المهنة. تعريفه بطبيعة طلاب المدرسة. "غرس الاتجاهات السلوكية المرغوب فيها وأداب المهنة وأخلاقياتها في معلمي المستقبل، من حيث العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل بين زملاء المهنة والتعاون المشترك" [١٣] ؛ ص ٤ - ٥.
- ٢- فيما يتعلّق بالتخطيط اليومي للدرس: مساعدة الطالب المعلم المتدرب في إعداد الخطة الفصلية للمقرر الدراسي الذي سوف يقوم بتدريسه. مساعدته في تخطيط ال دروس اليومية وتنفيذها. مساعدته في التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية. متابعة التخطيط والإعداد اليومي. "تدريبه على المشاركة في الإشراف على جماعات النشاط غير الصفي" [١٤] ؛ ص ٧ - ٨.
- ٣- فيما يتعلّق بطرق التدريس: تهيئه الفرص للطالب المعلم المتدرب لمشاهدة المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في الفصل قبل بدء عملية التدريس. تعريف الطالب المعلم بطرق التدريس المناسبة للمادة وللصف المدرسي ولليئنة المدرسية. إرشاده إلى التنويع في طرق التدريس، حسب طبيعة موضوع الدرس. العمل مع الطالب المعلمين سويةً لتقويم طرق التدريس و المناسبتها لموضوعات الدرس، وتلافي السلبيات، وتعزيز الإيجابيات.

- ٤- فيما يتعلّق بالوسائل التعليمية : تعريف الطالب (المتدرب) بالوسائل التعليمية المتوفّرة في المدرسة. تقويم الوسائل التعليمية مع الطالب المعلّمين لتلافى السلبيات ، وتعزيز الإيجابيات. التعاون مع الطالب المعلّمين لإنتاج وسائل تعليمية مفيدة لتفعيل أداء المدرس.
- ٥- فيما يتعلّق بالتقويم : التعاون مع الطالب المعلم (المتدرب) لإعداد الاختبارات المناسبة وصياغتها وفقاً لمواصفات الاختيار الجيد، من صدق وثبات وموضوعية. إرشاد الطالب المعلم إلى الاستفادة من نتائج التقويم. أن يتدارس مع الطالب المعلم مدى تحقيق الأهداف المخطط لها. تتبع الطالب المعلم فيما يتعلّق بالواجبات المنزليّة والتأكد من تصحيحها بدقة. التأكّد من استخدامه وسائل تقويمية متّوّعة.
- ٦- فيما يتعلّق بالاتجاه نحو مشرف الكلية : أن يحرص المعلم الأساسي للعلوم الشرعية على التعرّف على مشرف الكلية مع بداية فترة التدريب. التنسيق مع مشرف الكلية في إسناد عدد معين من المتدربين إليه. أن ينسق فيما بينه وبين مشرف الكلية فيما يتعلّق بالزيارات الصفيّة للمتدربين. أن يتعاون المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في عملية التقويم مع مشرف الكلية. أن يخطّط المعلم الأساسي لعقد لقاءات خاصة بينه وبين مشرف الكلية لمناقشة أوضاع الطالب المعلّمين المتدربين.
- ٧- فيما يتعلّق بكلية التربية : أن تحرص كلية التربية على تبصير الطالب المعلّمين (المتدربين) بدور المشرف المتعاون (المعلم الأساسي) في التربية الميدانية. عقد دورات في كلية التربية للمعلم الأساسي للعلوم الشرعية لتعريفه بالدور المنوط به في عملية الإشراف التعاوني على الطالب المعلّمين. دراسة صرف مكافأة للمعلم الأساسي (المتعاون)، نظير إسهامه في عملية الإشراف على الطالب المعلّمين (المتدربين). تقليل العبء التدرسي للمعلم الأساسي (المتعاون). عقد ندوات لرفع المستوى

المهني الأكاديمي للمعلم الأساسي للعلوم الشرعية (التعاون)، لمواكبة كل ما هو جديد في هذا الشأن.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

- ١- إبراز الأثر المتوقع دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية (التعاون) في إكساب الطالب المعلم (المتدرب) مهارات تدريسية، للمساهمة في إعداده بوصفه معلماً للمستقبل.
- ٢- إلزام المعلم الأساسي للعلوم الشرعية بشكل رسمي من قبل وزارة المعارف بملازمة الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني لإرشاده، لضمان عدم حدوث أية أخطاء قد تحدث في العملية التعليمية، إذ أظهرت النتائج أن ٧٨٪ من المعلمين الأساسيين لا يقومون بأية مساعدة أو توجيه للطلاب المعلمين.
- ٣- توثيق العلاقة بين المعلم الأساسي للعلوم الشرعية والطالب المعلم (المتدرب) عن طريق اللقاءات والزيارات التي تقوم على الثقة والمحبة والاحترام المتبادل، فسوف يكون زميل المهنة في المستقبل القريب.
- ٤- أن يكون لفاعلية المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في معاونة الطالب المعلم (المتدرب) أثناء التطبيق الميداني أثر في تقريره السنوي من قبل مشرفه التربوي بوزارة المعارف.
- ٥- إسهام المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إخراج التقويم النهائي لأداء الطالب المعلم في مرحلة التربية الميدانية بشكل تعاوني.
- ٦- تعزيز التواصل بين وزارة المعارف وكليات التربية.

٧- تخفيف العبء على مشرف الكلية بالبديل ، وهو المعلم الأساسي ، باعتبار مشرف الكلية عضو هيئة تدريس لديه عبء التدريسي في الجامعة ، بالإضافة إلى ما يوكل إليه من مهام أخرى.

المراجع

- ١- قنديل ، ياسين. مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتخطيط وتنفيذ التدريس في تنمية بعض كفايات تدريس العلوم والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية العملية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة المنوفية ، ١٩٨٩ م.
- ٢- سعد ، محمود حسان. التربية العملية بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار الفكر ١٤٢٠ هـ.
- ٣- السجل العلمي لندوة التربية الميدانية بين الواقع والتأمول ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، ١٤١٧ هـ.
- ٤- Leonard O. Andrews (student teaching) New York, The center for Applied Research in Education, Inc. 1964.
- ٥- Joel A. colbert, (The Development Implementation and Evaluation of an elementary student Teacher supervision program), Utilizing of Kansas, 1977. (eric Document Reproduction service, Ed. 157684).
- ٦- Kent freeland, (Assessing the pracrctcum Experience) 1978, (Eric Document reproduction service Ed. 156670).
- ٧- حمدان ، محمد زياد. التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها ، وكفايتها ومارستها ، سلسلة التربية الحديثة ، الكتاب التاسع بيروت مؤسسة الرسالة ١٩٨١ م.

Applegate, J. and lasley, T. cooperating Techers problems wirn preservice field experice students, Journal of Teacher Education, 1982, 33 (2), 15-18. -٨

٩- البغدادي ، محمد رضا. أسلوب دلفاي لتطوير وتحديث برنامج التربية العملية في كلية التربية بالفيوم ، أسيوط ، مطابع مختار ١٩٨٣ م.

١٠- موسى ، عبد الحكيم موسى. تقويم فعالية النظام الجديد للتربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين - بحث العلوم التربوية والنفسية كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة ، ١٤٠٨ هـ.

page, G. Terry and J.b. Thomes, Intemational Dictionary of Education. - ١١
London :Kogan page, 1977. p327.

١٢- جرادات ، عزت وآخرون. (د.ت) التدريس الفعال ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ط ٤.

١٣- طعمية ، رشدي أحمد: الكفايات التربوية الالازمة لمعلم التعليم الأساسي. دراسة ميدانية ، مؤتمر التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل ، فبراير ١٩٨٦ م. كلية التربية بالزمالك.

١٤- وزارة المعارف. دليل التربية الميدانية ، الرياض ١٤١٢ هـ.

By: Abdullah Ibn Saad Al-Yahya

*Assistant Professor-Department of curriculum and teaching techniques
King Sa'ud university. Saudi Arabia.*

Abstract. This research aims to know the role that the basic teacher for Islamic sciences in supervising the teacher training with the classroom situation and others inside the school of training. Then the researcher will put a proposal of the basic teacher's responsibilities toward the trained teachers during the training period in his school. The importance of this research comes from the important role of the basic teacher plays in monitoring and supervising traind teacher, and what he has from wide experences in the educational process and also the importance of monitoring that the futuer teachers should have through his training at school. The analytic descriptive procedure has been used in this research. A questioner has been formed 30 statements that expresses the traing teacher point of view about the how much benefit basic teacher of the Islamic sciences can get from the basic teacher. This sample included from all the teachers with a percentage reached to 85.9%from the real society of research in the first and thesecond semestera of the year 1420 AH, after finishing the period of training in the training schools. The most important results of this research show that 78% from the teachers traning didn't get suervisionfrom the basic teachers, their role was ncgative and they couldn't give any help for the teachers training 1.5%from the teachers training got a lot of supervision 2.5% of the teachers traning got a rarely supervision. The researcher had made a proposal for what the basic teacher of the Islamic sciences should do towards the trained teachers. This study has been ended with some recommendations based on the resultsthe researcher got.

أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية وفعاليتها لدى المعلمات

نادية أحمد بكار^(١) و نضال شعبان الأحمد^(٢)

(١) أستاذ، (٢) أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. اهتم الباحثون في مطلع الألفية الجديدة (بالنماذج الأصلية) لإنجازات المتعلمين كحل لقضية الواجبات غير الفاعلة .لذا هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريسي للطالبات المعلمات لممارسة (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية . تكونت عينة الدراسة من مائة وعشرة أهداف ومائة وعشرة تدريبات للواجبات المنزلية تم سحبها من خطط الدروس. أما عن تجربة الدراسة فقد ضمت مجموعتين هما الضابطة والتجريبية ، وكل مجموعة تكونت من إحدى عشرة طالبة معلمة من الطالبات المعلمات المتعاقبات ببرنامج الدبلوم التربوي. وقد صممت قائمة للمراجعة من خمسة معايير لتقدير كل من (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية ، والواجبات المنزلية التقليدية أو المعادة ، كما تم إعداد أسلمة مفتوحة لقياس فاعلية (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية على إنجاز المعلمات. طبق التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" للمقارنة في كل معيار. وقد بينت النتائج أنه لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المعلمات في تصميم نماذج أصلية للواجبات المنزلية في خططهن للدروس في التقويم القبلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) ، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١) بين التقويم القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية . كما كشف معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة إيجابية بين (النماذج الأصلية) للأهداف ، وتصميم (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية التي دربت الطالبات المعلمات عليها . وتم تحسين في سبعة مجالات من الإنجازات الأصلية لجميع المعلمات نتيجة لأدائهن (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية.

مقدمة

تعد الواجبات المنزلية أحد العناصر الرئيسية في تحضير الدروس ، كما يعد تحقيقها نشاطاً صفيياً مهماً للمتعلم تخصص له درجات من التقويم الكلي

لإنجازات المتعلم، كما أنها تمثل الجسر الذي يربط بين البيت والمدرسة (Bryan and Burstein, 1998)، كما تبين دراسات أخرى أهمية الواجبات المنزلية مثل إتقان المعلم للدروس السابقة، واستعداده للدروس التالية، وتنمية مفهوم التعلم الذاتي لديه، وتعويذه على مبدأ تحمل المسؤولية منذ الصغر، وثبيت المعلومات لديه، وتعويذه أيضاً على الالتزام (أحمد ١٩٩٣ م ص ٨١ - ٨٢؛ صابر ١٤٢٠ هـ ص ٩٩ - ١٠٠).

ولقد ظل موضوع الواجبات المنزلية موضوعاً جديلاً على مر العقود الماضية يشغل اهتمامات الباحثين والمربين، ثم صار موضوعاً غير شائع في كتابات المربين والباحثين (Bryan and Burstein, 1998).

ومع مطلع الألفية الجديدة برزت الواجبات المنزلية مرة ثانية، فأصبحت من القضايا التربوية العالمية في الدراسات التربوية؛ لأن الشكوى من عدم فاعليتها حتى مع أهميتها جعلها من القضايا المثيرة للاهتمام في أدب المجال. ولقد أشارت دراسة (Darcus, 2000) إلى وجوب توقف إعطاء الواجبات المنزلية الكثيرة Too Much Homework لأنها تعوق نمو قدرات المتعلم ومواهبه (p.22). كما ترددت عبارات الضجر والملل والاستياء في بعض الدراسات مثل: "الواجبات المنزلية واحتراق التعليم"، "التعلم مازال قليلاً والواجبات كثيرة"، "واجبات منزلية بلا فائدة"، "الواجبات المنزلية المثبطة لا الدافعة" (Bryan and burstein, 1998 , Truscott, 1998).

أما في أدب المجال العربي فقد كتبت عبارة مهمة تقول "ينبغي تشجيع التلاميذ على اكتشاف الجديد بدلاً من حشد أدمعتهم" (المعلم ١٩٩٦ م).

ولم تقف مشكلات الواجبات المنزلية عند حد العلاقة بين المدرسة والبيت، بل تعدّت إلى الصحف والتلفاز، حيث تعرض برامج أفلام الكرتون

الواجبات المنزلية، وتصفها بسخرية باللغة بأنها مكررة وتفتقر إلى الإبداع، بالإضافة إلى أنها مصدر للضغط النفسي لكل من المتعلم وأسرته. (Bryan and Bryan and Burstein, 1998).

كما بدأ علماء النفس ينشرون مقالات في المجالات العلمية تؤكد أن الواجبات المنزلية تسبب احتقاناً دموياً للملح (Bryan and Burstein, 1998, p. 263). والسؤال الذي يطرح نفسه، لماذا أصبح موضوع الواجبات المنزلية في مطلع الألفية الجديدة موضوعاً مهمًا للباحثين والمربين؟

لقد أشارت دراسات أدب المجال إلى أن أهداف التربية في الألفية الجديدة مع ظهور الاتجاه الجديد الذي يعرف بالنظرية الأصلية، Authentic Theory ، والتي تقوم على المقدمة المنطقية القائلة إنه كلما دُرّبَ المتعلمون على استخدام عقولهم استخداماً حسناً كان إنجازهم العلمي أصيلاً. كما تقوم على خمسة مبادئ أو معايير وهي :

- ١ - عمق المعرفة.
- ٢ - ربط خبرات المتعلم بالحياة الواقعية خارج حدود المدرسة.
- ٣ - مهارات مستويات التفكير العليا والتفكير الإبداعي.
- ٤ - الحادثة الجوهرية.
- ٥ - التأييد الاجتماعي في العمل التعاوني. وقد ظهرت النظرية كرد فعل لحركة إعادة بناء المدارس والمناهج في الدول المتقدمة؛ وهذا يتطلب إعادة النظر في عناصر المنهج، بما في ذلك الواجبات المنزلية. لذا أصبح تحقيق (غاذج أصلية) للواجبات المنزلية محـو جـدل بين المـهتمـين بالـمـجالـ التـربـويـ فيـ اللـفـيـةـ الجديدة (Gross and Nietz, 1999)، لأن الواجبات المنزلية قد تحقق الأهداف

الأصلية التي يمكن المعلم من تحقيقها داخل الصف في ظل الوقت المحدد للحصص وكثافة المقررات.

لقد ظهرت دراسات تؤكد أهمية تدريب المعلم على تحديد الأهداف، باعتبارها الأساس المنطقي الذي تقوم عليه الواجبات المنزلية ، أي أن المعلم يجب أن يُلزم بالإجابة عن السؤال التالي : لماذا عَيِّنَ هذَا الواجب المُنْزَلِي؟ (Truscott, 1998). وأكدت دراسة أخرى على ضرورة تدريب المتعلم على أنواع الواجبات التي تُطَوِّر الإِلْجَازَاتِ النَّوْعِيَّةِ للمتعلم. (Bryan and Burstein 1998)، كما اقترحت الدراسة نفسها ضرورة تزويد المتعلم بدليل يوضح كيفية التَّدْرِب على عمل الواجبات ، وبالتالي تصبح الواجبات المنزلية نشاطاً لتحقيق التَّدْرِب الذاتي. كما بينت دراسة أخرى كيفية تقديم مرشد من أجل تدريب المتعلمين على كيفية مراجعة واجباتهم المنزلية بعد إنجازها (Rademacher 2000) لتحقيق التعلم ذي المعنى *Thoughtfullness* لدى المتعلمين. كما وأشارت دراسات أخرى إلى النتائج التعليمية من تطبيق الواجبات الأصلية من أهمها :

- ١- تنمية التفكير الإبداعي (Rademacher, 2000; Truscott, 1998).
- ٢- تنمية التفكير الناقد (Gorden, 1999; Hittner, 1999).
- ٣- تنمية القدرة على حل المشكلات.
- ٤- تنمية التذوق الفني.
- ٥- اقتراح حلول لمشكلات بيئية (Kriesberg, 1996).
- ٦- تنمية مفهوم الواقعية والأصالة (Gross & Kientz, 1999).

مشكلة الدراسة

اتضح من العرض السابق أن البحث - قرب مطلع الألفية الجديدة - قدمت نوعاً جديداً من الواجبات (الأصلية) تجعل المتعلم متوجاً للمعرفة، بدلًا من أن يكون متلقياً لها، حتى تقضي على شكوك المتعلمين وأولياء الأمور من عدم فاعلية الواجبات المنزلية.

كما يتضح أن ميدان الممارسات التربوية في دول العالم ما زال خصباً، وبحاجة إلى بحوث تجريبية متعددة لتحديد فاعلية هذا النوع من الواجبات المنزلية "الأصلية" في المجتمعات ذات نظم تعليمية وثقافات متنوعة. أما في المجتمع السعودي ذي النظام التربوي المركزي، والثقافة الإسلامية ، والمختلف عن نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية فتأتي هذه الدراسة كمحاولة لتجريب هذا النوع من الواجبات المنزلية "الأصلية" ، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي.

ما أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم "نماذج أصلية" للواجبات المنزلية وفاعليتها لدى المتعلمات ؟

أهداف الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

تقديم برنامج مقترن يعين الطالبات المعلمات على النجاح في صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية في خططهن التدريسية. تحديد أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية. إبراز العلاقة بين تخصيص (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وبين تحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية. تحديد وجهات نظر المتعلمات نحو فعاليات الأنماذج الأصلية للواجبات المنزلية.

فروض الدراسة

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي والبعدي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي والبعدي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية.
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي والبعدي حول تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.
- ٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي والبعدي حول تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم البعدى حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

٨ - لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) على صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

سؤال الدراسة

ما الفعاليات التي حققتها المعلمات من إنجازهن (للنماذج الأصلية) للواجبات المنزلية من وجهة نظرهن الخاصة؟.

أهمية الدراسة

تبغ أهمية الدراسة الحالية من أهمية رئيسة هي توجيه الفكر العربي للمربين والباحثين وأساتذة كليات التربية بأقسام المناهج إلى الاتجاه الجديد في الألفية الجديدة (النظرية الأصلية) واستخدامها في إعداد (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية كحل لقضية الواجبات المنزلية التي ترکز على الحفظ والتذكر فقط. لفت انتباه المربين والباحثين إلى استخدام النظرية الأصلية في إعادة بناء عناصر المنهج، حتى تصل إلى منهج أصيل. زيادة اهتمام المربين والباحثين والمفكرين بمزيد من البحث في منهج الدراسات الإسلامية في ضوء الاتجاه الأصيل، وربما تنتج عن جهودهم أدلة تثبت أن منهج الدراسات الإسلامية أصيل، وبذلك تكون الدراسة الحالية قد فتحت الأبواب لتأصيل النظرية الأصلية تأصيلاً إسلامياً.

حدود الدراسة

تفتصر هذه الدراسة على ما يلي:

ثلاثة معايير للنظرية الأصلية يتم في ضوئها تقويم الواجبات المنزلية الأصلية (عمق المعرفة، الواقعية، مهارات مستويات التفكير العليا والتفكير الإبداعي). معياران للواجبات يتم في ضوئهما تقويم الواجبات المنزلية المعتادة (استخدام أسئلة للكتاب المدرسي من أجل تغطية المادة ، تدريبات مؤلفة من الطالبة المعلمة تقيس ملامح بسيطة من التفكير، مع التركيز أيضاً على تغطية المادة العلمية). الزمن الذي أجريت فيه هذه الدراسة عام كامل ، الفصل الأول للعام الجامعي (١٤٢٠ / ١٤٢١هـ) تدرس مقررات طرق تدريس خاصة . والفصل الدراسي الثاني للعام نفسه في تدريس مقررات التربية الميدانية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مصطلحات الدراسة الرئيسية وتعريفها

"**نماذج أصلية**" Authentic Models : وتعني مجموعة التدريبات للواجبات المنزلية التي صممتها الطالبات المعلمات لقياس (الأنماط الحقيقة) للأهداف السلوكية ، وأحد مكونات هذه التدريبات يقيس معياراً من معايير الإنجاز الحقيقي.

"**الواجبات المنزلية**" Homeworks : يعرف (أحمد ١٩٩٣م) الواجبات المنزلية بأنها: الأعمال المدرسية الصافية التي يُكلّف بها المعلم طلابه داخل الصف ، ويقوم الطالب بتأديتها في المنزل بمفرده ، أو بتوجيهه ومساعدة أحد أفراد الأسرة (ص ٧٥). ويعرفها (صابر ١٩٩٥م) بأنها " تعني جميع الأعمال المدرسية التي

تُكلَّف التلميذة بتأديتها في المنزل (سواء كانت تحريرية أو شفوية) " (ص ١٠٧). كما يعرفها (زيتون ١٩٩٧م) بأنها: " مجموعة من الأنشطة المداخلة المتضمنة المراجعة أو التعهد لعمل مقبل داخل الصف، ويخصص له وقت بعد انتهاء وقت المدرسة، أي أنه بمثابة عمل إضافي أو استذكار خاص" (ص ٥٨٢).

وفي هذه الدراسة تعني الواجبات المنزلية "النماذج الأصلية التي صممتها الطالبات المعلمات ودرست المعلمات على أدائها طبقاً لمكونات أربعة أساسية هي: تنفيذ الأمر، والمحتوى، والمعيار القياسي، والمعيار الأصيل، بشرط أن تتبع المعلمة المعيار القياسي في توجيه إجابتها وإنجازها. والمعايير الأصيل في تحقيق الإجابة الأصلية. ويتم إنجاز هذه النماذج الأصلية في المنزل، لأنها تحتاج إلى جهد ووقت في أدائها".

الدراسات السابقة

لما كان هدف هذه الدراسة هو تدريب الطالبات المعلمات على تخصيص هدف للواجب المنزلي في الخطط التدريسية لتساعد المعلمة في تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية وفاعليتها لدى المعلمات فقد اعتمدت الدراسات التي توافق بها أربعة شروط هي :

- ١- الدراسات التي تؤيد بناء الواجبات المنزلية على أهداف معينة .
- ٢- الدراسات التي تؤيد بناء الواجبات المنزلية على كل من الأهداف ، وبعض معايير النظرية الأصلية.
- ٣- الدراسات التي تؤيد بناء الواجبات المنزلية على جميع معايير النظرية الأصلية.
- ٤- الدراسات التي طبقت في مراحل تعليمية مختلفة ومواد مختلفة حتى تبرز أن (النظرية الأصلية) مناسبة لكل مراحل التعليم وفروع المعرفة المختلفة.

والشرط الأخير لم تفرد له دراسات خاصة به ، ولكن عرض الدراسات سوف يكون وفقا للشروط ١ ، ٢ ، ٣. أما الشرط الرابع فسوف يتحقق من خلال اختيار الدراسات.

وفيما يلي عرض الدراسات

أولاً : الدراسات التي تؤيد بناء الواجبات المنزلية على أهداف معينة

دراسة Marzano 1999 : هدفت إلى عرض أهمية الاعتماد على معايير معينة لتحديد الفروق بين إنجازات المتعلمين الصافية والواجبات المنزلية ؟ ولإمداد المعلم بمرشد يوضح النهاية التي يجب أن يصل إليها ، وتعد الأهداف من المعايير التي وجهت إنجازات المتعلمين. وقد راجع الباحث (٥٠) دراسة نظمت حول معايير (أهداف) للواجبات وإنجازات المتعلمين. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات على أن هناك زيادة في درجات المتعلمين وصلت إلى (٣٤٪) لصالح الصفوف التي أعدد المعلمون فيها أهدافا لأعمال المتعلمين وواجباتهم أي إنجازاتهم.

دراسة Baumgartner etal, 1998: هدفت هذه الدراسة إلى تقديم برنامج للمعلم يتضمن (١٣ خطوة) لإعداد نماذج للواجبات المنزلية. وقد تعاور الباحثون حول الدور الفاعل للواجبات المنزلية إذا تم تحقيقها في ضوء الخطوات المطروحة. وكانت أهم الخطوات : تحديد معتقدات المعلم وأولئك الأمور. تحديد الهدف والأساس الفلسفي الذي يقوم عليه. تطوير أسلوب نظامي يُعين المعلم في أداء الواجب المنزلي. تحديد يوم ورشة عمل.

ثانياً : الدراسات التي تؤيد بناء الواجبات المنزلية على كل من الأهداف

وبعض معايير النظرية الأصلية

دراسة 2000 Mitchell et al: هدفت إلى تحديد وتصنيف Taxonomy يبني على أهداف لمساعدة المعلم في توضيح الدور الفاعل للواجبات المنزلية في التربية الرياضية. وعرضت الدراسة كيفية الوصول إلى واجب فاعل، وذلك عن طريق :

- ١ - تحديد الأهداف.
- ٢ - تصنيف الواجبات المنزلية لتحقيق الأهداف التربوية طبقاً للمجالات المعرفية والوجدانية والحركية.
- ٣ - تصميم الواجبات المنزلية التي تُعزز اكتساب المهارات والمفاهيم وتطبيقها (عمق المعرفة).
- ٤ - ربط الواجبات المنزلية بالحياة الواقعية خارج حدود المدرسة (الواقعية).

وقد طرحت الدراسة أمثلة على الواجبات المنزلية خاصة بالمرحلة المتوسطة مثل : "تخليق تدريب معين يدرب المتعلم زملاءه عليه، مع تقديم تغذية راجعة لهم حتى يتمكنوا من فهم هذا التدريب وتطبيقه في حياتهم اليومية .

دراسة 1998 Tripp: هدفت هذه الدراسة إلى استخدام استراتيجيتين لإنشاء خبير مقيم "Resident Expert" كهدف لمساعدة المتعلمين في إنجاز واجباتهم ؛ ويتم اختيار الخبير من المتعلمين بصفته مسؤولاً عن حل تدريبات الواجبات المنزلية وعرضها على السبورة وتوضيح كيفية حلها . وقد طبقت هذه الاستراتيجية على طلبة كلية Plattsburg State University College . وأوضحت الدراسة أن مهام اختيار الخبير "المقيم" تخطيط طريقة لاستخدامها مع طلبة المستوى الأول من البكالوريوس ، ويتم تعين "الخبير المقيم" في بداية كل فصل دراسي وإمداده بالتدريبات والواجبات المنزلية المسئولة عنها طوال الفصل الدراسي ، على أن

يحدد الخبير المقيم واجب كل متعلم في قائمة الواجبات المعطاة له ، وفي نهاية الفصل الدراسي ينتهي عند آخر رقم من المتعلمين ، ثم تبدأ الدورة مرة ثانية. وقد رُوعي في تعين الواجبات المنزلية الجمع بين مستويات متنوعة من التحدي "مهارات مستويات التفكير العليا" ، ويمكن أن يتعدى على التعلم حل المشكلات "الواجبات المنزلية" ، كما يمكن الرجوع إلى أكثر من خبير مقيم. وقد حددت الدراسة المعايير التي يُقوم "الخبراء المقيمون" في ضوءها المتعلمين وهي :

- ١ - ١٠ درجات تحسب لدقة واستكمال الحل.
- ٢ - ١٠ درجات تحسب لتوضيح وشرح الحل.

ومن يعمل "كخبير مقيم" تُمنح له عشر درجات إضافية من قبل عضو هيئة التدريس الذي عينه "كخبير مقيم" في مقرره، كما تضاف له درجة إذا قام بمساعدة مُتعلم ليس له خبير مقيم ، وإذا تَغَيَّب الخبير المقيم يُحرَم من المكافأة (الدرجات). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتعلمين الذين تعودوا على عدم استكمال واجباتهم أو عدم إنجازها نهائياً أصبحوا متخصصين لأداء واجباتهم والاشتراك مع المتعلمين في حل الواجبات ، بالإضافة إلى الخصائص النوعية التي تميزت بها واجباتهم.

دراسة Bryan and Sullivan - Burstein, 1998 : هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة المعلمين في استخدام استراتيجيات فاعلة مبنية على أهداف في تصميم الواجبات المنزلية وتعيينها ، وتنويعها ، في ضوء تأثيرها على المتعلمين في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها ، واستخدام الواجبات المنزلية أداة للتدريس. استغرقت الدراسة عامين متواصلين ، وقد قامت الدراسة على معيارين : الواجبات المنزلية التي تعزز الحياة الواقعية *Reinforcements and Real Life Homework* . الواجبات المنزلية للمخططين *Homework Planners*

تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) متعلماً، وقد سُجِّلت هذه العينة من المتعلمين العاديين وغير العاديين، والمتعلمين الذين ليست لديهم مشكلات في أداء الواجبات المنزلية، وقد قام بإجراء التجربة فريق من المعلمين، وكان التركيز على مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، بحيث تعطى الواجبات المنزلية أسبوعاً مع التعزيز بمكافآت مختلفة ، كما تعطى واجبات الحياة الواقعية لزيادة دافعية المتعلمين على التعلم ، ثم يعقب ذلك تعزيز مادي من قِبَل الفريق ، وقد كانت أهم النتائج الخاصة بالعام الأول من التجربة ، أن تمكن المجموعات الأربع من المتعلمين من إنجاز الواجبات المنزلية في مواعيدها المحددة ، والواجبات المرتبطة بالحياة مع تعزيز من المعلم . وكان المتعلمون العاديون أكثر تفوقاً من المتعلمين غير العاديين في استكمال واجباتهم ، كما أن المتعلمين الذين ليست لديهم مشكلات في أداء الواجبات كانوا أكثر تفوقاً من المتعلمين الذين لديهم مشكلات في أداء الواجبات . وهذه النتائج انطبقت أيضاً على اللغة الإنجليزية والرياضيات . أما نتائج العام الثاني فقد أدخل باحثان متغيراً آخر ، وهو مساعدة أولياء الأمور لمناقشة واجبات المتعلمين .

ومن أهم النتائج في العام الثاني ارتفاع معدل المتعلمين العاديين ، والمتعلمين الذين ليسوا لديهم مشكلات في أداء الواجبات المنزلية إلى (%) ٧٥ عن المعدل الذي بدأت التجربة به ، كما أشارت النتائج إلى فاعلية الدراسة على المعلم نفسه ، إذ أدى الفريق من حيث الأثر الفاعل في القيام بتخطيط الواجبات وتدرسيتها ومنها : أهمية التطبيقات الأسبوعية ، وضرورة مواصلة هذا النوع من الواجبات المرتبط بالحياة ، وضرورة التخطيط المسبق للواجبات المنزلية .

دراسة Truscott, 1998 : هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلم على كيفية تعميم مرشدٍ عن كيفية تدريب المعلم على أداء الواجبات المنزلية لتحقيق

التعلم ذي المعنى ، وتنمية التفكير الإبداعي ، وقد أعدت هذه الدراسة الواجب المنزلي نشاطا لتحقيق التدريب الذاتي . كما أكدت الدراسة ضرورة إعطاء المعلم للمتعلم تغذية راجعة حتى ينتهي من الواجب المنزلي ، كذلك أوضحت الدراسة أن هذا النوع من التعينات يُعطى كواجبات منزلية ، لأنها تحتاج إلى وقت كبير للتركيز ، ووقت طويل قبل الاكتشاف والإبداع لاستكمال العمل جيدا ؛ مثل كتابة القصص والمقالات والعمل التوضيحي ، لأنه يحتاج إلى جهد عقلي ، ووقت لإخراج العمل بصورة جيدة . كما أشارت الدراسة إلى أهمية استخدام فريق الواجب المنزلي Homework Team لمساعدة المتعلمين في إنجاز واجباتهم المنزلية ، والتعلم الجمعي . ففريق الواجبات المنزلية مهمته توضيح مسؤوليات المتعلمين نحو الواجب المنزلي بحيث يقوم كل فرد من الفريق بكتابة قائمة بالأعمال الرئيسة لكل متعلم بحيث تُرافق في الصفحة الأولى من الملف ، ويدخل الملف تجمع المادة اللازمة لكل الواجبات . ويقابل فريق الواجبات المنزلية من (١٥ - ١٠) دقيقة يوميا على أن يتبعوا أربع خطوات هي :

١ - المدرب Coach : هو رئيس الفريق ومهامه مراجعة أهداف الفريق ، بحيث لا تقل دقة الواجبات عن (٧٥ %) . ويسرف المعلم على فريق الواجبات المنزلية حتى لا تثار مجادلات بين أفراد الفريق ، ولمراجعة الأهداف . ويمكن تعديل الأهداف لتكون أكثر تحديا لفكرة أفراد فريق الواجب المنزلي .

٢ - المسجل Scorekeeper : هو الذي يُعد أرقام الواجبات لكي تُسلم وتصحح وتعطى الدرجات عليها ، وورق الإجابات الذي يدهبه المعلم وتكون من ضمن ملف الواجبات ، إذ يجمع المسجل الأعمال المصححة من كل فريق ، ويسجل الدرجات في بطاقات خاصة بكل فريق ، ويمكن أن يُعاد تصحيح الواجب أكثر من مرة حتى يصل إلى ٨٠ أو ٩٠ أو ١٠٠ % من الدرجات ،

وتشمل بطاقات الدرجات المعلومات عن الفريق ، وأهدافهم ، وتقديراتهم ، وانتقديرات اليومية ، ومعدل تحقيق الأهداف.

٣ - المدير Manager : هو الذي يُعطي القرار النهائي عن التقديرات اليومية إما الكسب أو الخسارة ، ويُعطي الفريق الذي كسب مكافأة علنية ، مع تقديم تقرير لأفراد الفريق .

٤ - النائب Pinchhitte: مهامه تُحدد في تحقيق الثلاثة أدوار الأخيرة إذا ما حدث أن تغيب عضو من الفريق . وقد تم تدريب المتعلمين على استراتيجيات استكمال واجباتهم ودقتها قبل بداية دراسة برنامج التدريب ، وفي أثناء التدريس يراجع المعلم مع المتعلمين الطرق التي تحقق أهداف الفريق ، كما يقدم المعلم استراتيجيات حل المشكلة وهي كيف يمكن أن نصيغ أهدافاً جيدة للفريق ؟ وما هي المقترنات التي تتمكن من خلالها أداء واجب معين كاملاً ودقيقاً ؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) متدربياً مقدرين للدرجات . ويتطبيق الاختبارات والاستبانة اتضحت تحسّن في أداء واجبات المتعلمين ، من حيث استكمالها ودقتها وتفوق المتعلمين في العمل بالفريق عن المتعلمين الذين لم يعملوا بالفريق .

دراسة Kriesberg, 1996 : هدفت هذه الدراسة إلى تطوير الواجبات المنزلية في ضوء هدف معين ، وهو أداء الواجبات المنزلية خارج الصف والمدرسة Outdoor Homework ، و تقوم على دراسة التأثير الذي حدث للمتعلمين الذين استخدمو هذا النوع من الواجبات مع معلم في حجرة دراسة معينة . وقد أوضح الباحث أن هذا النوع من الواجبات لا يتطلب تغطية جزء كبير من المادة العلمية ، بل يتطلب أن يحصل المعلم على الخبرات من خارج حدود المدرسة كما يراها ويتأملها

ويفكر فيها أو يكتشف شيئاً معيناً، ثم يعود ويناقشها مع زملائه ، وتنتوء الواجبات في ضوء هذه الفكرة من حيث :

- ١- عمل مشاريع عن البيئة . ٢- رسم فني طبيعي . ٣- تجميع بعض مظاهر البيئة ، ٤ - تحديد مشكلة من البيئة والتفكير في كيفية علاجها.

دراسة 2000 Rademacher : هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مرشد

لتعليم المتعلمين كيفية مراجعة واجباتهم بعد الانتهاء من عملها ، طبقاً لمجموعة من المعايير الكيفية المبنية على التفكير الإبداعي. وقد طرح المرشد ثالثي خطوات هي :

- ١- مد المتعلم بنظام متقدم advance organizer عن كيف يمكن أن يصل المعلم إلى نوعية جيدة من الواجبات تعكس تفكيراً إبداعياً.
- ٢- مناقشة معنى العمل النوعي .
- ٣- مناقشة معنى معايير تقوم عليها الواجبات .
- ٤- تقديم معنى ١ و ٢ والتي تتطلب تدخل المعلم لتقديم إضافات وملحوظات (تغذية راجعة) على الواجب الذي يقدمه المعلم.
- ٥- الوصول إلى أنموذج يُمكن المتعلم من أن يضع درجات لواجبه .
- ٦- عرض الواجب الذي يوضح تطبيق المعايير بوضوح .
- ٧- تصحيح الواجبات .
- ٨- مناقشة الواجبات والتعليقات التي وضّحها المعلم. وقد أشارت الدراسة إلى أن تطبيق هذا المرشد ساعد في تطوير الواجبات تطويراً نوعياً، وقد تمكن المتعلمون من استكمال واجباتهم في استقلالية تامة دون صعوبة تواجههم.

دراسة 1999 Hittner: هدفت هذه الدراسة إلى قيام طلبة مقرر علم نفس الشخصية بعمل واجب لمسح سمة من سمات الشخصية تقوم على إجابة أسئلة

تقيس مهارات التفكير الناقد حتى تنشأ هذه المهارات لدى المتعلمين. تكونت العينة من (٦٦) متعلماً يمثلون مجموع المتعلمين في مقرر علم نفس الشخصية في فصلين دراسيين متاليين (خريف ١٩٩٦م) - (ربيع ١٩٩٧م)، وكانت أداة الدراسة أسئلة مثيرة للتفكير الناقد مثل: اشرح . لماذا---؟ وما السبب ---؟ ما المتضمنات ---؟ كيف ---؟ يؤثر ---؟ ما الحل لهذه المشكلة ---؟ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٩٠٪) من عينة الدراسة كانت استجابات الدرجات العلية من مقياسى تقدير من (٥ - ٧) والتي تشير إلى أن الواجب له أثر فاعل على إثارة التفكير الناقد. وأشارت نتيجة أخرى إلى أن (٩٥٪) من معلومات الواجب لها أثر فاعل على تسجيل معلومات عن السمة المختارة للشخصية. أما النتيجة العامة فهي أن هذا النوع من الواجبات الكتابية يتبنى ثواب التفكير الناقد والإبداعي لدى المعلم.

دراسة Gordon, 1999: هدفت هذه الدراسة إلى الانتقال بمفهوم المعلم من الواجب التقليدي إلى الواجب الذي يجعل المتعلم نشيطاً ومساهماً في بناء المعرفة: أي يكون منتجاً وباحثاً ومفكراً تفكيراً ناقداً ومبدعاً. تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً من المدرسة الدولية الثانوية بفرانكفورت Frankfurt بألمانيا، وقد تم اختيار عينة عشوائية من الصف الأول الثانوي. والجدير بالذكر أن هذه الدراسة تجمع متعلمين من (٥٠) دولة من جميع أنحاء العالم. وقد طلبَ منهم كتابة بحث قصير يتكون من (٤٠٠) كلمة باللغة الإنجليزية، مع الاستعانة بالمصادر المكتوبة وبرامج الإنترنت، على أن يستخدم كل متعلم الكلمات الرئيسية من الوحدة المحددة باللغة الإنجليزية، وكذلك أحد الموضوعات الرئيسية في الوحدة، والتي تتضمن موضوعات عن المشكلات الشائعة في البيئة، أو المشكلات العالمية مثل: المشردين، الاستنساخ، إدمان المخدرات، حرب فيتنام،

البيئة، مرض الإيدز Aids، اللواط (اللواطين)، ضبط استخدام المواطنين للأسلحة، والإفراط الغذائي، ويكتب البحث القصير في ضوء الأنماذج الأصيل Authentic Model الذي يتطلب من المتعلمين كتابة البحث القصير في ضوء أسئلة تقابل مهارات التفكير الناقد مثل: ما السؤال الرئيسي لبحثك؟ كيف يمكنك أن تحدد أسئلة بحثك بجمع البيانات؟، ما النتائج التي تساعد على تغيير الوحدة؟، ثم يتم تقويم رأي المتعلمين عن البحث في سؤالين هما: هل نجح واجب البحث القصي الأصيل للصف الأول الثانوي؟
كيف يمكن أن يكون البحث حسناً؟.

تكونت أداة الدراسة من ثلاثة استبيانات يصاحب كل منها مقياس تقدير خماسي. الاستبيان الأول تتكون من (١٨) سؤالاً هدفها تقويم رأي المتعلمين عن أهمية البحث القصير والاستفادة منه من وجهة نظرهم الخاصة، أما الاستبيانان الثانية والثالثة فقد خُصصتا للمعلمين إحداهما تتكون من (١٢) سؤالاً، والثانية من (٨) أسئلة، والهدف منها هو تقويم الأبحاث القصيرة للمتعلمين . وقد كانت أهم النتائج أن (٧١٪) من المتعلمين أجابوا بأن خطة البحث كانت مهمة جداً؛ وأن (٢٦٪) من المتعلمين تعلموا تنظيم المعلومات وجمعها، والتحليل القائم على التفكير العميق، والوصول إلى النتائج . أما عن النتائج الخاصة بأهمية الواجب بالنسبة للمتعلمين فقد أجاب حوالي (٢٥٪) بأن كتابة المقالة أو البحث القصير جعلتهم أكثر دقة، وكذلك توقعاتهم المستقبلية سوف تكون أفضل في كتابة المقالة أو البحث القصير، كما أدلوا بأن البحث كان صعباً ولكنه كان ممتعاً. أما أهم النتائج بالنسبة للمعلمين، فهي أن اتجاهات المتعلمين كانت إيجابية نحو تعليقات المعلمين على واجباتهم، كما أن المعلمين لاحظوا أهمية هذا العمل في

استقلالية المتعلمين، واعتمادهم على أنفسهم، والاستفادة من المصادر المكتبية، وكذلك استخدام الطريقة الكمية في عمل البحث.

ثالثا : الدراسات التي تؤيد بناء الواجبات المنزلية على جميع معايير النظرية الأصلية

دراسة Gross and Kientz, 1999: هدفت الدراسة إلى تحديد المعايير التي

تحلّل الواجب المنزلي أصلياً. أما عينة الدراسة فهي طلاب فصل كامل، تخصص كيمياء، وأداة الدراسة هي قائمة من معايير الإنجاز الأصيل يصاحبها مقياس من (٥ - ١) للحكم على درجة الأصالة في الواجبات المنزلية، الواجب المطلوب استخدام المكتبات وبرامج الإنترنت لعمل الواجب الذي هو عبارة عن تصميم إعلانات لأدوية تزيل الآلام أو تخفيفها. وقد مر عمل الواجب بالمراحل التالية.

١ - الحصول على برامج من شركات متعددة للأدوية، وأيضاً من الجامعات والمنظمات العلمية.

٢ - التدريب على كيفية تقويم المعلومات من هذه المصادر.

٣ - استخدام البرامج التي يستخدمها علماء الصيدلة من أجل تزويد الجماهير الذين يريدون معرفة صناعة الأدوية ، كما تقدم معلومات عن النشاط الكيميائي للأدوية التي تزيل الآلام أو تخفيفها.

٤ - استخدام برامج <http://chemfinder> ، لأنها ذات فائدة حيث تتضمن Camsaft.com المعادلات الكيميائية والجزئية لكل دواء مزيل أو مخفف للآلام.

٥ - إعداد المعلم ورقة عمل ومحططاً ليرشد المتعلمين في أبحاثهم للوصول إلى المعلومات الدقيقة، والتمييز بين المعلومات الموضوعية والذاتية.

٦ - إعداد معلم المكتبة مرشداً يتضمن معايير لتقديم معلومات الإنترنيت من حيث التوثيق والدقة والشرح والموضوعية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمكن المتعلمين من تصميم إعلانات للأدوية التي تزيل الآلام أو تخففها لتسجيل نتائج واجباتهم ، كما تمكن المتعلمون من إضافة معلومات جديدة (ابداع) إلى الإعلانات عن شرح النشاط المتضمن للمسكنات المزيلة للألام أو المخفة لها ، متضمنة المعادلات التركيبية والجزئية. أيضاً، تمكن المتعلمون من طرح أسئلة على مثلي شركات الأدوية عن الآثار الجانبية والإيجابية عن المسكنات التي طرحوها. ومن أهم النتائج أيضاً تمكن المتعلمين من فهم الفرق بين أسماء الماركة والعلامة التجارية Brand names، وأسماء المكونات النشطة والأسماء الصحيحة الكيميائية TUPAC، وتتمكن المتعلمين من تقديم المعلومات التي أخذت من الشبكة العنكبوتية العالمية The W.W.W ، أيضاً تمكن المتعلمون من عرض النتائج النهائية في شكل صيغ الإعلانات.

ولتقديم إنتاج المتعلمين في ضوء المعايير الأصلية كانت أهم النتائج تتمكن المتعلمين من استخدام مهارات مستويات التفكير العُليا مثل : التحليل والتركيب والتقويم. تمكنهم من استخدام عمق المعرفة ، مثل بناء توضيحات للمعلومات ، معادلات كيميائية للمسكنات. التركيز على موضوعات محدودة في نظام تقييم نوعية المعلومات المرتبطة بموضوع الواجب المنزلي. ربط الموضوع بالعالم المحيط بهم خارج حدود الدراسة ، وذلك عن طريق تقديم الإيجابيات والسلبيات عن المسكنات للمرضى في مراكز الصحة. تحقيق محادثة جوهرية عن طريق العمل الجماعي. فقد تبادلوا الأفكار بعضهم بين بعض ، ومشاركة المعلومات التي

جمعوها ومقارنتها بعضها ببعض ، وقد صمموا قائمة بالأسئلة والأجوبة للتأكد من فهم كل ماله علاقة بالمسكنات.

- التأييد الاجتماعي لإنجاز المتعلمين: يحصل كل متعلم من المعلم على تأييد اجتماعي نتيجة لإنجاز العمل.

وأخيراً عكست نتائج واجبات المتعلمين المستوى العالي في قدراتهم على معالجة محتوى الموضوع وتقدير المعلومات والوثائق المستخدمة ونتائج الاتصالات ، ومع أن كل متعلم لم يصل إلى مقياس (٥) في جميع المعايير فقد عكست النتيجة النهائية درجة عالية من الأصالة.

دراسة Scheureman and Newmann,1998: هدفت إلى عرض المعايير التي تجعل العمل الصفي والواجبات أصلية وحقيقية Authentic Work . وهذه المعايير هي :

١ - معيار بناء المعرفة القائمة على التنظيم والتحليل. ويطلب تحقيق ذلك المعيار لدى المتعلم القيام بأعمال تتطلب التفسير والتركيب وتقدير المعلومات المعقّدة، ويتحقق هذا المعيار كلما أعطى المعلم أعمالاً تتطلب مهارات عقلية عليها.

٢ - معيار الاستقصاء القائم على محتوى عميق من المفاهيم. ولتحقيق هذا المعيار لدى المتعلم لابد أن يقوم بأعمال تتطلب مستوى عالياً من الفهم، بدلاً من مجرد الإلام بحقائق مجردة أو أفكار محدودة عن الموضوع.

٣ - معيار الاستقصاء القائم على الخطوات. ويطلب هذا من المعلم عرض طرائق وإجراءات يستخدمها خبراء الحقل المعرفي.

٤ - معيار الاستقصاء القائم على المادّة الجوهرية. ويطلب من المعلم عرض توضيحاً للنتائج التي توصل إليها في صيغ مختلفة إما شفهية أو كتابية.

٥ - معيار القيمة من وراء المدرسة. وتحقيق هذا المعيار يتطلب من المتعلم أن يُعطي موضوعاً أو مشكلة خارج أسوار المدرسة، كما يتطلب من المتعلم أن يبحث عن مستمعين غير المعلم.

وقد أبرزت هذه الدراسة أن هذه المعايير طبقت في المدارس الثانوية التي طبقت عليها حركة إعادة البناء في ظل المعايير الأصلية وتطوير التفكير. وقد حققت نتائج فاعلة على المتعلم في تخصص العلوم الاجتماعية والرياضيات والعلوم.

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن هناك اختلافات بين الدراسات السابقة في الأهداف التي قامت عليها كل دراسة. فدراسات المحور الأول ركزت على أن الواجبات المنزلية لابد أن تقوم على أهداف .

أما عن دراسات المحور الثاني فقد دعت إلى ضرورة إعداد الواجبات المنزلية في ضوء الأهداف وبعض معايير النظرية الأصلية، مثل معيار الواقعية وتنمية التفكير الإبداعي والنقد . كما أكدت دراسات المحور الثالث على ضرورة إعداد الواجبات المنزلية في ضوء الخمسة معايير للنظرية الأصلية. كما اختلفت هذه الدراسات عن العينة التي تقوم عليها الدراسة؛ فجميع الدراسات اهتمت بتدريب المعلم عدا خمس دراسات ، منها ثلاثة دراسات اهتمت بتدريب المعلم على إعداد واجبات في ضوء أهداف ، مثل دراسة Baumgartner *et al* 1998 (Truscott, 1998 ; Bryan & Sullivan 1999; 2000) ودراسة اهتمت بتدريب المعلم على إعداد واجبات منزلية أصلية مثل دراسة Mitchell *et al* Marzano, 1999;

(Burstein, 1998). كذلك اختلفت الدراسات في الاستراتيجيات المستخدمة في إعداد الواجبات المنزلية، مثل دراسة Truscott 1998 التي استخدم فيها استراتيجية تعرف بفريق الواجب المنزلي Homework Team ، ودراسة Kiesberg 1996 التي استخدم فيها أسلوب أداء الواجبات المنزلية خارج الصف والمدرسة Outdoor Gross and Kientz 1999 التي اقترحت أسلوب إعلانات Homwork لأدوية مزيلة للألام باستخدام برامج الانترنت.

أما عن وجه التشابه بين هذه الدراسات فهو حداثتها، إذ وقعت ما بين (١٩٩٨م) والألفية الجديدة (٢٠٠٠م) إلا دراسة واحدة وقعت عام (١٩٩٦م)، والتمعن في قراءة هذه الدراسات يرى أن هناك توجهات جديدة في الواجبات المنزلية تؤكد ضرورة إمداد المتعلم بمدرس، أو خطوات أو معايير تؤدي الواجبات المنزلية في صوتها، فلم يعد الأمر كما هو الحال في السابق تعين واجبات تكون إجاباتها استرجاع المعلومات، أو تحديد موقع المعلومات من الكتب فقط. فالّتوجّه الجديد يراعي مَدّ المتعلم باستراتيجيات ومرشدین وتقنيات ومعايير تدفعه إلى التفكير في كيفية تطبيقها تفكيراً ناقداً ومبدعاً وواقعاً. وأخيراً يتضح أن (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية مناسبة لجميع مراحل التعليم بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية؛ وأيضاً تكون مناسبة في تطبيقها في مواد مختلفة، مما يشير إلى أنها صالحة للتعميم عالمياً.

وتفرد الدراسة الحالية في كونها تجمع بين أهداف الدراسات السابقة، من حيث التركيز على الأهداف ومعايير النظرية الأصلية في إعداد الواجبات المنزلية. كما تتميز الدراسة الحالية أيضاً بأنها ابعت المنهج التجريبي من حيث فرض الفروض واختبار صحتها، واستخدام منهج إحصائي يتناسب مع

الفروض وسؤال الدراسة. ولم تجد الباحثان دراسة من الدراسات السابقة نهجت منهج الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

١- عينة الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على ثلاثة أنواع من العينات.

أولاً : العينة التي أجري عليها التدريب

أ) عينة الطالبات المعلمات: تكون من (٢٢) طالبة معلمة يمثلن جميع الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي التابع لكلية التربية - جامعة الملك سعود للعام الدراسي (١٤٢٠ / ١٤٢٢هـ) في تخصصين هما: العلوم. ويبلغ عددهن (إحدى عشرة) طالبة معلمة، والعلوم الاجتماعية ويبلغ عددهن (إحدى عشرة) طالبة معلمة، وتتنوع خبراتهن ما بين الخبرة في التدريس قبل الالتحاق ببرنامج الدبلوم، وعدم الخبرة في مهنة التدريس، كما تتنوع درجاتهن في مرحلة البكالوريوس ما بين جيد وجيد جداً. وجدول (١) يوضح ذلك.

وقد قسمت الطالبات إلى مجموعتين (ضابطة) و (تجريبية) على أساس التخصص، ولم تتمكن الباحثان من القيام بتدريس المجموعتين لاختلاف التخصص، كما أن قرار مجلس القسم يؤكّد على أن تدريس الطالب المعلم وتدربيه في مادتي طرق التدريس الخاصة والتربية الميدانية يكون تحت إشراف العضو المتخصص بتخصص الطالب المعلم. إضافة إلى أن عدد العينة لكل مجموعة قليل، مما لا يسمح بفصل طالبات التخصص الواحد إلى مجموعتين. جدول رقم (١). عينة الدراسة والمتغيرات الشخصية (التخصص - التقديرات في البكالوريوس - الخبرة)

التقدير في البكالوريوس					الخبرة	الشخص
غير معلمة	معلمة	جيد جداً	جيد			
٦	٥	٨	٣		العلوم (المجموعة الضابطة).	
٤	٧	٤	٧		المواد الاجتماعية (المجموعة التجريبية)	

ب) عينة المخطط التدريسية : وتكون من (١١٠) مخططات تدريسية ويتضمن كل مخطط تدريسي أنموذجاً أصيلاً للواجب المنزلي . أي أن عينة الدراسة من (النماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية تبلغ (١١٠) نموذج (٥٥) أنموذجاً منها من المخططات التدريسية للعلوم ، و (٥٥) أنموذجاً من المخططات التدريسية (للعلوم الاجتماعية)، وكذلك (١١٠) أهداف سلوكية (٥٥) هدفاً، منها من المخططات التدريسية نفسها التي سُحبت منها الواجبات المنزلية (للعلوم) و (٥٥) هدفاً أصيلاً منها من المخططات التدريسية نفسها التي سُحبت منها الواجبات المنزلية (للعلوم الاجتماعية)، أي أن العينة الكلية تساوي (٢٢٠) هدفاً وواجبات منزلية.

ثانياً: عينة المعلمات التي أجريت عليها مقاييس فاعلية (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية.

وقد شملت هذه العينة (١٦٨) متعلمة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي ، وهن يمثلن المعلمات اللاتي درّس لهن الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية).

منهج الدراسة

استخدم منهجان في الدراسة الحالية هما:

أولاً: المنهج التجربى ، تصميم المجموعتين الضابطة و التجريبية ، التقويم القبلي ، والبعدي بحيث تكونان متكافتين بقدر الإمكان في التغيرات غير التجريبية مثل : (التقدير في البكالوريوس ، والخبرة).

أما عن التخصص فقد اختلفت المجموعتان فيه كما ذكر آنفاً في عينة الدراسة . وقد تم تطبيق التقويم المعد لهذه الدراسة على هاتين المجموعتين ، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل التدريب على تصميم (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية . بينما خضعت المجموعة الضابطة لأسلوب إعداد أهداف سلوكية ، وواجبات منزلية بطريقة عضو هيئة التدريس الخاصة (الأسلوب المعتمد). وبعد نهاية فترة التدريب تم تطبيق التقويم ذاته مرة أخرى على المجموعتين لقياس الأثر الذي أحدثه استخدام المتغير المستقل على المجموعة التجريبية (العساف ، ص ٣١٧).

وقد اعتمدت الفروض الصفرية لاختبار فروض الدراسة كما يلى.

- ١ - اختبر الفرضان رقمـا (١) و (٢) للتأكد من أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في عدم وجود خلفية عن المتغير المستقل.
- ٢ - اختبر الفرضان رقمـا (٣) و (٤) للتأكد من أن اختلاف تخصص المجموعة الضابطة لم يحدث تغيراً على المجموعة الضابطة . فمن المعروف أن من أهداف مادة العلوم تنمية المفاهيم العلمية والمبادئ ، وربط العلوم بحياة المتعلم ، وتنمية المهارات العليا للتفكير. وتلتقي هذه الأهداف مع معايير النظرية الأصلية ، وهي ربط التعلم بحياة المتعلم خارج أسوار المدارس ، والعمق المعرفي (المفاهيم والتعليمات) ، والمهارات العليا للتفكير. لذا فمن الضروري تخصيص فروض لاختبارها للتأكد من أن اختلاف التخصص بين المجموعتين لن يكون له أثر على إجراء التجربة.

- ٣ - اختبر الفرضان رقما (٤) و (٦) للتأكد من أن التغيير المستقل له أثر فاعل على المجموعة التجريبية.
- ٤ - اختبر الفرض رقم (٧) للتأكد من أن العلاقة قوية بين قدرة الطالبات المعلمات على تصميم (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، وبين القدرة على تحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

ثانياً: المنهج الوصفي التحليلي، تحليل المحتوى. وقد استخدم تحليل المحتوى مرتين.

أولاً : في التقويم البعدى. فقد تم تحليل مضمون الأهداف والواجبات المنزلية في ضوء معايير النظرية الأصلية لتصنيف الأهداف والواجبات المنزلية إلى ثلاثة أصناف (عمق المعرفة ، مهارات مستويات التفكير العليا والإبداع ، ربط خبرة المتعلم بالحياة الواقعية).

ثانياً: تحليل مضمون إجابات المتعلمات في اختبار السؤال للنهاية المفتوحة ، تصنيف إجابات المتعلمات في مجالات محددة تبين مخرجات التعلم التي تحققت لديهن نتيجة لإنجازهن (للنماذج الأصلية) للواجبات المنزلية. ولقياس وجهات نظر المتعلمات نحو فعاليات (للنماذج الأصلية) للواجبات المنزلية تم طرح سؤال لذلك. (انظر تحت عنوان سؤال الدراسة).

أداتا الدراسة

أولاً: قائمة مراجعة (CheckList)

لتحليل الأهداف السلوكية التي خُصصت لقياس (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية وتقويمها أعدت قائمة مراجعة من المعايير الأصلية التي اتفق عليها أدب المجال في تحقيق التعليم الأصيل. وقد مرّ إعداد قائمة المراجعة بالخطوات التالية.

١- تحديد المعايير الأصلية من الدراسات السابقة.

تم الوصول إلى خمسة معايير أصلية من الدراسات السابقة هي :

١- عمق المعرفة.

٢- ربط خبرات المتعلم بالواقع.

٣- مهارات التفكير العليا والخيال.

٤- المحادثة الجوهرية.

٥ - التأييد الاجتماعي في العمل التعاوني ، Rademacher,2000; Gross and (

Kientz,1999; Gordon,1999; Hittner,1999; Scheurman and Newmann,1998).

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تدريب المعلمات على تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية وفاعليتها على المعلمات، كان لزاماً أن تقوم هذه الدراسة على التعلم الفردي وليس التعلم الجمعي، أي أن كل متعلم ينجز واجباته في المنزل، وليس في الحجرة الدراسية، حتى تتأكد المعلمة من أن التعلم الأصيل قد حُقِّقَ لدى المعلمات فرداً فرداً، وليس كمجموعة واحدة. من أجل ذلك تم حذف المعيارين (٤ و ٥). فالدراسات التي طبّقت المعيارين (٤ و ٥) كان نوع الواجبات فيها صفة جماعية أو تعاونية . أي ينجزها المتعلمون جميعاً داخل الحجرة الدراسية. (Gordon,1999 ; Gross and Kientz,1999)

لقد حصلنا من الدراسات التي ذُكِرَت آنفاً على ثلاثة معايير أصلية جاءت

واضحة ومحددة في هذه الدراسات هي :

أ) عمق المعرفة. وتعني استخدام معلومات صادقة كالتعريفات، المفاهيم، الاستراتيجيات والبنيويات المعرفية Schema مثل : الخريطة المفهومية Concept mapping ، والسلسلة الخطية Linear String والدومنيو المتساقط Falling Domino ، والمصفوفة Matrix ، والصرحي Edifice ، وتخطيط فن Spiral ، والخلزوني Venn diagram ، (Calfee & Chambliss 1987) . وخربيطة الأطر Frames map (Bakkar , 1989).

على سبيل المثال: صممي خريطة مفهومية عن مفهوم مناخ إقليم البحر المتوسط ، على أن يُيرِّز تصميم الخريطة المفهومية المعايير الأربع الرئيسة للخريطة المفهومية ، الهرمية ، الخطوط الطولية والعرضية ، الروابط التي تربط بين مفهومين أو أكثر والأمثلة في قاعدة الهرم ؟

ب) ربط خبرات المعلم (الدروس) بالحياة الواقعية خارج حدود المدرسة
Mitchell *et. al*, 2000; Gordon ,1999 ; Gross and Kientz ,1999; Scheurman)

(and Newmann,1998 ; Bryan and Burstein,1998 ; Kriesberg 1996
إذا طبق المعلم خريطة الأطر في الصراعات العسكرية ، مثل غزوة أو حرب أو معركة يمكن أن يطبقها في موقف في الحياة المعاصرة مثال: "خططي استراتيجية حرب لشباب الانتفاضة في فلسطين في ضوء خريطة الأطر لتهديها لهم".

ج) مهارات مستويات التفكير العليا والتفكير الإبداعي (Gross and Kientz,1999 ; Scheurman, 1998)
مثال: حل القضايا وإجراء المشاريع والمقارنات وربط الأسباب بالنتائج ، وترتيب المعلومات ترتيباً زمنياً أو منطقياً ، مع إبراز العلاقة واستخلاص معايير كمية ونوعية أو بنائتها للتحليل أو التقويم ، وكتابة قصة أو قصيدة شعرية أو مقالة. مثال: ألق قصة تخيلين فيها أن غزوة

الخندق حدث في وقتنا الحاضر ، على أن تشمل كتابتك للقصة التطورات التي حدثت في فنون الحرب المعاصرة من تقنيات وخطيبات إلكترونية ، وتشمل أيضا سياسة المشركين في محاربهم للإسلام معاصرًا.

٢- تحديد المعايير التقليدية من الدراسات السابقة

لما كانت هذه الدراسة تجريبية ، أي تقيس ما لدى المعلمات من مهارات واقعية ، خاصة في التقويم القبلي والبعدي في حالة (المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة) فإنه لابد أن نستخلص من الدراسات السابقة المعايير التي تجعل الواجب المنزلي تقليديا وغير فاعل . كما وجدنا اتفاقا بين المربين في أدب المجال العربي والأجنبي (أحمد ١٩٩٣ م ، صابر ١٩٩٥ م ، Holler et al ١٩٩٩ ، ١٩٩٦ ، Hinckley, 1996) على معيارين هما :

أ) ارتباط الواجبات المنزليه بالمحظى ، إذ أن الواجب المنزلي امتداد لتغطية موضوعات الكتب المدرسية بعد الانتهاء من اليوم الدراسي ، كذا معظم أسئلة الواجبات المنزليه تأتي من محتوى الكتب المدرسية مثال :

- اذكرى أسباب الحملات الصليبية . اذكري أسباب التلوث. عرف التكاثر .

ب) ارتباط الواجبات المنزليه بمحتوى الكتب المدرسية مع شيء بسيط من التفكير . أي أن الواجبات المنزليه قد تحتاج إلى إضافات بسيطة وقليلة جدا من جهود التعلم ومعظم الأسئلة يؤلفها المعلم. مثال :

لماذا جاءت الحملات الصليبية بحرا؟ ، لماذا ينمو نبات الصبار في الصحراء؟ ،
لماذا خلق الله الخففين للجمل؟

-٣ وضع المعايير في قائمة

تم وضع المعايير الخمسة السابقة (ثلاثة معايير أصلية) + (معاييران تقليديان) في قائمة للمراجعة. وقد رُقِّمت المعايير بأرقام من (٥-١). مثال:

المعيار الأول : ارتباط الواجبات المنزلية بمحظى الكتب المدرسية. المعيار الثاني : ارتباط الواجبات المنزلية بمحظى الكتب المدرسية ، مع بذل جهد عقلی بسيط لإنجاز الواجب. المعيار الثالث : عمق المعرفة. المعيار الرابع : الواقعية. المعيار الخامس : التفكير الإبداعي.

والسبب الذي دفع الباحثين إلى الجمع بين المعايير الأصلية والمعايير التقليدية للواجبات المنزلية هو رغبتهما في أن يكون المقياس مقاييسا واقعيا يعكس الواقع والمأمول. لأنه يتضمن الواقع (السلبي) والمأمول (الإيجابي الأصيل)، كما أن إدخال هذين المعيارين في المقياس ربما يكشف مدى ما حققناه تجربيا من الناحية الإيجابية والتي تبرز في فعالية (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية على المعلمات.

إعداد مقياس التقدير

تم استخدام مقياس تقييري ثنائي (نعم) (لا) يصاحب المعايير الخمسة السابقة.

صدق الأداة

لم تعرض على المحكمين هذه المعايير الخمسة لسببين هما :

- ١- إن هذه الدراسة تُجرى على نوع معين من النظريات ، وهي النظرية الأصلية Authentic theory ومعاييرها محددة في أدب المجال بأرقام ، كما هو الحال في هذه الدراسة. كما أن معاييرها ليست مصنفة تصنيفا هرميا. فكل معيار يساوي المعيار الآخر في الوزن القييمي ، أي أن المعايير الثلاثة متساوية في القيمة.

٢- إن هذه المعايير تم تجربتها في الولايات المتحدة الأمريكية - كما سبق أن ذكرنا آنفا - كما تم تجربتها في المملكة العربية السعودية ، حيث تم تطبيق هذه المعايير من أجل تحقيق التدريس الأصيل (بكار ٢٠٠٠م) انظر ملحق رقم (١) الذي يشير إلى قائمة المراجعة لمعايير التقويم.

ثبات الأداة

تم التحقق من الثبات مرتين.

أولاً : التتحقق من الثبات بعد إجراء التقويم القبلي

تم اختيار عينة عشوائية من الدروس بلغت (٣٠) هدفا سلوكيا وأنموذجها للواجبات المنزلية المصاحبة لهذه الأهداف. وقد قامت الباحثان - كل منهما على حدة - بتحليل هذه العينة وتقويمها. وبعد إجراء معامل الثبات لتحديد مدى الارتباط بين المقومتين اتضح أن معامل ثبات (بيرسون) Pearson هو (٠,٨٩).

ثانياً : التتحقق من الثبات بعد إجراء التقويم البعدى

تم اختيار عينة عشوائية من المجموعة التجريبية فقط، لأنها المجموعة التي طُبق عليها المتغير المستقل وقد بلغت (٣٠) أنموذجها أصيلا للأهداف السلوكية ونموذجها أصيلا للواجبات المنزلية المصاحبة لهذه الأهداف ، وقد قومت الباحثان بهذه العينة - كل منهما على حدة - وبعد إجراء معامل الثبات لتحديد مدى الارتباط بين المقومتين اتضح أن معامل الثبات (Pearson) هو (٠,٨٥).

وقد تم إجراء الثبات مرتين للسبعين التاليين.

- ١ - التأكد من الثبات في المرة الأولى (التقويم القبلي). تم بالتحليل والتقويم المتعلقين بالمعايير (الأول والثاني) فقط، (لأنه قبل إدخال المتغير المستقل) كان نوع التحليل والتقويم خاصاً لتحليل الكتب المدرسية لتحديد نوعية الإجابة، فإذا كانت الإجابات صريحة من الكتب أصبح الهدف تحقيق المعيار الأول. والواجب المنزلي يقيس هدف المعيار الأول، وكذلك الحال بالنسبة للمعيار الثاني الذي توجد غالبية إجابات واجبات المنزلي في الكتب المدرسية.
- ٢ - أما التأكد من الثبات في المرة الثانية (التقويم البعدى) فنوع التحليل والتقويم فيه مختلف تماماً عن المرة الأولى، لأنه خاضع للمعايير الأصلية التي لا توجد إجابتها صريحة في الكتب المدرسية، بل تحتاج إلى جهد من المتعلمة للوصول إليها وإنتاج إجابتها وابتكارها. لذا كان من الضروري إجراء معامل الثبات للتتأكد من ثبات النتائج بين المقومتين، وللتتأكد من أن الأداة صالحة للتطبيق.

ثالثاً : اختبار السؤال ذي النهاية المفتوحة

لقياس فاعلية (النماذج الأصلية) للواجبات المنزليه لدى المعلمات تم إعداد اختبار ذي نهاية مفتوحة ، وكان السؤال : ما فوائد (النماذج الأصلية) للواجبات المنزليه ؟ وقد أُعطيت المعلمات هذا الاختبار بدءاً من الفصل الدراسي الثاني بعد أن دريتهن الطالبات المعلمات على هذا النوع من الواجبات ، على أمل أن كل مرة تقوم المتعلمة بأداء أنموذج أصيل للواجب المنزلي تكتب فيه الفوائد التي استفادتها منه ، على أن يتم تجميع الفوائد التي أدلت بها كل متعلمة في نهاية الفصل الدراسي. أي أن كل متعلمة تقوم بعملية جمع للفوائد أثناء الفصل الدراسي الثاني. وعندما أُعطي هذا الاختبار للمعلمات لم يُعط على شكل

اختبار، خوفاً من شعور المعلمات بالقلق عندما يسمعون كلمة اختبار، وإنما أعطى لهن على شكل واجب منزلي تُعطى لمن تُشجِّعه خمس درجات.

صدق الاختيار

قامت الباحثان - بالتعاون مع عضوين من أعضاء هيئة التدريس - بفحص هذه الاستجابات وتصنيفها إلى مجالات محددة حتى يسهل تطبيق المعالجات الإحصائية عليها. وقد تم تصنیف الاستجابات إلى سبعة مجالات (انظر ملحق رقم (٢)).

أولاً : الإعداد قبل التجربة

١ - التقويم القبلي

تم تطبيق التقويم القبلي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٢٠/١٤٢١هـ) في مقررات طرق تدريس التاريخ، وطرق تدريس الجغرافيا (صالح المجموعة التجريبية)، وطرق تدريس العلوم (صالح المجموعة الضابطة). وقد مررت هذه المرحلة بالخطوات التالية.

- مطالبة الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة بإحضار خمسة موضوعات (دروس) من الموضوعات المقررة في الكتب الدراسية، سواء في العلوم الاجتماعية (جغرافيا - تاريخ)، أو في العلوم (أحياء - كيمياء - فيزياء)، على أن يكون الاختبار في هذه الموضوعات وفقاً لما يلي.

أ) أن يمثل كل درس وحدة معرفية متكاملة.

ب) أن يمثل كل درس موضوعاً رئيساً ومهماً بالنسبة لمقرر الفصل الدراسي الثاني.

- مطالبة الطالبات المعلمات بقراءة الدروس جيداً قبل الإعداد للتقويم القبلي.

- اعتبار الخمسة دروس التي اختارتها كل طالبة هي المادة العلمية للتقويم القبلي والبعدي.
- مطالبة الطالبات المعلمات بإحضار الدروس في يوم الاختبار القبلي ، وقد حدد يوم الاختبار والقاعة التي سيُجرى فيها الاختبار.

٢ - إعداد الاختبار

إن هدف هذه الدراسة هو تدريب الطالبات المعلمات على صياغة تدرييات لواجبات منزليّة أصيلة خُصّصت لها. لذا فإن إعداد الاختبار لا بد وأن تُراعى فيه معايير الأهداف والواجبات المنزليّة الأصيلة. وقد حُددت في أداة الدراسة (انظر ملحق (١)).

٣ - وصف الاختبار القبلي

يتكون الاختبار من ثلاثة أسئلة من النوع المقاقي

السؤال الأول ينص على: أعدى هدفا سلوكيا واحدا على كل درس ، بحيث تمثل الأهداف السلوكية الخمسة ما يلي .

١ - هدفا معرفيا محتواه من الكتاب المدرسي وتحقيقه يتطلب تغطية محتوى الكتاب المدرسي .

٢ - هدفا معرفيا يكون تحقيقه من معلومات محتوى الكتاب المدرسي ، مع بذل جهد عقلي بسيط .

٣- هدفا يقع في مستويات التفكير العليا ، وتحقيقه يحتاج إلى استخدام العقل استخداما حسنا (تحدي) ؛ ويحتاج تحقيقه إلى خيال إبداعي من المعلمات.

- ٤- هدفا يحتاج تحقيقه إلى عمق في المعرفة.
- ٥- هدفا يحتاج تحقيقه إلى ربط ما تعلنته المتعلمة بواقع الحياة.

السؤال الثاني وينص على: أعدّي تدريباً للواجب المنزلي يقيس كل هدف من الأهداف الخمسة للدروس الخمسة التي تم إعداد أهدافها في السؤال الأول. على أن تتوافق في إجابتك الشروط التالية.

- ١- تدريب للواجب المنزلي إجابته مباشرة من الكتاب المدرسي. أي أن السؤال يمكن اختياره من قائمة الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي.
- ٢- تدريب للواجب المنزلي تأليفه، وتكون إجابته محتاجة إلى جهد عقلي بسيط من قبل المتعلمة من أجل جمع معلوماته.
- ٣- تدريب للواجب المنزلي تتطلب إجابته بذل جهد عقلي : أي أن التدريب من نوع التحدي ، أو إبراز التفكير الخيالي والإبداعي للمتعلمة .
- ٤- تدريب للواجب المنزلي تتطلب إجابته عمّقاً في المعرفة تمتلكه المتعلمة ، حتى تصل إلى الإجابة المطلوبة.
- ٥- تدريب للواجب المنزلي تتطلب إجابته استقصاء المعرفة من واقع الحياة التي تعيشها المتعلمة ، أي ربط ما تعلنته بالواقع الذي تعيشه.

السؤال الثالث وينص على: ضعي أمام كل تدريب من تدريبات الواجبات المنزليه رقم الهدف الذي يحققه.

ثانياً: الإطار النظري لبرنامج التدريب على تصميم (فاذج أصيلة)
للواجبات المنزلية لصالح الجموعة التجريبية (تخصص علوم اجتماعية)

في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٢٠/١٤٢١ هـ). تم تدريس الإطار النظري قبل إجراء التجربة، وذلك في مقرري طرق تدريس تاريخ (٣٤٤ نهج) . وطرق تدريس جغرافيا (٣٤٥ نهج).

وقد تضمن الإطار النظري المعاور الثلاثة التالية.

أولاً: الاتجاه الأصيل Authentic Approach كحركة لتطوير التعليم في الألفية الجديدة.

أ) النظرية الأصيلة أو الحقيقة. ب) معنى التعلم الأصيل وأنواعه. ج) معنى التدريس الأصيل وأنواعه. د) المعايير التي تقوم عليها النظرية الأصيلة (مهارات مستويات التفكير العليا ، والتفكير الإبداعي ، عُمق المعرفة ، وربط التعلم بواقع حياة التعلم خارج أسوار المدارس ، المحادثة الجوهرية ، التأيد الاجتماعي لمجررات التعلم).

ثانياً : كيفية صياغة (نماذج أصيلة) للأهداف السلوكية.

أ) معنى الهدف السلوكى بوجه عام. ب) معنى (الأنموذج الأصيل) للهدف السلوكى. ج) الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية بوجه عام. د) المدرسة السلوكية والأهداف السلوكية خماسية التركيب (فعل سلوكي قابل للقياس + متعلم + محتوى محدد + ظرف + معيار) . هـ) الفرق بين الأهداف السلوكية الأصيلة والأهداف السلوكية التقليدية. و) معايير صياغة نماذج أصيلة للأهداف السلوكية. ز) مدد المعلمات بعينات من الأهداف السلوكية التقليدية والأهداف السلوكية الأصيلة.

مثال (أنموذج أصيل) هدف سلوكي

أن تعيد المعلمة تنظيم نص تارخي عن تاريخ الخلفاء الراشدين من بنية القائمة إلى بنية الخريطة المفهومية في ضوء معايير بناء الخريطة المفهومية ، على أن يتضمن التنظيم عرضاً مرجيناً للخريطة المفهومية ، وللتعريم الذي بنيت عليه الخريطة المفهومية وللمفاهيم والحقائق التي ثبتت صحة هذا التنظيم .

فالالأصلية في هذا الهدف تتحدد في أنه يجمع بين مهارات مستويات التفكير العليا (تعيد تنظيم مستوى تركيب + تحويل النص التاريخي من قائمة إلى خريطة مفهومية ذات مستوى عال من الفهم ، والتطبيق ، والتحليل والتقويم والإبداع والتأليف معا ، عمق المعرفة ، (بناء الخريطة المفهومية ، التعريم ومفاهيمه وحقائقه معا تكون (أسكينا الحجة الإستنتاجية)). وهذا الهدف يتواافق فيه معياران من المعايير الأصيلة هما : عمق المعرفة ومهارات مستويات التفكير العليا ، والإبداع في بناء الخريطة المفهومية).

مثال: هدف سلوكي تقليدي

أن تشرح المعلمة ثلاثةً من الفتوحات التي حدثت في عهد الخلفاء الراشدين .

ثالثاً : كيفية صياغة (نماذج أصيلة) للواجبات المنزلية.

المقصود بالواجبات المنزلية بوجه عام. المقصود (بالنماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية. الفرق بين (النماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية والواجبات المنزلية التقليدية. سلبيات الواجبات المنزلية التقليدية. فوائد (النماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية. معايير صياغة (نماذج أصيلة) للواجبات المنزلية. مذ المعلمات بعضات عن (النماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية.

مثال: (أنموذج أصيل) لواجب متري

أعيدي تنظيم نص تاريخي عن تاريخ الخلفاء الراشدين من بنية القائمة إلى بنية الخريطة المفهومية في ضوء معايير بناء الخريطة المفهومية، على أن يتضمن التنظيم عرضاً مرجيناً للخريطة المفهومية للتعميم الذي بُنيت عليه الخريطة المفهومية والمفاهيم، والحقائق التي ثبتت صحة هذا التعميم؟

وتعرض الباحثان المثال السابق عن الأهداف السلوكية الأصيلة بعد أن تم تحويل الفعل (المضارع) إلى فعل (أمر)، حتى تتضح للقارئ النظرية التي بُنيت عليها هذه الدراسة وهي: "كل الأهداف السلوكية يمكن تحويلها إلى أسئلة واجبات منزلية بتحويل أفعال الأهداف من المضارع إلى الأمر، مع حذف المعلم والظرف، والإبقاء على المكونات الثلاثة للهدف السلوكى". ويقصد بالمكونات الثلاثة: الفعل + المحتوى + المعيار". وتُعدُّ هذه النظرية إضافة جديدة لأدب المجال. إذ لم يسبق أن توصلت أي دراسة في أدب المجال - في حدود علم الباحثين - إلى هذه النظرية.

مثال: أنموذج لواجب متري تقليدي

اشرحي ثلاثة من الفتوحات التي حدثت في عهد الخلفاء الراشدين؟

ثالثاً : الإعداد لإجراء التجربة

تدريب الطالبات المعلمات على البرنامج المقترن (نمادج أصيلة) لأهداف

سلوكية وقياسها بتدريبات (نمادج أصيلة) للواجبات المنزلية

١ - إعداد الدروس لتلائم معايير النظرية الأصيلة

وقد مررت هذه المرحلة بالخطوات التالية.

أ) تحديد المادة العلمية التي سيقوم عليها تدريب البرنامج المقترن.

تم اختيار موضوعين من الكتب المدرسية للمتخصصات في الجغرافيا وهي (جزر أندونيسيا - الصحراء الحارة)، وموضوعين للمتخصصات في التاريخ وهما: (عمر بن الخطاب - الحروب الصليبية)، وقد تم الاختيار بناءً على ميول غالبية الطالبات المعلمات في تخصصي (تاريخ + جغرافيا)، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للثقافة الإسلامية.

ب) تحليل محتوى الدروس الأربع باستخدام نظريات المحتوى الأصلية.
 المعلومات الصادقة (حقائق - مفاهيم وتعريفات - تعميمات أو مبادئ)
 البنويات المعرفية (القائمة - الخريطة المفهومية - خريطة الأطر - السلسلة الخطية Linear Strings - الدومينو المتساقط Falling Domino المصفوفة Matrix) الأسكيميا أو الأنماط التنظيمية (أسكيميا التعريف - أسكيميا الأمثلة - أسكيميا التتابع الزمني - أسكيميا السبب / النتيجة - أسكيميا التشابه والاختلاف - أسكيميا حل المشكلات) الحجة الاستقرائية والاستنتاجية.

ج) تحديد مهارات مستويات التفكير العُليا والتفكير الإبداعي الأصيل.
 ١- القدرة على الربط بين الأشياء ذات العلاقات (إما السبيبة أو المشابهة أو المختلفة).

٢- إعادة تنظيم المعلومات (إما منطقياً أو زمنياً أو مكانياً).
 ٣- تصنيف المعلومات (إما إلى أجزاء أو أقسام).
 ٤- تحديد النقص في المعلومات واستكمالها (عن طريق التفكير الاستقصائي).
 ٥- إصدار أحكام ذات قيمة (إما في ضوء محکمات موضوعية أو محکات اكتشفها وابتدعها التعلم).

د) تحديد الخبرات الواقعية التي تربط المتعلم بواقع الحياة خارج حدود أسوار المدارس.

- أمثلة : اقتراح برنامج اقتصادي للاستفادة من المواد البيئية المستهلكة في حل قضايا التلوث البيئي ورمي النفايات في الشوارع (شخص جغرافيا).
- إعداد خريطة أطر توضح كيفية التخطيط لمعركةقادمة لإعادة القدس الشريف (شخص تاريخ).
- كتابة قصة تصف شخصية قيادية مثل : شخصية صلاح الدين الأيوبي تستطيع من خلال التقنيات المعاصرة إعداد العدة لمحاربة الصهاينة).
- كتابة أبيات شعرية تصف ما قاساه الطفل محمد الدرة واحتراق أطفال فلسطين ، ومستقبل طفل فلسطين).
- (كتابة مقالة تصف كيفية إحلال الشباب الوطنيين محل العمالة الأجنبية المستوردة).
- (كتابة مقالة تربط بين أحداث الصليبيين في الاستيلاء على بيت المقدس وأحداث اليهود اليوم في محاولات استيلائهم على بيت المقدس).
- (اقتراح برنامج إرشاد نفسي للشبان المراهقين متخذين النماذج القيمة لشخصية عمر بن الخطاب أمثلة للقدوة الأصلية للشاب المسلم المثالى).

٢- إعداد قائمة (النماذج الأصلية) للأهداف السلوكية للدروس وقد مررت هذه المرحلة بالخطوة التالية.

صياغة أربعة أهداف سلوكية أصلية لكل درس من الدرسین المخصصین في التخصص الواحد، وقد روعيت في هذه الخطوة المعايير التالية.

- ١ - صياغة (النماذج الأصلية) للأهداف الأصلية التي تتطلب قلة عدد الأهداف وتعميقها.

٢- تخصيص هدف واحد لكل درس يحجب عن التدريس، وذلك لاستخدامه في إعداد تدريب (أغذوج أصيل) للواجب المنزلي، والأساس المنطقي الذي يمكن خلف حجب هدف الواجب وعدم تحقيقه داخل الحجرة الدراسية هو الحرص على عدم تدني مستوى الهدف. فمن المعروف تربوياً أن المعلم إذا حقق هدفه داخل الحجرة الدراسية، ثم حاول أن يعيد تحقيق الهدف نفسه مرة ثانية في شكل واجب منزلي فإن الواجب المنزلي يصبح من النوع التقليدي الريتيب المكرر، لأن المتعلم يكون قد مر به مرتين إحداهما داخل الحجرة الدراسية والأخرى في المنزل. أما عن فاعلية هذا النوع من الواجبات المنزلية (التقليدي المكرر) فلا يزيد عن كونه حشو لأذهان المتعلمين. (انظر ملحق رقم (٣)).

٣- إعداد (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية.

وقد روعيت في هذه الخطوة المعايير التالية:

١- حذف مكونين من الهدف وهما (المتعلم والظرف).

٢- تحويل الفعل السلوكي القابل للقياس إلى فعل أمر، ثم تكوين (النموذج الأصيل) للواجب المنزلي من المكونات الثلاثة الأخرى للهدف ، وهي (الفعل المحتوى المحدد + المعيار).

٣- التركيز على المعيار (النموذج الأصيل) للواجب المنزلي، لأنَّه يمثل المرشد في توجيه إجابة المتعلم. وقد أوصت الدراسات - التي ذُكرت آنفاً، والمتخصصة في هذا المجال - بضرورة مَدَّ المتعلم بمرشد أو معيار يعينه على أداء المطلوب في الواجب المنزلي وتحقيقه. (انظر ملحق رقم (٤)).

رابعاً : التدريس المصغر

وفي هذه الخطوة يتم مراعاة المعيارين التاليين

١- عدم تدريس هدف الواجب المنزلي الأصيل أو تقويمه.

٢- التركيز على توضيح المعيار في (الأنموذج الأصيل) للواجب المنزلي وشرحه.

خامساً: عقد الندوات

تم عقد ندوات بعد كل درسين تقوم الطالبات المعلمات بتدريسيهما، وذلك لمدهن بالتغذية الراجعة عن المستوى الذي وصلن إليه، وتقديم توجيهات مع التركيز على المعايير التالية.

١- أن يتواافق على الأقل معيار من معايير الاتجاه الأصيل في كل (أنموذج أصيل) للواجب المنزلي.

٢- إن الفعل المستخدم في الهدف هو نفسه المستخدم في صياغة (النموذج الأصيل) للواجب المنزلي، مع الاحتفاظ بزمن الفعل في الهدف (مضارع) والواجب المنزلي (أمر).

ثالثاً : إجراء التجربة

تم إجراء التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٢٠ / ١٤٢١هـ)، لأنه الفصل الدراسي الذي تُدرَّس فيه مقررات التربية الميدانية الخاصة ببرنامج الدبلوم التربوي.

- استمرت (المجموعة التجريبية) في التدريس الفعلي في (المدرسة الثانوية الثامنة والأربعون (٤٨)) بالحي السكني بالدرعية طوال الفصل الدراسي الثاني.

- تم مراعاة أن تكون الدروس الخمسة التي تم اختيارها في الفصل الأول وأحري عليها التقويم القبلي ضمن قائمة الدروس التي تدرس في هذا الفصل.

- تم مراعاة طلب الطالبة المعلمة من المعلمات كتابة الفوائد العائدة عليهم من هذا النوع من الواجبات المنزلية بعد كل (نموذج أصيل) للواجب المنزلي الذي تقوم المعلمة بإنجازه.
- تم جمع آراء المعلمات في مرحلتي المتوسط والثانوي) عن فوائد الواجبات المنزلية الأصلية . (انظر ملحق (٥)).

رابعاً: التقويم البعدى

- في نهاية الفصل الدراسي الثاني - وبعد اختتام البرنامج التدريسي ، وإنها متطلبات مقرر التدريب الميداني للجغرافيا والتاريخ والعلوم - سُحب من الطالبات المعلمات دفاتر التحضير لإجراء التقويم البعدى على الدروس نفسها التي أُجري عليها الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

المعاجلات الإحصائية

- اعتمدت هذه الدراسة في تحليلها للبيانات على الأساليب الإحصائية التالية.
- إحصائية وصفية ، وذلك بوصف النتائج في صور تكرارات ونسب مئوية .
- اختبار "ت" لاختبار الدالة الإحصائية للفروق في المتوسط الحسابي بين التقويم القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وبين التقويم القبلي والبعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وبين التقويم البعدى (للنماذج الأصلية) للأهداف السلوكية والبعدى لتحويلها إلى (نماذج أصيلة) للواجبات المنزلية.
- معامل ارتباط (بيرسون) لتحديد مستوى دلالة العلاقة بين (النماذج الأصلية) للأهداف السلوكية و (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية للمجموعة التجريبية.
- معامل ثبات (بيرسون) لاختبار درجة ثبات النتائج بين المقومتين.

عرض النتائج وتفسيرها^(*)

أسفرت الدراسة عن نتائج متنوعة. وتسهيلاً لعرضها، فقد جرى تصنيفها إلى فئتين هما :

أولاً : النتائج ذات الصلة بأثر التجربة على إتقان الطالبات المعلمات تخصص مواد اجتماعية (المجموعة التجريبية) في تصميم (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

الفرض الأول : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

جدول رقم (٢). قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الفرق في التقويم القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية والقبلي والبعدي للمجموعتين نفسيهما حول تحصيص (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

المجموعة	التقويم	عدد العينة	نوع العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الضابطة	قبلي قبلي	١١٠	أهداف + واجب متزلي	صفر	صفر	صفر	صفر
الضابطة	قبليو بعدي	٥٥	أهداف	صفر	صفر	صفر	صفر
الضابطة	قبليو بعدي	٥٥	واجبات متزليه	٠,٦٤٤٥	٠,٠٦٤٧٠	١٠,١١٥١	٠,٠٠٠١
التجريبية	قبلي قبلي	١١٠	أهداف + واجب متزلي	صفر	صفر	صفر	صفر
التجريبية	قبليو بعدي	٥٥	أهداف	٢,٩٢٧٣	٠,١٠٠٠	٢٩,٠٢٦٨	٠,٠٠٠١
التجريبية	قبليو بعدي	٥٥	واجبات متزليه	٢,٩٨١٨	٠,١٠٥٣	٢٨,٢٩٥٨	٠,٠٠٠١

(*) نذكر في عرض الدروس على ما يخص التجربة فقط.

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات للمجموعة الضابطة في التقويم القبلي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وبين التقويم القبلي حول تحويل الأهداف السلوكية إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طالبات العلوم التحقن ببرنامج الدبلوم التربوي ليست لديهن أي فكرة أو خلفية عن صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحوילها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية ، وبذلك تتأكد صحة الفرض.

الفرض الثاني : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وبين التقويم القبلي حول تحويل (نماذج الأصلية) للأهداف السلوكية إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية ، وبين التقويم القبلي حول تحويل الأهداف السلوكية إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) لم تكن لديهن أي خبرة حول القدرة على صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، وتحوילها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية. وبذلك تتأكد صحة الفرض.

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي والبعدي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية.

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي والبعدي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) (العلواد) لم يُستطعْنَ صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، بل ما زالت أهدافهن في المستوى التقليدي، وهو صياغة أهداف يتطلب تذكر المعلومات من الكتب الدراسية؛ أو صياغة أهداف يتطلب تحقيقها جهداً عقلياً بسيطاً، بالإضافة إلى تذكر المعلومات. ويرجع السبب في ذلك إلى أن تدريسيهن تم بالطريقة العتادة. وبذلك أثبتت صحة الفرض.

الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي والبعدي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية.

يتضح من جدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قدرات الطالبات المعلمات للمجموعة التجريبية في التقويم القبلي والبعدي حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية الأصلية، وهذه الفروق عند مستوى دلالة (٥٠٠٥) وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات المعلمات اللاتي التحقن ببرنامج الدبلوم التربوي وتدرّبن على صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية تمكّن من إتقانها، الأمر الذي يُشير إلى فاعلية البرنامج المقترن. وبذلك أُلغيت الفرضية لثبوت عكسها.

الفرض الخامس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥,٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي والبعدي حول تصميم (نماذج أصلية) من الواجبات المنزلية.

يتضح من جدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٠١) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة الضابطة) في التقويم القبلي والبعدي حول تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية. وقد يرجع وجود هذه الفروق إلى أن الطالبات المعلمات تحسن مستوى تصميمهن لأسئلة الواجبات للواجبات المنزلية من مستوى نقل أسئلة الواجبات المنزلية من الكتب المدرسية، (ما يقابل المعيار (١) في الواجبات المنزلية التقليدية) إلى مستوى تأليف أسئلة الواجبات المنزلية، (ما يقابل المعيار (٢) في الواجبات المنزلية التقليدية) (انظر ملحق رقم ١). وحتى مع هذا التحسن فإن تأليفهن لتدريبات الواجبات المنزلية لم يبعد مستوى التذكر، مع بذل جهد قليل من التفكير في تجميع معلومات الأسئلة، ولم يرتفع مستواهן إلى مستوى تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية لعدم تعرضهن لعامل التدريب على البرنامج المقترن. لذا ثُرِفَتْ الفرضية لوجود فروق مرجهها السبب الأول، وليس السبب الثاني.

الفرض السادس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥,٠٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي والبعدي حول تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

يتضح من جدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٠٠١) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم القبلي والبعدي حول تصميم (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات المعلمات (تخصص مواد اجتماعية) عندما التحقن ببرنامج الدبلوم التربوي لم تكن لديهن خبرة عن (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية، ولكن بعد التدريب على البرنامج المقترن أصبحت لديهن خبرة في تصميم (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية. لذلك ترفض الفرضية لثبت عكسها.

الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) في التقويم البعدى حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية والتقويم البعدى حول تحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

يتضح من جدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين قدرات الطالبات المعلمات في التقويم البعدى حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية. جدول رقم (٣). قيمة (ت) للدلالة الفرق بين التقويم البعدى للمجموعة التجريبية حول صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية والتقويم البعدى في تحويلها (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

المجموعات	التقويم	العدد	نوع العينة	المتوسط الحسابي	الخطأ القياسي	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	بعدى	١١٠	أهداف + واجبات منزلية	٢,٩٨١٨	٠,١٠٥٣	٢٨,٢٩٥٨	٠,٠٠٠١

وتفسر هذه النتيجة بتفسيرين هما: أولاً. لم تتمكن ثلاثة معلمات في واحد من دروسهن الخمسة من تحويل (النموذج الأصيل) للهدف السلوكى إلى (أنموذج أصيل) للواجب المنزلي. ومع أن هذا العدد كان صغيراً، فقد كان مؤثراً

في إبراز الفروق بين قدرات الطالبات المعلمات على تصميم (نماذج أصيلة للأهداف السلوكية في التقويم القبلي والتقويم البعدي، وتحويلها إلى (نمذج أصيلة) للواجبات المنزلية.

التفسير الثاني : هو التباين بين الطالبات المعلمات في تركيزهن على أي من المعايير الثلاثة الأصيلة عند تصميمهن لأنماذج أصيلين للواجبات المنزلية المتبقين من النماذج الأصيلة الخمسة المطلوب تصميمها. فإذا رجعنا إلى إجراءات الدراسة نرى أننا طلبنا من كل طالبة تصميم خمسة نماذج أصيلة من الأهداف السلوكية ، وخمسة نماذج أصيلة للواجبات المنزلية. مثلاً بالنسبة للواجبات المنزلية سوف نتوقع أن تتفق جميع الطالبات المعلمات على ثلاثة نماذج أصيلة للواجبات المنزلية من الناحية المعيارية ، أي أن كل نموذج للواجب المنزلي يعكس معياراً أصيلاً. وسوف نتوقع أيضاً تبقي أنماذج أصيلين للواجبات المنزلية يعكسان معيارين من المعايير الأصيلة أو معياراً أصيلاً. ونعرض على سبيل المثال التباين بين الطالبات المعلمات في تركيزهن على النماذج الأصيلة للواجبات المنزلية.

معلمة (١). نموذج لعمق المعرفة + نموذج لمهارات مستويات التفكير العليا والخيال + نموذج للواقعية + نموذجان للواقعية.

معلمة (٢). نموذج لعمق المعرفة + نموذج لمهارات مستويات التفكير العليا والخيال + نموذج للواقعية + نموذجان لمهارات مستويات التفكير العليا والخيال.

معلمة (٣). نموذج لعمق المعرفة + نموذج لمهارات مستويات التفكير العليا والخيال + نموذج للواقعية + نموذجان لعمق المعرفة.

معلمة (٤). نموذج لعمق المعرفة + نموذج لمهارات مستويات التفكير العليا والخيال + نموذج للواقعية + نموذج للواقعية + نموذج لعمق المعرفة.

من الأمثلة السابقة يتضح التباين بين الطالبات المعلمات في تركيزهن على المعايير الأصلية. هذا التباين كشف لنا عن نتيجتين هما : ١ - إتقان الطالبات المعلمات للمعايير الثلاثة الأصلية ٢ - تصنيف المعلمات في أربع فئات هي :

١ - فئة الواقعية. وهن الطالبات المعلمات اللاتي ركزن على ثلاثة (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية عن معيار الواقعية. (انظر على سبيل المثال معلمة رقم (١)).

٢ - فئة مهارات مستويات التفكير العليا والإبداع. وهن الطالبات المعلمات اللاتي ركزن على ثلاثة (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية عن معيار مهارات مستويات التفكير العليا والخيال. (انظر على سبيل المثال معلمة رقم (٢)).

٣ - فئة عمق المعرفة وهن الطالبات المعلمات اللاتي ركزن على ثلاثة (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية (أنظر على سبيل المثال معلمة رقم (٣)).

٤ - فئة الجمع بين معيارين وهن الطالبات المعلمات اللاتي ركزن على أربعة (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية يمثلن معيارين أصيلين (أنظر على سبيل المثال معلمة رقم (٤)).

وبذلك ترفض الفرضية لثبوت عكسها.

الفرض الثامن : لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين قدرات الطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية) على صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، وتحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة إيجابية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١) بين قدرات الطالبات المعلمات على صياغة (نماذج أصلية) للأهداف السلوكية، وبين قدراتهن على تحويلها إلى (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية. وتفسر هذه العلاقة الإيجابية ذات الدلالة الإحصائية - والتي بلغت (٠,٩٥) ولم تصل إلى

واحد صحيح - بسبب عدم تمكن ثلاث معلمات في واحد من دروسهن الخمسة من تحويل (أنموذج أصيل) للهدف السلوكي إلى (أنموذج أصيل) للواجب المنزلي. وقد دللت الباحثان على ذلك في الفرض الثامن.

جدول (٤). معامل ارتباط (بیرسون) لتحديد العلاقة بين (نماذج الأصلية) للأهداف السلوكية و(نماذج الأصلية) للواجبات المنزلية للمجموعة التجريبية.

مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	نوع العينة	عدد العينة
.٠٠٠١	.٩٥٦٠٦	أهداف	٥٥
		نموذج أصيل للواجب المنزلي.	٥٥

كما أن العلاقة الإيجابية ذات الدلالة الإحصائية العالية (٠٠٠١) قد تحققت نتيجة لبرنامج التدريب المقترن. وتفسر هذه النتيجة بتفسير آخر، وهو أنه كلما تمكن الطالبات المعلمات (أفراد المجموعة التجريبية) أثناء التدريب من تخصيص أهداف سلوكية ذات مكونات أصلية ومحجبن هذه الأهداف عن التدريس والتقويم داخل الصف حتى لا تفقد أصالتها كانت تصميماتها للنماذج للواجبات المنزلية أصلية. لذا ترفض الفرضية، لأن الدراسة أثبتت عكسها.

ثانياً: النتائج ذات الصلة برأي المعلمات في (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية.

الإجابة عن السؤال الذي ينص على : ما الفعاليات التي حققتها المعلمات من إنجازهن (للنماذج الأصلية) للواجبات المنزلية من وجهة نظرهن الخاصة ؟ . يتضح من جدول رقم (٥) أن أول مجال من مجالات الفاعلية هو والاستفادة من أداء (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية - كما تراها معلمات مرحلتي التعليم

المتوسط والثانوي - كان في مجال تلمس عظمة الله في مخلوقاته، سواء الطبيعية أو البشرية، مما يعمق إيمانهن بوحدانية الله، وزيادة التمسك بالعقيدة الإسلامية. ثم تلا ذلك مجال عمق المعرفة ومجال الواقعية، وهما من المعايير الأصلية، ثم مجال جلي المغالطات الفكرية، لأن معيار عمق المعرفة وصدقها يقوم بدور فاعل في تنمية تفكير المتعلم من أي ملابسات وأخطاء تكون قد تكونت لديه، ثم بعد ذلك مجال الخيال، ويُعد أيضاً من المعايير الأصلية. أما عن مجال الشعور بقيمة العلوم الاجتماعية فقد بلغ (٧٧.٩)، الأمر الذي يُشير إلى أن المعلمات أصبحن يشعرن بميل نحو هاتين المادتين (تاريخ + جغرافيا) بعد أن كنَّ يشعرن بكره شديد لهما من كثرة الحفظ والتسميع التي ملأت المعلمات من ممارستها. وأخر مجال كان مجال الخروج عن الرتابة والنمطية، إذ بلغت النسبة (٧٦.٧). فالخروج من الرتابة والنمطية تُعد من أهم النتائج لهذه الدراسة، لأن الاتجاه الأصيل يعد حلاً للاتجاه المعتمد أو التقليدي للواجبات المنزلية الذي كثرت الشكوى من رتابته وتكراره، بينما يوجه الاتجاه الأصيل المتعلم نحو الحيوية والنشاط، لأنه يقوم على التحدي واستخدام العقل استخداماً حسناً. وتفق هذه النتائج مع دراسات أنصار المدرسة الأصلية (Newmann, 1999 ; Gross and Kientz, 1998).

. (Scheureman and

وتفسر هذه النتائج بأن المعلمات كنَّ على وعي تام بالأثر الفاعل، نتيجة مرورهن بالتدريبات على (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية، وقد يرجع اهتمام المعلمات بإبداء آرائهم نحو قيمة هذا النوع من الواجبات المنزلية بسبب أن المعلمات كن يناقشن المعلمات بين الحين والآخر في الفائدة التي اكتسبتها المعلمات بعد مرورهن بخبرة كل واجب منزلي أصيل.

جدول رقم (٥). النسبة المئوية لاستجابات طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية عن فعاليات إنجازهن (للمذاج الأصيلة) للواجبات المنزلية كما يرينه من وجهة نظرهن الخاصة.

العدد الكلي	النسبة المئوية	ك	مجالات الفاعلية
٩١	١٥٣		١- مجال تلمس عظمة الله في مخلوقاته .
٨٨,٦	١٤٩		٢- مجال التعمق في المادة العلمية (العلوم الاجتماعية).
٨٧,٥	١٤٧		٣- مجال الواقعية.
٨٢	١٣٨		٤- مجال جلي المغالطات الفكرية وسوء الفهم.
٨١,٥	١٣٧		٥- مجال الخيال الإبداعي.
٧٧,٥	١٣١		٦- مجال الاتجاهات نحو الاعتزاز والشعور بقيمة العلوم الاجتماعية.
٧٦,٧	١٢٩		٧- مجال الحيوية والنشاط والتحدي المعرفي والمهاري والانفعالي، وبعد عن الشعور بالرتابة والنمطية.
٧٨			* لمزيد من المعلومات عن هذا الجدول يمكن العودة إلى ملحق رقم (٢).

مناقشة نتائج الدراسة

إن أبرز النتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية ما يلي.

- ١ - إن نتائج التقويم القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة أشارت إلى افتقارهن إلى معايير النظرية الأصيلة ، مع أنها تلتقي في معايرها مع أهداف المادتين (العلوم تخصص المجموعة الضابطة والمواد الاجتماعية تخصص المجموعة التجريبية). فأهم أهداف المادتين تنمية المفاهيم والمبادئ ، وربط التعليم بحياة التعلم ، وتنمية مهارات التفكير العليا والخيال (البطلاني

١٩٩٤ م؛ وزارة المعارف ١٣٩٠ هـ)، الأمر الذي يشير إلى أن شهادة البكالوريوس التي حصلت عليها تلك الطالبات لم تنم لديهن المهارات الأساسية التي تعكس طبيعة المادتين.

٢ - إن النتائج أشارت إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.٠٠٠١) بين التقويم القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، مما يدل على قدرة الطالبات السعوديات على التحدى والنجاح في تحقيق التغيير المستقل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة Bryan (& Sullivan – Burstein 1998; Truscott, 1998 ; Baumgartner *et al*, 1998) التي أشارت إلى أن برامج التدريب لها أثر فاعل على تحسن مستوى المعلم في إعداد (نماذج أصلية) للواجبات المنزلية.

٣ - إن نتائج الفرض السابع كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (.٠٠٠١) للتقويم البعدي (للنماذج الأصلية) للأهداف السلوكية والتقويم البعدي لتحويلها إلى (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية. وقد كشف تفسير هذه النتيجة عن تمكّن الطالبات المعلمات من إتقان تصميم (النماذج الأصلية) لكل من الأهداف السلوكية والواجبات المنزلية التي تعكس معايير النظرية الأصلية، الأمر الذي يدل على إمكانية تطبيق النظرية الأصلية، والاستفادة منها في برامج إعداد المعلم. كما كشفت لنا نتائج هذه الفرضية وتفسيرها أيضاً عن المدارس التربوية التي تتسمi إليها الطالبات المعلمات وهي مدرسة الواقعية، ومدرسة الخيال والإبداع،

ومدرسة عمق المعرفة كنتيجة لتركيزهن في تصميم النماذج الأصلية للواجبات المنزلية على واحدة من هذه المدارس.

٤ - إن نتائج فعاليات (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية أشارت إلى إنجازات المعلمات في سبعة مجالات مثلت نتائج تعليمية لدبيهن. وتعد هذه النتيجة من النتائج التي انفرد بها تلك الدراسة عن نتائج الدراسات السابقة، لأن الدراسات السابقة ركزت على معيار أو أكثر من معايير النظرية الأصلية، إلا في دراسة (Gross & Kientz 1999) التي شملت الخمسة معايير للنظرية الأصلية. ومع أن الدراسة الحالية قد ركزت على ثلاثة معايير أو مجالات فقط من مجالات النظرية الأصلية - كما ذكر آنفا - فإن النتائج أبرزت أربعة مجالات إضافية لم تدخل ضمن الدراسة الحالية، هي :

- ١ - تلمس عظمة الله في مخلوقاته.
- ٢ - جلي المغالطات الفكرية وسوء الفهم .
- ٣- الاتجاهات نحو الاعتزاز والشعور بقيمة المواد الاجتماعية.
- ٤- الحيوية والنشاط والتحدي المعرفي والمهاري والانفعالي ، والبعد عن الشعور بالرتابة والنمطية.

والجدير بالذكر أن اهتمام المعلمات بمجال تلمس عظمة الخالق تعد نتيجة مميزة، لأنها لم تكشف عنها دراسة من الدراسات التي تؤيد التوجّه الأصيل وإن كانت قد كشفت عنها دراسة الخليلي (١٤٢٠م) في تحقيق الأنموذج الواقعي في تدريس العلوم وليس في الواجبات المنزلية، كما هو الحال في الدراسة الحالية. وترى الباحثتان أن هذه النتيجة ترجع إلى مدى اهتمام فلسفة التعليم في المجتمع السعودي بالتمسك بالعقيدة الإسلامية والوحданية وتلمس عظمة الله، والعودة إليه في جميع شؤون الحياة، فكون المعلمات يصلن إلى هذه النتيجة إنما يدل على

مدى الفهم العميق لمفهوم الواقعية والأصالة والإبداع لله تعالى. وتأكد هذه النتيجة دراسة (Henry, 1996)، التي أجريت كمقابلة شخصية بين Seyyed Hossein Nasr أستاذ الدراسات الإسلامية بجامعة George Washington، والأستاذ Henery رئيس النصوص الإسلامية الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي أكد فيها Seyyed Authentic أن النماذج الأصيلة هي القرآن الكريم والسنة المؤكدة.

في ضوء ما سبق ترى الباحثان أن التوجّه الجديد (الأصيل) إنما منبعه الأصلي هو الإسلام. وبذلك تؤكد أن هذه النظرية أو التوجّه الجديد (الأصيل) إسلامياً في الأصل لأن الإسلام موجود منذ أكثر من (١٤) قرناً. أما هذه النظرية فبرزت منذ أقل من عقد من الزمان، واستبشر بها كنظرية جديدة قرب مطلع الألفية الجديدة.

الوصيات

- استناداً لما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصى الباحثان بما يلي
- اتخاذ الاتجاه الجديد Authentic Approach أساساً في إعادة بناء المنهج في المملكة العربية السعودية، على أن يكون تواصلاً من الأهداف إلى المحتوى، إلى أساليب التدريس وأساليب التقويم، على أن تكون (النماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية من عناصر التقويم الرئيسية.
 - إعادة بناء مقاييس التقويم لأداء المعلم والمتعلم في ضوء المعايير الأصيلة .
 - إعادة بناء برامج إعداد المعلم في ضوء المعايير الأصيلة في المملكة العربية السعودية والوطن العربي.

- استحداث وحدة عن (النماذج الأصيلة) للواجبات المنزلية وأهدافها الأصيلة تدرس ضمن مقررات المناهج العامة وطرائق التدريس.
- تأليف كتب عن المنهج الأصيل وعن انصاره وكيفية تطبيقه.
- إعداد دورات تدريبية للمعلم في الاتجاه الأصيل.

المقتطفات

تقرير الباحثتان ما يلي

- إجراء دراسة مشابهة في التخصصات المختلفة .
- إجراء دراسة مقارنة بين الذكور والإناث ، سواء كانوا معلمين ومعلمات ، أو طلبة وطالبات ، لتحديد الفروق بينهم في القدرة على إتقان النظرية الأصيلة واتخاذها طريقة للتعليم والتعلم.
- لما كان القرآن الكريم والسنة المؤكدة يمثلان المحتوى الأصيل ، فإنه يجب البدء بتطبيق المعايير الأصيلة على تدريس القرآن الكريم والسنة المؤكدة وتعلمها. لذا يقترح إجراء دراسة على القرآن الكريم والسنة المؤكدة عن كيفية تدرسيهما تدرساً أصيلاً ، وكيفية إنجازها إنجازاً أصيلاً ، وبذلك تكون قد حققنا تعميم المنهج الإسلامي ، أو جعله منهجاً عالمياً.

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- أحمد ، حافظ فرح . (١٩٩٣م). الواجبات المنزلية لتلاميذ الصفوف العليا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة في سلطنة عمان. دراسات تربوية، ٧ (٤٠) ٧٣ - ١٠.

بكاري ، نادية أحمد . (٢٠٠٠م). ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقية (الأصيل) بكلية التربية - جامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي، (٧٥)، ٩٥ - ٩٣.

الخليلي ، خليل يوسف. (١٤٢٠هـ). فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية. رسالة التربية وعلم النفس، (٩)، ٧٠ - ٨٧.

صابر ، ملكة حسين. (١٩٩٥م). الواجبات المنزلية لتلميذات الصفوف الدنيا من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جدة . رسالة الخليج العربي، (٥٤) - ٩٩ - ١٦٩.

العساف ، صالح. (١٩٨٩م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الكتاب الأول ، الرياض ، شركة العبيكان للطباعة و النشر .
زيتون ، كمال. (١٩٩٧م). التدريس نماذجه ومهاراته. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية.

المعلم (١٩٩٦م). الواجبات المنزلية للتلاميذ هل لها ما يبررها. المعلم ، ٣٢، (٩٨٣).

البطلاني. صالحة الصالح محمد. (١٩٩٤م). تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات مستويات التفكير العليا . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود. الرياض ، كلية التربية.

وزارة المعارف. (١٣٩٠هـ) سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية . مطابع المعهد الملكي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bakkar , N.A.(1989) . The Quality of Structures of Explanations in Saudi Arabian History Textbooks , *J. King Saud Univ , I , Educ. Sci , (1,2)* , 15-31.
- Baumgartner , Dana . Mavis, Donahue, and Tanis, Bryan .(1998) Homework: Planning For Success . *Teaching Prek , 8 , 29* . (3), 52 - 52 .
- Bryan , Tanis and Karen, Sullivan - Burstein .(1998) . Teacher - Selected Strategies for Improving Homework Completion . *Remedial and Sapecial Education , 19 (5)* , 263 - 275 .
- Calfee , Robert . C and Marilyn. J. Chambliss. (1987) . The Structural Design Features of Large Texts , *Educational Psychologist , 22 (2&3)*. 357-378.
- Darcus, Howe . (Jan 31, 2000) . Too much Homework ? I Tell my daughter to strik .*New Statesman , 29 (I)* 4471 P . 22 .
- Gordon , Carlo.(1999) . Students as Authentic Researchers : A new Prescription for the high School Research Assignment . *Scoool Library Media Research , 2* .
- Gross , Jun and Susan , Kientz .(1999) . Developing Information Literacy : Collaborating for Authentic Learning . *Teacher Libarion , 27 (1)* , 21 - 25.
- Henry , Gray. (1996) . The First Prophet : an Interview with Seyyed Hossein Naser , (Prophecy in Islam)(Prophets and Prophecy issue)(Interview). *Parabala , 21 (1)* 13 -17 .
- Hinchy ,Pat. (1996) . Why Kids Say They Don't Do Homework . *The Clearing Hous , 69* 242 - 5 .

- Hittner , James .B.(1999) . Fostering Critical Thinking in Personality Psychology : The Trait Paper Assignment . *Journal of Instructional Psychology* , 26 (2) 92 - 7.
- Holler , Edward ; Susan Brooks ; Kim Haskins ; Julieanne Hastings ; Jacqui Riva and Rose White .(1999) . Standardizing Practices , *Schools in The Middle* , 8 (u) , 26-30 .
- Kriesberg , Daniel .(1996) . Outdoor Homework *Science Activities* , 33 , 23 - 25 .
- Marzano , Robert J.(1999) . Building Curriculum and Assessment *Around Standards* . *High School Magazine* , 6 (5) , 14 - 19.
- Mitchell,Murray ; Barton . Gina . V and Kate Stanne .(2000) . The Role of Homework in Helping Students Meet Physical Education Goals . *JOPERD* , 71 (5) , 30 - 42
- Rademacher , Joyce A. (2000) . Involving Students in Assignment Evaluation. *Intervention in School and Clinic* , 35 (3) , 151-156 .
- Scheurman ,Geoffrey and Fred . M . Newmann . (1998) . Authentic Intellectual Work in Social Studies : Putting Performance before Pedagogy . *Social Education* , 62 23 - 25 .
- Tripp , Joseph S.(1998) . Getting Students To Do Homework. *Mathematics Teacher* , 91 (6) , 478 -479 .
- Truscott , Diane M . (1998) . Can We make Homework Motivating . *The New England Reading Association Journal* , 34 (3) , 13 – 16.

Effect of Training Student Teachers on Designing Authentic Models of Homework and its Impact on Learners

Nadia A. Bakkar (1) & Niddhal Sh. Al-Ahmad

(1) Professor, (2) Assistant Professor Department of Curricula and Educational Methodology, College of Education, King Saudi University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract Researchers in the new millennium have been concerned with the authentic models of student achievement designed to solve the problem of ineffective homework. The purpose of this study was to suggest a program to train student teachers in applying the authentic model on homework. The sample of this study included 110 goals and 110 homework exercises withdrawn from the planning lessons of teachers. The experiment consisted of two groups, control and experimental, each group composed of eleven student teachers all enrolled in the educational diploma. A checklist consisting of five standards was designed to evaluate both the authentic models of homework and conventional homework. Open-ended questions were prepared to assess the effectiveness of the authentic model on the scholastic achievement of the students. Statistical analysis involved applying the paired t-test to each standard. No statistically significant differences were found amongst the student teachers in designing authentic models of homework in planning lessons within each pre-evaluation group (control and experimental). However, a statistically significant difference ($p<0.0001$) existed between the pre and post evaluation experimental group. Moreover, the person correlation coefficient was highly positive between the authentic model goals and the authentic model of homework. Upon practicing the authentic model of homework, a significant improvement was noticed in seven areas of authentic achievement for all classroom students.

ملحق رقم (١)**قائمة المراجعة**

نعم	لا
<p>أولاً: معيارا الواجبات المنزلية التقليدية.</p> <p>١ - ارتباط الواجبات المنزلية بمحفوظ الكتب المدرسية. أي أن أسئلته من أجل تغطية محتوى الكتب المدرسية وإجابة هذا النوع من الكتب المدرسية .</p> <p>٢ - ارتباط الواجبات المنزلية بمحفوظ الكتب المدرسية مع شيء من التفكير البسيط الذي يتطلب من المتعلم بذل جهد عقلي بسيط للإجابة (أسئلة هذا النوع مؤلفة من قبل المعلمة).</p> <p>ثانياً: معايير (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية.</p> <p>٣ - ارتباطها بعمق المعرفة.</p> <p>٤ - ارتباطها بالواقعية.</p> <p>٥ - ارتباطها بمهارات مستويات التفكير العليا والتفكير الخيالي والإبداعي.</p>	

ملحق رقم (٢)

- المجالات السبعة التي تُشير إلى آراء المعلمات عن فاعلية تدريسيهن على (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية.**
- ١ - مجال الحيوية والنشاط المعرفي والمهاري والانفعالي الذي عاشته المعلمة أثناء إجابتها على (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية، وخروجها من الرتابة والنمطية للواجبات المنزلية التقليدية.
 - ٢ - مجال التعمق في المادة العلمية (علوم اجتماعية)، وبنيتها المعرفية الخاصة بطبعتها المعرفية.
 - ٣ - مجال الاتجاهات نحو الاعتزاز والشعور بقيمة العلوم الاجتماعية لما فيها من إثراء للحضارة والتراص الإسلامي الأصيل. وحسب مادة التاريخ بالذات أنه أصبحت مادة مرغوبة، بعد أن كانت من المواد التي يعزف عنها من كثرة التكرار والرتابة والملل من الواجبات المنزلية التقليدية.
 - ٤ - مجال الواقعية والشعور بأن التعلم ليس للشهادة فقط، ولكن من أجل تطبيقه في الحياة الواقعية والانتفاع به في الواقع المعيشي الحقيقي.
 - ٥ - مجال جلي المغالطات الفكرية وسوء فهم المفاهيم الاجتماعية، حيث زادت قدرات المعلمات على الفهم الواضح للعلوم الاجتماعية.
 - ٦ - مجال تلمس عظمة الخالق من خلال مشاهدة الكون من مظاهر جغرافية طبيعية أو بشرية، وكيفية تكيف الفرد مع سلبيات البيئات المختلفة بتخثير من عظمة الله وقدرته، وعظمة الله أيضاً في خلق عقل الإنسان، الذي

استطاع بالتحدي الوصول إلى التقنيات الحديثة التي تُيسّر الحياة في الكون، وتبهر قدرات العلماء وقادة الفكر في مجالات متعددة .

٧ - مجال إثراء خيال المتعلمة الإبداعي من خلال ابتكار قصص وقصائد شعرية ومقالات عن الطبيعة والتمثيل بالشخصيات الإسلامية العظيمة مثل : عمر بن الخطاب في عدله ، والصحابيات الجليلات في تمكّنها بالقيم الإسلامية .

ملحق رقم (٣)

(النماذج الأصلية للأهداف) من الخطط التدريسية للطالبات المعلمات (المجموعة التجريبية)

- أن تقارن المتعلمة بين فقيه من فقهاء الدين يعيش في عصرنا الحالي وبين الإمام الغزالى في أربعة أوجه للتشابه وثلاثة للاختلاف في ضوء النصوص التاريخية الإسلامية المعطاة لها .
- أن تكتب المتعلمة قصة تخيل فيها أن غزوة الخندق قد حدثت في وقتنا الحاضر في ضوء القراءات والنصوص التاريخية المعطاة لها ، على أن تشمل كتابة القصة التطورات التي حدثت في فنون الحرب معاصرًا وسياسة المشركين في محاربتهم للإسلام في صدر الإسلام ومعاصرًا .
- أن تقارن المتعلمة بين حال المسلمين في يوم حنين في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم ، وفي الشيشان في الوقت الحاضر ، في ضوء المقالات والنصوص التاريخية ، على أن تشمل المقارنة وجهين للتشابه وثلاثة للاختلاف .

- أن تكتب المتعلمة قصة تخيل فيها نفسها في حصن في إحدى المدن ، وفجأة تجد نفسها محاصرة بعدد كبير من الأفراد غير الوطنيين بعد قراءة مقالات عن الحصون وفوائدها في المطبوعات العسكرية ، على أن تتضمن القصة وصفاً لشاعرها ، مع التبرير بالأدلة التي تؤيد وصف هذه المشاعر.
- أن تستخدم المتعلمة نظرية المنظمات في حدث من أحداث الحياة اليومية في ضوء التطبيقات التي تدرست عليها في تطبيق النظرية على أحدث الصراعات العسكرية ، على أن يكون استخدامها للنظرية مشتملاً على السلسلة الخطية وتنظيم المعلومات داخل كل سلسلة.
- أن تستخدم المتعلمة معياري (+ ؛ X) في تحديد موقع باكستان في ضوء نموذج الكورة الأرضية والأطلس ، على أن يشمل استخدامها استخراج معلومات الموقع الجغرافي (النسيجي والفلكي) لدولة باكستان من نموذج الكورة الأرضية والأطلس ، وليس من الكتاب المدرسي.
- أن تعيد المتعلمة كتابة غزوة الخندق في ضوء خريطة الأطر في ضوء استراتيجيات خريطة الأطر التي درست عليها في غزوتني بدر وأحد على أن يتضمن إعادة كتابتها لغزوة الخندق استكمال المعلومات الناقصة في كل إطار ، سواء للمشركين أو للرسول صلى الله عليه وسلم ، وإعادة الترتيب الزمني لأحداث الغزوة في ضوء المفاهيم الأربع الرئيسية لخريطة الأطر.
- أن تصمم المتعلمة خريطة مفهومية عن مفهوم مناخ إقليم البحر المتوسط في ضوء نماذج الكورة الأرضية المعطاة لها عن توزع الأقاليم المناخية في العالم والأطلس في توزيع الغلاف والمصادر الطبيعية لهذا الإقليم على أن يبرز تصميم الخريطة المفهومية المعايير الأربع الرئيسية للخريطة المفهومية (الهرمية ،

- الخطوط الطولية والعرضية ، الروابط التي تربط بين مفهومين أو أكثر والأمثلة في قاعدة الهرم).
- أن تكتب المتعلمة رسالة إلى الشعوب الإسلامية التي تدور رحى الحرب على أرضها بعد قراءة النصوص التاريخية عن قضية فلسطين والبوسنة والهرسك والشيشان ، على أن تشمل الرسالة تعبيراً عن مشاعرها تجاههم.
- أن ترسم المتعلمة من خيالها منظراً يوحى بقدرة الإنسان على تكيفه مع الحيوانات التي تعود عليه بالفائدة ، بعد قراءة النصوص الجغرافية عن الحيوانات والأقاليم النباتية ، على أن يشمل الرسم منظراً عن مصنف الحيوانات والإقليم النباتي الذي يتميّز إليه ، ومنظراً عن التكيف بين الإنسان والحيوانات في الإقليم النباتي المختار.
- أن تصف المتعلمة كتابياً ما يعتريها من شعور داخلي وهي في منطقة صحراوية خالية من السكان وأمامها بعض الحيوانات المفترسة الصحراوية في ضوء القراءات الجغرافية عن إقليم الصحراء الحارة وأنواع حيواناتها ، على أن يشمل المكتوب مسمى الحيوانات وموقفين مفاجئين مثيرين للدهشة.
- أن ترسم المتعلمة من خيالها منظراً يوحى لإحدى الطرق الثلاث المفضلة لديها لأوجه انتفاع الإنسان بالحيوان (صيد البر - صيد البحر - تربية الحيوان) في ضوء المراجع الجغرافية المعطاة لها ، على أن يشمل الرسم منظرين على الأقل من وجوه الانتفاع عن الطريقة المختارة.

ملحق رقم (٤)

(غاذج أصيلة) للواجبات المترالية

- قارني بين فقيه من فقهاء الدين يعيش في عصرنا الحالي وبين الإمام الغزالى في أربعة أوجه للتتشابه وثلاثة للاختلاف.
- أعيدى كتابة غزوة الخندق في ضوء خريطة الأطر، على أن تشمل إعادة الكتابة استكمال المعلومات الناقصة في كل إطار، سواء للمشركين أو للرسول صلى الله عليه وسلم ، وإعادة الترتيب الزمني لأحداث الغزوة في ضوء المفاهيم الأربع الرئيسية لخريطة الأطر.
- صمّمي خريطة مفهومية عن مفهوم مناخ إقليم البحر المتوسط ، على أن يُبْرِز تصميم الخريطة المفهومية المعايير الأربع الرئيسية للخريطة المفهومية (البرمية ، الخطوط الطولية والعرضية ، الروابط التي تربط بين مفهومين أو أكثر والأمثلة في قاعدة الهرم).
- استخدمي معياري (+ ؛ X) في تحديد موقع باكستان ، على أن يشمل استخدامك استخراج معلومات الموقع الجغرافي (النسبي والفلكي) لدولة باكستان من أنموذج الكرة الأرضية والأطلس ، وليس من الكتاب المدرسي .
- صفي كتابيا ما يعتريك من شعور داخلي وأنت في منطقة صحراوية خالية من السكان وأمامك بعض الحيوانات المفترسة الصحراوية ، على أن تشمل كتابتك مسمى الحيوانات ومواصفاتها مفاجئتين يثيران الدهشة.

ملحق رقم (٥)

عينة من كتابات المعلمات عن فاعلية (النماذج الأصلية) للواجبات المنزلية
التي تدربن على أدائها.

أستاذة ..

أنا أحبك كثيراً لأنك جعلتني مرتبطة برببي. وذلك عندما كنت تطلبين مني أن
نرسم منظراً عن الكون، و كنت أشاهد جمال خلق الله في السماء والنجوم
والشجر والماء. وعندما كنت تعرضين أمامنا صور الغابات والحيوانات من مراجع
الجغرافيا. لقد تعلمنا منك أشياء كثيرة، لا أستطيع أن أعددوها. لقد تعلمتُ منك
حب الخريطة المفهومية لأنها ساعدتني على مذاكرة كمية قليلة من المعلومات،
بدلاً من حفظ معلومات الكتابة كلها، كما تعلمتُ أن أصحح المفاهيم الخاطئة في
الكتاب، وكذلك عرفت كيف أحدد موقع البلاد دون حاجة للرجوع إلى
الكتاب، باستخدام الرموز (+ و ×) في تحديد الموقع.
أيضاً تعلمتُ أن أكون حرّة في رأيي ما دمت أملك الدليل القوي على صحته،
فأصبحت أتحدث وأنا معتمدة على نفسي بدون مساعدة أي قريب أو بعيد.
شكراً أستاذتي.

استفدت كثيراً من أبلة التاريخ، فكنت أكره الواجبات المنزلية لدروس التاريخ
لأنها كانت متكررة وكانت عبئاً ثقيلاً عليّ. أما الآن فقد أصبحت أحب
الواجبات المنزلية حباً كثيراً لأنني تعلمت منها أشياء كثيرة منها إعادة تنظيم
دروس الغزوات في خريطة الأطر. وتعلمت أن أدرس كبار الشخصيات في

التاريخ بواسطة الخط الزمني وكذلك تعلمت أن أكتب قصة من خيالي الخاص. وأن أنفذ دروس التاريخ وأربط بين الدروس الماضية والدروس الجديدة. وتعلمت كيف أحلل نصوص التاريخ لأحدد المعلومات المهمة والمعلومات الناقصة. تعلمتُ اسكيما حل المشكلات لأقترح حلولاً من عندي للمشكلات الموجودة مثل مشكلة فلسطين والبوسنة والهرسك والمسلمين في روسيا.

مشكلة قضم الأظافر في مرحلة رياض الأطفال

(دراسة حالة كلينيكية بمدينة الرياض)

زيب عبد اللطيف خليفة^(١) و سامية محمد بن لادن^(٢)

(١) أستاذ مشارك ، (٢) أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات،

البرائحة العامة لتعليم البنات، الرياض

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ديناميات شخصية الأطفال قاضمي الأظافر. وقد تناولت الدراسة أربع حالات من الأطفال السعوديين، شملت اثنين من الذكور واثنتين من الإناث من تراوحت أعمارهم ما بين ٥ - ٦ سنوات. وقد استخدمت الباحثتان استمارنة (مقابلة) من إعداد "نجوى شعبان" (١٩٩٣) وتعديل الباحثتين، وكذلك اختيار "فهم الموضوع للأطفال" (C.A.T) من إعداد "ليوبولد بلاك وسونيا سوريل بلاك" (١٩٤٨). وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود أعراض عصبية لدى الأطفال ونقص في إشباع الحاجات النفسية الأساسية، كالحاجات للأمن والحب والاستقلال. كما كشفت الدراسة عن غياب دور الأم الأمني وتسلط الأب. وقد أظهرت الدراسة أيضاً النظرة السلبية للبيئة الخارجية التي هي مصدر تجديد لأمن الطفل. وقد أوصت الدراسة الوالدين بضرورة استخدام أساليب التنشئة السوية وإشباع حاجات الطفل النفسية.

مقدمة

يرى الباحثون في مجال علم نفس النمو أن بعض الأطفال يقومون بحركات عصبية تدل على اضطراب في السلوك وعدم الاستقرار، كقيام الطفل بهز الكتف ، أو رمش العين ، أو مص الأصابع ، أو قضم الأظافر. (حسين (د.ت) : ١٧٣ - ١٧٤).

ويعتبر قضم الأظافر Nail Biting إحدى مشكلات النمو الشائعة بين الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهي من العادات السلوكية الانفعالية الأكثر انتشاراً بين

الأطفال وتظهر واضحة في سن الرابعة والخامسة، وتستمر إلى مرحلة المراهقة، ثم تقل ممارستها بسرعة، وهي أكثر شيوعاً لدى الإناث عنها لدى الذكور، وتدل على رغبة الطفل في تحقيق رغباته وإشباع حاجاته، فهو يستمتع بقصصها، ولذا يقبل على تكرارها باستمرار. (William, 1983:103-109).

ويرى شيفر (١٩٨٩) "أن عدداً كبيراً من الأطفال يقومون بقصص أظافرهم، وأن عدداً كبيراً منهم يستمرون بشكل متكرر في مصها بحيث تبدو الأظافر قبيحة وكثيراً ما تتقرح أو تدمى، وأن هناك أطفالاً كثيرين لا يتخلصون من هذه العادة مع التقدم في العمر، حتى بين طلبة الجامعات فإن قضم الأظافر يمثل مشكلة كبيرة الحجم يعاني منها ٥٣% من مجموع الطلبة" (ص ٢٤٦).

وتكمّن خطورة المشكلة في أن استمرارها قد يعكس اضطراباً نفسياً. ويرى منصور (١٩٨٤) "أن ظهور قضم الأظافر قد تكون عرضاً لفقدان الشعور بالأمن، وكثرة موقف الإحباط، أو نتيجة الضغوط البيئية، أو تعبر عن التمرد ضد السلطة القاسية، فيلجأ الأطفال لقصم الأظافر كطريقة للتخلص من حالات التوتر أو القلق، أو قد يقوم بعضهم بممارسة هذه العادة تقليداً للآخرين" (ص ٤٩).

ويؤكد شيفر (١٩٨٩) "أن بعض الأطفال يقومون بقصص أظافرهم بعد أن يكون قد كسر أحدهما، أو لأنهم لم يتحملوا منظر الظفر مقلمة، ويغض النظر عن السبب الأصلي فإن العادة قد تبقى لفترة طويلة بعد زوال السبب الأصلي لبدئها" (ص ٢٤٦). ويرى "ديردورف" (Deardorff, 1974: 378) أن الأسلوب الذي يواجهه الطفل به مشكلاته هو أسلوب سلبي يجعله انسحاقياً في المستقبل، وميالاً للعزلة، وعدم الوضوح في مواجهة مشكلاته.

ونظراً لأن الأطفال الذين يقضمون أظافرهم يقومون بحركات عصبية غير موجهة، ويعانون من عادات انفعالية مضطربة، فإن الأمر يستوجب دراسة حالتهم النفسية بطريقة متعمقة للوقوف على العوامل اللاشعورية الكامنة وراء ظهور هذه العادة.

الدراسات السابقة

لم تجد الباحثان دراسات عربية خاصة بسلوك الأطفال قاضي الأظافر. لذا أوردتا الدراسات الأجنبية التالية مرتبة حسب التسلسل الزمني.

١ - قام "فoster" (1998) بميرلاند Maryland بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة بعنوان "العادات الانفعالية والسلوك النمطي للأطفال ممرحلة ما قبل المدرسة". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض اضطرابات السلوك الانفعالي : قضم الأظافر، ومص الأصابع، وهز الجبين في مرحلة رياض الأطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طفل تتراوح أعمارهم ما بين ٣٦ - ٨٠ شهراً من الذكور والإإناث، وقد تم جمع المعلومات من خلال استماراة مقابلة لـ ٣٢ من والدي الأطفال، و ٢٠ معلمة. وقد أسفرت النتائج عن شيوع عادة مص الإصبع وقضم الأظافر بين أطفال هذه المرحلة، بينما أظهرت النتائج انخفاضاً ظهور عادة هز الجبين، فقد بلغت النسبة على التوالي ٥٣٪، ٤٪. كما كشفت النتائج أيضاً أن عادة قضم الأظافر أكثر ميلاً للظهور في سن ما قبل المدرسة لدى الإناث منها لدى الذكور، وأن ظهور هذه العادة تبدو رد فعل للحالة النفسية التي يمر بها الأطفال خلال هذه المرحلة.

٢ - وفي دراسة تجريبية قام به "آزرن" (Azrin 1997) في أمستردام Amsterdam بعنوان "الإقلال عن العادة: طريقة إبطال العادات العصبية" قام الباحث بإجراء دراسة بهدف علاج بعض العادات السلوكية الانفعالية، كقضم الأظافر، ومص الإبهام، وهز الكتف؛ وقلع الرموش لدى الأفراد. ويرى الباحث أن العادة العصبية (قضم

الأظافر) تستمر في سلوك الأفراد نتيجة للتساهل الاجتماعي من قبل الوالدين، والتكرار المستمر للعادة، ونقص الوعي بالأسلوب الصحيح للإقلاء عنها. ولعلاج هذه العادة صمم الباحث برنامجاً لإبطال قضم الأظافر على ١٢ حالة خلال جلسة واحدة بعدة خطوات متابعة يقوم الفرد خلالها بإجراء سلوك معاكس للعادة لإبطالها. وفي أثناء قيامه بهذا الإجراء ينبغي أن يكون الفرد واعياً في كل خطوة تحدث فيها العادة، كما ينبغي تقديم تدريم اجتماعي إيجابي. وقد أوضحت نتيجة تطبيق البرنامج أن جميع أفراد العينة قد أظهروا تحسناً واضحاً في الإقلاء عن عادة قضم الأظافر، ولم تعد هذه العادة ظاهرة خلال فترة المتابعة اللاحقة إلا لفرد واحد فقط، بسبب عدم التزامه بتنفيذ التعليمات.

٣ - وفي دراسة مقارنة قام بها "شارما" (Sharma 1994) بالهند بعنوان "مشكلات السلوك لدى الأطفال مفرطي النشاط" على عينة قوامها (١٢٠) طفلاً بواقع (٦٠) طفلاً مفرطي النشاط، و(٦٠) طفلاً عادياً تراوح أعمارهم ما بين ٨ : ١١ سنة، استخدم فيها الباحث قائمة تشخيص السلوك المفرط، واستبيان سلوك الأطفال، وبطاقة الملاحظة، ومقاييس رسم الرجل للطفل الهندي. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال المفرطين في النشاط يعانون من مشكلات سلوكية تفوق الأطفال العاديين، كما أثبتت نتائج اختبار مربع كا، أن هناك فروقاً بين المجموعتين في قضم الأظافر والقلق. فقد حصل الأطفال مفرطو النشاط على نسبة أعلى من الأطفال العاديين.

٤ - كما قام "تروستر" (Troester 1994) بألمانيا بدراسة بعنوان "نسبة السلوك الانفعالي المتكرر لدى أطفال الحضانة" وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٤٢ طفلاً من الذكور والإناث تراوح أعمارهم ما بين ١٠ شهور و ١١ سنة، وقد تم جمع المعلومات من خلال بطاقة ملاحظة تم جمعها من قبل ٣٠ مشرفة في ٩ حضانات،

حيث قامت المشرفات برصد السلوك الانفعالي المتكرر، ورصد ظروف حدوثه. وقد قسمت المشرفات الظروف التي حدث فيها السلوك المتكرر إلى ثلاثة مجالات هي: نقص في الحاجات النفسية، والتعرض لواقف الإحباط، والشعور بعدم الرضا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ١٥ سلوكاً انفعالياً متكرراً لدى أفراد العينة، وكان أكثرها شيئاً مص الإصبع، وقضم الأظافر، ولف الشعر، وهز الجبين، كما أظهرت نتائج ظروف حدوث السلوك المتكرر أن عادة قضم الأظافر تجت عن حالة نقص في إشباع الحاجات النفسية للأطفال، وأن نسبة تكرارها أعلى عند الذكور منها بين الإناث.

٥ - كما قام "كيرپينار" (Kirpinar) بتركيا بدراسة بعنوان "التوافق النفسي للأطفال المرحلة الابتدائية المقيمين بالملجأ"، وكان الهدف من الدراسة التعرف على المشكلات السلوكية بين مجموعتين من الأطفال. مجموعة تجريبية مقيمة بالملجأ بلغ عددها ٩٩ طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٧ - ١٢ عاماً، ومجموعة ضابطة مقيمة مع والديهم بلغ عددها ١٢ طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٧ - ١٢ عاماً. وقد استخدم الباحث مقياس PAS للتوافق النفسي لقياس المشكلات السلوكية. وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال المقيمين في الملجأ يعانون من مشكلات سلوكية، كعدم التركيز، والثانية، وقضم الأظافر، والتبول اللإرادي، وأن هناك فروقاً في المشكلات السلوكية بين المجموعتين. فقد حصلت مجموعة أطفال الملجأ على درجات عالية في المقياس، مما يوحي بوجود مشكلات سلوكية عالية تفوق المجموعة الضابطة المقيمة مع الوالدين.

٦ - وفي دراسة وصفية قام بها "ألكسندر" (Alexander, 1990) في كندا بعنوان: "قضم الأظافر" على عينة قوامها (٣٠٠) فرد من الأطفال والراهقين تتراوح أعمارهم ما بين ٧ - ٢٠ عاماً، أوضحت نتائج الدراسة أن مشكلة قضم الأظافر منتشرة بين الأطفال بنحو ٥٣% - ٥٨%， وبنحو ٥% بين الراهقين، وأن من أسباب هذه المشكلة:

الضغط النفسي، وتقليل أحد أفراد العائلة، وتغيير عادة الطفل من مص إصبعه إلى قضم أظافره، وعدم تقليل الأظافر جيداً.ويرى الباحث أن العلاج ينبغي أن يوجه للقضاء على سبب الضغط. ومن العوامل المهمة في علاج سلوك الأطفال قاضمي الأظافر هو استخدام التدعيم أو التعزيز الإيجابي، والاستمرارية في متابعة سلوك الطفل، والعنابة بالأظافر، وبشرة الأظافر المتصلبة حولها.

٧ - وقام "دفرانسكي" (Defrancesco, 1989) بدراسة مسحية في مدينة Hartford بالولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "قضم الأظافر في مرحلة الطفولة" على عينة قوامها (٣٩١) طفلاً، و (٤١٢) طفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٦ - ١٢) سنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ظاهرة قضم الأظافر تبدو أكثر انتشاراً عند الإناث منها عند الذكور.

٨ - وقام "بارمان" (Barmann, 1979) بإجراء دراسة تجريبية في كندا بعنوان "علاج عادة قضم الأظافر باستخدام الأظافر الصناعية". وقد استخدم الباحث الأظافر الصناعية بهدف الإقلاع عن هذه العادة. وقد طبقت هذه الطريقة على فتاة معاقة عقلياً بدرجة متوسطة، وتبلغ من العمر تسع سنوات، وقد جاءت النتائج إيجابية في القضاء نهائياً على عادة قضم الأظافر. واعتبرت الباحثة أن هذه الطريقة عملية وفعالة للقضاء على عادة قضم الأظافر، لأنها لا تحتاج إلا لفرد واحد لإجراء التدريب، كما أن هذا النوع من التدريب لا يحتاج لقوة جسمانية لتحقيقه.

٩ - وفي دراسة تجريبية قام بها "كريستمان وسمير" (Christmann & Spmmer, 1976) في ألمانيا بعنوان "العلاج السلوكي لقضم الأظافر" على عينة قوامها (١٣) حالة من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ - ٢٥ عاماً، قام الباحثان بوضع برنامج للشبيك والتحكم الذاتي، وفسراً أسباب المشكلة بطرقين هما :

- ١ - إن قضم الأظافر يعد تعبيراً عن حالة الفرد غير قادر على التعبير عن احتياجاته بصورة صحيحة.

٢ - إن قضم الأظافر عادة عند الفرد.

وبالتالي فقد أشارت الدراسة إلى وسائلين مختلفتين للعلاج هما:

- ١ - مساعدة الفرد قاضم أظافره في التعبير عن احتياجاته بشكل أكثر ملاءمة.
- ٢ - مساعدة الفرد قاضم أظافره في التحكم في العادة السيئة التي تدل على التناقض مع البيئة المحيطة به.

وقد أجري العلاج السلوكي على أفراد العينة باستخدام برنامج تدريب التثبيت على ثانية حالات من الطلبة وهو عبارة عن إحدى عشرة جلسة استمرت سبعة أسابيع، بينما قمت معالجة خمسة من الطلبة عن طريق برنامج التحكم الذاتي الذي استغرق ست جلسات لمدة أربعة أسابيع. وقد أسفرت نتيجة برنامجي التثبيت والتحكم الذاتي عن تحسن واضح، وانخفاض في عدد تكرار عادة قضم الأظافر.

١٠ - قام "ديردورف ورويال" (Deardorff & Royall, 1974) في Washington DC بدراسة وصفية بعنوان "قضم الأظافر وعلاقته بالقلق الظاهر". وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس "القلق الظاهر" على عينة قوامها (٩٠) طفلاً في مرحلتي الفصل السابع والثامن، وذلك بهدف دراسة العلاقة بين سلوك قضم الأظافر والقلق الظاهر. وأظهرت نتيجة الدراسة أن ٢% من الأطفال الذين يعانون من القلق الظاهر يقومون بقضم أظافرهم.

١١ - وفي دراسة وصفية مماثلة قام بها "بير" (Bare, 1972) نقلًا عن Royall & Deardorff, 1974: 378 في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "علاقة قضم الأظافر بالقلق الظاهر" على عينة قوامها (٨٦) طفلاً أثبتت نتيجة الدراسة أن ٥٠% تقريباً من الأطفال الذين يعانون من القلق الظاهر يقومون بقضم الأظافر، وهي نسبة تزيد ثلاثة مرات عن النتيجة التي توصل إليها "ديردورف ورويال" في دراستهما.

١٢ - وفي دراسة تحليلية هدفت إلى التتحقق من أثر العامل الوراثي في قضم الأظافر قام "باكون" (Bakwin, 1971) في New York بالولايات المتحدة الأمريكية بدراسة بعنوان "قضم الأظافر لدى التوائم". وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٢٨) توأمًا متماثلاً و (٧٨) توأمًا غير متماثل. وقد أوضحت نتيجة الدراسة أن ثلث التوائم المتماثلة يقومون بضم أظافرهم، بينما أظهرت ثلث التوائم غير المتماثلة اتفاقاً في قضم أظافرهم، وهذا يدل على أن عادة قضم الأظافر قد ترجع إلى عامل الوراثة.

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن مناقشتها لإبراز نوع العلاقة بينها وبين الدراسة الحالية، من حيث المنهج والأساليب الإحصائية، والأدوات المستخدمة، والعينات، ونتائج الدراسات. فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة (الكسندر) ١٩٩٠، ودراسة (دفانسكي) ١٩٨٩، والمنهج الوصفي المقارن كدراسة "شارما" ١٩٩٤. وبعضها الآخر اعتمد على المنهج التجاري مثل دراسة (كريستمان) ١٩٧٦، ودراسة (بارمان) ١٩٧٩.

ويلاحظ أيضاً أن بعض الدراسات استخدمت مقاييس وصفية، كدراسة "ديردورف ورويال" (١٩٧٤)، و "شارما" (١٩٩٤)، وبعضها الآخر استخدمت أدوات علاجية وبرامج تدريبية كدراسة "بارمان" (١٩٧٩)، ودراسة "كريستمان وسومر" (١٩٧٦)، ودراسة "آزن" (١٩٩٧).

يتضح أيضاً أن عينات الدراسات السابقة قد تكونت من أعداد وفئات عمرية ومراحل تعليمية متباعدة. فقد اتضح أن حجم العينات اختلف من دراسة لأخرى. ففي بعض الدراسات كان عدد العينة كبيراً، كدراسة "دفانسكي" (١٩٨٩)، إذ بلغ عدد العينة (٣٩١) طفلاً، و (٤١٢) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٦ - ١٢) سنة، وكذلك

دراسة "الكسندر" (١٩٩٠) إذ بلغ عدد أفراد العينة (٣٠٠) فرد من الأطفال والراهقين تتراوح أعمارهم ما بين ٧ - ٢٠ عاما. وفي بعض الدراسات كان عدد أفراد العينة صغيراً إذ بلغ (حالة واحدة)، كدراسة "بارمان" (١٩٧٩). كما يلاحظ أن عينات الدراسة قد تم اختيارهم بعدة طرق، بعضها استخدم عينة طبقية كدراسة "الكسندر" (١٩٩٠)، وبعضها الآخر استخدم عينة منتقة، كدراسة "بارمان" (١٩٧٩) وتفق الباحثان مع المجموعة الأخيرة في اختيار عينة البحث. كما أشارت معظم نتائج الدراسات السابقة، سواء التجريبية كدراسة "بارمان" (١٩٧٩)، أو الوصفية كدراسة "ديردورف ورويال" (١٩٧٤) إلى علاقة سلوك قضم الأظافر بالقلق والضغوط النفسية، وفقدان الوالدين، وعدم إشباع حاجات الطفل النفسية، أو عدم قدرته على التعبير عنها بصورة صحيحة. وهذا ما تناول الدراسة الحالية التحقق منه بقياس جوانب متعددة في الشخصية بطريقة دينامية.

ومن الملاحظ أنه حتى مع تعدد الدراسات السابقة لمشكلة قضم الأظافر ، فإنه يبدو - في حدود علم الباحثين - أن هناك قصوراً في الدراسات العربية والخليجية في دراسة هذه الظاهرة بوصفها مشكلة سلوكية للأطفال ، وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية ، إضافة إلى أن معظم الدراسات قد ركزت على الأسباب النفسية للمشكلة ، وأغفلت الدراسة الإكلينيكية للطفل قاضم أظافره ، وهذا ما دعا الباحثين إلى القيام بالدراسة الحالية لسد هذه الثغرة.

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية.

- ١ - ما أهم العوامل الكامنة وراء مشكلة قضم الأظافر لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؟

٢ - ما أنواع الديناميات والعوامل اللاشعورية للطفل الذي يعاني من قضم أظافره في مرحلة ما قبل المدرسة؟

فرض الدراسة

توجد اضطرابات وأعراض عصبية لدى الطفل قاضم أظافره يتم تشخيصها بالدراسة الدينامية.

أهمية الدراسة

تضخ أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية.

- ١- تعتبر الدراسة - في حدود علم الباحثين - من أوائل الدراسات في مجال مشكلات النمو في المجتمع السعودي، إذ أن المجتمع السعودي يفتقر لمثل هذه الدراسة.
- ٢- تناولها مرحلة مهمة من مراحل التعليم، إذ أصبح من المسلم به في التراث السيكولوجي أن مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في حياة الطفل وفي تكامل شخصيته. فالاهتمام بها يساعد المربين في وقاية الطفل من الاضطرابات السلوكية التي قد يتعرض لها في هذه المرحلة.
- ٣- توجيه اهتمام القائمين على تربية الطفل من الوالدين والمعلمين إلى التعرف على العوامل الدافعية والوجودانية، والضغوط البيئية التي تؤدي إلى ظهور هذا الاضطراب السلوكي، والتوصيل إلى فهم أعمق لديناميات شخصية الأطفال الذين يعانون من مشكلة قضم الأظافر.

أهداف الدراسة

هدف الدراسة الحالية إلى ما يلي.

- ١- الكشف عن أهم العوامل اللاشعورية الكامنة وراء مشكلة قضم الأظافر لأطفال المرحلة الابتدائية.

- ٢- التعرف على البناء النفسي لشخصية الطفل قاضم الأظافر، ورسم صورة إكلينيكية له.

حدود الدراسة

- تم تطبيق الدراسة في مدرسة حكومية في مرحلة رياض الأطفال بمدينة الرياض.
- عينة منتجة من الأطفال الذكور والإإناث السعوديين الذين تراوحت أعمارهم بين ٥ - ٦ سنوات.
- اقتصرت الدراسة على دراسة اضطراب سلوكي واحد، هو قضم الأظافر.

مصطلحات الدراسة

قضم الأظافر Nail biting

ذكر الحفني (١٩٧٨) أن قضم الأظافر هو "عرض لتوتر انجعالي يبدأ من الطفولة، وقد يستمر خلال المراهقة، ويفسر على أنه امتلاء الذات بالشعور بالكراهية لا يستطيع صاحبه أن يوجهه نحو الآخرين فيوجهه نحو الذات" (ص: ١٥٣). والتعريف الإجرائي للطفل قاضم الأظافر هو "الطفل الذي يبلغ من العمر ٦ - ٥ سنوات، ويقوم بقضم أحد أظافر اليدين أو كليهما بشكل متكرر، بحيث تبدو الأظافر متقرحة أو متدمية".

منهج الدراسة وإجراءاتها

أ) منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الإكلينيكي لدراسة بعض حالات الأطفال الذين يعانون من قضم الأظافر، واعتمدت الباحثان على المستوى الكيفي في التحليل المعمق في دراسة الحالات، وصولاً إلى رسم صورة إكلينيكية لها.

ب) عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أربع حالات من الأطفال السعوديين الذين يعانون من قضم الأظافر ، ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٥ - ٦ سنوات ، اثنان من الذكور واثنان من الإناث ، تم اختيارهم بطريقة منتظمة من مدرسة حكومية في مرحلة رياض الأطفال في مدينة الرياض على أساس ما يلي .

١- ظهور عادة قضم الأظافر في سلوك أطفال الروضة .

٢- ملاحظة إحدى الباحثتين لأطفال الروضة (عينة الدراسة) تكرار قضم الأطفال لأظافرهم خلال اليوم الدراسي ، وتأكيد هذه الملاحظة من قبل معلمتهما .

٣- معاناة الأمهات من هذه العادة الانفعالية واستمرارها في سلوك أطفالهن في المنزل .

٤- ظهور شكل أظافر الأطفال عينة البحث بصورة متقرحة ومتدايمية .

وقد تم اختيار هذه المرحلة دون غيرها من المراحل ، بناء على اتفاق الباحثتين " بأن هذا السلوك يظهر واضحًا لدى الأطفال قرب الرابعة والخامسة من العمر "

(الشربيني ، ١٩٩٤ م : ١٠١).

ج) أدوات الدراسة

استماراة المقابلة الشخصية (المعدلة) إعداد صلاح مخيمر (د.ت) ، وتعديل نجوى خليل (١٩٩٣) وقد قامت الباحثتان بتعديلها لتتناسب وثقافة المجتمع السعودي ، وتم عرضها على خمسة محكمين في مجال علم النفس ، وقد اتفق المحكمون بنسبة ٩٠% على صلاحيتها للتطبيق ، وتشمل البيانات التالية .

أ) - تاريخ الحالة : وتشمل عمر الطفل ، وأسلوب التربية ، والعلاقة بين الطفل والديه وإخوته ، ونمط شخصية الطفل ، ومعطيات عن الأب والأم .

ب) - موقف المفحوص من الأحلام المزعجة والاضطرابات النفسية . وتوضح الاستماراة مدى معاناة المفحوص من الكوابيس أو الأحلام المزعجة ، أو أي

اضطرابات نفسية و موقف الأسرة منها. وقد قامت الباحثتان بإجراء مقابلات حرة مع أمهات الأطفال لكل حالة على حدة، كما استعانتا بسجلات الأطفال عينة الدراسة بالروضة لدراسة حالتهم بصورة أعمق.

اختبار تفهم الموضوع للأطفال. (Children's Apperception)

وضع هذا الاختبار "ليوبولد وسونيا سوريل بلاك" عام ١٩٤٨ Leopold Bellak & Sonya Sorel Bellak (هنري موراي د.ت)، ويصلح تطبيقه في حالات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثالثة إلى سن العاشرة، ويضم الاختبار عشر صور لحيوانات مألوفة، وعلى الطفل أن يفسر ما تعبّر عنه كل صورة، وهو اختبار إسقاطي يستخدم في الكشف عن دينامية العلاقات بين الأشخاص، وكيفية مقاومة الطفل لدراوشه المختلفة، كما يكشف الاختبار عن أخطاء أساليب التنشئة الاجتماعية التي قد يمارسها الوالدان. وفيما يلي وصف لصور الاختبار العشر.

الصورة الأولى: بعض الكتاكيت التي تلتف حول مائدة موضوع عليها إناء كبير من الطعام، ويعيداً في أحد جوانب الصورة توجد دجاجة كبيرة غير واضحة المعالم.

الصورة الثانية: دب يجذب حبلاً، بينما يقوم دب ثان ومعه دب صغير بجذب الحبل من الطرف الآخر.

الصورة الثالثة: أسد يمسك " علينا " وعصا يجلس على كرسي، وفي أسفل الصورة وإلى اليمين يظهر فأر صغير يطل من جحر صغير في حائط الغرفة.

الصورة الرابعة: كنгарو يرتدي قبعة فوق رأسه، ويحمل سلة بها علبة لبن، ويحمل كنгарو صغيراً معه باللونة، وبالقرب منه يوجد كنгарو أكبر منه يركب دراجة.

الصورة الخامسة: غرفة مظلمة في مؤخرتها سرير كبير، وفي مقدمتها سرير صغير يدخله دبان صغيران.

الصورة السادسة: كهف مظلم في مؤخرته دبان لونهما قاتم وفي مقدمته دب صغير
ملقى على الأرض.

الصورة السابعة: نمر ذو مخالب وأنابيب، يقفز على قرد ويقفز بدوره في الهواء.

الصورة الثامنة: قردان كبيران يجلسان على مقعد ويشربان الشاي، وفي مقدمة
الصورة يجلس قرد كبير آخر على كرسي صغير، ويتحدث مع قرد صغير.

الصورة التاسعة: غرفة مظلمة ترى من خلال باب مفتوح لحجرة مضيئة، وفي الحجرة
المظلمة يوجد سرير صغير يجلس فيه أرنب ينظر من خلال الباب.

الصورة العاشرة: كلب صغير يجلس على ركبتي كلب كبير، ويجلس الكلبان في
صدر الصورة وخلفهما حمام. (سيد غنيم، هدى برادة، ١٩٨٠ : ١٩٠ - ١٩٣).

د) خطوات دراسة الحالة

تسير خطوات الدراسة كما يلي.

أولاً: عرض تاريخ الحالة.

ثانياً: استجابات الحالات لاختبار تفهم الموضوع (C.A.T).

ثالثاً: تفسير الاستجابات.

رابعاً: استخلاص نوع الديناميات والعوامل اللاشعورية لدى الأطفال موضوع
الدراسة.

خامساً: استخلاص أهم العوامل الكامنة وراء مشكلة قضم الأظافر.

أولاً: عرض لتاريخ الحالة

يوضح جدول رقم (١) تاريخ الحالات الأربع موضوع الدراسة.
جدول رقم (١). تاريخ الحالات الأربع للأطفال قاضمي الأظافر

الحالات/ البيان	بيانات الحالة	موقع الحالة من الأميرة	الإطار الأسري والاجتماعي للطفل
الحالة الأولى	١- بيانات الحالة: العمر ٥ سنوات، الجنس ذكر، مستوى التعليم عميدى، النمط: انطراطي؛ يعاني من الخوف والقلق.	ترتيب الطفل في الأسرة الرابع والصغرى في أسرة مكونة من ستة أفراد الأب والأم وأربعة من الأبناء. الطفل صاحب الحاله بالخضانة ويعيش في بيت متواضع الحال مكون من ثلاث غرف وصالة وصالون. الدخل الشهري متوسط. وتسكن الأسرة في الرياض بالملكة العربية السعودية.	يعيش الطفل مع أسرته والعلاقة بين الأب والأم متورطة دائمًا، مما يؤدي إلى خوف الأبناء وقلقهم المستمر وبسود المزبل عدم التفاهم، والطفل صاحب الحاله انسحابي حروم يكفي كثيراً ويعاني من مشكلة قضم الأظافر وعشااف من الحيوانات مثل القطط. يعامل من الأب بصرامة هو وإخوهه.
الحالة الثانية	٢- الأب: العمر ٣٩ سنة، مستوى التعليم جامعي، الحالة الصحية جيدة، العمل: مدرس، الدخل: متوسط. ٣- الأم: العمر ٣٤ سنة، مستوى التعليم: جامعي، العمل مدرسة، الحالة الصحية: جيدة.	١- بيانات الحالة: العمر ٥ سنوات و ٣ شهور. الجنس ذكر، مستوى التعليم روضة، النمط: قلق ومخمول.	يعيش الطفل مع أسرته والتفاهم بين أفراد الأسرة معدوم. والعلاقة متورطة وبالذات مع الطفل الصغير، لا تتحمله الأم لكثر سنها، فهي عصبية وقلقة، تعامل أبنائها بصرامة، مما يؤدي إلى اندماج الأم للفتى الصغير، لا يوجد توافق بين الطفل صاحب الحاله في أسرة متواضعة الحال. وتسكن الأسرة في الرياض بالملكة العربية السعودية، في منزل مكون من ٣ غرف وصالة وصالون، والدخل متوسط.
الحالة الثالثة	٤- الأم: العمر ٤٨ سنة، مستوى التعليم: جامعي، العمل مدرسة بالخضانة، الحالة الصحية: جيدة.	١- بيانات الحالة: العمر ٥ سنوات و ٣ شهور. الجنس ذكر، مستوى التعليم روضة، النمط: قلق ومخمول.	يعيش الطفل مع أسرته والتفاهم بين أفراد الأسرة معدوم. والعلاقة متورطة وبالذات مع الطفل الصغير، لا تتحمله الأم لكثر سنها، فهي عصبية وقلقة، تعامل أبنائها بصرامة، مما يؤدي إلى اندماج الأم للفتى الصغير، لا يوجد توافق بين الطفل صاحب الحاله في أسرة متواضعة الحال. وتسكن الأسرة في الرياض بالملكة العربية السعودية، في منزل مكون من ٣ غرف وصالة وصالون، والدخل متوسط.
الحالة الرابعة	٥- الأم: العمر ٤٦ سنة، مستوى التعليم: جامعي، العمل مدرسة بالخضانة، الحالة الصحية: جيدة.	٢- الأب: العمر ٥٨ سنة، مستوى التعليم جامعي، الحالة الصحية جيدة، العمل: مدرس، الدخل: متوسط.	يعيش الطفل مع أسرته والتفاهم بين أفراد الأسرة معدوم. والعلاقة متورطة وبالذات مع الطفل الصغير، لا تتحمله الأم لكثر سنها، فهي عصبية وقلقة، تعامل أبنائها بصرامة، مما يؤدي إلى اندماج الأم للفتى الصغير، لا يوجد توافق بين الطفل صاحب الحاله في أسرة متواضعة الحال. وتسكن الأسرة في الرياض بالملكة العربية السعودية، في منزل مكون من ٣ غرف وصالة وصالون، والدخل متوسط.

تابع جدول رقم (١).

الحالات/ البيان	بيانات الحالة	موقع الحالة من الأسرة	الإطار الأسري والاجتماعي للطفل
الحالة الثالثة	١- بيانات الحالات: العمر ٦ سنوات. الجنس أنثى، مستوى التعليم روضة، النطع: فلقة. ٢- الأب: العمر ٤٩ سنة، مستوى التعليم جامعي، الحالـة الصحية جيدة، العمل: مدير مدرسة، الدخل: متوسط. ٣- الأم: العمر ٤٢ سنة، جامعية، ربة منزل، الحالـة الصحية: جيدة.	ترتب الطفلة في الأسرة الخامسة في أسرة مكونة من سبعة أفراد الأب والأم وخمسة أبناء، تعيش الطفلة صاحبة الحالـة في أسرة متوسطة الدخل، وتسكن الأسرة في الرياض بالملكة العربية السعودية، في منزل مكون من ٣ غرف وصالة وصالون.	تعيش الطفلة مع أمها، وهي عدوانيـة السلوك، ولذلك فعلاقتها مع إخوتها وأصدقائها متورطة، تعانـي من القلق وفضم الأظافر، وهو المترـد غير آمن فقد حدث انفصال بين الزوجين ثم عـودـة، تعانـي الطفلة من أحـلام مرتعـحة ودائـمة الكلام وهي نائمة و موقف الأم منها بأن تقرأ عليها قرآنـا وهي نائمة..
الحالة الرابعة	١- بيانات الحالات: العمر ٥ سنوات. الجنس أنثى، مستوى التعليم تميـدي، النطع: فلقة. ٢- الأب: العمر ٣٢ سنة، منفصل عن الأم. مستوى التعليم جامعي، الحالـة الصحية جيدة، العمل: مدرس، الدخل: متوسط. ٣- الأم: العمر ٢٨ سنة، جامعية، العمل مدرسة، الحالـة الصحية: جيدة.	الطفلة صاحبة الحالـة وحـيدة للأبوين والأب منفصل عن الأم، وهي تـرى في كـف الأم، تسـكـنـ طفلـةـ صـاحـبةـ الحالـةـ معـ أنهاـ فيـ منـزلـ مـكونـ منـ غـرفـتينـ وـصـالـةـ مـلحـقـ بـعـدـ الـحـدـدـ (أـبـ الأمـ)ـ بـالـرـيـاضـ بـالـمـلـكـةـ الـعـرـبـيـةـ السـعـودـيـةـ.	تعـيشـ طفلـةـ معـ أمـهاـ فـقـطـ،ـ والأـبـ منـفـصلـ عنـ الأمـ،ـ وـعـلاـقـتهاـ معـ أمـهاـ مـتـذـبذـبةـ،ـ فـالـأـمـ تـارـةـ مـتـسـاخـمةـ،ـ وـتـارـةـ أـخـرىـ عـصـيـةـ غـاضـبـةـ تعـانـيـ الطـفـلـةـ مـنـ مشـكـلةـ فـضـمـ الـأـظـافـرـ وـالـقـلـقـ وـالـبـكـاءـ المـسـمـرـ،ـ وـتـكـرـهـ الـحـضـورـ لـلـرـوـضـةـ.ـ وـتـعـابـ أـمـهاـ باـسـمـرـارـ بـأنـ لـيـسـ هـاـ أـبـ كـبـيـقـ أـطـفـالـ الرـوـضـةـ.

ثانياً: استجابات الحالات لاختبار تفهم الموضوع (C.A.T)

تمت إقامة علاقات ودية بين الأطفال عينة الدراسة والباحثين، فقد كانت إحدى الباحثين مشرفة على الروضة التي بها أفراد العينة، وقد قامت الباحثان بتطبيق الاختبار على الأطفال بطريقة فردية في غرفة هادئة بالروضة، بها أريكة مريحة يجلس

عليها الطفل وبجواره الباحثان، إحداهما تعرض عليه الصور، والأخرى تقوم بعملية التسجيل، وقد استغرق إجراء الاختبار ثمانى جلسات بمعدل جلستين لكل طفل. الجلسة الأولى تم فيها توطيد العلاقة بين الباحثين والطفل بإعطائه بعض الحلوي واللعبة، وفي الجلسة الثانية تم عرض صور اختبار تفهم الموضوع على الحالات الأربع كل حالة على حدة. وقد عُرِضت الصور على أنها لعبة من ضمن اللعب، وطلب من الأطفال حكاية قصة عن كل صورة لها بداية ولها نهاية. وقد استغرق تطبيق الصور لكل طفل ما بين ٣٠ - ٤٥ دقيقة تخللها فترات راحة بحسب استعداد الطفل وقدرته على الانتباه. ويوضح جدول رقم (٢) استجابات الحالات الأربع على صور الاختبار.

جدول رقم (٢). استجابة الحالات الأربع على صور اختبار تفهم الموضوع للأطفال

الحالة الرابعة	الحالة الثالثة	الحالة الثانية	الحالة الأولى	صورة / الحالة
كاكيت تأكل رز، ويقولون الأكل حلو كيي، وأمهم تقول لهم كلوا بسرعة علشان نروح السوق.	هذولا كاكيت تأكل وأمهem قاعدة معهم يقول كلوا كيي علشان نكروون.	هذه دجاج وهذه أمهم وهم يأكلون وأمهم تقول هم لا نطعمون من البيت علشان لا يأكلكم اللعب وصكت عليهم الباب وهم يسمعون كلامها.	هذا ثلاث كاكيت وأنهم يأكلون ويسلفون مع بعض أنهم توكلهم ونقول لهم كلوا زيسن لا نكبسون الأكل على نفسكم لأضرركم.	صورة (١)
دبين ومعهم دب صغر ولدهم، يلعبون ويجررون الجبل، لكن الأم تي تعليمهم علشان قوية.	هنا كلب وتغلب بجررون بعض ويتحانقون، وكل واحد فيهم بي يغلب واحد منهم بي يغلب والصغير يساعد أبوه الشعب، لكن الكلب بي يعلمهم لأن الشعب شرير.	هدوني دبين كبار وفيه دب صغير أبنهم، الدبدين الكبار يلعبون ويسبحون الجل من بعض وفي الآخر الأبو، والأبو هو إيلي بي ياغد. نيهيم ييعرب يمكن ذا أو ذا.	هدوني دبين كبار وفيه دب صغير أبنهم، الدبدين الكبار يلعبون ويسبحون الجل من بعض وفي الآخر الأبو، والأبو هو إيلي بي ياغد. نيهيم ييعرب يمكن ذا أو ذا.	صورة (٢)

تابع جدول رقم (٢).

الحالة الأولى / صورة الحالة	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة
صورة (٢)	<p>أسد قاعد على كرسي يدخن و ماسك عصا وهو زعلان علشان الفار هذا عصاه في رحله و تغنى في الحجر ورجل الأسد تصب دم، وبعدين الأسد يضرب الفار علشان هو أقوى منه.</p> <p>أسد قاعد على كرسي يدخن و ماسك عصا علشان يستند عليها لأنها عجوز، وشعره كثير، وهو شير، والفار هرب و تغنى في الحجر من الأسد علشان لا يأكله أو يقتلها.</p>	<p>أسد قاعد و ماسك في يده دخان و يدخن الثانية عصا وبي الأم تسوله الأكل، والفار خايف من الأسد يأكلله، ووده يركض وبهر من الأسد.</p>	<p>هذا الأسد قاعد على كرسي يتكلم مع صديقه ويوضح لكن صديقه راج و خلاه لوحده، والأسد يده العصا يتركتن عليها وتساعده على المشي وهناك فار صغير في الحجر متخي لأنه خايف من الأسد وما يجهه.</p>
صورة (٤)	<p>الأم معها سلة فيها لين، ولابس طاقية على رأسها، وشاليه البنت الصغيرة، ومعها راكب الكفر الصغير راكب الشسطه وفيها أكل للحسigar، وراحو كلهم في والبنت الثانية كبيرة وراكبه سikel وكلهم رايحين يسزورون حالتهم، والأم تحب البنت الصغيرة أكثر لأن الكبيرة شقية.</p> <p>الكفر راكب سikel وأمه سكلته وأمه شاليه الصغير الثاني في بطنها و ماسكة بطيها وتسى ترديهم الحديقو يلعرون، لكن ينهيم ايلى بالغابة، وهم كلهم أصحاب.</p>	<p>فار يلعب بالسيكل ومشي قدامه أمه وشاليه أخته ماسكه سلة فيها لين، وشاليه أحمره الصغيرة وهي يدها نفحة، وأنهم شاليه السلة فيها لين ونقول لهم تعالوا أخره الصغير هو إيلى يسي يغلب في اللعب علشان الأم غبيه أكثر من الكبير.</p>	<p>فار يلعب بالسيكل ومشي قدامه أمه وشاليه أخته الصغيرة وهي يدها نفحة، وأنهم شاليه السلة فيها لين ونقول لهم تعالوا أشربوا الحليب.</p>

مشكلة قضم الأظافر في مرحلة رياض الأطفال...

٢٠١

تابع جدول رقم (٢).

صورة / الحالة	الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة
صورة (٥)	هذه غرفة مظلمة وفيها سرير كبير فيه الأم وسرير صغير فيه نون نائم، والأبو عكر موجود ويمكن لا الأم تحب أولادها كثير لكن تصرهم عشان ما يبون ينامون.	غرفة مظلمة، فيها سرير للبار والصغرى بمحالسة، والأبيغورة تدور، لكن ماسا وما ماما ناين، ولازم يطقوسون التور وبعدين الصبح يطلع ويقمنون من النوم ويشوبون الملبس ويرحون لشففهم والصغرى بروح الخزانة.	هنا سرير النون وهنا سرير ماما، وفيه دولاب ولبه، والدانيا ليل، والولد الصغير يخاف من الظلمة كثير، وبصرخ وينادي ماما ماما وبالباب مقول عليه.	هنا سرير صغير للشتوں وسرير كبير للأم، والتور مطفى علشان بساموا، والتونو شرب الحلب علشان بنام، بس هو حايف وبصرخ علشان الدنيا ظلمة.
صورة (٦)	هذا ثعبان كبير أحاف منه كثي وهذا ثعبان صغير وهنا بطش ثعبان كبيرة كثي وهم قاعدin يسون بس مانب عارف ويبيش يقولون عشاميم بالجحر	هذا حجل، وترايب كثي، فيه دين وهذا دب صغىر ولدهم، وفيه شوكه توحّ رجل ولدهم الصغير وهو عطشان بعد ولا يعرف يشرب.	دين قاعدين وقادهم فـأـر الصغير، والأب قاعد في البيت والولد والأم طالعين يتمشوا في الحديقة والصغرى يسي يلعب والأم تقـولـة تعالـى هـا بـجـانـي عـلـشـان لا تـضـعـيـنـيـ.	
صورة (٧)	هذا غر بي بعض القرد وبجري وراد، والقرد بجري وفي الأخير التمر يغلـبـ لأنـهـ قـوىـ منـ القرـدـ.	هذا غر بي يأكل القرد، والقرد حـايـفـ بالـحـلـلـ، وبـيـ بـجـريـ منـ التـمرـ، بـسـ التـمرـ بيـ يـغلـبـ القرـدـ وـيـاكـلهـ.	غر بي يأكل القرد لأنـهـ مـاهـوـ بـصـاحـبـ، والـتـمـ شـرـيرـ والـقـرـدـ طـاجـ منـ الشـجـرـةـ وـالـتـمـ حـاوـهـ وـيـاكـلهـ.	غر بي يأكل القرد عـلـشـانـ يـطـلـعـ علىـ الشـجـرـةـ وـيـنـهـيـ مـنـ التـمـ وـالـتـمـ ماـيـقـدـرـ يـاكـلهـ بـسـ يـعـضـهـ ذـيـلـهـ.
صورة (٨)	هـذـوـ قـرـودـ كـسـارـ فـيـهـ قـرـدـينـ جـالـسـينـ هـمـ أـمـهـ وـاـبـوـ يـكـلـمـونـ وـيـاشـرـوـنـ عـلـىـ الـوـلـدـ الصـغـيـرـ، وـيـقـوـنـ أـنـهـ مـاـيـسـمـعـ الكلـامـ، وـيـعـوـنـ يـضـرـبـونـهـ الأـبـ دـاـ جـالـسـ مـعـ وـلـدـهـ الكـبـيرـ وـيـقـولـ لـهـ شـيءـ بـذـنهـ.	قـرـودـ كـثـيـرـةـ يـشـرـبـونـ القـهـوةـ، وـالـقـرـدـ هـذـاـ يـسـيـ يـأـخـذـ مـنـ الـبـيـالـةـ حـقـهـ وـيـشـرـبـ مـنـهـ، وـيـعـدـ شـوـيهـ كـلـهـمـ يـسـونـ يـتـخـانـقـونـ وـيـقـوـنـ أـنـهـ مـاـيـسـمـعـ حـبـ بـعـضـ، وـأـبـوهـمـ يـكـلـمـ الـأـبـ وـيـشـرـبـ وـأـمـهـمـ يـسـونـ يـضـرـبـونـهـ الشـاهـيـ وـهـمـ كـلـهـمـ أـصـاحـابـ.	هـنـاـ مـامـاـ وـبـابـاـ، وـهـنـاـ صـورـةـ بـابـاـ مـعـلـقـةـ عـلـىـ الـحـدـارـ، الـأـمـ تـكـلـمـ مـعـ أـبـهـاـ الصـغـيـرـ وـتـشـرـبـ لـشـاهـيـ، وـهـمـ قـاعـدـينـ عـلـىـ الـكـرـسـيـ قـاعـدـينـ عـلـىـ الـكـرـسـيـ حـبـ بـعـضـ، وـهـنـاـ الـوـلـدـ يـكـلـمـ الـأـبـ وـيـشـرـبـ وـأـمـهـمـ يـسـونـ يـضـرـبـونـهـ الشـاهـيـ وـهـمـ كـلـهـمـ أـصـاحـابـ.	قرـودـ كـثـيـرـةـ يـشـرـبـونـ الشـاهـيـ، وـالـأـمـ هـنـاـ تـحـذرـ بـتـهـلـ وـتـقـولـ هـاـ روـحـيـ إـلـعـيـ مـعـ الـأـلـادـ وـأـنـرـكـيـ الضـيـوفـ، وـالـأـمـ تـكـرـهـ أـنـتـهاـ وـتـحـبـ الضـيـوفـ.

تابع جدول رقم (٤).

صورة / الحالة	الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة
صورة (٩)	هذا سرير فيبح ولد جالس بالحالة والغرفة	غرفة ظلام وارنب نائم بالحالة ومقفل عليه	سرير وفيه ارنب، وهذا شباك وستارة والدببة	ولد راقد في السرير يصبح ويقول ماما، ماما، ويغى أمه وخايف علشان بالحالة في الظلام، ويغى بروح لأمه، بس ما يقدر يطلع من السرير.
صورة (١٠)	كلب كبير يضرب ولده الصغر لأنه دخل الحمام	كلب كبير يركب على ابنه علشان يحميه، وأبهه ما بي يتrox وخليف، ما بي يتحمّم لأنّه خايف من الحمام، وأمه راحت السوق وابوه بي يشيله بالقوّة ويدخله في البانيو ويخرّبه وأمه تضرّبه.	كلب صغير بسول وأمه تضرّبه علشان وسخ نفسه وهي تبي تفسله وهو يغى يلعب في السينفون ويخرّبه وأمه تضرّبه.	كلب كبير بي يرش أبهه الصغر بالغضب والولد ما بي يتrox وخليف، وأمه راحت السوق وابوه بي يطحيه في البانيو ويكسر راسه، بعدين الكلب يغلّب عيانه ما يضرّب. ابوه ويهرب.

ثالثاً: تفسير الاستجابات

قامت الباحثان بتفسير استجابات الأطفال على صور اختبار تفهم الموضوع (C.A.T) وتحليلها، بهدف التوصل لأنواع الديناميات والعوامل اللاشعورية للطفل الذي يعاني من قضم الأظافر. وفيما يلي تفسير استجابات كل حالة.

الحالة الأولى: تفسير استجابة الصورة رقم (١)

ترتبط الاستجابة ارتباطاً قوياً بالصورة. ويظهر فيها نموذج الأم، ولكن دورها الأمني غائب ، فهي مسلطة تهدد أمن الطفل (الضربيكم) وتكشف الإجابة عن عدم إشباع حاجات المفحوص ، كال الحاجة للأمن والاستقلال ، ولكن علاقة المفحوص ياخوه طيبة وتخلو من أي صراع أو توتر (بيأكلون ويسولون).

تفسير استجابة الصورة رقم (٢) :

ويتضح خلو الطفل من مشاعر الذنب وما يتربّ عليها من صراعات داخلية (وفي الآخر واحد فيهم يبلغ يمكن ذا أو ذا) ، وتنظر استجابة الخوف الذي يشعر به الطفل لعدم وجود أحد الوالدين كمركز حماية وعن نظرة سلبية للنماذج الوالدية المحيطة به.

تفسير استجابة الصورة رقم (٣) :

تظهر الاستجابة المخاوف من البيئة المهددة لأمن الطفلة ، وتستخدم الطفلة الانسحاب والهروب كميكانيزم للدفاع ، وهذا يوضح عدم كفاءة الأنثى. أما الصراع هذا فيتمثل في السلطة (الأسد) ، كما أن الوحدة للأب وبعد الأصدقاء عنه كما ظهرت في استجابة الطفلة (لكن صديقه راح وخلاه لوحده) بمثابة حكم أصدرته الطفلة على الأب المتسلط ، ويدل على كره الطفلة للأب.

تفسير استجابة الصورة رقم (٤) :

تعكس الاستجابة صورة الأسرة الطيبة السعيدة ، ويظهر دور الأم الأمني في الحنو على أبنائها وإشباع حاجاتهم الأساسية ، ولا تعكس الاستجابة أي صراع.

تفسير استجابة الصورة رقم (٥) :

تعكس الاستجابة عدم إشباع حاجات المفحوص للأمن. فالطفل في حاجة إلى حب والديه وجودهم بجانبه ، ولكن نموذج الأب غائب (والأبو يمكن موجود ويمكن لا) والأم تهدد أمن الأطفال (تضريهم عشان ما يبغون ينامون) ويعاني الطفل من الخوف من الأم المسلطة ، ومن البيئة المظلمة.

تفسير استجابة الصورة رقم (٦) : تعكس الاستجابة مشاعر الطفل المليئة بالخوف من البيئة. فالاستجابة الشائعة لهذه الصورة أنها ديبة وقد رأها الطفل شعابين كبيرة مؤذية، وينم هذا عن عدم إشباع حاجة الطفل للأمن والنظرة السلبية للبيئة المهددة، ويعاني الطفل من صراعات عديدة (قاعدين يسولفون بس مانب عارف ويش يقولون).

تفسير استجابة الصورة رقم (٧) : تعكس الاستجابة حاجة المفحوص الشديدة للأمن والابتعاد عن موقف الخطر والتهديد، ومقاومة السلطة المتمثلة في (النمر القوي)، ويستخدم المفحوص الانسحاب والهروب من البيئة كميكانيزم دفاع والظروف البيئية السائدة مهددة لأمن الضعيف (وفي الأخير النمر يغلب لأنه أقوى من القرد)، ولا توافر النماذج الوالدية للحماية، وتنم الاستجابة عن أنا ضعيفة. ونظرة الطفل للبيئة سلبية وعدوانية.

تفسير استجابة الصورة رقم (٨) : تعكس الاستجابة مفهوماً سلبياً للذات وبالنسبة للمفحوص (يؤشرون على الولد الصغير، ويقولون إنه ما يسمع الكلام)، مما يدل على عدم كفاءة الأنماط. ويعاني الطفل من قلق وصراع، إذ لا يتوافر له مصدر للحماية، فالدور الأمني للوالدين غائب، بل إنهم مصدر تهديد لأمن الطفل. وتعكس الاستجابة إشباع حاجات الطفل الأساسية من الأمان والحب ونظرة سلبية من المحيطين به.

تفسير استجابة الصورة رقم (٩) : توضح الاستجابة مشاعر الخوف والقلق لدى الطفل وحاجته للأمن والحب (ولد جالس بحاله والغرفة ظلام). والنظرة للبيئة محبطة ومهددة لأمن الطفل. ولكن تمثل الأم مصدر الحماية (أمها تجي هالحين تسكته). وتنم الاستجابة عن أنا سلبية.

تفسير استجابة الصورة رقم (١٠): توضح الاستجابة علاقة الأب بالطفل أثناء إشباع حاجته للعب وتدريبه على ضبط سلوكه، فيتسم الأب بالقسوة والسلط (يضرب ولده الصغير لأنه دخل الحمام ويُلْعِب بالماء). يعني الطفل من الخوف والقلق (الولد يصبح الأم مصدر الحماية ويتوافق دورها الأممي (وبعد شوي أمه تسمعه وتحي تأخذه منه عشان ما ينضر)، وموقف الطفل من الأب سلبي.

الحالة الثانية: تفسير استجابة الصورة رقم (١): تقمص المفحوص دور أحد الكتاكيت ومعه إخوته، وتوجد بعض العبارات التي تدل على الخوف والقلق (عشان لا يأكلكم الثعلب) ويتوافق في الاستجابة نموذج الأم، وأنها مصدر إشباع وحماية لأبنائها (وصكت عليهم الباب)، ولكنها حماية زائدة، وتحي الاستجابة بأن الأم هي التي تنقل القلق لأبنائها، وتعكس الاستجابة عدم إشباع بعض حاجات المفحوص من الحركة واللعب والأمن والاستقلال، والأنا تستسلم للواقع وتؤازرها الأنماط العليا (وهم يسمعون كلامها).

تفسير استجابة الصورة رقم (٢): توضح الاستجابة العلاقة السائدة في الأسرة، فهي علاقة متوترة. فالكل في صراع ونزاع، مما يولد الإحباط والقلق الذي يعيشه الطفل. ومن حيث النظرة للبيئة يمثل الطفل أن الغلبة للأقوى، وأن الضعيف يعيش مسلوب الحق ومحنيا عليه من القوي. وقد تقمص المفحوص دور الدب الصغير الذي يساعد أبوه في صراعه ضد الأم، وهذا عكس الطبيعي. فالموقف الأوديبي معكوس، وقد لجا المفحوص للأب كمصدر للحماية، وهذا الاحتمال يكشف عن الخوف من الأب واتقاء شره. وقد استخدم المفحوص ميكانيزم السلبية والاعتمادية على الأقوى، واعتزال الواقع المهدد كدفاع ضد الصراع والقلق والمخاوف، مما يدل على عدم كفاءة الأنماط.

تفسير استجابة الصورة رقم (٣): تعكس الاستجابة مشاعر الخوف والقلق من العدوان الموجه من البيئة. فالنظرة للبيئة سلبية عدوانية تهدد أمن الطفل، وتكشف الاستجابة عن صراع مع العالم الخارجي المتمثل في السلطة (الأسد). ويستخدم المفحوص ميكانيزم الهروب والانسحاب للدفاع عن نفسه ضد الخوف والقلق، ويظهر الأنماط على مساعدة الأنماط في ضعفها ودفعها ضد الواقع الخارجي المهدد.

تفسير استجابة الصورة رقم (٤): توجد في الاستجابة صورة الأسرة. وتعكس مشاعر الغيرة مع الأخ الأصغر. والنظرة للألم سلبية، وبأنها لا تشبع حاجات الطفل كال الحاجة للحب ، والنظرة للبيئة إيجابية (وتبي توديهم الحديقة يلعبون).

تفسير استجابة الصورة رقم (٥): تعكس الاستجابة بوضوح أن حاجة المفحوص للأمن غير مشبعة، فهو يعاني من صراع وقلق ناتج من البيئة الخارجية (سرير للصغير بحاله) ، ونظرته للوالدين نظرة سلبية (بابا وماما نايمين ولازم يطفون النور) ، النظرة للبيئة إيجابية وتمثل في عبارته (ويعدين الصبح يطلع).

تفسير استجابة الصورة رقم (٦): تعكس الاستجابة حاجات المفحوص غير المشبعة ، كما تعكس مشاعر القلق لديه. والنظرة للبيئة سلبية محبطه مهدده لأمن الطفل (جبل وتراب كثير وفيه شوكه بتعرور رجل إنهم الصغير) ، وتعبر الاستجابة عن مشاعر الألم وغذوج الألم موجود، ولكن دورهما الأمني غائب في إشباع حاجات الطفل النفسية. وتبين الأنماط سلبية واعتمادية (عطشان بعد ولا يعرف يشرب).

تفسير استجابة الصورة رقم (٧): تعكس الاستجابة شعور الطفل بالتهديد والخطر ، وانعدام الأمان ، والنظرة للبيئة سلبية وعدوانية ويعبر الطفل هنا عن مقاومته للسلطة (يجري من النمر) ، ويستخدم ميكانيزم الانسحاب والهرب لحماية نفسه. وغذوج الوالدين غائب في الاستجابة ، ولكن يوجد أثر لتسلطهما على الطفل وعقابهما الصارم له ، كما تعكس الاستجابة سلبية الأنماط وعدم كفاءتها.

تفسير استجابة الصورة رقم (٨): تعكس الاستجابة الجو الأسري للمفحوص، وأنه مليء بالصراع والقلق والتوتر، فالعلاقة بين الإخوة عدوانية، فهي تقوم على الصراع وعدم إشباع الحاجات الأساسية من الطعام والشراب والخنو (يبي يأخذ منه البياله حقه ويشرب منها). كما تعكس الاستجابة دور الأب والأم في التسلط والعقاب البدني الذي يؤدي إلى الإحباط والقلق والخوف وانعدام الأمان (أبوهم وأمهם بيون يضربونهم ويحبسونهم باليت).

تفسير استجابة الصورة رقم (٩): تعكس الاستجابة مخاوف الطفل وقلقه، وشعوره بالخطر والتهديد، ونظرة الطفل للبيئة سلبية محبطة (الأسد يتنتظر بره)، وحاجات الطفل الأساسية غير مشبعة، مثل الحاجة للأمن والحب والدفء الأسري (أربن نايم على السرير ومقفل عليه الباب وهو بحاله). غاب في الاستجابة نموذج الآباء وحمايتهم وإشباعهما للطفل، وهو يفكر في الخلاص بمفرده.

تفسير استجابة الصورة رقم (١٠): تعكس الاستجابة العلاقة بين الأب والمفحوص أثناء إشباع حاجاته وتدربيه على النظافة. فيتسم الأب بالقسوة والعنف والعقاب البدني الشديد (راكب على ابنه)، مما يؤدي إلى خوف الطفل وقلقه من الأشياء العادية، ونظرة المفحوص للبيئة سلبية عدوانية (أبوه يبي يطحه في البانيو ويكسر راسه)، ونموذج الأم غائب، وميكانيزم الدفاع هنا أن يغلب ثم يهرب، وهو دليل على مقاومة السلطة والانسحاب من المواقف المحبطة، ويدل ذلك على عدم كفاءة الأنماط وعدم نضجها.

الحالة الثالثة: تفسير استجابة الصورة رقم (١): يوجد في الاستجابة نموذج الأم ودورها الأمني في حماية أطفالها ورعايتها، وتشعر المفحوصة بالطمأنينة وبيان إرشادات الأم لصالحها.

تفسير استجابة الصورة رقم (٢): تقمصت المفحوصلة دور الصغير الذي يقف إلى جانب الأب في صراعه مع الظلم، واللجوء إلى الأب كمصدر للحماية، وهذا الاهتمام يكشف عن خوف من الأب (الثعلب) لاتقاء شره. وترتبط الطفلة بالأم عاطفياً (الكلب)، وتنتهي الاستجابة بأن الأم تغلب بالرغم من قوة الأب وبطشه، (لأن الثعلب شرير) لقد استخدمت الطفلة ميكانيزم سلبية واعتماديا.

تفسير استجابة الصورة رقم (٣): تقمصت المفحوصلة دور الفأر الضعيف، وتعكس الاستجابة نماذج العداون والتهديد للضعفاء من النماذج القوية والتي تمثل السلطة (الأسد). ونظرة الطفل للبيئة سلبية عدوانية مليئة بالتهديد لأمنها (يأكله أو يقتله). وقد وجد في الاستجابة رمز السلطة التهديدية وهو الأب. واستخدمت المفحوصلة ميكانيزم الانسحاب والهروب من الواقع المحيط، كما تعكس الاستجابة حالة قلق وخوف شديدة للطفلة.

تفسير استجابة الصورة رقم (٤): تعكس الاستجابة وصفاً للمناخ المحيط بالأسرة (وهم كلهم أصحاب)، فهو يتميز بالدفء الأسري. كما تعكس الاستجابة إشباع حاجات الطفلة الأساسية من الغذاء والأمن (الشمنطة فيها أكل للصغرى، وهم كلهم أصحاب). ويوجد نموذج الأم التي تسعى من أجل حماية أطفالها ورعايتها (وراحوا كلهم في بيتهم إيليا بالغابة). أما نموذج الأب فهو غائب.

تفسير استجابة الصورة رقم (٥): يوجد بالاستجابة الخوف والشعور بالقلق والتهديد الخارجي (يضاف من الظلمة)، وتوضح الاستجابة أن حاجات الطفلة غير مشبعة، فهي في حاجة إلى الأمان والاستقلال، ونموذج الأب غائب (يصرخ وينادي ماما).

تفسير استجابة الصورة رقم (٦): تقمصت المفحوصلة دور الفأر الصغير، وتعكس الاستجابة حرمانها من إشباع الحاجات الأساسية، كالحاجة للأمن والتقدير،

فهي تشعر بالنبذ والإهمال ، كما أن النظرة للذات سلبية (والناس يقول أحسن إن الفارنزل البحر علشان عنده مرض يعدى الناس). ويوجد في الاستجابة نموذج الوالدين ، ولكن دورهما في رعاية الطفلة وحمايتها غائب. تستخدم التبرير ميكانيزم دفاع لحماية نفسها (لأنه هو خفيف). .

تفسير استجابة الصورة رقم (٧) : تقمصت المفحوصة دور القرد الضعيف الذي يهرب من الواقع المهدد. وتعكس الاستجابة شعور الطفلة بالتهديد من بيئتها السلبية العدوانية ، وتوضح الاستجابة حاجة الطفلة الشديدة للأمن والنجاة من الخوف المستمر الذي يولد لديها الإحباط والصراع. وتستخدم ميكانيزم الانسحاب لحماية نفسها من التهديد. لا يوجد في الاستجابة نموذج الوالدين ، بل التسلطية وقهر الضعف.

تفسير استجابة الصورة رقم (٨) : تعكس الاستجابة صورة الأسرة والعلاقات السائدة فيها ، وتنبئي الطفلة بإشباع حاجتها من الحب والحماية ، وراحة الالتصاق بالأب والأم ، ويوجد نموذج الوالدين ، ولا يتضح في الاستجابة الموقف الأوديبي.

تفسير الاستجابة رقم (٩) : الاستجابة امتداد لشعور الطفلة بالنبذ وعدم الحماية الذي عبرت عنه في الاستجابة الأخرى ، كما يعكس عدم إشباع حاجات الطفلة النفسية الأساسية من الأمان والحب والحماية ، وشعورها بالتهديد المستمر والخوف والقلق الذي يؤدي إلى الإحباط والصراع واحتقار الذات ، كما عبرت الطفلة أثناء المقابلة بأنها أقل اهتماماً بالرعاية ، مقارنة بالأطفال في مثل سنها.

تفسير استجابة الصورة رقم (١٠) : توضح الاستجابة العلاقة بين الأب والطفلة ، كما تصورها الطفلة. فيتسم الأب بالقسوة والتسلط ، ونظرتها له سلبية عدوانية (بالغضب ، بالقوة) ، وتثلل الأم مصدر الحماية للطفلة ، وأنها تشعر بالقهر في غياب أمها ، وكل هذه الأمور تؤدي إلى القلق والإحباط وغياب السنن.

الحالة الرابعة: تفسير استجابة الصورة رقم (١): تعكس الاستجابة إشاع حاجات الطفلة من الأمان والغذاء، ويوجّد نموذج الأم ودورها في حماية الأبناء ورعايتهم (كروا بسرعة علشان نروح السوق).

تفسير استجابة الصورة رقم (٢): ترتبط الاستجابة ارتباطاً قوياً بالصورة. وقد تقمصت المفهومة دور الدب الصغير الابن. ونموذج الوالدين موجود في الاستجابة، ولكن دور الأم يتضح في حماية الطفلة، ونظرة الطفلة للأم تعني أنها مصدر قوة وحماية، وأن الغلبة لها على الأب، وهذا من واقع ظروف الطفلة وحالة انفصال الوالدين، وتحمل الأم كل الأعباء لحماية الطفلة وتنشئتها، وتستخدم ميكانيزم التبرير (الأم تبي تغلبهم علشان قوية).

تفسير استجابة الصورة رقم (٣): تعكس النظرة السلبية للأب وعدواناً خفياً له، يتمثل في تبني الطفلة جرحه وإحساسه بالألم والحزن، كما تعكس الاستجابة خوفاً وتوقعاً للشر رداً على العدوان الخفي، وميكانيزم الدفاع هو التبرير (علشان هو أقوى منه). وقد تقمصت المفهومة دور الفار الذي قام بعض الأسد، وهي تتمسّي إيناء الأب بنفسها، وهذا يعكس الموقف الأوديبي، والسبب غياب دور الأب في حياة الطفلة وإهماله لها.

تفسير استجابة الصورة رقم (٤): يوجد في الاستجابة نموذج الأسرة والأم التي تقوم بإشاع رغبات أطفالها وحمايتهم، كما يوجد في الاستجابة نموذج الصغير الذي يشعر براحة الالتصاق بالأم، والطفل الأكبر الذي يشعر بالغيرة من أخيه، ومع أن الطفلة وحيدة الأم وليس لها أشقاء، فإنها تعبّر عن الغيرة من اللاتي في مثل سنها، وميكانيزم التبرير هو المستخدم في هذه الاستجابة (لأن الكبيرة شقية).

تفسير استجابة الصورة رقم (٥): تعكس الاستجابة نظرة الخوف، والشعور بالقلق والتهديد من البيئة الخارجية (الدنيا ظلمة)، وتوضح الاستجابة أن حاجات

الطفولة الأساسية غير مشبعة، فهي في حاجة إلى الأمان والاستقلال، وهذا راجع لعدم وجود دور الأب في حياة الطفلة بسبب الانفصال عن الأم، فنموذج الأب غائب.

تفسير استجابة الصورة رقم (٦): تعبير الاستجابة عن التعلق بالأم وراحة الالتصاق بها، وأن الأم مصدر الحماية والإشباع بالنسبة للطفلة، كما تعكس الاستجابة قلق الطفلة وخوفها على مستقبلها (تعال هنا بجنبي علشان لا تضيع مني)، وهذا بسبب أن الأم هي السند الوحيد لها، وتقوم بدور الوالدين في آن واحد، كما تعبير الاستجابة عن عدم إشباع الطفلة حاجتها من الأمان والاستقلال والموقف الأوديبي معكوس.

تفسير استجابة الصورة رقم (٧): تعكس الاستجابة الظروف المهددة لأمن الضعيف، وتعاني الطفلة من القلق والخوف الشديد، والصراع مع البيئة العدوانية، وتوضح الاستجابة حاجة الطفلة للأمن، والابتعاد عن مواقف الخطر والتهديد، ومحاولة حماية النفس من السلطة القوية المهددة. وميكانيزم الدفاع هو الهروب والانسحاب من تلك البيئة. ولا توجد نماذج الوالدين في الاستجابة على الصورة، ولكن النهاية م Catastrophe.

تفسير استجابة الصورة رقم (٨): الاستجابة على هذه الصورة امتداد للاستجابات السابقة التي تعبّر عن النبذ والإهمال للطفلة (الأم تكره بيتها)، وتوضح الاستجابة أن العلاقة بين الطفلة والأم متورّة تسودها الكراهية، وتعكس الاستجابة نموذج الأم المسلطية التي تهدّد أمن الطفلة (تحذر بيتها)، وتوضح أيضاً حاجات الطفلة غير المشبعة من الأمان والحب والاستقلال، وتوضح الصراع مع العالم الخارجي المهدّد، ونموذج الأب غائب.

تفسير استجابة الصورة رقم (٩): تعبير الاستجابة عن عدم إشباع حاجات الطفلة من الأمان والحب، وشعورها بالتهديد المستمر، والخوف والقلق، وال الحاجة إلى

الحماية، والنظرة للبيئة سلبية، ونمذج الأب غائب، والأم هي مصدر الحماية، ولكن شعور الطفلة بأنها خارج دائرة اهتمام الأم واضح في الاستجابة، مما يؤدي إلى الإحباط والصراع، والأنا اعتمادية سلبية (بس ما يقدر يطلع من السرير).

تفسير استجابة الصورة رقم (١٠): توضح الاستجابة العلاقة بين الأم والطفلة أثناء إشباع حاجاتها وتدربيها على النظافة. فتتسم الأم بالقسوة والتسلط (وأمه تضرره)، مما يؤدي إلى معاناة الطفلة من الخوف والقلق وعدم إشباع حاجاتها من الأمان واللعب بتلقائية.

رابعاً: الديناميات والعوامل اللاشعورية لدى الأطفال قاضمي الأظافر

١ - صورة الذات: تظهر صورة الذات سلبية غير ناضجة، ومعرضة للتهديد والإحباط من البيئة الخارجية، ومن مصدر السلطة المتمثلة في الوالدين، و موقفها من هذا التهديد هو الانسحاب، أو الاعتماد الكلي على الأم. ظهور قسم الأظافر قد يرجع لبناء نفسي اقتضته ظروف الطفل المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعي المثلية بالأخطاء والإحباط، حيث يعيش الطفل عالما مليئاً بالقسوة والصرامة، مما يؤدي إلى شعوره بالنقص والدونية، وظهور أنا ترسم بعدم النضج والتردد. وينبئ الطفل عدواً موجهاً نحو الذات ليشير في الأصل إلى عدوان موجه أساساً ضد نماذج السلطة وهم الوالدان.

٢ - صورة البيئة: تكشف استجابات الأطفال عن النظرة السلبية للبيئة الخارجية، فهي لا تشعرهم بالرضا أو السعادة، وإنما تعتبر مصدر إحباط وتهديد لأمنهم، وعائقاً في سبيل إشباع حاجاتهم.

٣ - الحاجات النفسية: توضح استجابات الأطفال تجاه صور الاختبار العشر أن معظم حاجات الطفل النفسية محبطة وغير مشبعة، خاصة الحاجة للأمن والحب

واللعبة والاستقلال، مما يدفع الطفل إلى التنفيذ عن فقدان الشعور بالأمن وكثرة مواقف الإحباط بالانسحاب والاستسلام، أو الهروب من الواقع، فيلجأ لضم الأظافر كطريقة للتخلص من حالات التوتر الناتجة عن عدم تحقيق رغبته وإشباع حاجاته. وتدل جميع استجابات الأطفال على أن الأطفال قاضمي الأظافر في حاجة ماسة إلى الأمان والحماية.

٤ - الصراعات ذات الدلالة: الصراعات الأساسية التي كشفت عنها قصص الأطفال قاضمي الأظافر هي صراع مع العالم الخارجي والسلطة، مما يؤدي إلى مشاعر عدم الأمان والقلق والخوف المستمر للأطفال، ولا يزيل هذا الصراع إلا الاحتماء بالأم، ولكن هذا الاحتماء يزيد من مخاوف الطفل وقلقه، نظراً لأن الأم في معظم الصور متسلطة أو عصبية، كذلك يظهر الصراع بين الاعتمادية والاستقلالية، فيلجأ الطفل لضم أظافره كوسيلة للتنفيذ عن الصراعات الداخلية والاضطرابات الانفعالية.

٥ - طبيعة القلق: تعكس استجابات الأطفال قاضمي الأظافر قلقاً شديداً من مصدر السلطة والعقاب والتهديد الخارجي ومن فقدان الحب. ويظهر القلق والخوف وفقدان الأمان والطمأنينة واضحاً من خلال هجر أحد الوالدين للطفل، أو إهمالهما معاً له نتيجة الانفصال بين الزوجين أو الطلاق، مما يدفع الطفل لضم أظافره كطريقة للتعبير عن قلقه وخوفه.

٦ - الصراعات الهامة: الصراعات الهامة التي كشفت عنها استجابات الأطفال قاضمي الأظافر هي صراعات مع العالم الخارجي، ومصادر السلطة التي يراها الطفل مصدر تهديد يستجيب لها بالانسحاب والهروب تارة، وبالتمرد والعدوان تارة أخرى. فيلجأ الطفل لتخفيض هذا الصراع بالاحتماء بالأم، ولكن دور الأم

الأمني في معظم الاستجابات غائب أو حاضر، ولكنه متسلط أو متوتر، فهي تمثل مصدر العقاب والصرامة، مما يزيد من مخاوف الطفل وقلقه.

٧ - العلاقات الأسرية: تتسم العلاقات الأسرية لدى الأطفال قاضمي الأظافر بالتوتر والتفكك العاطفي بين الوالدين بسبب الانفصال أو الشجار بينهما، كما يتسم أسلوب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل بالقسوة والسلط؛ وتكتشف بعض استجابات الأطفال عن اتجاه سلبي نحو الأم واعتمادية زائدة عليها، كما ينظر للأم في بعض الأحيان نظرة إيجابية، وبأنها مصدر حنان ورعاية وحماية، وفي أحيان أخرى بأنها مصدر عقاب وإحباط وتهديد. أما صورة الأب فقد كشفت بعض استجابات الأطفال عن اتجاه سلبي نحو الأب وغياب دوره الأمني. فتظهر صورة الأب المتوتر المهمل لأبنائه، مما يجعل الطفل يهمل ذكره في استجاباته، وقد يدل ذلك على كره داخلي له لعدم إحساس الطفل باهتمامه، بل شعوره بقسوته وعقابه، وفي بعض الأحيان يظهر في استجابات الأطفال الاحتماء بالأب ضد الأم خوفاً منه وإتقاء شهر، فيلجأ الطفل لقضاء أظافره كطريقة للتنفيس عن السلطة القاسية. كما كشفت بعض استجابات الأطفال أيضاً عن اتجاه سلبي نحو علاقة الطفل بإخوته وانعدام التوافق بينهم، مما يؤدي إلى قيامه بقضاء أظافره كاستجابة للتعبير عن البيئة الأسرية المشحونة بالانفعالات.

خامساً: أهم العوامل الكامنة وراء مشكلة قضم الأظافر:

- ١- انتشار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من تسلط وقسوة، مما يؤدي إلى مشاعر الخوف والقلق، وعدم الشعور بالأمان، مما يترتب عليه تعرض الطفل للاضطراب النفسي، وتظهر لديه مشكلة قضم الأظافر.
- ٢- تفكك الروابط الأسرية وانهيار الجو العائلي، سواء بالطلاق أو بالانفصال.

- ٣- وجود النماذج الوالدية ذات الأنماط المترددة، والتي تفرط في الصرامة واستخدام أساليب العقاب، مما يؤدي إلى مشكلة قضم الأظافر تعبيراً عن الخوف والقلق.
- ٤- عدم إشباع حاجات الطفل النفسية الأساسية من الأمان والحب والاستقلال، مما قد يولد الإحباط الشديد، فيدفعه إلى قضم الأظافر.
- ٥- شعور الطفل بالدونية والنقص واحتقار الذات النابع من شعوره بالتهديد المستمر من العالم الخارجي، والذي يتمثل في السلطة الوالدية، مما يهدد أمنه ويشعره بالخوف والقلق والنظرة السلبية للبيئة المحيطة به.

الوصيات

- استناداً إلى النتائج التي كشفت عنها الدراسة توصي الباحثتان بما يلي.
- ١- إرشاد الوالدين لإشباع حاجات الطفل النفسية من الأمان والحب والتقبل والتقدير.
 - ٢- مساعدة الطفل في التخلص من المخاوف والتوتر الذي يسبب سلوك قضم الأظافر.
 - ٣- على الأسرة توفير جو من الاستقرار العاطفي للطفل، واستبعاد أي عوامل قد تثير القلق والتوتر لديه.
 - ٤- تشجيع الوالدين على استخدام أساليب التنشئة أو الوالدية السوية، وعدم استخدام أساليب غير سوية، كالقسوة والنبذ والإهمال.
 - ٥- تعاون الأسرة والروضة لمساعدة الطفل في التخلص من مخاوفه، ومنحه الثقة بالنفس والأمان.
 - ٦- عدم التفرقة في المعاملة بين أطفال الروضة لتجنب شعورهم بالغيرة التي قد تؤدي إلى النكوص.

الأبحاث المقتربة

- من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثان بإجراء البحوث الآتية.
- ١ - عمل برنامج علاجي لخفض حدة التوتر لدى الأطفال قاضمي الأظافر.
 - ٢ - إجراء دراسة إكلينيكية للأطفال لمشكلات سلوكية أخرى مثل: السلوك العدواني أو النشاط الزائد.
 - ٣ - إجراء دراسة تبعية للنمو الانفعالي لدى الأطفال قاضمي الأظافر.
 - ٤ - دراسة فاعلية استخدام التعزيز الإيجابي في علاج سلوك قضم الأظافر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

حسين، محمد. (د.ت). مشكلات الطفل النفسية. القاهرة: دار الفكر الجامعي.

الحفني، عبد المنعم. (١٩٧٨). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الجزء الثاني
القاهرة: مكتبة مدبولي.

خليل، نجوى. (١٩٩٣). دراسة إكلينيكية للأطفال البوالين. القاهرة: بحث منشور،
مجلة معرقات الطفولة، المجلد الثاني، العدد الأول، ص ص ٣٠٣ - ٣٣١.

البشريري، زكريا. (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الأطفال. الطبعة الأولى القاهرة: دار
الفكر العربي.

شيفر، شارلز. (١٩٨٩). ترجمة مسيح داود وآخرون. *مشكلات الأطفال والمرأهقين وأساليب المساعدة فيها*. الطبعة الأولى، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

غنيم، سيد، برادة، هدى. (١٩٨٠). *الاختبارات الإسقاطية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

منصور، محمد جميل. (١٩٨٤). *قراءات في مشكلات الطفولة*. الطبعة الثانية، جدة: تهامة.

هنري، أموري. (د.ت). اختبار تفهم الموضوع "كراسة التعليمات". إعداد عثمان نجاتي.

ثانياً - المراجع الأجنبية

Alexander, (1990): Nail biting, Clinical pediatrics. Vol. 29 (12), pp. 690-692.

Bakwin,H. (1971):"Nail-biting in twins, *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol.13 (3), pp. 304 – 307.

Barmann, B. (1979): The use of overcorrection with artificial nails in the treatment of chronic fingernail biting, *Mental Retardation*, vol.17 (6),pp. 309- 331.

Christmann, F. Sommer, G. (1976): Behavior therapy of fingernail biting: Assertive training and self-control, *praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, vol.25 (4), pp. 139 – 146

Deardorff, p. Finch, and A. Royall, A. (1974): Manifest anxiety and nail biting, *journal of Clinical psychology*, vol. 30 (3), p. 378.

- Defrancesco, G. (1989): Childhood nail biting, *journal of Social Behavior& Personality*, vol.4 (1), pp. 157 – 161.
- William, D.G (1983): “So-called, nervous,” *journal of psychology*, 83, pp. 103 – 109.
- Foster, L.G (1998): Nervous habits and stereotyped behavior in preschool children, *journal of the American Academy of Child& Adolescent psychiatry*; vol 37 (7), US: Williams& Wilkins co; (Jul 1998), p. 711 – 717.
- Sharma, A.S (1994): Behavior problems of hyperactive children, *Indian Journal of Clinical psychology*; vol 21 (1), India: University of Rajas than; (Mar 1994), p. 6 – 10.
- Azrin, N. H (1997): Habit-reversal: A method of eliminating nervous habits and tics, *Best of behavior research and therapy*; pergamom Elsevier Science Inc; Amsterdam, pp. 141 – 150.
- Kirpinar, I.U (1992): Scereening of the psychological adjustment of elementary school – age children in an orphanage, *Turk Psikiyatri Dergisi*; vol 3 (2), Turkey, Turk psikiyatri Dergiai; p. 92 – 99.
- Troester, H. (1994): Prevalence and functions of stereotyped behaviors in nonhandicapped chilren in residential care. *Journal of Abnormal Child Psychology*; vol 22 (1), US: Kluwer Academic; p. 79 – 97.

Clinical Case Study For Nail biting problem among kids at kindergarten at Riyadh City

Zainb Abdullatif & Samia Bin Ladin

Abstract. The aim of this study is to acknowledge the dynamics of the character of children who used to bite their nails. The study dealt with four cases for Saudi Children two girls and two boys, whose age ranged from 5 – 6 years. The two researchers used (Interview) from, prepared by “Najwa Sha’ban” (1993) and their children and satisfy modified by the two researchers. In addition, (C.A.T) Test, prepared by “Leobold Blackc” (1948) was also used. The findings of the study concluded that there is a nervous symptom among those children in addition to lack of basic nervous satisfaction such as the need for security, love, and independence. The result recommended the parents of children to use the most appropriate breeding approaches with their needs.

الكفايات التعليمية لعلم التلاميذ الموهوبين في الفنون التشكيلية ومعايير اختياره (دراسة مسحية نظرية)

فواز بن فهد أبو نيان

أستاذ مساعد، قسم التربية النوعية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. هذه الدراسة دراسة مسحية نظرية تحاول تقديم طرح يستند إلى البحث العلمي، والاستعانة بالتفكير التربوي لتأكد أهمية هذه القضية والتي يؤكد المهتمون بمحال تربية المتفوقين والموهوبين على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في برنامج رعاية الموهوبين وتعليمهم، وذلك لأنه يشكل أهمية كبيرة في تأثيره في العملية التعليمية. وهدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالي: من هو معلم الطلاب الموهوبين، فنياً وما عناصر اختياره؟ وهذا السؤال يدعو إلى التعرف على الكفايات التعليمية لعلم التلاميذ الموهوبين فنياً، ومعرفة الأبعاد المتعلقة به من الخصائص والكفاءة والمهارة، والتعرف على المعايير التي يتم على أساسها اختيار معلم الموهوبين، وطرق تأهيله وإعداده من قبل القائمين على برنامج اختيار معلم الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية.

المقدمة

نان معلم الطلاب الموهوبين أهمية كبرى في كثير من الدراسات والبحوث العلمية، وتناولت تلك الكتابات جوانب متعددة، مثل الجانب المعرفي والمهارات التدريسية، والخصائص الأكاديمية والشخصية والنفسية، وغيرها. ولكن معلم الطلاب الموهوبين فنياً لم يكن له نصيب وافر من تلك الاهتمامات، وإن كان آل هورويتز Al Gallagher ١٩٨٣م، وكلاراك وزمرمان Clark Hurwitz ١٩٨٥م، وجالاغر Zimmerman & Zimmerman ١٩٨٨م، وزمرمان Zimmerman ١٩٨٨م، قد تحدثوا عن هذا الموضوع، إلا أن ذلك لا يمكن مقارنته كمياً بما صدر من بحوث ودراسات عن معلم

الطلاب المتفوقين أكاديمياً، وقد يعود ذلك لاعتبارات من أهمها عدم أهمية المجال لشريحة كبيرة من أصحاب القرار في تربية الموهوبين وتعليمهم، وثانياً، أن الجدوى من تعليم الموهوبين فنياً لم تكن واضحة لهم، مقارنة ببرامج الموهوبين في المجالات الأكademية الأخرى، مثل العلوم والرياضيات والحاسب الآلي، وغيرها.

ولقد ظهرت في الثمانينات دراسات عديدة أبرزت الحاجة إلى جلب الأنظار إلى التركيز على أهمية معلم الطلاق الموهوبين، وأهمية الدور الذي يقوم به. واعتبر هذا التوجه أحد العوامل التي ساعدت القائمين والمحترفين على البرامج الخاصة بالموهوبين في الاهتمام بتعلم الطلاق الموهوبين.

مشكلة الدراسة

إن التطورات المتسارعة في هذا العصر، والسباق العالمي في شتى ميادين العلوم، والانتقال من عصر السباق على الفضاء، مروراً بالصناعات المتقدمة، وصناعة الكمبيوتر إلى عالم الاتصالات والإنترنت، إن هذا التطور الصناعي يعتبر أحد العوامل الرئيسية التي أدت إلى الاهتمام برعاية الموهوبين والمتفوقين. يبدو أن المستقبل سوف يحفل بكثير من المفاجآت والتغيرات الصناعية، والتي لا ينكر دورها وأثرها في التغير الاجتماعي والثقافي للشعوب. والتوجه الجاد لرعاية المتفوقين والموهوبين ليس وقفاً على المملكة العربية السعودية وحدها، بل امتد الاهتمام بالموهوبين إلى منطقة الخليج، وعدد من الدول العربية، وهذا التوجه قد أملته الظروف الجديدة في المجتمعات العربية للحاجة بركب الحضارة العالمية. وتدعوا الحاجة لبرامج رعاية الموهوبين والمتفوقين إلى أن تكون هناك أيضاً حاجة إلى معلم مؤهل، وهذا يستدعي النظر بجدية في التفكير في تصميم معايير لاختيار معلم الطلاق الموهوبين فنياً، وطرق إعداده، والتي على ضوئها تحدد أهداف برنامج إعداد المعلمين وتدريلهم، وتصميم المنهج المناسب

والخبرات والتقنيات التي تقدم لها، والاهتمام بالجانب النظري والعملي، مما يساهم في رفع كفاءة المعلم، وغير ذلك مما يتناسب وخصوصية كل مجال من المجالات. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي.

هل أي معلم قادر على أن يكون معلماً ناجحاً في تعليم الطلاب الموهوبين فنياً؟ من هذا السؤال تأتي الإجابة، وتحدد معالم المعلم المطلوب للطلاب الموهوبين فنياً. وقد تكون الإجابة مباشرةً وسهلةً، وبكلمة واحدة وهي "لا"، ولكن حتى المعلم الذي حصل على شهادة جامعية، وعلى تأهيل تربوي، لا يمكن أن يكون هو المعلم المناسب في برنامج الطلاب الموهوبين فنياً. وعلى امتداد كليات التربية في الوطن العربي لا توجد ببرامج رسمية تعنى بإعداد المعلم الذي يتعامل مع الموهبة الفنية في الوقت الحاضر.

يذكر أبو علام والعامر ١٩٨٦م، أن المعلم من أهم جوانب برنامج الموهوبين والمتوفقين، لأن هؤلاء الطلاب يحتاجون أسلوباً خاصاً في تدريسهم ومعاملتهم، ولا يقدر على تفريده إلا المعلم المتفوق عقلياً، وكثير من المهتمين بال المجال يشيرون إلى أن المعلم المثالي للطلاب الموهوبين فنياً بحاجة إلى أن يزود بمهارات وقدرات جديدة في مجالات تختلف عن المعلمين الآخرين.

أهمية الدراسة

تبعد أهمية هذه الدراسة من إدراك الباحث لدور معلم الطلاب الموهوبين في مجال الفنون التشكيلية، وما يمكن أن يساهم به من تقديم خبرات جديدة من خلال نماذج وطرق تدريس تناسب وقدراتهم، وتشحذ أفكارهم وتلبي رغباتهم، وتحقق احتياجاتهم. إن التوجه العالمي يأخذ ببدأ إيجاد نظام خاص لتعليم معلمي الطلاب الموهوبين وتدريبهم على ضوء ضوابط وشروط يتم على أساسها اختيار معلم الموهوبين في كل مجال من المجالات.

لذا، فهذه الدراسة تحاول تقديم طرح يستند إلى البحث العلمي ، والاستعانة بالفكر التربوي لتأكيد أهمية هذا الموضوع ، والذي يؤكد المهتمون ب مجال تربية المتفوقين والموهوبين على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في برنامج رعاية الموهوبين وتعليمهم ، وذلك لأنه يشكل أهمية كبيرة في تأثيره في العملية التعليمية لهؤلاء الطلاب الموهوبين . وأيضا اعتبار هذا الموضوع دعوة تربوية للقائمين على برامج الموهوبين فنيا للاهتمام بهذا الجانب الحيوي والمهم في إنجاح أي برنامج يقترح ، وحتى لا تذهب مجهودات القائمين على برامج رعاية الموهوبين دون تحقيق الغاية من إقامتها بسبب ضعف المعلمين القائمين عليها . ويؤكد هذا الاستنتاج أنه لا يوجد - حسب علم الباحث - أي برنامج منظم لإعداد معلمي الطلاب الموهوبين فنيا وتدريبهم ، لأنه بترشيح عدد من المعلمين من قبل الموجهين والمرشدين في إدارة التعليم على ضوء أداء المعلم في المدرسة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالي : من هو معلم الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية فنيا ؟

وهذا السؤال يدعونا إلى صياغة أهداف أخرى هي :

- التعرف على الكفايات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين فنيا.
- التعرف على خصائص معلم الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية.
- التعرف على المعايير التي تراعى عند اختيار معلم الطلاب الموهوبين فنيا.

تساؤلات الدراسة

مع أن هناك إدراكا لأهمية تعليم الطلاب المتفوقين والموهوبين ، وال الحاجة إلى تحقيق رغباتهم وطموحاتهم ، سواء على المستوى الرسمي أو المستوى الاجتماعي ، فإن هناك أيضا اهتماما آخر يوازي ذلك ، وهو إعداد معلم الطلاب الموهوبين

والمتفوقين وتأهيله. وانطلاقاً من هذا الاهتمام بمعلم الموهوبين فإن معلم الطلاب الموهوبين فيا يختلف في كثير من خصائصه وكفاءاته وقدراته عن معلم الموهوبين في المجالات الأخرى. ومن خلال هذه الدراسة سيتم طرح هذا التساؤل: من هو معلم الطلاب الموهوبين فيا؟

وهذا التساؤل يقود إلى طرح أسئلة أخرى أكثر تخصصاً وتحديداً، تكون دليلاً للمناقشة والتحليل في هذه الدراسة. وهذه الأسئلة هي: من الذي يجب أن يقوم بتعليم الطلاب الموهوبين فيا؟. ما الكفايات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين فيا؟. ما خصائص معلم الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية؟. ما المعايير التي تراعى عند اختيار معلم الطلاب الموهوبين فيا؟.

سيقوم الباحث بالإجابة على التساؤلات السابقة، وذلك بالرجوع إلى المصادر المعرفية، سواء العربية أو الأجنبية من البحوث والدراسات فيما يخص معلم الموهوبين فيا، لتفصيل الجوانب التي يحتاج إليها كل سؤال، مع تعليق الباحث ورأيه فيما يتم ذكره من تلك الدراسات، والتي تركز على كفاءة معلم الطلاب الموهوبين فيا وقدراته وفعاليته، والتطرق إلى العناصر والمعايير التي على أساسها يتم اختيار معلم الموهوبين من قبل القائمين على البرامج في اختيار المعلم المطلوب.

مصطلحات الدراسة

الكفايات التعليمية: لكل دراسة أو بحث مفهوم مختلف في تعريفه للكفايات التعليمية بحسب طبيعة الدراسة وأهدافها. فمثلاً يرى مرعي (١٩٨٣م) أن الكفايات التعليمية هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية، وبمستوى معين من الأداء. كما

عرفها البابطين (١٩٩٥م) بأنها جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها معلم المرحلة المتوسطة أو الثانوية في تحقيق الأهداف المنشودة لتلك المرحلة، ص ٢٠٦. كما يعرفها اللقاني وأخرون (١٩٩٦م) الكفاية التعليمية بأنها "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب الفرد نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكّن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر" ص ١٤٧. أما النجادى (١٩٩٦م) فقد عرفها "بأنها المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم ليكون من خلالها قادرًا على معالجة التواهي التربوية والفنية والجمالية والربط بين هذه الفروع في أثناء تدریسه بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة" ، ص ١١٥.

ويقصد بال**الكفايات التعليمية** في هذه الدراسة "مجموعة المعارف والخصائص الشخصية والخبرات والقدرات الفنية التي ينبغي أن تتوافر لدى معلم الطلاب الموهوبين فنياً، مما يمكنه من القيام بمهنته بمستوى عالٍ من الإتقان يتحقق من خلاله الأهداف المطلوبة".

الطلاب الموهوبون فنياً: هم الطلاب الذين يظهرون قدرات عالية ومهارات فنية متميزة في مجال أو أكثر من مجالات الفنون التشكيلية ويتم ترشيحهم من قبل معلم التربية الفنية المؤهل أو اختبار القدرات الفنية أو كلامهما.

التربية الفنية: يعرف شوقي (١٩٩٩م) التربية الفنية بأنها التربية باستخدام الأنشطة بمختلف العلوم الإنسانية الحديثة. ويطلق اسم التربية الفنية على ما يدرسه الطالب في مراحل التعليم الثلاث من الرسم والتصوير والتصميم والخزف.. وغيرها، ص ٥٣. والتربية الفنية هنا هي التي تتكون من عنصرين هما: التربية والفن. وهي هنا استخدام الفنون التشكيلية الجميلة والتطبيقية، والتي تؤدي إلى اكتساب المهارات اليدوية، وكذلك تنمية الرؤية الفنية والجمالية والإبداعية.

الفنون التشكيلية: ويقصد بها مجالات الفنون الجميلة، مثل الرسم والتصوير، والخزف والطباعة، والنحت والتشكيل بالمعادن والخشب، والتشكيل بالخامات المتعددة، وغيرها من المجالات التشكيلية.

معلم التربية الفنية: هو الذي يقوم بتدريس التربية الفنية للطلاب في مراحل التعليم العام، ويحمل مؤهلاً تربوياً في مجال التربية الفنية.

معلم الموهوبين فنياً: هو المعلم الذي يتم ترشيحه من قبل إدارة برنامج رعاية الموهوبين ضمن ضوابط معينة، مثل الكفاءة والخبرة، والتأهيل العلمي، والقدرات الفنية وغيرها.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على الدراسة المسحية النظرية لأراء الخبراء العرب والأجانب في الاستراتيجيات الخاصة بإعداد معلم الطلاق الموهوبين في الفنون التشكيلية. لذا فهذه الدراسة ستبع النهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على ذكر أهم الكفايات التعليمية، وذكر المعايير المتبعة في إعداد المعلمين الذين يوكل إليهم أمر تدريس الطلاب الموهوبين فيها. وتشتمل هذه المعايير على الخصائص والكافئات والقدرات التي ينبغي توافرها في المعلم. وبعد هذا الوصف تخلل الدراسة المعلومات المتوافرة، بغية التوصل إلى نتائج علمية. وللحصول على المعلومات المتعلقة بإعداد معلم الطلاق الموهوبين في مجالات الفنون التشكيلية قام الباحث بوضع المعايير التالية. أن تكون الدراسات وموضوعات الكتب ذات علاقة بالكفايات التعليمية وطرق إعداد معلم الموهوبين في الفنون التشكيلية. والأمر الآخر أن يكون هناك تنوع بين المصادر المعرفية العربية والأجنبية.

سوف يتم التطرق في هذا الجزء عن إجابة السؤال الأول: من الذي يجب أن يقوم بتعليم الطلاق الموهوبين فنياً؟ إن من أهم العوامل الأساسية في نجاح تعليم

الطلاب الموهوبين فنيا هو وجود معلم فعال ومؤهل للقيام بمهمة تعليم هؤلاء الطلاب الموهوبين. إن اختيار المعلم يجب أن يكون مستمدًا من فلسفة التعليم المتبعة ، بالإضافة إلى أهداف واستراتيجية تعليم الموهوبين. وهذا الهدف يتماشى مع التطلعات المستقبلية للأمم التي تعد أجيالها لمواجهة المستقبل ، والذي يتطلب تعليماً متميزة وفریداً للموهوبين والمتوفقين. وإعداد معلم الموهوبين في مجال التربية الفنية ينبع من الحس الوطني وإعداده بما يتلاءم مع قدراته لتكوين المواطن الصالح والفاعل في خدمة مجتمعه. ومن أهمية هذا الموضوع كان السؤال الأول من التساؤلات.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت معلم الموهوبين والمتوفقين بصفة عامة ، ولكن لا يوجد لدينا إلا قليل من الدراسات التي تطرقت إلى معلم الموهوبين فنيا ، وذلك لاختلاف القدرات والمهام والأدوار التي يقوم بها المعلم لهذه الفئة من الطلاب الموهوبين. ويشير كلارك وزمرمان Clark&Zimmerman ١٩٨٤ إلى أن هناك في الولايات المتحدة ندرة في البحوث والدراسات عن معلم الطلاب الموهوبين ذوي القدرات العالية في الفنون. وقد انطلق مؤخراً هذا الاهتمام لدراسات متخصصة في جوانب تتعلق بخصائصهم ، وقدراتهم ، وكفاءاتهم ، وسلوكياتهم ، واتجاهاتهم ، بالإضافة إلى التركيز على الجوانب المعرفية ، وذلك من خلال اقتراح وتصميم مقررات دراسية ودورات في مجال إعداد معلم الموهوبين.

وتؤكد زحلوق ١٩٩٧ على أهمية اختيار المعلم الذي سيعمل مع الموهوبين وإعداده إعداداً خاصاً بحيث يشتمل على عدد من المساقات الدراسية ، مثل خصائص وسيكولوجية الموهوبين ، وطرق تعليمهم ، وكذلك على التوجيه والإرشاد المدرسي ، وأن يتم هذا الإعداد على المستوى الجامعي ، وتوفير فرص الجانب العملي والتطبيقي لتكون الفرصة م坦حة لهؤلاء المعلمين ليروا الموهوبين في الميدان العملي. وقد يرى كثير من المعلمين أن مهمة تعليم الطلاب الموهوبين فنياً مهمة يسيرة ولا تحتاج إلى مجهد أو

إعداد لها، وذلك لاعتقادهم بأن الطلاب المهووبين فنياً لديهم الاستعداد لمعرفة كل ما يود أن يقدمه المعلم لهم. ولكن القريوتى وأخرين (١٩٩٥م) يخالفون هذا الرأى القائل: إن كثيراً من المعلمين يعتقدون أن تعليم الطلبة المهووبين سهل ومتعد، ولكنهم يؤكدون على أن هذه المهمة ليست سهلة، فهي قد تعرض المعلم للاحتراق النفسي، إذ إن تعليم المهووبين يحتاج إلى جهد كبير واسترداد لطاقات المعلم.

ويرى آل هورويتز Al Hurwitz (١٩٨٣م) أن تعليم الطلاب المهووبين فنياً يتطلب معلماً خاصاً، يدفع بقدراتهم وطاقاتهم الإبداعية والابتكارية إلى أبعد من المستوى العادى للطلاب. ويثير آل هورويتز موضوعاً حيوياً حول كفاءة المعلم، فيقول: إن المعلم الذي لا يستخدم علاقته وقربه من الطالب لتكون دافعاً له لتوسيع وتطوير إمكاناته وقدراته، فهو شخصياً قد فقد فرصة كبيرة في تطوير نفسه في جميع الجوانب الأكاديمية والمهنية.

ويرى المهتمون بعلم الطلاب المهووبين فنياً مثل كلارك وزمرمان وآل هورويتز وغيرهم، ضرورة أن يرشد المعلم الطلاب المهووبين إلى المصادر المعرفية من كتب ومحلاً وأفلام فيديو، وشائعات عرض، أو التخطيط لزيارة فنان في مرسمه، أو القيام بحضور المعارض واللقاءات والندوات التشكيلية الفنية، ويهتم باقتناء شرائط صوتية وملصقات لأعمال فنية، وكتب ومجلات وأشرطة فيديو عن المدارس الفنية المتعددة، بالإضافة إلى إيجاد مناخ إبداعي للطلاب يمارسون فيه تجاربهم وأفكارهم. وإذا اقتربت تلك الأساليب السابقة بطرق تدريس جديدة ومبكرة فإن ذلك يمثل تعليماً نموذجياً، والذي يجب أن يكون الحد الأدنى الذي يطبق في تعليم الطلاب المهووبين فنياً.

ويطرح سليمان (١٩٩٩م)، سؤالاً جوهرياً يتعلق بالعلم وهو: هل من الضروري أن يكون معلم المهووبين مهووباً؟ وقد أجاب على ذلك التساؤل بأن "لويك" قد توصل إلى أن إبداع المعلم وابتكاره لهما تأثير جوهري في إبداع الطلاب

وابتكارهم. ويشير إلى ضرورة تدريب المعلمين وتنمية ابتكارتهم، مما ينعكس على موهبة وابتكارية الطلاب الموهوبين، ص ٢١١.

وقد يكون من الجوانب المهمة في عمل معلم الطالب الموهوبين هو الاهتمام بالرسم، ليدرك الطلاب الموهوبون فيما مدى جدية المعلم وتنظيمه لعمله. فإذا كانت غرفة التربية الفنية أو المرسم مرتبًا ، والأدوات والعدد والخامات متوافرة ومهيأة في خزانات ودواليب خاصة ، فإن ذلك سيترك أثراً فعالاً في نفوس الطلاب الموهوبين. كما أن على المعلم أن يقوم بتزويد الطلاب بمعلومات فنية وتاريخية ومصطلحات في الفنون. فالطلاب الموهوبون فيما هم فنانو المستقبل ، والمصممون والمبدعون في المجالات الفنية المتعددة. لذا يجب أن يعد المعلم ويدرب لتكون لديه القدرة لشحذ هممهم وتعريفهم بمستقبلهم ، ليواصل كل منهم تعليمه في المجال الذي يبرز فيه بتميز.

وقد قام كل من كلارك وزمرمان Clark & Zimmerman ١٩٩٢ م بتصميم وتنفيذ برنامج لرعاية الطلاب الموهوبين في الفنون في جامعة إنديانا في عدد من فصول الصيف. والطلاب الموهوبون في الفنون تم ترشيحهم من قبل مدارسهم ، ولديهم قدرات عالية في أحد مجالات الفنون التشكيلية ، مثل الرسم والتصوير والطباعة والخزف والرسم بالكمبيوتر ، وغيرها. أما المعلمين المشاركون في هذا البرنامج فقد تم اختيارهم من قسم الفنون التشكيلية بكلية الفنون بجامعة إنديانا. وقبل أن يبدأ البرنامج الرئيسي يقدم للمعلمين برنامج هو عبارة عن ورشة عمل ليوم كامل ، يكون مشتملاً بذلك على طرق تدريس الطلاب الموهوبين فيما ، والاطلاع على الوحدات الدراسية التي سيقدمونها للطلاب ومناقشتها معهم ، وإجراء التعديلات على ضوء مريئات المعلمين واقتراحاتهم لتناسب مع أعمار الطلاب وقدراتهم.

وتعليم الطلاب الموهوبين فيما لا يعتمد على الطرق التقليدية في التدريس ، إنما يقوم على ابتكار طرق جديدة تعتمد على الطالب بصفته أساس التعليمية ، ويكون

دور المعلم مركزاً على إعداد الخطة وأهدافها، وتوفير الخبرات المنظمة والتوجيه والإرشاد، وإعطاء الطالب الفرصة بالعمل والتعبير الفني الذاتي.

وللإجابة على السؤال الثاني: ما الكفايات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين فنياً؟ سوف يتعرض الباحث إلى كفايات متعددة لها أهمية كبيرة بتوافرها لدى المعلم. وتعتبر الكفايات التعليمية من الكفايات المهمة التي ينبغي توافرها لدى معلم الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية، والتي تسهم في تطوير أدائه وتقديمه للخبرات الجديدة للطلاب الموهوبين. وسوف يستعرض الباحث أهم الكفايات التي وردت في الدراسات الماثلة. ويحدد كلارك وزمرمان Clark & Zimmerman ١٩٨٤ م عدداً من الكفايات التعليمية المهمة في تدريس الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية والتي أطلق عليها استراتيجيات تعليم الطلاب الموهوبين فنياً، وقد حددتها بثلاث استراتيجيات عبارة عن كفايات شاملة لجوانب مهمة في عمل المعلم وهي:

- استراتيجية لخطيط المنهج للطلاب الموهوبين. استراتيجية التفاعل مع الطالب. استراتيجية الوسائل والأدوات والخامات التعليمية. واشتمل كل مجال من هذه الكفايات على عدد من النقاط المتعلقة بها، ويمكن ذكرها لأهميتها فيما يلي.

أولاً: كفاية (استراتيجية) لخطيط المنهج للطلاب الموهوبين

وقد تضمن هذا الجانب عدداً من الكفايات منها:

توفير وسائل (وسائل) متنوعة للتعبير الإبداعي. التأكيد على تعلم عناصر التصميم. تقديم التعليمات الفردية الخاصة. يقدم مشكلات فنية متابعة تتحدى قدرات الطلاب الموهوبين. يجعل النشاط الفني مركزاً على حل المشكلات. يوفر للطلاب الموهوبين جوانب إثرائية خارج الصف. يعطي للطلاب الموهوبين موضوعات وأعمالاً خاصة، مثل تصميم الملصقات، وأغلفة الكتب، ورسم القصص الكرتونية وغيرها.

يوفّر وقتاً إضافياً وخامات خاصة للطلاب المهووبين. إيجاد منافسة دراسية عن الفنانين المشهورين. دراسة الفنون في الحضارات الأخرى.

ثانياً: كفايات (استراتيجية) التفاعل مع الطالب.

يذكر كلارك وزمرمان Clark & Zimmerman بعض الإرشادات التي تساعد في التفاعل بين المعلم والطلاب، وكذلك تبرز دور المعلم وعلاقته مع الطلاب في كيفية طرح تلك التوجيهات والتعليمات، دون أن تحدث ردة فعل سلبية من قبل الطلاب المهووبين. ومن تلك التوجيهات:

لا تتقدّم عمل الطالب إلا إذا طلب الطالب ذلك، لأن هذا يعوق العملية الإبداعية لديه. أعط الإرشادات أو الاقتراحات أو المساعدة عند الحاجة. أجب على السؤال الذي يتعلّق بتقنية أو أسلوب فني عندما تستدعي الحاجة. أعط الفرصة للتعبير الذاتي لكل الطالب. أكد على التعبير الذاتي وليس التقنية. لا تقارن بين عمل الطالب المهووب والطالب العادي. ناقش قدرات كل طالب مع ولي أمره.

ثالثاً: كفاية (استراتيجية) الوسائل والأدوات والخامات التعليمية، وتشتمل على الآتي.

توفير التنوع في الوسائل والوسائل التي تتحدى قدرات الطالب المهووبين. لا تستخدم الكتب والكراسات الجاهزة للتلوين. استخدام الكتب والأقلام لغرض تقديم المعلومات. إعداد ملف المرئيات Visuals، مثل الصور والشرائح والملصقات وتطويرها، وكذلك صور التقنيات المستخدمة في الفنون، بالإضافة إلى تطوير ملف البطاقات "Card file" متسلسلة للنشاطات الفنية.

وقد تطرق النجادي ١٩٩٦ م في دراسته عن كفايات التدريس لدى معلم التربية الفنية، وذكر عدداً من هذه الكفايات، ومنها الكفايات التدريسية والتي حصلت على موافقة نسبة تصل إلى ٧٠٪ من أفراد عينة الدراسة. ولقد حدد النجادي كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلم التربية الفنية بست كفايات، واشتملت كل

كفاية رئيسية على عدد من الكفايات المرتبطة بها. وهذه الكفايات هي:

أولاً: كفايات أكاديمية وتضمنت ٤ كفاية منها: فهم فلسفة الفن وعلم الجمال. معرفة تاريخ الفن. تذوق الفن ونقده، خاصة في الفن التشكيلي. إصدار الأحكام الجمالية. ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته. توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من أسلوب للجمهور. الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلاماً تاماً.

ثانياً: كفايات التخطيط والإعداد، وتضمنت ١٠ كفايات منها: القدرة على مراعاة الفروق الفردية. القدرة على التخطيط السنوي في التربية الفنية. القدرة على التخطيط للوحدات التدريسية في مجالات التربية الفنية.

القدرة على التخطيط للدروس اليومية في التربية الفنية. القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة في إطار الموقف التعليمي بشكل يسر الأسلوب العلمي في توصيل المعلومات.

ثالثاً: كفايات التنفيذ، وتضمنت ٧ كفايات منها: توفير بيئة مناسبة للدرس. حفز التلاميذ للمشاركة في الدرس. تجرب الخامات وتجهيزها. تجرب الأدوات والتأكد من صلاحيتها. استخدام طرق وإجراءات تساعد في الحافظة على سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدرس.

رابعاً: كفايات التقويم، وتضمنت ٩ كفايات منها: استخدام أساليب التقويم المختلفة (الامتحانات، تحليل الأعمال، وفق الأهداف... إلخ). تحليل النتائج وتصنيفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية. توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها. الإفاده من التقويم

لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ. الإفادة من التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة. التقويم الذاتي لمارساته التعليمية، بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ).

خامساً: كفايات شخصية وإدارية، وتضمنت ١٠ كفايات منها: إقامة علاقات ودية مع التلاميذ تعزز رغبتهم في الإسهام في النشاطات التعليمية. المحافظة على المظهر العام. إقامة علاقات ودية مع الآخرين في المدرسة (الإدارة، المدرسين). ممارسة الأساليب المختلفة لتصحيح وعلاج السلوك لدى التلاميذ. توفير مناخ صفي بالحرية والتعاون. تصميم سجلات واستخدامها لحفظ البيانات (الماضي الفني) عن كل تلميذ من تلاميذ الصف.

سادساً: كفايات ثقافية، وتضمنت ١٠ كفايات منها: معرفة المركز الثقافي كالمتاحف والمعارض الموجودة في المجتمع. معرفة الأحداث الجارية والتغيرات التربوية والفنية. تكوين ثقافة فنية عالية من متابعة التغيرات التربوية والعلمية والفنية. التأثير الجيد في البيئة المدرسية. الربط بين النظرية والتطبيق. تكليف التلاميذ بمهام تناسب وتلك القدرات المتنوعة.

وقد قام كل من الباحثين كروس ودوبيز cross&Dobbs (١٩٨٧م) بدراسة شاملة على مكاتب تربية الموهوبين والتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد درجة أهمية بعض الكفايات التي اقترحها والتي لها علاقة بإعداد معلم الطلاب الموهوبين. وقد وجد الباحثان أن أهم الكفايات التي يجب أن يتضمن عليها إعداد معلم الموهوبين

هي :

- ١ - المعرفة بالاحتياجات التربوية والنفسية للطلاب الموهوبين.
- ٢ - تطبيق أساليب وبرامج تعليمية ضمن استراتيجية مناسبة للطلاب الموهوبين.

٣- القدرة على تصميم المنهج الملائم لكل درس وتكيفه وتعديلها بما يتناسب مع الطلاب الموهوبين.

وقد حصلت الكفايات الثلاث السابقة على موافقة ٩٧٪ من المشاركين في هذا الاستفتاء من مكاتب التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. ويأتي في المرتبة الثانية في الأهمية الموضوعات التالية.

١ - معرفة بالنماذج المتعددة من البرامج المقدمة للطلاب المتفوقين والموهوبين. وقد حصل على موافقة ٩٤٪ من المشاركين.

٢- أن تكون لديه القدرة على معرفة أساليب وطرق التعرف على الطلاب الموهوبين. وقد حصل على ٩٣٪ من المشاركين في الدراسة.

٣- أهمية معرفته بالإبداع و مجالاته والمبدعين والموهوبين. وقد حصل على ٩٢٪ من موافقة المشاركين في الاستطلاع.

ومن جانب آخر، وما يهم هذه الدراسة، هو أن المعرفة بالموهوبين فيما قد حصل على ٨٨٪ من تقديرات المشاركين في الاستطلاع.

ومن خلال آراء المشاركين وتقديراتهم في الدراسة السابقة التي قام بها كروس ودبز Cross&Dobbs (١٩٨٧م) يتضح أن المعلم هو أحد العوامل المهمة والمؤثرة في تعليم الموهوبين. لذا ينصح الباحثان بأهمية تزويد معلم الموهوبين بالتأهيل الأكاديمي والمعرفي والمهاري ، مما يساعد في القيام بمهنته على أكمل وجه.

ومن خلال استعراض الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى المعلمين بصفة عامة ولدى معلمي الموهوبين في الفنون التشكيلية بشكل خاص ، سوف يقترح الباحث عدداً من الكفايات المهمة والتي ستتشتمل كل واحدة منها على ست كفايات فقط ، كنموذج يمكن أن تضاف إليه كفايات متعددة بحسب الموضوع. وأهم تلك الكفايات ما يلي.

١ - كفايات التخطيط والإعداد للمشروعات والخبرات الفنية. وتشمل عديداً من الكفايات وأهمها:

استخدام طرق تدريس مناسبة. وضع خطة مسبقة للاستفادة من وقت الطلاب. إعداد حقيقة تحتوي على الأعمال الفنية لكل طالب. اختيار مشروعات وموضوعات تحقق أهداف الدرس. إشارة تفكير الطلاب عن طريق طرح الأسئلة أو موضوعات جديدة. ارتباط المشروعات والموضوعات الفنية بخبرات الطلاب.

٢ - الكفايات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب داخل المرسم أو خارجه. وتشمل عدداً من الكفايات ومن أهمها:

تقديم التوجيهات أو الاقتراحات أو المساعدة للطلاب عند الحاجة. احترام مشاعر الطلاب. إتاحة الفرصة للتعبير الذاتي لكل طالب. التعرف على المشكلات التي يواجهها كل طالب. مناقشة القدرات الفنية لكل طالب مع ولي أمره. إشاعة جو من الثقة والاحترام والأمان في المرسم.

٣ - الكفايات المرتبطة بالوسائل والأدوات والخامات التعليمية. ومن أهمها ما يلي.

القدرة على استخدام الوسائل التعليمية. اختيار الوسائل التعليمية الحديثة في الفنون. تعريف الطالب بالخامات الحديثة في مجال الفنون التشكيلية. إطلاع الطالب على الأدوات والعدد الحديثة الخاصة بالفنون التشكيلية. الاستفادة من الخامات المستهلكة والبيئية وتوظيفها في أعمال فنية. تشجيع الطلاب على المحاولة والتجربة بالتعامل مع الخامات بطرق متنوعة.

٤ - الكفايات الأكاديمية. ومن أهمها ما يلي.

التمكن من المادة العلمية والفنية. الاطلاع الدائم على ما يستجد من تطور في مجال الفنون التشكيلية. لديه معرفة بنظريات النقد الفني والتذوق وعلم الجمال في مجال

الفنون التشكيلية. القدرة على تنوع طرق التدريس بما يتناسب مع الموقف. معرفة خصائص الطلاب المهووبين في الفنون التشكيلية، وأساليب اكتشافهم. الحرص على الالتزام بالوقت وتنظيمه في المرسم.

٥ - الكفايات المرتبطة بالتقويم. وتشتمل على الكفايات التالية.

تحديد أساليب التقويم المناسبة في الفنون التشكيلية. تقويم دوري لمعرفة مدى ملاءمة الموضوعات الفنية لحاجات الطلاب، وتحقيقها للأهداف. الاهتمام برأي زملاء المهنة والطلاب في عمله أو برنامجه المقترن. يستخدم النقاش وال الحوار مع الطلاب في تقويم الأعمال الفنية. تعويد الطلاب على التقويم الذاتي لأنفسهم ولأعمالهم الفنية. استخدام التقويم الذاتي للمعلم بصفة دورية، والاستفادة منه في تحسين ممارسته التعليمية.

٦ - الكفايات المرتبطة بالصفات الشخصية. وتشتمل على التالي.

حسن التصرف في الموقف الحرجة. معاملة الطلاب باحترام وتقدير. لديه اتجاهات إيجابية نحو الطلاب المهووبين. يتميز بقدرات عقلية وإبداعية عالية. لديه اهتمامات ثقافية وفنية متنوعة. يتقبل الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة.

٧ - الكفايات الثقافية. وتشتمل على التالي.

المعرفة بالمتاحف والمعارض والماركز الثقافية الموجودة في المجتمع. مواكبة المستجدات العلمية والفنية في مجال الفنون التشكيلية. المعرفة بالدراسات العلمية والبحوث والإصدارات التي تتناول اهتماماته ومهنته. القدرة على التحدث والنقاش في الموضوعات الفنية وطرح رأيه بكل ثقة. الاستفادة من ثقافته في مجال تدريس الفنون التشكيلية. متابعة الندوات واللقاءات والمحاضرات بصفة مستمرة، خاصة ما يتعلق بالفنون.

نظراً لأهمية معرفة خصائص المعلمين الناجحين في رعاية الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية، فقد وضع الباحث السؤال الثالث وهو: ما خصائص معلم الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية؟ كأحد محاور هذه الدراسة. وللإجابة على هذا السؤال لابد أن نضع قدرات الطلاب الموهوبين فيها واحتياجاتهم في الاعتبار، حتى تكون الرؤية واضحة في تحديد الخصائص المطلوب توافرها في معلم الطلاب الموهوبين فيها. فدائماً ما يسعى الطلاب الموهوبون فيها إلى الوصول إلى أبعد مما يقدم لهم من موضوعات عادية ومسابقة الإعداد لمواجهة المشكلات الفنية وحلها. لذا فالطلاب الموهوبون في مجال الفنون التشكيلية يجب أن يعدوا ويجهزوا بطرق تجعلهم يفكرون، ويدعون ويستتجون، وذلك للوصول إلى إنتاج أعمال متميزة وفريدة. لذا فهم يتوقعون من المعلم أن يقدم لهم موضوعات ابتكارية وخيالية تتحدى قدراتهم، وتدعوهم إلى التجربة والممارسة المستمرة، للوصول للحل الأفضل في اختيار الموضوع وطريقة التنفيذ. ومن هذا المنطلق لا يمكن تجاهل دراسة خصائص معلم الطلاب الموهوبين والتعرف عليها، والبحث عن المعلم الذي توافر فيه معظم الخصائص المطلوبة قبل بداية عمله في البرنامج.

ومن هنا فخصائص معلم الطلاب الموهوبين تختلف في أهميتها ونوعيتها من مجتمع آخر، وكذلك تختلف من برنامج إلى برنامج، وذلك تبعاً لأهداف البرنامج وفلسفته واستراتيجيته وطبيعته. كما أنه لا يوجد اتفاق عام بين الباحثين على تلك الخصائص، لاختلاف وجهات النظر. وحتى في نوعية تلك الخصائص نجد أن كل خاصية تدرج تبعاً لها خصائص أخرى، مثل الخصائص المعرفية والشخصية والمهارية وغيرها. وكل واحدة من تلك الخصائص لها سمات كثيرة. لذا فإنه من الأفضل تحديد أهم تلك الصفات التي يرى القائمون على البرنامج ضرورة توافرها لدى المعلم، فعلى المعلم الذي يتولى تعليم الطلاب الموهوبين فيها أن يكون مستعداً دائماً لأسئلتهم

واستفساراتهم، وعليه أن يجهز قاعة الرسم وبهيئة ويرتبها، ويقوم بتوفير الاحتياجات الخاصة لكل مشروع من خامات وأدوات، لتوفير الجو الملائم للعمل. والبحوث التي تطرقت للمعلم المثالي للموهوبين فيها قد تكون نادرة، ولكن يمكن أن يستدل أو يستنتج من البحوث المماثلة في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، كما استنتاج كلارك وزمرمان (١٩٨٤ م) من خلال مراجعتهما لعديد من البحوث في هذا المجال، وأن تلك الدراسات والبحوث تناولت الخصائص المرغوبة لدى معلم الموهوبين المطلوبة، بالإضافة إلى كفاءته وقدراته الفنية ومهاراته التدريسية. ولنجاح معلم الطلاب الموهوبين فيها في مهمته يحتاج الأمر للتعرف على اتجاهاته نحو الفن، ونحو الطلاب الموهوبين، ومعرفة معلوماته في مجال الموهبة والموهوبين.

ومن تلك الدراسات التي تعرضت لخصائص المعلم الناجح للطلاب المتفوقين والموهوبين مثل الشخصية والتأهيلية والمهارية دراسة ستوري Story (١٩٨٥ م) وجيسن Gates (١٩٩٥ م). وقد أكدت دراسات متعددة على أهمية أن يكون معلم الموهوبين في الفنون ذاتاً خصائص مختلفة، ويتمتع بقدرة على استخدام تقنيات تعليمية، ويتميز بشخصيته الاجتماعية التي تختلف عن معلم الموهوبين أكاديمياً، ولكن لم تحدد نوعية تلك الاختلافات، جوار (١٩٥٦ م)، وخاتينا Khatena (١٩٨٥ م)، تورانس Torrance (١٩٨٤ م)، كلارك وزمرمان Clark&Zimmerman (١٩٨٤ م). وقد استحوذ معلم الموهوبين بصفة عامة على دراسات وبحوث متعددة ناقشت جوانب مختلفة من خصائص المعلم الشخصية والتأهيلية والمهارية. وقد قام توك (١٩٩٠ م) باستعراض العديد من الخصائص لعلم الطلاب المتفوقين والموهوبين، والتي ذكرها كل من غالاغر Gallagher (١٩٨٥ م)، وجولد Gold (١٩٧٩ م)، وخاتينا Khatena (١٩٨٢ م)، وإيرلوك Erlich (١٩٨٢ م). ويشير توك إلى أن تلك الخصائص هي من الخصائص المرغوب توافرها لدى المعلم من وجهة نظر الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وأن تلك

الخصائص هي عبارة عن توقعات الباحثين لما يمكن أن تكون عليه خصائص معلم الموهوبين الناجح.

وفي عام ١٩٧٥ م قام بيشوب Bishop بإجراء دراسة ميدانية لمعرفة المعلم الناجح للموهوبين والمتوفقين، وأظهرت نتائج تلك الدراسة الخصائص التالية لمعلم الموهوبين الناجح، وهي :

ناضج ذو خبرة، ويتميز بمستوى مرتفع من الذكاء. لديه ميول فنية، ومنظم ومرتب. يكافح لتحقيق الإنجازات العالية. يشجع الطلاب على التعبير عن أفكارهم، ويرى الأشياء من وجهة نظر الطلاب، مثير، ومحمس، وخالي.

وتعتبر دراسة بيشوب Bishop من الدراسات المهمة التي فتحت الباب لدراسات كثيرة متالية في مجال إعداد معلم الموهوبين، ومن تلك الدراسات والبحوث أيضاً ما قام به : ميكر Maker (١٩٧٥ م)، وسيسك Sisk (١٩٧٥ م)، وسيلي Seeley (١٩٧٩ م)، وهوجرين وسيلي (١٩٨٢ م)، وفيلدھوسن Feldhusen (١٩٨٤ م)، وجالاغر Gallagher (١٩٨٥ م). وقد أكدت تلك الدراسات على أهمية إعداد معلم الطلاب الموهوبين بما يحقق حاجاتهم ورغباتهم، ولديه القدرة على التعامل معهم، مع توافق الخصائص المطلوبة فيه.

كما يتطرق مرسي (١٩٩٢ م) لعدد من خصائص معلم الموهوبين الكفاء، ويدرك أهم تلك الخصائص وهي :

يحترم الطلاب الموهوبين ويهيئ لهم الظروف المناسبة للتعلم. يطور أدواته ومعلوماته، ويشجع الطلاب على التعلم الذاتي. يقبل أفكارهم الجديدة، ويعتبر حلولهم الغريبة للمشكلات التي تواجههم. كما يؤكّد على أن نجاح المعلم في مهمته مع الطلاب الموهوبين يتوقف على نظرته تجاه الموهوبين ورغبتهم في العمل معهم، وإيمانه بما يقوم به، وقناعته بفلسفته.

قامت زمرمان Zimmerman (١٩٩١م) بإجراء دراسة على أحد المعلمين المتميزين والناجحين في أداء مهمته في البرنامج الصيفي لرعاية الطلاب الموهوبين في الفنون في جامعة إنديانا. وبعد أن استخدمت أساليب متعددة مثل الملاحظات والمقابلات الشخصية واستماراة قدمتها للطلاب المشاركين في البرنامج، توصلت إلى معرفة الاستراتيجية التي يتبعها هذا المعلم في تدريسه للطلاب. ووجدت من خلال تحليل المعلومات التي حصلت عليها أن أهم النقاط التي جعلته متميزا هي :

- ١- حقق الطالب الهدف الذي وضعه لهم ، وهو معرفتهم لأنفسهم ولقيمة أعمالهم الفنية.
- ٢- كان تركيزه على تطوير الإدراك لدى الطلاب ، وتطوير المهارات الفاعلة في إنتاج أعمالهم.
- ٣- تأكيده بأن يدرك كل طالب ماذا يعني له "أن تكون فنانا".
- ٤- أن يعتقد كل طالب بأنه قادر على التصوير ، وهذا يتطلب تعلم عدد من المهارات.
- ٥- يتحدى قدرات الطلاب للوصول إلى تحقيق أقصى ما لديهم من قدرات وطاقات.
- ٦- يجعل من نفسه مثالاً للفنان الذي يشرك الطلاب في تعليمهم للتقنيات وأسرار العمل الفني.
- ٧- لديه المعرفة التامة بالفن ، و يؤثر بتوافقه مع الطلاب.
- ٨- معرفة متعمقة بالتدريس وأساليبه وطرائقه.
- ٩- متميز بإنسانيته ، وقدرته على سرد القصص للطلاب.
- ١٠- يظهر اهتماماً لكل طالب ، يسأل أسئلة مميزة ومثيرة للطلاب.
- ١١- لديه معرفة واسعة بكثير من الموضوعات ، ويدع في تطوير أفكار جديدة للمنهج ونشاطاته.

ومن خلال ما سبق ذكره من خصائص معلم الطلاب الموهوبين فنياً هناك جوانب أخرى يرى الباحث أهمية توافرها ومنها:

- توفير الجو الملائم للعمل في الرسم، سواءً النفسي من حيث علاقة الطلاب بعضهم ببعض، أو علاقة المعلم معهم، وشعورهم بالحرية والمحبة بينهم، بالإضافة إلى الجو العام في الرسم من التهوية والإضاءة وعوامل السلامة.
- الإلمام بالمعلومات الفنية والتاريخية والتقنية ومصطلحات الفنانين.
- أن يكون مستعداً دائماً لأسئلة الطلاب الموهوبين فنياً واستفساراتهم سواءً الفنية والتقنية أو الثقافية.
- أن يهيئ ويجهز قاعة الرسم أو غرفة التربية الفنية ويرتبها، وأن يقوم بتوفير الاحتياجات الخاصة لكل مشروع من خامات وأدوات ووسائل إيضاح متعددة.

وهذا الجانب من الجوانب المهمة والرئيسية في عمل معلم الطلاب الموهوبين والاهتمام بالرسم، ليدرك الطالب الموهوبون فنياً مدى جدية المعلم وتنظيمه لعمله. فإذا كان الرسم مرتبًا والأدوات والعدد والخامات متوافرة ومتاحة في خزانات ودواليب خاصة، فإن ذلك سيترك أثراً فعالاً في نفوس الطلاب الموهوبين. ويشير آل هورويتز Al Hurwitz (١٩٨٣م) إلى أن نوعية التعليم وطريقه التي يمارسها ويطبقها المعلم في تقديم دروسه، بالإضافة إلى ما يتمتع به من مرونة وحرية في العمل ترفع من أدائه.

فالمعلم الذي لديه الخلفية المهنية والمعرفية عن الموهبة والموهوبين فنياً، وكذلك معرفته بطرق تعليمهم واحتاجتهم هو الذي سيكون ناجحاً في عمله مع هؤلاء الموهوبين. ويحدد آل هورويتز Al Hurwitz (١٩٨٣م) أن المطلوب من معلم الموهوبين هو تشجيع هؤلاء الطلاب ودفعهم إلى الاستفادة الكاملة من قدراتهم الإبداعية، بحيث

ينقلب المرسم إلى ورشة أو خلية من الحركة والنشاط وتفاعل الطلاب مع أفكارهم وأعمالهم الفنية.

فالطلاب المهووبون فنيا هم فنانو المستقبل والمصممون والمبدعون في المجالات الفنية المتعددة، لذا يجب أن يهتم القائمون على البرنامج بالسعى إلى البحث عن المعلم الذي توافق فيه الخصائص الشخصية والفنية، وأن يعد المعلم ويدرب لتكون لديه القدرة لشحذ همم الطلاب المهووبين فنيا وتعريفهم بمستقبلهم، ليواصل كل منهم تعليمه في المجال الذي يبرز فيه بتميز.

أما السؤال الأخير من تساؤلات هذه الدراسة فهو: ما هي المعايير التي تراعي عند اختيار الطلاب المهووبين فنيا؟ وتحتختلف معايير اختيار معلم الطلاب المهووبين من مجتمع إلى مجتمع، وكذلك تختلف أيضاً بحسب حاجة البرنامج وخططه. وعند الرغبة في اختيار معلم العمل في برنامج رعاية الطلاب المهووبين فنيا، يمكن للقائمين على البرنامج أن يضعوا خطة واضحة ومحددة العناصر وذات معايير مقتنة يمكن تطبيقها في اختيار المعلم المناسب للبرنامج.

وطبقاً للدراسات المسحية المتعلقة بمعلمي الطلاب المهووبين في الولايات المتحدة الأمريكية والتي قام بها كل من كارنيز وكولنر Karnes & Collins (١٩٨١م) أن ستة من الولايات الأمريكية تشرط حصول المعلم على شهادة لا يقل عدد الساعات التي يدرسها المعلم في الكلية أو الجامعة في مجال المهووبين عن ٩ ساعات، وهذه الولايات هي ألاباما، وجورجيا، ومسيسipi، ونورث كارولاينا، ونورث داكوتا، وويسكونسن فرجينيا. وبعد ذلك في سنة (١٩٨١م) جرى مسح آخر، وزاد عدد الولايات بأربع ولايات أخرى وهي كاليفورنيا، و كانساس، ونيومكسيكو، وتينيسي. وبالإضافة إلى دراسة الساعات السابقة تم إضافة متطلب آخر هو أن تكون للمعلم خبرة في التعليم العام لا تقل عن سنتين قبل التحاقه ببرنامج المهووبين.

ويذكر كارنيز وورتون Karnes&Whorton (١٩٩١م) أن اللجنة الفرعية من لجنة التطوير المهني للجمعية الوطنية للأطفال المتفوقين والموهوبين قد وضعت توصيات بشأن كفاءة معلم الطلاب الموهوبين. ومن ضمن توصياتها ما يخص معلم الطلاب الموهوبين فنياً ومنها :

أ) أن يدرس ما لا يقل عن ٢١ ساعة فصلية من المقررات الدراسية في التربية والتقويم والإرشاد ومناهج الموهوبين.

ب) أن يدرس على الأقل مقرراً واحداً في إجراءات البحث في مستوى الدراسات العليا.

ج) أن يدرس ما لا يقل عن ٩ ساعات فصلية من مقررات التخصص.
وهذه هي المتطلبات السابقة لإعداد معلم الموهوبين بصفة عامة. أما في مجال معلم الموهوبين في مجال الفنون، فإن اللجنة أوصت بالإضافة إلى ما سبق بالآتي.

١- يجب أن يكون موهوباً فنياً ولديه قدرات إبداعية، ولا بد من توافر أدلة واضحة على أنه قد مارس إنجاز أعمال فنية فترة طويلة من الزمن.

٢- يجب أن تكون لديه شهادة مهنية معترف بها في مجال الفنون. ولا بد من وجود دليل من جهات مختصة يثبت مقدراته في المجال الذي نال فيه الشهادة.

٣- يجب أن يتم تقويم كفاءة المعلم فيما سبق ذكره من خلال لجنة مكونة من ثلاثة خبراء في المجال الذي يراد تقويمه فيه على حدة، ص ١٤٨.

و قبل البدء في عملية اختيار المعلم في برنامج رعاية الطلاب الموهوبين فنياً
يستحسن أن يكون هناك اتفاق على الحد الأدنى من المعايير المطلوبة أمام لجنة الاختيار، لتكون الفرصة متاحة أمامهم لعمل الغربلة الالازمة والتنقيح، لتكون المعايضة لمن ترى اللجنة أنه مؤهل للعمل في برنامج رعاية الموهوبين فنياً. وقد ترى

اللجنة تصميم استمارة خاصة لهذا الغرض ، ليكون هناك مجال للتقويم الموضوعي دون تدخل أو إيحاء من الآخرين.

والأمر الآخر هو دراسة ملفات المتقدمين والاطلاع على شهادات الخبرة والتدريس والمشاركات الفنية ، وصور من إنتاجهم الفني . بعد إنهاء كل تلك الإجراءات ، تأتي مرحلة النقاش العامة وذكر الإيجابيات والسلبيات لكل متقدم وتداولها ، ومن ثم وضع الدرجة النهائية لكل مرشح . ويقترح أبو علام والعمري (١٩٨٦) خطة طويلة الأجل ضمن استراتيجية اختيار معلمي الطلاب المتفوقين والموهوبين بحيث يكون اختيارهم من خلال اختيار مجموعة من الطلاب المتفوقين بكلية التربية ، من لديهم قدرات عالية في التخصصات المختلفة ، وبعد تخرجهم يتم ابعائهم للدول المتقدمة للدراسة في مجال التفوق والموهبة .

ويمكن وضع تصور لاختيار معلم الطلاب الموهوبين فنيا بما يتناسب مع الإمكانيات المتاحة ، ويمكن أن يكون اختيار المعلم بتطبيق جميع الإجراءات المقترحة سابقا أو بعضها إذا ظهر أن هناك حاجة لاستبعاد بعض العناصر لتحقيق الهدف من اختيار المعلم المناسب . ومن خلال الدراسات والبحوث التي تمت في موضوع إعداد معلم الطلاب الموهوبين ، يقترح الباحث تطبيق الإجراءات التالية عند اختيار معلم الطلاب الموهوبين فنيا للعمل في برنامج الموهوبين . وهذه الإجراءات هي :

أولاً : تحديد الخصائص المطلوب توافرها لدى المعلم ، والتي تتناسب مع متطلبات البرنامج والطلاب الموهوبين فنيا ، وذلك بالرجوع إلى الجوانب الرئيسية التي سبق ذكرها ، وهي الجوانب النظرية ، والجوانب المهارية والإنتاجية ، وجوانب الكفاءة .

ثانياً: الحصول على توصيات من مرجع مسؤول عن المعلم مثل إدارة المدرسة والمشرفين والوجهين ، وتشتمل هذه التوصيات على صفاتيه ، وأخلاقه ، وتعاونه مع زملائه ، والالتزام بالعمل ، وكذلك اهتماماته وقدراته .

ثالثاً : على المعلم تقديم ملف كامل يحتوي على ما يلي .

- السيرة الذاتية : وتشمل مشاركاته في المعارض والندوات الفنية .
- صور من مؤهلاته وخبراته التعليمية والعملية ، وتشتمل على : الدورات التدريبية التي حضرها في مجال الموهوبين ، والمقررات التي درسها عن الموهوبين ، مشاركته في برامج لرعاية الموهوبين .

- نماذج متعددة من أعماله الفنية ، سواء كانت صوراً أو شرائط صوتية .
- تصور مكتوب لما يمكن أن يقدمه للبرنامج ، وللطلاب الموهوبين فنياً .
- اقتراحاته ومرئياته لتطوير خطة البرنامج .

رابعاً : الاختبار النظري والقابلة الشخصية مع المقدمين ، وذلك تحت إشراف لجنة مكونة من متخصصين في مجال الموهوبين والتربيـة والفنـون ، وذلك للتحقق من الصفات والخصائص المتـوفـرة لدى المعلم .

خامساً : الاطلاع على كامل الملفات ومراجعةها وتقويمها من قبل اللجنة وإدارة البرنامج ، لتحديد المعلمين الذين حصلوا على درجات عالية .

الخلاصة

خلال ما سبق وأن تمت مناقشته في هذه الدراسة من جوانب تتعلق بعلم الطلاب الموهوبين فنياً ، سواء في جوانب خصائصه أو جوانب تأهيله وتدريبه ، أو من خلال استعراض لأساليب اختياره ؛ توضح أهمية تعليم الطلاب المتفوقين والموهوبين وال الحاجة لتحقيق رغباتهم وطموحاتهم ، سواء على المستوى الرسمي أو المستوى الاجتماعي ، مما يجعل التربويين يؤكدون على أهمية إعداد معلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين بتأهيله تأهيلاً يتناسب وحجم المسؤولية التي تقع على عاتق هذا المعلم .

ولقد كانت هناك مبادرات جادة في الدول العربية من خلال عقد المؤتمرات السنوية التي تناقش قضايا متعددة في مجال الموهوبين ورعايتهم في المجتمع العربي ،

وهذه الأهمية انعكست على التوجه التربوي والتعليمي نظرياً، وذلك بالبحوث والدراسات التي تصدر بصفة دورية في المجالات العلمية أو المؤتمرات واللقاءات العلمية، والتي كان من ضمن اهتماماتها إعداد معلم الطلاب الموهوبين.

ولقد تطرق الدراسة إلى تطوير مهارة معلم الطلاب الموهوبين وكفاءته فنياً من خلال التأهيل والتدريب، وقد شمل ذلك التعرض لعدد من الدراسات التي اهتمت بالمهارات والكفايات التي يجب أن تتوفر لدى معلم الطلاب الموهوبين فنياً، والتي يمكن إجمالها في الكفايات المعرفية، وفي الكفاية المهارية، وفي الكفاية التأهيلية بحيث تشمل على موضوعات ذات علاقة ب مجال الموهوبين في الفنون التشكيلية.

وبالنظر للخصائص العامة المتعددة لمعلم الموهوبين والمتفوقين نجد أن هناك خصائص مشتركة بين معلم الطلاب المتفوقين أكاديمياً، ومعلم الطلاب الموهوبين فنياً، ولكن هناك خصائص ينفرد بها معلم الموهوبين فنياً عن غيره من المعلمين، وذلك لطبيعة المهمة التعليمية التي يقوم بها، مثل الخصائص التي تتعلق بالجانب المهني والفنى والشخصي.

التوصيات

ومن خلال المناقشة للجوانب الهامة لاستراتيجية إعداد معلم الطلاب الموهوبين وتأهيله فنياً، فإن هذه الدراسة تقدم التوصيات التالية.

١- أهمية أن تكون هناك إدارة تعنى بترشيح المعلمين للعمل في برنامج رعاية الطلاب الموهوبين في مجالات التربية الفنية ومتابعتهم، وكتابة التقارير عن أدائهم، وتعاملهم مع الآخرين.

٢- السعي إلى إيجاد برامج مستمرة لإعداد معلمي الطلاب الموهوبين وتدريبهم في مجالات التربية الفنية والفنون التشكيلية.

- ٣- وضع معايير دقيقة لاختيار معلم الطلاب المهووبين فنياً، لكل مرحلة تعليمية، ولكل مجال من مجالات الفنون التشكيلية.
- ٤- تطوير برامج إعداد معلمي المهووبين وتدريبهم لتكون شاملة لجميع الجوانب الأكادémية والمهنية المتصلة بالأداء والتفاعل مع الطلاب المهووبين.
- ٥- العمل على تحديد الخصائص العامة والخاصة لمعلم الطلاب المهووبين فنياً، في الجوانب المعرفية والمعاربة السلوكية والفنية من خلال البحوث والدراسات للوصول إلى خصائص يمكن تطبيقها والاستفادة منها في برامج إعداد معلمي التربية الفنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء والعمر، بدر. إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقلياً، المجلة التربوية. العدد ١١ ، المجلد ٣ ، ص ص ٩ - ٤٢ ، جامعة الكويت.

البابطين، عبد العزيز. (١٩٩٥م). الكفايات التعليمية الالزمة للطالب المعلم وتنصي أهميتها وتطبيقاتها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد (٧)، العدد (٢)، ص ٢٠١ - ٢٤٨.

توق، محبي الدين. (١٩٩٠م). تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين. رسالة الماجister العربي. الرياض. العدد ٣٤ ، ص ص ١١٤ - ١٤٧.

جروان، فتحي. (١٩٩٨م)، الموهبة والتفوق والإبداع. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

زحلوق، مها. (١٩٩٧م). استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين. بحث في : مؤتمر الطفل الموهوب. اكتشافه، تدريسه، رعايته ، كلية رياض الأطفال ، القاهرة.

زحلوق، مها. (١٩٩٢م). إعداد معلم المتفوقين العربي في ج.ع.س. العددان ٣، ٤ سوريا.

سليمان، علي. (١٩٩٩م). مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقلياً. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.

سليمان، علي. (١٩٩٩م). عقول المستقبل: استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.

شاروبيم، فريد حنا. (١٩٩٧م). طبيعة الفن التشكيلي وإعداد معلمه. المؤتمر العلمي السادس، "حاضر ومستقبل التربية الفنية وتحديات القرن الواحد والعشرون. في كلية التربية الفنية، جامعة حلوان. الجزء الأول، ص ص ١٨٢ - ١٩٣ .

الشخص، عبد العزيز. (١٩٩٠م). الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

فواز بن فهد أبو نيان

شوفي، إسماعيل. (١٩٩٩م). مدخل إلى التربية الفنية. التوازن للإعلان والنشر،
الرياض.

القريوتى، يوسف والسرطاوى، عبد العزيز والضمادى، جميل. (١٩٩٥م). المدخل
إلى التربية الخاصة. دار القلم، دبى.

اللقانى وآخرون. (١٩٩٦م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.
القاهرة، عالم الكتب.

مرسي، كمال. (١٩٩٢م). رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس. دار القلم للنشر
والتوزيع. الكويت.

مرعي، توفيق. (١٩٨٣م). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان ، دار الفرقان.

النجادى، عبد العزيز. (١٩٩٦م). كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي
التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة. المجلة التربوية. الكويت، م ١٠ العدد ٣٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Davis publication, Inc. Al, Hurwitz. (1983). The gifted and talented in art: A guide
to program planning. Worcester, USA.

Bibshop, w. (1968). Succesful teachers of the gifted ExceptionalChildren, 34 (15),
317-325.

Clark, B. (1988). Growing up Gifted. Merrill publishing Copany. Cplumbus. OH.

- Clark, g & Zimmerman, E. (1984). Educating Artistically Talented Students. Syracuse University press. NY.
- Clark, g & Zimmerman, E. (1988). Views of Self, family background, and school: Interviews with artistically talented students. Gifted Child Quarterly. V. 32 (4) pp. 350-346.
- V. 45 (6), Clark, g & Zimmerman, E. (1992). Assessing students progress and achievement in art. Art Education. Pp. 14-24.
- Cross, J.& Dobbs, C. (1987). Training teachers of gifted children. Review. V.9, No. 3. pp 179-171.
- Ehrlich, V. (1982). Gifted children a guide for parents and teachers. Engelwood cliffs: prentice Hall.
- Feldhusen, J. (1988). Teachers of gifted preparation and supervision. Gifted Education International. V.5 No.2 pp. 84-89.
- Feldhusen, J. (1984). The teachers of Gifted Students. Paper presented at Conference of Fostering Giftedness. Hamburg, West Germany.
- Gallager, J. (1985). Teaching the Gifted Boston: Allyn and Bacon.
- Gallager, J. (1985). Training Educational personnel for the Gifted In Teaching the Gifted Child. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Gates, T, (1995). Arts Teacher Education Reform: recruiting a new profession Art policy Review. V. 96, No 3. pp. 34-39.
- Gold, M. (1979). Teachers and Mentors. In A. H. passon (Ed) The Gifted and Talented, Chicago University of Chicago press.
- Hultgren, H.&Seeley, K. (1982). Training Teachers of Gifted: A research monograph on teacher competencies. Denver, Co: University of Denver.
- Karens, F.&parker, J. (1983). Teachers Certification in Gifted Education: The State of the Art and Considerations for the Future, Roeper Review, 6 (1), 18-19.
- Khatena, J. (1982). Educational psychology of the Gifted. New York: John Wiley and Sons.
- Maker, C. (1975). Training Teachers for the Gifted and Talented: A comparison of models. Reston, VA. Council for Exceptional Children.

- Seeley, K. (1979). Cometenies for Teachers of the Gifted and Talented Children, Journal for the Education of the Gifted. V.3,pp.7-13.
- Sergiovanni, T& Satarratt, R. (1983). Supervision: Human perspectives. McGraw-Hill, Inc. NY.
- Shore,B. (1983). The Traning of teachers for the Gifted pupils. Apprentissage at Socialisation.
- Sisk, D. (1975). Teaching the Gifted and Talented Teachers: A training Model. Gifted Child Quarterly. V.19,pp.81-88.
- Story, C. (1985). Facilitor of Learning: A micro-ethnographic study of the teacher of the gifted. Gifted Child Quarterly, 29 (4), pp. 155-18.
- Renzulli, J. (1985). Are Teachers of the Gifted Specialists? A landmark decision on employment practices special education for the gifted. Gifted Child Quarterly, V.29 (1), pp. 24-28.
- Torrance, E. (1984). Teaching Gifted and Creative Learners. In M. Wittrock (Ed), Handboo; of research on teaching. Chicago, IL. Rand = Mcnally.
- Zimmerman, E. (1991). Rembrandt to Rembrandt: A case study of memorable painting teacher. Roeper. 23-48 Review, V.13 (2), pp.

**Educational Competencies for and Selection Criteria
Of Teachers of Artistically Talented Students-A
Theoretical Study**

Fawaz F. Abunayyan

*Assistant Professor Art Education Department
college of Education-King Saud University*

Abstract. The purpose of this study was to explore the teaching competencies for and selection criteria of teachers of artistically talented students by reviewing pertaining literature. The guiding questions were: Who should be a teacher of artistically talented students? What are the criteria for selecting such a teacher? More detailed questions are: What are the competencies the teacher of artistically talented should possess? What kind of characteristics should he have? The findings of this study were discussed in detail and recommendations were given.

Education and Psychology

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
SAUDI EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

