

# رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة  
علمية  
محكمة



تصدرها  
الجمعية السعودية للعلوم  
التربوية والنفسية

الدولي (Dwale)  
نماح وتفوق

## قواعد النشر

### أولاً: المعايير العامة للسلسلة:

- ٧- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
  - ٨- تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتناسب مع النهج الإسلامي الفريد.
  - ٩- المقتبسات لا تكتب على هامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفة مستقلة في مؤخرة البحث.
  - ١٠- لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، وبجواز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
  - ١١- تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية إلا بعد إجازتها من قبل الثنين من المحكمين.
  - ١٢- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
  - ١٣- هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجزت للنشر أو لم تجز.
- رابعاً: التحكيم:**
- ١- يرسل البحث أو الدراسة إلى الثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لحكميه دون ذكر اسم الباحث.
  - ٢- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى حكم ثالث.

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ٣- تقديم الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- ٤- تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثةة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

### خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

- ١- رسم السياسة العامة للسلسلة والتتأكد من متابعة تفيذها.
- ٢- العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
- ٣- الإعلام والتعريف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- ٤- التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
- ٥- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
- ٦- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أحاجيهم 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.

### ثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره في مجال التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.
- ٢- تقبل السلسلة إعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

### ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

- ١- تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا ومواضيع التربية وعلم النفس.
- ٢- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليس متصلة من أي دراسة أخرى.
- ٣- تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- ٤- الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثةون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافات بين كل سطرين.
- ٥- يرفق عدداً أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجها باللغتين العربية والإنجليزية.
- ٦- يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.



رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٩)؛ ص ص ١ - ٢٣٨ بالعربية، ص ص ١ - ١٨ بالإنجليزية، 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

رمضان ١٤٣٣هـ

ردمد ١٤٠١ - ١٠٣١

العدد التاسع عشر

### الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريقي	معالي الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطيريري	معالي الأستاذ الدكتور جمود بن عبد العزيز البدار
الدكتور عبد الله عبد الحميد محمود	معالي الأستاذ الدكتور عبد الله العيد
الدكتور حسن علي مختار	معالي الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله الحبشي
الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر القامدي
	الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله المنيع

### أعضاء هيئة التحرير

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

١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م الجمعية السعودية للعلوم العربية والنفسية. C

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 الملاسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

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

## تقديم

يتشرف أعضاء هيئة التحرير بتقدیم العدد التاسع عشر - الذي يشتمل على قسمين أحدهما عربي والآخر إنجليزي - إلى القراء والباحثين الكرام. وقد اشتمل القسم الأول على خمس دراسات تناولت موضوعات تربوية قيمة. الأولى بعنوان: تصور مقترن للنشاط الطلابي في كلية التربية للبنات لإثراء البيئة التربوية التعليمية. وتناولت الدراسة الثانية معلومات ملجمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لفائدة التلاميذ. وانصبت الدراسة الثالثة على مشكلات التربية الميدانية لطلبة وطالبات التربية الفنية. بينما تركزت الدراسة الرابعة حول اتجاهات الفكر التربوي المعاصر نحو قضية العقاب البدني للتلاميذ. أما الدراسة الخامسة فعالجت وسائل الزوج التربوية في إصلاح الحياة الزوجية.

أما القسم الثاني فهو دراسة بعنوان: NEUROCOGNITIVE REHABILITATION OF SCHOOL-AGE CHILDREN WITH TRAUMATIC BRAIN INJURY. ويؤمن أن تسهم هذه الدراسات في تحسين العملية التربوية وصولاً إلى رفع مستوى الأداء العلمي والمهني في الحالات التي تناولتها.

وبالله التوفيق ومنه السداد

**رئيس هيئة التحرير**

## المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
	• أولاً: القسم العربي
٣	تصور مقترن للنشاط الطلابي في كلية التربية للبنات لإثراء البيئة التربوية التعليمية.
٧٥	حسن سيد شحاته وأمنة أرشد بنجر.....
١١١	معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لفؤلاء التلاميذ.
١٥١	زيد محمد البتال.....
١٩٧	مشكلات التربية الميدانية لطلبة وطالبات التربية الفنية. عبد العزيز راشد النجادى.....
	• ثانياً: القسم الإنجليزي
٣	NEUROCOGNITIVE REHABILITATION OF SCHOOL-AGE CHILDREN WITH TRAUMATIC BRAIN INJURY. الشيخ ريحان إبراهيم.....

أولان

## القسم العربي

• تصور مقترن للنشاط الطلابي في كلية التربية للبنات لإثراء البيئة التربوية التعليمية • معلومات معلمى اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ • مشكلات التربية الميدانية لطلبة وطالبات التربية الفنية • اتجاهات الفكر التربوي المعاصر نحو قضية العقاب البدني للتلاميذ • وسائل الزوج التربوية في إصلاح الحياة الزوجية.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (١٩)، ص ص ٣ - ٧٤، الرياض، (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م).

## تصور مقترن للنشاط الطلابي في كلية التربية للبنات لإثراء البيئة التربوية التعليمية<sup>(\*)</sup>

إعداد

حسن سيد شحاته<sup>(١)</sup> و آمنة أرشد بنجر<sup>(٢)</sup>

(١) أستاذ المنهج وطرق التدريس و (٢) أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد

كلية التربية للبنات، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر؛ وأجاز في ١٤٢٢/٢/٧هـ)

ملخص. يهدف البحث إلى تطوير ممارسة الأنشطة الالاصفية في كلية التربية للبنات بالرياض، وتقدم تصور مقترن لتفعيلها، ومحاول البحث الإجابة عن أربعة أسئلة هي: ما واقع الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بالرياض؟ وما الأنشطة الطلابية الالازمة لخواص الطالبات وما مجالها؟ ما متطلبات ممارسة الأنشطة الطلابية؟ وما التصور المقترن لتطوير الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات بالرياض؟ وقد تم جمع المعلومات بواسطة استمارة حصر النشاط الطلابي، وتحليل استمارات رصد بيانات التنفيذ وتقارير النشاط، وتحديد متطلبات ممارسة الأنشطة وقائمة النشاط الطلابي من خلال استبيانين، وبناء تصور مقترن لتطوير الأنشطة، كما تم حصر البحوث السابقة في المستوى الجامعي وما قبل الجامعي لللغتين العربية والإنجليزية، ومناقشة القضايا والأفكار والمفاهيم المطروحة على الساحة التربوية في ميدان النشاط الالاصفي، وكانت عينة البحث (٥٤) عضو هيئة تدريس بكلية التربية للبنات بالرياض. وتوصل البحث إلى رصد واقع النشاط الطلابي في كلية التربية للبنات بالرياض والجهات الإشرافية وأسلوب المشاركة الطلابية، وقدم البحث قائمة تتضمن (٣٤) نشاطاً طلابياً في المجالات الاجتماعية، والثقافي، والفنى، والأدبي، وتتصوراً مقترناً لمارستها يتضمن: التنظيم الإداري والطلابي وضوابطه، وأهداف الأنشطة وأسس تفعيلها، ومواصفات رائدات النشاط، ومعوقات مارسته، ودليل تطبيق الأنشطة الطلابية. كما انتهى البحث ببعض التوصيات العلمية.

(\*) قدم البحث إلى مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جتن) في اللقاء السنوي العلمي التاسع في الفترة من ٧ - ٩/٢/١٤٢٢هـ.

## منطلقات البحث وخطته

**نشاط المتعلم** وسيلة وليس غاية، والتدريس الجيد هو الذي يوفر أنشطة تعليمية/تعلمية ثرية بالتفاعلات لتنمية شخصية المتعلم ؛ دوافعه ومعلوماته ومهاراته وميوله واتجاهاته وقيمه وإبداعاته، تنمية شاملة متكاملة، يتحقق من خلالها الارتفاع الفعلي ببنقد المعرفة لا نقل المعرفة ، ومارسة مهارات التفكير العليا من تفسير وتحليل، ومارسة مهارات إبداء الرؤى واتخاذ القرارات، والتعلم الذاتي.

**الأنشطة** - سواء كانت داخل قاعات الدرس أم خارجها - تعد مجالاً لاكتساب خبرات جديدة، أو تدعيم خبرات سابقة وتطويرها وتوسيعها وتعميقها، أو تعديلها أو استبعادها، بل إنها تساعد في تخفيف حدة التوترات الداخلية، والضغوط الخارجية التي يعاني منها المتعلم، وبالتالي فإن الأنشطة تهيء المناخ الملائم للنمو النفسي المستزن والتسوي، وتساعد في تدعيم العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وتربيه الأعمق وتنمية الأخلاق.

**الأنشطة الطلابية** - المخطط لها جيداً - تحقق ثقة المعلم بنفسه، إذ يشارك في الاختيار والتخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن خلال ممارسة هذا السلوك يشبع المتعلم ميوله واهتماماته، وتنمو قدراته ويتحقق ذاته، ويتعود تحمل المسؤولية، كما أن الأنشطة مصدر للدافعية إلى التعلم، لأن الطالب يتعلم الشيء الذي يعمله. والعمل هو أداء مجموعة من الأفعال تنتهي بتحقيق غرض محدد، والتعلم يثبت عن طريق العمل، كما أن استقرار التعليم وثبوته يتم نتيجة قيام المتعلم بمارسة ما تعلمه وتكراره في مواقف مختلفة (صالح، ١٩٧٢).

**الأنشطة** مثيرات للفعل والتفاعل الذي يتسم بالحرية والبهجة والإنجاز الذاتي، واكتساب بعض السمات النفسية وتكوين الاتجاهات نحو التعلم الذاتي، والتعاون وتقدير الوقت والجهد والإنتاج، وسلوك القيادة ، وتقدير الذات. يتم كل ذلك من

خلال القيام بأنشطة متنوعة الحالات تتفق وما يودون ممارسته، وهم في ذلك مستمتعون بمنطقة المشاركة والتفاعل والإنجاز وتقدير الآخرين لأعمالهم التي قاموا بتحقيقها في جو من الحرية (Simeroth 1987). إن الطلاب الذين يشاركون في الأنشطة يمتلكون القدرة على تحقيق النجاح في الإنجاز الأكاديمي، وهم إيجابيون مع زملائهم وأساتذتهم، يتمتعون بروح القيادة والتفاعل الاجتماعي السوي، مستعدون لخوض تجارب الحياة بثقة، يمتلكون المثابرة والجدية عند ممارسة الأنشطة، يميلون إلى الإبداع والتجدد والمشاركة الفعالة (Madden & Brueckman 1997) (Silliker & Quirk 1997) والموهبة والقدرات الإبداعية والابتكارية تحضنها الأنشطة الطلابية وتصقلها وتنميها، فأثرها قد يكون عميقاً على الطالب المبدع المبتكر والموهوب، وهو يمارس نشاطاً محباً إليه يقوم على حرية الاختيار، يشعره أنه يحقق طموحه إذا أحسن توجيه النشاط وأحسن الإشراف عليه وتوجيهه.

وممارسة الأنشطة الطلابية تفتح مجالات واسعة لتوظيف الأفكار وتطبيقها في مواقف حقيقة؛ فيها التدريب على الحوار والتنافس الفعال، والبحث والتأليف، والنقد، وتقدير الأفكار وتقبل الرأي الآخر ، واعتبار المكتبة مركز مصادر التعليم، وأن الكتاب أحد مصادر المعرفة لا المصدر الوحيد للمعرفة، والمشاركة في الأحداث المجتمعية التي يعيشها المتعلم داخل مجتمعه المحلي والعربي والإسلامي ثم العالمي. والأنشطة الطلابية معبر أساسي للقراءة خارج المقررات الدراسية وإتقان مهارات القراءة للدراسة، والتعامل الناجح مع الكتاب والمكتبة ، والتخلص عن أحاديد الرؤية وامتلاك تعدد الأفكار، والحلول المتنوعة للمسألة الواحدة.

والأنشطة التي يمارسها الطلاب خارج قاعات الدرس تثري المقررات الأكاديمية التي تقدم للطلاب بحيث لا يصبح هناك حد فاصل بين قاعات الدرس والمؤسسة التعليمية والمجتمع، فكلها يدعم الأهداف التعليمية ويصل المؤسسة التعليمية بالبيئة

والمجتمع. وقد تستغل حجرات الدراسة لممارسة بعض هذه الأنشطة الطلابية بواسطة جماعات النشاط التي يشارك فيها طلاب من ذوي الاهتمام الواحد من الفرقة الواحدة أو الفرق الدراسية المختلفة. وقد تمارس هذه الأنشطة في أفنيه المؤسسة التعليمية ومرافقها، أو قد تمارس خارج المؤسسة التعليمية في المناطق المحيطة بها أو بعيداً عنها (عميرة ، ١٩٩٨ م).

إن الطلاب يكتسبون مهارات عبر ممارسة الأنشطة غير الصافية لا يكتسبونها عادة في قاعات الدراسة من خلال المقررات الدراسية مثل: التنافس، والتفاوض، والتوصل إلى حلول متنوعة، والعمل في جماعة متعاونة تسعى لتحقيق أهداف محددة، واتخاذ القرارات، والمشاركة في إدارة المؤسسة التعليمية، وحل مشكلاتها عن طريق مجلس الطلاب، كما أنها تقوم بنوع من التوجيه المهني. ناهيك عن الاستخدام المفيد لوقت الفراغ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، وإقامة علاقات عائلية سوية بين الطلاب (ريان ، ١٩٨٩). بالإضافة إلى بث روح الإيثار والمحبة، والتنافس الشريف، وتعزيز مبدأ الخدمة العامة، واكتشاف القدرات والمواهب وصقلها وتنميتها وتوجيهها لخدمة الفرد وخدمة المجتمع؛ وكلها أمور مهمة وضرورية في التربية الحديثة تتطلب تنفيذها جيداً وتنفيذها جيداً ومتابعة جادة، ومناخاً مشجعاً، وبيئة تعليمية لتوظيف هذه الأنشطة الطلابية توظيفاً سليماً، خاصة أن تطوير المناهج والمساقات، واتساع مدلولها، وشمولها لمختلف أنواع الخبرات التعليمية يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالأنشطة الطلابية باعتبارها مجالاً خصباً لتنمية ميول الطلاب فردياً وجماعياً ومواهبيهم الشخصية خارج المقررات الدراسية. وعلى ذلك فإن هذه الأنشطة لا تقل أهمية عن محتوى المناهج الدراسية، بل إنها تشربها وتدعها وتحقق عدداً من الأهداف (عبد الهادي، عبد الشافي، وشحاته ١٩٩٩ م) هي:

- تمكين الطلاب من ممارسة النشاط الفردي والجماعي تبعاً لميولهم وقدراتهم.
- تدعيم وإثراء المناهج الدراسية، وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المتنوعة.
- الانتفاع بوقت الفراغ واستثماره في أعمال جدية وترفيهية .
- اكتساب خبرات ومهارات في حل المشكلات خارج حجرات الدراسة.
- تنمية مهارات الطلاب ، واكتشاف الميول القرائية والأدبية والعلمية والحرفية.

إن علاج الأنشطة الطلابية لابد أن يكون علاجاً متوازناً، ذلك أن البرنامج التعليمي عملية كلية متكاملة أساسها وحدة المعلم ووحدة التعلم. ليس فيه تقسيم بين داخل قاعات الدرس وخارجها، يأخذ المتعلم فيه بقدر حاجته ويعطي على قدر طاقته، ليس فيه اهتمام بالمواد الأكاديمية على حساب النمو المتكامل للمتعلم عقلياً وروحيأً وجسمياً واجتماعياً وعاطفياً، فليست الأنشطة الطلابية نوافل تأتي بعد أداء الفرائض، ولا هي تقاليد مرعية يمارسها الطالب على أنها طقوس نمطية، وإنما تفاصيل قيمة كل نشاط داخل قاعة الدرس أو خارجه بمدى فعالية المتعلم وفهمه لذاته وإدراكه لتبعاته حيال نفسه، وحيال غيره ، وحيال المجتمع الذي يعيش فيه وبه وله ومنه وإليه، حيث تقوم العلاقات المتبادلة بين الأداء على التحاوب والتعاون والتفاعل، وتحري وظائفها على التكافل والتكميل، وهي عروة وثني لا تنفص.

وتتحقق الخبرة أثناء ممارسة الأنشطة من حاجة أصلية للمتعلم، تحقق ذاته وتنضوجه وتصقله، شريطة أن تشجعه المؤسسة التعليمية، وتثبيه، وتشبع ميوله و هوبياته، وترشد اتجاهاته وتغرس أخلاقياته وقيمه (بنجر ، ١٩٩٩ ، ٢٠٠٠م).

وهذا هو الطريق السوي لتصنيع المتعلم وهندسته ليكون عالماً، أو أديباً، أو نابغاً في رياضة من الرياضيات، أو مهنة من المهن، أو صناعة من الصناعات، أو مخترعاً في مجال البرمجيات أو الإلكترونيات، أو قطباً من أقطاب الفكر من يغيرون مجرى

ال التاريخ، وممن يفهمون في تاريخ الحضارة الإنسانية. إن الفضل في نوعهم وإن تاجهم يرجع إلى ممارسة نشاط من الأنشطة الطلابية تحت إرشاد أستاذ خبير استطاع أن يكتشف ما فيهم من مواهب وميل، لتنمية ما فيهم من طاقات تعود على المجتمع كله بالخيرات.

إن الأنشطة الطلابية في المؤسسات التعليمية - مدارس وجامعات - يجب أن تصبح محور العملية التعليمية، والتعلم الذائي ، والتعلم التعاوني ، والتعلم بالاكتشاف ، وحل المشكلات ، حيث يتحمل المعلم مسؤولية تعليم نفسه ، ويصبح الاعتماد المتبادل بين المتعلمين هو أساس اكتساب المعرفة ، ويصبح الكتاب الجامعي أحد مصادر التعلم ، وعضو هيئة التدريس ميسراً ومشجعاً ومحفزاً على التعليم وموجها إلى المكتبة مركز مصادر التعليم.

ولتحقيق ذلك أكدت الدراسات الحديثة على ضرورة إعداد معلم متخصص في الأنشطة حتى يستطيع أن يفيد ويدرب طلابه ، كما أن هناك ضرورة لتدريب هذا المعلم كي تنمو قدراته على التدريب على المهارات وتنمية المعرف ، وأن هناك ضرورة لربط المعلم ببيئة المؤسسة التعليمية ، وتعديل سلوك المعلم بما يلائم هذه البيئة ، وأن هناك ضرورة كبيرة لتوفير الإمكانيات المادية والتجهيزات الازمة لممارسة الأنشطة الlassافية ، إذ يتوقف على هذه الإمكانيات تحقيق الأهداف التربوية بدرجة كبيرة (متولي ١٩٩٦م).

ما يقى أن هذه الأنشطة الطلابية تصنف تصنيفات متعددة تبعاً للمعيار الذي يتم من أجله التصنيف إلى خمسة تصنيفات (عميرة، ١٩٩١م) وهذه التصنيفات هي:

١ - قرب النشاط من الواقع أو تحريره . وهذا التصنيف للأنشطة يرتبط بخروط الخبرة (Cone of Experience) الذي قدمه Edger Dale عام ١٩٥٤ ، والذي يبدأ عند

فأعادته بالخبرات المباشرة، كالزيارات والرحلات وينتهي عند القمة بالرموز الفظوية؛ أي اللغة وبينهما مستويات تتدرج من الواقعية إلى التجريد.

٢ - مكان ممارسة الأنشطة الطلابية. وينقسم النشاط هنا إلى ثلاثة أقسام، أنشطة داخل الصف، وأنشطة خارج الصف، وأنشطة خارج المؤسسة التعليمية.

٣ - حجم المشاركين في النشاط. وينقسم النشاط هنا إلى ثلاثة أقسام أيضاً، نشاط تشارك فيه مجموعات كبيرة مثل فصل أو مدرسة، ونشاط يشارك فيه عدد قليل من الطلاب، ونشاط يقوم به طالب واحد.

٤ - الحواس المستخدمة في النشاط. وينقسم إلى أربعة أقسام هي: أنشطة سمعية، وأنشطة بصرية، وأنشطة سمعية وبصرية، وأنشطة حركية.

٥ - المدف من النشاط. وينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: نشاط للحصول على معلومات، ونشاط لتنمية المهارات العملية، ونشاط يساعد على تحقيق أهداف وجودانية.

**والملاحظ أن هناك تداخلاً بين هذه التصنيفات.** فالنشاط الواحد يمكن أن يصنف أصنافاً كثيرة تبعاً لزاوية الرؤية. ولكن ما يعنينا هنا هو تصنيف الأنشطة الطلابية بحسب مكان الممارسة داخل قاعات الدراسة أم خارجها. فالأنشطة التي تمارس داخل قاعات الدراسة هي أنشطة صافية، وما يمارس خارج قاعات الدراسة أنشطة غير صافية، والنوع الأول يتم في إطار المقررات الدراسية ولا اختيار فيه للطلاب، بخلاف النشاط غير الصافي الذي يتسم بحرية الاختيار وتحمل المسؤولية في التخطيط والتنفيذ والتقويم من قبل الطلاب.

إن الأنشطة الطلابية ومارستها داخل الجامعة يتبع للطالب المشارك تعرف ذاته، وتنمية موهابته، وإشباع حاجاته، حيث يعيش في جو يتبادل فيه الخبرات مع الآخرين طلاباً وأساتذة، ويطلع فيه على إمكانات كلية وجامعته لينمي موهابه

ويصللها، فيشعر بالاكتمال النفسي، وينمو الحس الاجتماعي لديه نحوً سليماً. وإذا كانت الجامعة تتيح للطلاب قضاء أو قائم الحرفة فيها فيما يريدون، فإن عليها أن تعودهم حرية التصرف في هذه الأوقات الحرة، وكيفية قضائهما بما يكفل حسن التعبير عن النفس، وبذلك يجنيا الطلاب حياة حرة، وهم يتصرفون بإمكاناتهم المتاحة لهم بحرية، ويختارون لطاقاتهم وسائل التعبير المناسبة، وهي مرايا للتطور والابتكار تظهر فيها طاقات خلاقة لأفكار الطلاب وأعمالهم البناءة.

ولا يقتصر الدور التعليمي التربوي للجامعة على تزويد الطلاب بالمعرفة المتخصصة، والانتقال بهم من نقل المعرفة إلى نقد المعرفة، وتنمية أساليب التفكير المرغوبة والقيم الإسلامية والاتجاهات والمهارات، بل لابد أن يمتد العطاء خارج قاعات الدراسة مزارع الفكر البشري. فهناك أهداف أخرى يتم تحقيقها من خلال الأنشطة الطلابية، لأن التربية المتكاملة تتطلب مناخاً عاماً يسود الجامعة أساسه العلم الذاتي والتقويم الذاتي، وممارسة المهارات وظيفياً، واكتساب الخبرات المباشرة لبناء شخصية الطالب وصقلها ، وإعداده للتعامل الناجح مع متغيرات القرن الواحد والعشرين بتنمية مهارات التفكير العليا لديه، وحل المشكلات ، والتنبؤ بالتوقعات، والتعايش مع البدائل، واكتساب المهارات الحياتية، مثل القدرة على التخطيط، وتقدير الموارد المتاحة ، والحكم على الأولويات، وكشف العلاقات، والتعامل الناجح مع الانفتاح الثقافي بامتلاك القدرة على الانتقاء، والتخاذل القرار، وقبول حق الاختلاف، إذ إن لكل فرد فكره ووجوده وأراؤه وأسلوب تفكيره. ومن هذه المهارات الحياتية أيضاً التمييز بين صاحب الرأي والرأي نفسه، واحترام الاختلاف، والتعايش معه لمصلحة المجتمع، مثل الاختلاف في العقيدة ، والجنسية، والاعتماد المتبادل في مواقف التعليم والتعلم حيث يعمل كل فرد في المجموعة، ويفيد الآخرين

ويستفيد منهم ، مع المرونة في الرأي بعيداً عن أحادية الرؤية أو التعصب (كوجك، ١٩٩٦).

وهنا لابد أيضاً من التأكيد على أن الأنشطة الطلابية تسعى إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وتزويدهم بالمعرفة القابلة للتطبيق، وتعزيز كرامة الطالب وقيمه وحقوقه وحرি�ته وإشباع حاجاته وميوله. وأساس هذا كله النظر إلى المتعلم على أنه طاقة لاحدود لها، قادرة عن طريق حفظها على النشاط أن تحول إلى شخصية مستقلة خلاقة في حياتها وحياة المجتمع، ذلك أن شخصية المتعلم لا تكتمل إلا باكتساب قدر من الاستقلال والعمل، لأن النشاط الطلابي يبني التفكير المتحرر، وحرية التعبير، وصدق المواهب، والاستكشاف، وضبط النفس، والشعور بالرضا عن الذات (دارو، وألين، ١٩٦٣).

إن ممارسة ألوان النشاط الاستقلالي ييسر القدرة على الإبداع والبحث والتفاعل الفكري، وتنمية المهارات، والتفكير المتحرر في حل المشكلات، واستخلاص النتائج، وحرية التعبير، والكشف عن قدرات متنوعة، وعلاقات جديدة، وابتکار صيغ ونماذج من التفكير والتعبير، وضبط دوافعه وقيادتها نحو العمل المنتج. واكتساب المثابرة في مواجهة المواقف المعقّدة، والتساؤل الذي يعقبه الرضا الشخصي والإحساس بالنجاح.

والسؤال الآن هو: هل النشاط الطلابي في الكليات الجامعية يراعي هذه الممارسات الاستقلالية لتشمير الأنشطة اللاصفية؟ الإجابة تتطلب عرض بعض الأنشطة الطلابية في الكليات التربية والجامعات لتعرف أهدافها و مجالاتها و موقعها على خريطة البرامج الجامعية.

ففي متابعة لخطة نشاط الطالبات بجامعة الملك سعود الصادرة في العامين الدراسيين ١٤٢٠/١٤٢١هـ، ١٤٢١/١٤٢٢هـ، اتضح أنها تقتصر على مجالين

اثنين فقط من الأنشطة هما: النشاط الاجتماعي والثقافي، بينما تميز النشاط المقدم للطلاب بأنه يشمل المحالين السابقين، بالإضافة إلى الأنشطة العلمية والفنية. وقد أوضحت خطة نشاط الطالبات بأن الأنشطة الاجتماعية والثقافية هما الوعاء الذي تستطيع الطالبة من خلاله أن تمارس مجموعة من الأنشطة المفيدة. وأن هذه الأنشطة تتعاون أعضاء هيئة التدريس والطالبات في التخطيط لها، وذلك في مركز الدراسات الجامعية للبنات بعليشة، وأقسام العلوم الطبية بالملز، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، والطب، وطب الأسنان. وتم تحديد الأنشطة الاجتماعية بالخلافات والزيارات، والبحوث والمساعدات وتشغيل الطالبات ، والطالبة المثالية، وخدمة المجتمع. أما الأنشطة الثقافية فإنها تشمل المسابقات في حفظ القرآن الكريم، والحديث الشريف، وكتابة القصة القصيرة، والشعر، والتلخيص، والمقالات الأدبية، والبحوث والمساجلة الشعرية، والرسم التشكيلي والخط العربي، والخياطة والحياكة، والأشغال اليدوية، والأعمال البيئية. وبالإضافة إلى هذه المسابقات فهناك المحاضرات الدينية والوطنية والتي تتناول مشكلات الطالبات وحلوها. وهناك خطة مماثلة للنشاط بإسكان الطالبات تنقسم أيضاً إلى أنشطة اجتماعية وأخرى ثقافية. وتشمل الأنشطة الاجتماعية: الخلافات، والمسابقات، واليوم الاجتماعي، والنشاط الحر في الساحات، ومشروع التبرع بالدم، والسوق الخيري، والطبق الخيري، وتشغيل الطالبات، والالستقاء في ساحة النخيل، والإفطار الجماعي، وبرنامج عساكم من عواده، وإفطار يوم عاشوراء، وحفل ختام النشاط. أما الأنشطة الثقافية فإنها تشمل الأنشطة التي سبق عرضها وهي المسابقات، والأمسيات الثقافية والشعرية والندوات والمحاضرات (جامعة الملك سعود ، ٤٢٢، ١٤٢٠هـ).

أما النشاط الطلابي في كليات المعلمين فهو أحد المكونات الأساسية لإعداد الطلاب المعلمين، مما ينعكس أثره مستقبلاً في حياتهم العملية. ويهدف هذا النشاط الطلابي إلى:

- تعميق المفاهيم والمثل الإسلامية العليا في نفوس الطلاب.
- بناء شخصية الطالب ببناء متكملاً ، ليكون قادراً على العطاء والتفاعل مع المجتمع .
- تأكيد الروح الوطنية والولاء والانتماء في نفوس الطلاب .
- تعويذ الطلاب على العمل الجماعي المبني على التعاون والإيثار وتحمل المسؤولية.
- تدريب الطلاب على استثمار أوقات الفراغ، واكتشاف القدرات والمواهب، وتنمية المهارات وتوجيهها لخدمة الفرد والمجتمع.

ويشمل الهيكل العام للنشاط: الرئيس، ورواد النشاط المترررين، وبلجنة النشاط الثقافي والفنى والاجتماعي والرياضي والكتشفي. (وزارة المعارف، ١٤٢١هـ). وفي إطار السعي نحو تطوير مناهج وبرامج كليات البنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، والأهمية الواضحة التي يوليها التربويون للنشاط اللاصفي ودوره في تشكيل بيئة تعليمية ثرية، وتفعيل أهداف التعليم بالكليات الجامعية.

### أسئلة البحث

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية.

- ١ - ما واقع الأنشطة الطلابية المستخدمة في كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالرياض ؟
- ٢ - ما الأنشطة الطلابية الالزمة لطالبات كلية التربية للبنات وما مجالاتها ؟
- ٣ - ما متطلبات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية للبنات ؟
- ٤ - ما التصور المقترن لتطوير الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات في الرياض ؟

## حدود البحث

سيقتصر هذا البحث على ما يلي.

- ١ - الحدود الموضوعية: الأنشطة الطلابية التي تمارس خارج قاعات الدراسة، وليس لها علاقة بالمقررات الدراسية.
- ٢ - الحدود الزمانية: الأنشطة الطلابية التي تمارس في كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية في العامين الدراسيين ١٤٢٠ / ١٤٢١ هـ، ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ.
- ٣ - الحدود المكانية كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بالرياض، التابعة للرئيسة العامة لتعليم البنات.

## خطوات البحث

يسير البحث الحالي وفق الخطوات التالية.

- ١ - رصد واقع ممارسة النشاط الطلابي في كلية التربية للبنات من خلال:
  - أ - إعداد استماراة حصر النشاط الطلابي.
  - ب - تحليل استمارات رصد بيانات التنفيذ وتقارير النشاط.
- ٢ - التوصل إلى قائمة النشاط الطلابي اللازم لطلابات كلية التربية للبنات من خلال إعداد استبانة لهذا الهدف.
- ٣ - تحديد متطلبات ممارسة النشاط الطلابي من خلال استبانة أعدت لذلك.
- ٤ - بناء تصوّر مقترح لتطوير النشاط الطلابي من خلال معطيات المخاور السابقة.
- ٥ - التوصل إلى التوصيات الالزامية لتفعيل نتائج البحث.

## أهمية البحث

يفيد هذا البحث في:

- ١ - تحسين الأنشطة الطلابية التي تقدم للطلاب بكليات التربية للبنات خارج قاعات الدراسة لتفعيل الأهداف التعليمية والتربيوية ومجاليها.

- ٢ - وضع تصور لمحالات الأنشطة الطلابية وأنواعها ومحالاتها في كلية التربية للبنات لإثراء البيئة التربوية التعليمية.
- ٣ - رعاية إبداعات وقدرات الطالبات وصقلها بالانتقال من أنشطة ثقافة الإبداع إلى ثقافة الإبداع ، ومن التحصيل إلى التفكير والبحث والاتصال بالبيئة والمجتمع.
- ٤ - ترشيد أساليب التقويم وتوسيع محالاتها بالانتقال بها من الثقافة الورقية إلى أنشطة بحثية نظرية وميدانية تشمل كفاءات الطالبات المعلمات وتنشطها.
- ٥ - تقديم تصور مقترح يتضمن إدارة الأنشطة، وأهدافها، وأسس ممارستها، ومواصفات رائدة النشاط، والمعوقات التي تواجه ممارسة الأنشطة، ثم دليلاً بالأنشطة الطلابية يفيد في تطوير برنامج كليات التربية للبنات.

### مصطلحات البحث

يستخدم البحث الحالي المصطلحات التالية.

#### ١ - النشاط الصفي: Class Activity

أنشطة تعليم وتعلم تم في إطار ما يقدم من مواد دراسية، تمارس داخل قاعات الدرس. وهذه الأنشطة تحكمها طبيعة أهداف المقررات الدراسية، وأساليب تحقيقها، والوقت المخصص لدراستها، ونظام التقويم، ومتابعة أعضاء هيئات التدريس وتکلیفه‌م. (عمیرة، ١٩٩٨م، ص ١٢).

ويقصد بها الأنشطة التعليمية العلمية التي تقوم بها طالبات كلية التربية للبنات في قاعات الدرس، والتکلیفات خارجها وتحکمها المقررات الدراسية التي تقدم لهن، ونظام التقويم والتي تخضع لتوجيهات ومتابعة أعضاء هيئة التدريس.

#### ٢ - النشاط غير الصفي: Out of Class Activity

مجموعه من السلوك التعليمي يمارسه الطلاب خارج قاعات الدرس بإشراف وتوجيه أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهي

أنشطة غير مفروضة يختارها الطلاب بحرية ومحض إرادتهم وحسب ميولهم، ولا ترتبط بالتعليم في المقررات الدراسية وإن كان يمكن أن يشريه ويتكمّل معه (شحاته، ١٩٩٨م، ص ١٧).

ويقصد بما الأنشطة التعليمية التعليمية التي تمارسها طالبات كلية التربية للبنات داخل الكلية أو خارجها تحت إشراف مسؤولات النشاط دون إلزام، وتحتارها الطالبات بحرية وحسب ميولهن.

### ٣- النشاط الطلابي:

**مرادف** لمصطلح **الأنشطة غير الصافية**. وهذه التسمية تؤكد الدور الفعال للطلاب. وقد ورد تعريف لها في دائرة معارف التربية (The Encyclopedia of Education 1982) يؤكّد على تولي الطلاب المسؤولية في هذه الأنشطة تخطيطاً وتنفيذًا وتقويمًا، وأن يكون لكل نشاط منها رائد يشرف عليها ويتبعها، وهذا المصطلح استخدمته الدراسة الحالية.

### **الدراسات السابقة**

يسْتلزم التغيير المتسارع في عالمنا المعاصر مراجعة الكثير من طرائقنا وأساليبنا في التربية، واستلزمت هذه المراجعة بدورها أن ننظر باهتمام إلى تجارب وخبرات آراء سبقت في ميدان البحث العلمي، تفيد في تعديل أساليبنا وبحوثنا بما يتفق ومتضيّفات الواقع المتوقع في مسيرة التطوير والتجديد التربوي.

ويمكّن عرض البحوث السابقة التي أُنجزت في ميدان الأنشطة الطلابية بحسب المراحل التعليمية التي أُجريت فيها، ويتم بعدها عرض الندوات والمؤتمرات، ثم خلاصة وتعليق كما يلي:

### دراسات أجريت في المرحلة الابتدائية

وتشمل دراسات: (عبد القادر، ١٩٨٢م) (العلي، ١٩٨٤م) (العلي، ١٩٩٠م) (موسى، ١٩٩١م) (آل زيد، ١٩٩٤م) (السفيني، ١٤١٥هـ) (العزاز، ١٩٩٦م).

### دراسات أجريت في المرحلة المتوسطة (الإعدادية)

وتشمل دراسات: (فتحي، ١٩٨٠م) (ريان، ١٩٨٠م) (العامدي، ١٩٨٨م) (الحجيلى، ١٤١٢هـ) (المطري، ١٩٩٤م) (عبد النبي، ١٩٩٧م) (الثنيان، ١٤٢١هـ).

### دراسات أجريت في المرحلة الثانوية

وتشمل دراسات: (العوفي، ١٩٩٥م) (الشريف، ١٩٩٥م) (السويدى، ١٩٩٦م) (غنىم، ١٩٩٦م) (المطوع، ١٩٩٧م) (العامدي، ١٩٩٧م) (سليمان، ١٩٩٧م) (عميرة، ١٩٩٨م) (أبو الذهب، ١٩٩٨م) (الخطيب، ١٩٩٩م).

### ندوات ومؤتمرات في النشاط الطلابي

(وزارة المعارف السعودية ١٤٠٦هـ) (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٢م) (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٥م) (وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة ١٩٩١م).

أما الدراسات القليلة التي أجريت في المرحلة الجامعية فمن أهمها:

- دراسة (دانيال ووالس) (Danial & Wallace) (١٩٧٨م): سمة الرضا عن الحياة، وتأثير الكلية على القياديين وغير القياديين في الكلية بعد عشر سنوات من التخرج، وأظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠٪ من الطلاب الذين سبق لهم أن مارسوا القيادة في مجتمع الجامعة أوصروا أن ممارستهم للأنشطة كان لها أكبر الأثر في رضاهما عن حيائهم الحالية ، كما أن تحصيلهم الدراسي ارتفع معدله نتيجة لمارستهم المنظمة لتلك الأنشطة.

- دراسة علي القرني (Alkarni) ١٩٨٦ م: حول تصور الطلاب لبرامج الأنشطة غير الصافية بجامعة الملك سعود، والتي قدمها إلى جامعة ولاية متشيغان.
- دراسة (دون شونج وكارول كين) (Schoening & Keane) ١٩٨٩ م: عن تدريب الطلاب على القيادة داخل الحرم الجامعي. وبدلاً من الانتظار حتى يظهر القادة من الطلاب من تلقاء أنفسهم فإن البرنامج عين مجموعة من أصحاب الخبرة ليعملوا في برنامج الأنشطة الطلابية بالكلية. وأنباء لقاءات التوجيه في الحرم الجامعي، فإن قادة الطلاب المتدربين يقدمون خبراتهم في شكل برنامج لتنمية القيادة ويشتمل هذا البرنامج المكونات الآتية
  - برنامج تفرغ للطلاب والأساتذة له درجات في القيادة التطبيقية وحكم الطلاب لأنفسهم، وهذا المقرر يتناول مفاهيم نظرية أساسية وكذلك فنيات علمية.
  - مقرر له درجات في القيادة التطبيقية وحكم الطلاب لأنفسهم ، وهذا المقرر يتناول مفاهيم نظرية أساسية وكذلك فنيات علمية.
  - جعل القيادة الطلابية جزءاً متضمناً في البيئة الإدارية للكلية ، حيث يتولى الطلاب مسئولية البحث والدراسة بمخصوص الإسهام الوعي في اللجان الإدارية.
  - الجمعيات والندوات بالحرم الجامعي. وفريق رعاية الطلاب يعملون مع هيئة التدريس لإمداد الطلاب بتلك الأنشطة الإبداعية الخاصة بالقيادة (Schoening and Keane 1989)
- دراسة (روبرت، س، بيس) (Pace) ١٩٩٠ م: عن الطلاب وأنشطتهم وعن تحسنهم الدراسي في الكلية، تعرض هذه الدراسة نتائج مسح قومي لخبرات الطلاب الجامعيين خلال الثمانينات من القرن العشرين، وتركز بصورة خاصة على ما يفعله الطلاب وعلى ما يعتقدون أنهم جنوه من خبرتهم الجامعية. وقد تم جمع بيانات الدراسة من استجابات عدد ٢٤٤٢٧ طالباً بالمرحلة الجامعية. يتناول الباحث قضية

الخبرات الجامعية كما يقدم للدراسة البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانة وذلك من حيث:

- نوعيات الكليات وأوجه الشبه والاختلاف بينها.
  - الأنشطة المشتركة في مختلف أنواع الكليات.
  - خبرات الطلاب عاماً بعد عام أثناء وجودهم بالجامعة.
  - تأثير عوامل السن، والجنس.
  - سمات الطلاب الذين لا يشاركون في الأنشطة.
  - العلاقة بين الأنشطة والإنجاز الأكاديمي.
  - العلاقة بين تنوع الأنشطة والنمو الظاهري.
  - النقد الحالي الموجه لمرحلة التعليم الجامعي.
- دراسة عبد العظيم إبراهيم: عن تصور مقترح لزيادة فاعلية ممارسة الأنشطة الطلابية الجامعية في ضوء نظام الفصلين الدراسيين بمصر (إبراهيم عبد العظيم ١٩٩٨م)، وأظهرت النتائج أن من المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة الطلابية الجامعية سوء تنظيم الجدول الدراسي، وضيق الوقت المخصص للنشاط، وقلة التوعية بأهمية ممارسة الأنشطة، وتأخر اعتماد الميزانيات اللازمة لمارسة النشاط، ووجود فجوة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، والتعقيدات الإدارية.

### خلاصة وتعليق

تشير هذه البحوث السابقة التي أجريت في ميدان النشاط الطلابي إلى عدد من المعطيات أهمها:

- ١ - أن هذه البحوث استمرت زهاء أربعة عقود من الزمان كما أنها شملت المراحل التعليمية المختلفة بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية، بيد أن

البحوث التي أجريت في المرحلة الجامعية قليلة، وأن كليات التربية تفتقر إلى بحوث ترمي إلى تحضير هذه الأنشطة وتنفيذها وتقويمها بأسلوب علمي يحقق الأهداف الأكادémية والتربوية معاً.

٢ - أن معظم البحوث التي أجريت ارتبطت بمادة دراسية معينة وأنما أعطت وزناً واضحاً لآراء المعلمين والمشرفين التربويين والإداريين، كما أنها عنيت بالمتغيرات التابعة مثل التحصيل الدراسي، والاتجاهات، وبعض المهارات والقدرات الابتكارية، وأن البحوث التي عنيت بالمقارنة مع دول أخرى، أو ربط الأنشطة بالبيئة والمجتمع، أو إعداد أدلة للأنشطة كانت قليلة رغم أهميتها في تطوير الأنشطة الطلابية غير الصافية.

٣ - أن الدراسة الحالية يمكن أن تفيد من هذه البحوث السابقة، وتضيف إليها بشكل خاص تصور لقائمة بالأنشطة غير الصافية لطلابات كلية التربية للبنات، تساعد في تطوير الأنشطة الحالية، ورسم إطار ل برنامـج في الأنشطة الطلابية غير الصافية يتناغم مع متطلبات المجتمع وأمكانيات الكلية وأهدافها.

### **إجراءات البحث**

الهدف الأساسي من البحث الحالي هو تطوير الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات بالرياض، ولذلك تم إعداد أدوات البحث و اختيار عينته بما يحقق هذا الهدف. وقد تم إعداد الأدوات التالية:

#### **أولاً - استمارـة حصر النشاط الطلابي**

الهدف من إعداد هذه الاستمارـة هو رصد واقع النشاط الطلابي في كلية التربية للبنات باستخدام أداة موضوعية.

المصادر التي تم الاعتماد عليها في بناء الاستماراة هي الدراسات السابقة (عبدالقادر ١٩٨٢م)، (الخولي ١٩٨٥م)، (موسى ١٩٩١م)، (الحجيلي ١٤١٢هـ)، (آل زيد ١٩٩٤م)، (السفيني ١٤١٦هـ)، (الخطيب ١٩٩٩م)، (ثنيان ١٤٢٠هـ)، وكذلك الكتابات التي أحررت في هذا المجال (عبدالوهاب ١٩٨١)، (محمد ١٩٩٠م)، (العصيمي ١٩٩٢م)، (الشريف ١٩٩٥م)، (محمد ١٩٩٨م).

الصورة المبدئية للاستماراة: تكونت الاستماراة في صورتها الأولى من عشرين سؤالاً مفتوحاً تناولت مصادر هذه الأنشطة، وأهدافها، و مجالاتها، وأنواعها، والفتررة الزمنية لممارستها، وتمويلها، والمنوعات والمسموح به من سلوك، وكيفية الإعلان عنها، وأساليب المشاركة، و اختيار رائدة النشاط، وصفاتها، والصعوبات التي تواجه الأنشطة الطلابية. وقد ترك عقب كل سؤال من أسئلة هذه المجالات مساحة بيضاء للكتابة. وصدرت الاستماراة بخطاب موجه لمسؤولات الأنشطة التي تمارس في كلية التربية وطلب منها ملء الاستماراة.

صدق الاستماراة، حيث عرضت على أثني عشر محكماً من المتخصصين في التربية وعلم النفس ومسؤولات الأنشطة بالكلية، وطلب منها إبداء الرأي في مدى قدرة الاستماراة على تحقيق الهدف من إعدادها، وتعديلها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة اللغوية في ضوء ما يرونها مناسباً. وباستقراء إجابات المحكمين اتضح ما يلي.

- أضاف ثمانية محكمين بنسبة ٦٦,٦٪ سؤالين عن كيفية اختيار رائدة النشاط، والمقررات الالزامية لتطوير الأنشطة.

- وأشار ستة ممكين بنسبة ٥٠٪ إلى تعديل صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، وقد تم تعديل الاستمارة وأصبحت في صورتها النهائية متضمنة (١٦) سؤلاً، بالإضافة إلى المقدمة، كما هو موضح في الملحق رقم (١).

وقبل ذلك قام الباحث الأول بتحليل الاستمارات حسب مفردات الاستمارة مع دمج المفردات التي يجمعها مجال واحد، وقام الباحث الثاني بإعادة تحليلها وتم حساب ثبات التحليل باستخدام معامل الارتباط لبيرسون حيث بلغ ٩١٪ وهو ارتباط عالٍ يدل على درجة عالية من الثبات.

**تطبيق الاستمارة :** طبقت الاستمارة على جميع مسؤوليات الأنشطة بكلية التربية للبنات ، حيث يتم اختيار مسؤولة للنشاط بكل قسم من أقسام الكلية إضافة إلى رئيسيات النشاط، ثم الرائدات المساعدات، ورئيسة النشاط، وكذا عميدة الكلية ووكيلة الكلية. وبلغ عدد الاستمارات التي تم تطبيقها إحدى عشرة استمارة.

#### ثانياً - استمارات رصد بيانات التنفيذ وتقارير النشاط

لاستكمال رصد واقع الأنشطة اللاصفية بكلية التربية للبنات تم الاتصال بعميدة الكلية، ورئيسة النشاط، وتم الحصول على تقارير النشاط واستمارات رصد بيانات التنفيذ ، وهو ما تم إنجازه في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ، وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول ١٤٢١/١٤٢٢هـ، وهذه المطبوعات لا تزال غير منشورة.

وتم تحليل هذه الاستمارات والتقارير لاستكمال صورة واقع الأنشطة في كلية التربية للبنات/الأقسام الأدبية بالرياض، بحيث تم تعيين مجالات الأنشطة الطلابية، وأنواع الأنشطة التي تدرج تحت كل مجال، ومواعيد تنفيذ هذه الأنشطة، وتحديد القائمين على تنفيذها وتحقيقها.

وتم التأكيد من ثبات التحليل عن طريق إعادة التحليل بعد مرور أسبوعين من نهاية التحليل الأول، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون حيث بلغ ٠,٧٨ وهو ارتباط عالٍ بين التحليلين يدل على درجة عالية من الثبات.

### ثالثاً - استبانة النشاط الطلابي و مجالاته

الهدف من إعداد الاستبانة تطوير مجالات وأنواع النشاط الطلابي في كلية التربية للبنات/الأقسام الأدبية بالرياض ، وتقديم تصور جديد لهذا النشاط.

المصادر التي اعتمدت عليها الاستبانة هي أهداف النشاط الطلابي في: (ريان ١٩٨١م) (دارة المعارف ١٩٨٢م) (عميرة ١٩٩١م) (كوجل ١٩٩٦م) (عبدالهادي، وعبد الشافي، وشحاته ١٩٩٩م)، وكذلك قوائم الأنشطة غير الصافية الواردة في الدراسات والمراجع التالية (القرني ١٩٨٦م)، (على ١٩٩٦م)، (سيليكر وكويerek ١٩٩٧م)، (مادين وبروكمان ١٩٩٧م)، (إبراهيم ١٩٩٨م)، (عميرة ١٩٩٨م)، (شحاته ١٩٩٨م)، وواقع ممارسة الأنشطة بكلية التربية للبنات التي سبق عرضها.

الصورة المبدئية للاستبانة: اشتغلت على ثلاثة نشاطات طلابياً جامعياً ووضع أمام كل نشاط هرمان أوهما تحت عبارة مناسب، وثانيةما تحت عبارة: غير مناسب، كما تركت أمام كل نشاط مساحة خالية لكتابة الملاحظات الخاصة بالتعديل. وأسفل الأنشطة عبارة (أنشطة أخرى أرى إضافتها) أي أن الاستبانة جمعت بين النظائر المقيد والمفتوح.

صدق استبانة مجالات النشاط الطلابي: تم عرض الاستبانة على اثنى عشر محكماً من المتخصصين في التربية وعلم النفس بهدف معرفة مدى مناسبة هذه الأنشطة المقترحة لطلابات كلية التربية للبنات ، وتعديل هذه الأنشطة بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة . وباستقراء استجابات المحكمين اتضح ما يلي.

- رأى المحكمون مناسبة الأنشطة اللاصفية المقترحة لطالبات كلية التربية للبنات.
- أضاف ٥٠٪ فأكثر من المحكمين أربعة أنشطة هي : جماعة الحملات الاجتماعية ١,٦١٪، وجماعة المسابقات الرياضية ٥٩,٢٪ وجماعة الرحلات ٥٣,٧٪، ثم مخيم الأسرة والطفل ٥٠٪ وقد تم استبعاد الأنشطة التي لم تحصل على موافقة ستة محكمين فأكثر.
- أشار تسعه محكمين بنسبة ٧٥٪ أنه يلزم تصنيف الأنشطة في مجالات أربعة هي: أنشطة أدبية، وأنشطة اجتماعية، وأنشطة ثقافية ، وأنشطة فنية.
- وقد تم تعديل الاستبانة لتتضمن هذه المجالات كما تم إضافة الأنشطة الأربع المقترحة، وإجراء التعديلات وبذلك تصبح الاستبانة المتضمنة (٣٤) نشاطاً صادقة.
- ثبات الاستبانة:** حيث تم إعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين من نهاية التطبيق الأول على عشرين عضو هيئة تدريس. وتم حساب الثبات عن طريق معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ ٨٠٪ وهو ارتباط عالٍ يدل على درجة ثبات عالية.
- ما يعني صلاحية الاستبانة، للتطبيق كما هو موضح في الملحق رقم (٢).
- تطبيق الاستبانة:** يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئات التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض بأقسامها الستة: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والتربية وعلم النفس. وقد وصل عددهم إلى واحد وسبعين عضواً، وزعّت عليهم استبانة قائمة الأنشطة الطلابية، والجدول التالي يوضح أعداد الأعضاء في كل قسم علمي من يشكلون عينة البحث الحالي.

جدول رقم (١). مجتمع البحث وعيته والسبة المئوية

م	الأقسام العلمية	العدد الكلي للأعضاء	عينة البحث (ن)	النسبة المئوية %
١	الدراسات الإسلامية	٢١	١٦	٧٦,٢
٢	اللغة العربية	١٢	١٠	٨٣,٣
٣	اللغة الإنجليزية	٨	٥	٦٢,٥
٤	التاريخ	٥	٣	٦٠
٥	الجغرافيا	٣	١	٣٣,٣
٦	التربية وعلم النفس	٢٢	١٩	٨٦,٣
	المجموع الكلي	٧١	٥٤	٧٦

يتضح من الجدول السابق أن نسبة عينة البحث بالنسبة إلى مجتمع البحث تراوحت بين ٣٣,٣٪ في قسم التربية وعلم النفس و ٨٦,٣٪ في قسم الجغرافيا، وأن نسبة عينة البحث الكلية وصلت إلى ٧٦٪. وأن نسبة الفاقد وصلت إلى ٢٤٪ وهي تمثل أعضاء هيئات التدريس الحاصلات على إجازات أمومة أو مرضية أو لرعاية أحد أفراد الأسرة، أو من اعتذرن عن إعادة الاستبانة لانشغالهن بأعمال تعليمية أو اجتماعية.

#### رابعاً : استبانة متطلبات النشاط الطلابي :

في سبيل التوصل إلى متطلبات النشاط الطلابي الالزمة لطلابات كلية التربية للبنات: تنظيمياً وأهدافاً، وأسساً، ومشرفاً، ومعوقات، تم السير في خطوتين هما:

**الخطوة الأولى:** استقراء المتطلبات من خلال قضايا البحث ومنطلقاته والدراسات السابقة، ونتائج تطبيق أدوات الدراسة الحالية والسابقة، وإعداد استبانة لهذا الغرض.

**الخطوة الثانية:** عرض ما تم التوصل إليه على اثني عشر محكماً من أعضاء هيئات التدريس بكلية التربية للبنات بهدف التأكد من مناسبة: التنظيم، والأهداف، والأسس، ومواصفات الأنشطة الطلابية، والمعوقات التي تحدّ من تفعيلها في الكلية، وقد طلب من المحكمين في الاستبانة المخصصة لذلك تعديل محاورها بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة.

تم التعرف على آراء المحكمين والأخذ بما تمت الموافقة عليه بنسبة ٥٠٪ والجدول التالي يوضح التكرارات والنسبة المئوية في كل متطلب من متطلبات الأنشطة الجامعية غير الصافية علماً بأن الأرقام المستخدمة هنا للدلالة على مفردات كل متطلب هي نفسها الواردة في التصور المقترن لتطوير الأنشطة الطلابية. وقد استخدم هذا الإجراء لأن كل مفردة من مفردات كل متطلب تكتب في سطرين أو أكثر مما لا يتفق وجدولتها لفظياً بل رقمياً، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

## جدول (٢). متطلبات النشاط الطلابي: التكرارات، والنسب المئوية.

المعوقات		المواصفات		الأسس		الأهداف		التنظيم		أرقام المفردات	
%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T
١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	١	
١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	٨٣,٣	١٠	١٠٠	١٢	٢	
٨٣,٣	١٠	١٠٠	١٢	١٠٠	١٢	٨٣,٣	١٠	١٠٠	١٢	٣	
٨٣,٣	١٠	٨٣,٣	١٠	١٠٠	١٢	٨٣,٣	١٠	١٠٠	١٢	٤	
٨٣,٣	١٠	٨٣,٣	١٠	١٠٠	١٢	٧٥	٩	١٠٠	١٢	٥	
٧٥	٩	٧٥	٩	٨٣,٣	١٠	٧٥	٩	٨٣,٣	١٠	٦	
٦٦,٦	٨	٧٥	٩	٨٣,٣	١٠	٧٥	٩	٧٥	٩	٧	
٥٨,٣	٧	٧٥	٩	٨٣,٣	١٠	٦٦,٦	٨	٧٥	٩	٨	
٥٠	٦	٧٥	٩	٧٥	٩	٦٦,٦	٨			٩	
٥٠	٦	٧٥	٩	٧٥	٩	٥٨,٣	٧			١٠	
-	-	٦٦,٦	٨	٦٦,٦	٨	٥٨,٣	٧			١١	
-	-	٥٨,٣	٧	٥٨,٣	٧	٥٨,٣	٧			١٢	
-	-	٥٨,٣	٧	٥٨,٣	٧	٥٠	٦			١٣	
-	-	٥٠	٦	٥٨,٣	٧	٥٠	٦			١٤	
-	-	٥٠	٦	٥٠	٦	٥٠	٦			١٥	

وبذلك يمكن الأخذ بالتنظيم الإداري للأنشطة وضوابطه، وأهداف الأنشطة الطلابية، والأسس الازمة لتفعيل النشاط الطلابي، ومواصفات رائدة النشاط، ثم معوقات ممارسة النشاط الطلابي في كليات البنات عند بناء التصور المقترن لتطوير الأنشطة الطلابية.

## نتائج البحث وتوصياته

يمكن عرض نتائج البحث الحالي في ضوء أسئلته التي سبق عرضها من حيث: نتائج رصد واقع الأنشطة الطلابية بكلية التربية للبنات، ثم عرض قائمة مقترنة بالأنشطة و مجالها الازمة للطالبات المعلمات، والتصور المقترن لتطوير الأنشطة

الطلابية بكلية التربية للبنات، كما يختتم كل ذلك بالتوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى ميدان التطبيق العملي. ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي.

**أولاً -** واقع النشاط الطلابي في كلية التربية للبنات

تم كشف واقع ممارسة الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات/الأقسام الأدبية في الرياض من خلال مسارين اثنين. أولهما: تطبيق استماراة حصر الأنشطة الlassificativa بالكلية حيث طبقت على إحدى عشرة مسؤولة من مسؤولات النشاط ومن قيادات الكلية. وثانيهما: تحليل استمارات رصد بيانات التنفيذ وتقارير ميدانية للعامين الدراسيين ١٤٢٠/١٤٢١ هـ، ١٤٢١/١٤٢٢ هـ. ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي.

### **١ - نتائج حصر النشاط الطلابي بكلية التربية للبنات:**

تم تفريغ استماراة حصر النشاط الطلابي بكلية التربية للبنات بحسب الأسئلة التي تتضمنها الاستماراة ، ويمكن حصر معالم النشاط كما يلي.

اتفق الجميع أفراد العينة على أن **الأنشطة الطلابية تمارس ومصادرها هي:**

- اللائحة العامة للأنشطة بوكلة الرئاسة للكليات البنات.

- أعضاء لجنة النشاط بكل قسم علمي.

- اللجنة العامة للنشاط بالكلية.

**مسئوليّات النشاط على وعي بأهداف ممارسته حيث ذكرت ٦٣,٦٪.**

- تنمية المهارات الاجتماعية والفنية والعمل التعاوني.

- الانفتاح على البيئة والمجتمع.

- حماية الطالبات من التغافلات الدخيلة.

- الكشف عن مواهب الطالبات.

- استغلال أوقات الفراغ لتعود على الطالبات والكلية بالنفع.

- توعية الطالبات بالقضايا المطروحة على الساحة صحية أو دينية أو اجتماعية.
- تعويد الطالبات على الشعور بالفقيرات وبالدول الإسلامية المستضعفه.

### ١ - جماعات النشاط الموجودة كما ذكرها ٩٠,٩ % هي:

- جماعات الأنشطة الثقافية وتشمل: المسابقات ، والمحاضرات، والندوات، والإبداعات الطلابية الأدبية.
- جماعات الأنشطة الاجتماعية وتشمل: المناسبات الاجتماعية، والحفلات، والطبق الخيري، وجماعة المصلى، واستقبال الطالبات وتوديعهن.

أوقات ممارسة الأنشطة في الكلية ، موعد بدايتها ونهايتها ، وأماكن ممارستها

- تستمر ممارسة الأنشطة طوال العام الدراسي من بدايتها وتنتهي قبل موعد الاختبارات بأسابيعين في نصف العام وأخره.
- تمارس الأنشطة في أي وقت خلال اليوم الدراسي بما يناسب القسم العلمي.
- تمارس الأنشطة في أوقات الدوام الرسمي من الثامنة صباحاً إلى الثانية ظهراً.
- أماكن ممارسة الأنشطة هي : القاعات الكبرى ، والمصلى ، والبهو ، والساحات رغم قلتها، وممرات الكلية خاصة الدور الأرضي.

ومن أهم ضوابط ممارسة الأنشطة: عدم التأثير على حضور الطالبات  
لحاضرائهن، وتفضل الفترة بعد صلاة الظهر لتفرغ أكثر الطالبات وحضور  
مسؤوليات النشاط وقيادات الكلية وعضوات هيئة التدريس.

مصادر تمويل الأنشطة اللاصفية في كلية التربية للبنات هي:

- إدارة الكلية ممثلة في مكتب النشاط.
- ميزانية للنشاط من صندوق الطالبات.

- تبرع مسؤولات الأنشطة والطالبات أحياناً.
- تبرع بعض الشركات التجارية لدعم بعض الأنشطة مثل الطبق الخيري.

### **المنع والمسموح به للطالبات ومسؤولات النشاط**

- ممارسة الأنشطة يتم تحت إشراف مسؤولات النشاط.
- عدم التطرق لموضوعات سياسية أو مخالفات دينية.

### **أساليب التعرف على الأنشطة والمشاركة فيها هي**

- عقد لقاءات مع الطالبات وخاصة المستجدات ومسؤولات النشاط.
- الإعلانات التي يتم وضعها على جدران الكلية أو التي تصل إلى الأقسام.
- الترشيح من قبل رائدات النشاط، أو أعضاء هيئة التدريس.
- الإصدارات الأسبوعية ، والجلات الحائطية.
- اقتراح الطالبات لبعض الأنشطة اللافصية.

### **كيفية اختيار مسؤولة النشاط ، والمزايا التي تحصل عليها**

- ترشح من رئيسة القسم داخل القسم، أو من رئيسة النشاط بالكلية، أو من وكيلة الكلية، أو عميدة الكلية.
- رئيسات الأنشطة تحسب لكل واحدة منهن ساعتان من النصاب الأسبوعي.
- الرائدات تذكر مشاركتهن في النشاط في تقريرهن السنوي الذي تكتبه رئيسة القسم.

## صفات رائدة النشاط ، وأهم أدوارها في ريادة جماعة النشاط أهم صفاتها هي ما يلي.

القدرة على القيادة ، والثابرة، وتحيد التعامل مع الطالبات واحترامهن، وحسن الخلق، والحماسة للعمل التطوعي، ومحبوبة من قبل الطالبات، وصبوره، وتقبل النقد، وبجدة ونشطة ومتكررة ، وتقبل المبادرات، وملتزمة ومخلصة.

### وأهم أدوارها

- ربط النشاط بالبيئة والمجتمع والأحداث الحاربة.
- ثبيت الوعي الديني الصحيح ، والتقاليد المجتمعية.
- تنفيذ أهداف النشاط في نظام ودقة ووعي.
- تشجيع الطالبات على الابتكار والمبادرة.

### الصعوبات التي تواجه النشاط الطلابي

- عدم توافر ميزانية مالية كافية لغطية جميع الأنشطة.
- عدم توافر مزايا كافية للمسؤوليات عن الأنشطة.
- اهتمام الطالبات بالمناهج الأكاديمية جاء على حساب المشاركة في الأنشطة.
- ازدحام المناهج الدراسية بالمعلومات واستغراق الامتحانات لأوقات طويلة، وازدحام جدول الدراسة بالمحاضرات.
- تفضيل أعضاء هيئة التدريس الانشغال بالتدريس ومهام الأسرة.
- عدم وجود وقت أو مكان مخصص لممارسة كل نشاط على حدة.
- قلة الأنشطة والمحضارها في الأطباق الخيرية والمسابقات والندوات.
- عدم وجود حواجز أو دوافع كافية لدى الطالبات للمشاركة في النشاط.

- عدم وعي الطالبات وعيًا كافيًّا بأهمية ممارسة النشاط.
- عدم وجود متخصصات لمارسة بعض أنواع الأنشطة.

### **مقترنات لتطوير النشاط الطلابي**

- تفريغ طالبات كل قسم علمي ساعتين أسبوعياً لمارسة الأنشطة الطلابية.
- تقديم الحوافز لمسؤولات النشاط والطالبات على شكل درجات تحسب في تقييمهن السنوي، أو جوائز مادية مناسبة.
- إقامة أنشطة طلابية تمارس خارج الكلية مثل: زيارات المتاحف والجمعيات النسائية والمكتبات، والمؤسسات الاجتماعية، والمستشفيات، أو الرحلات، أو المسابقات مع كليات أخرى في أنشطة مشتركة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على ريادة الأنشطة.
- رصد ميزانية مناسبة للأنشطة الطلابية، وتمويل مستمر.
- تحديد أنواع أنشطة الموسم الثقافي والاجتماعي والفنى مسبقاً منذ بداية العام.

### **٢ - معطيات استثمارات رصد بيانات التنفيذ، والتقارير الميدانية**

تم تحليل استثمارات رصد بيانات تنفيذ الأنشطة، وتقارير مكتب النشاط بكلية التربية للبنات. وقد تم التوصل إلى المعطيات التالية:

#### **مجالات النشاط وأنواعها**

- أ - النشاط الاجتماعي:** حفل استقبال المستجدات/ حفل لقاء العميدة مع طالبات الكلية/أنشطة التكافل الاجتماعي:كسوة العيد:كسوة الشتاء/إفطار صائم/أصدقاء المرضى/يوم المعلم/تكريم أعضاء قسم اللغة العربية/وضع دليل هواتف للمنسوبيات/وضع دليل هاتف للعاملات/الأطباق الخيرية/حفل شاي/حملة

تبرعات للشيشان/ندوة المصلى وأثره/حفل تكريم الدكتورة الجوهرة آل سعود/ أسبوع الدفاع المدني.

**ب - النشاط الثقافي:** محاضرة الأمراض النفسية بين الطب والشرع/ندوة الاستنساخ بين القرآن والعلم الحديث/يوم الأقصى/أسبوع زينة المرأة المسلمة وملابسها/محاضرة فضل قيام الليل/ندوة المعلم ماله وما عليه/أسبوع الجوازات /محاضرة ظاهرة العزوف عن القرآن/مقابلات مع مسلمات في أقطار عربية/برنامج عن التنصير/لقاء عن تربية الأبناء/نشرات للتوعية عن رمضان وفضله وفضل الأعمال الصالحة فيه/ندوة الأحاديث الصحيحة والضعيفة/محاضرة عن التقويم الجامعي/لقاء مع مفتى المملكة/برنامج ثقافي عن الألفية الثالثة/محاضرة عن فضل طلب العلم/محاضرة معجزة الصلاة في الوقاية من مرض دوالي الساقين/الموسم الثقافي بمناسبة الرياض عاصمة ثقافية/ندوة عن التعامل بين الزوجين/المؤثرات الخارجية على الأسرة/محاضرة عن الإنترن特/ندوة مناقشة إنجابيات وسلبيات التربية العملية/زيارة لمركز الملك عبد العزيز التاريخي/حفلات توديع الفرقة الرابعة/ندوة التوعية المرورية/محاضرة الوصايا الذهبية لطالبة العلم/محاضرة/محاضرة المرأة والدعوة/ أسبوع الشجرة/ندوة وباء الوادي المتصدع/أسبوع الأمومة والطفولة ندوات ومحاضرات ثقافية وتربوية/محاضرة تطبيقات الصور الفضائية في الدراسات البيئية والجغرافية/استضافة عضو من هيئة كبار العلماء الشيخ صالح اللحيدان.

**ج - النشاط الفني:** الحلقة الصوتية/برنامج مسرحي /بث الإذاعة الداخلية/ عرض فيلم عن المسلمين المضطهدرين في العالم/مهرجان عرض فني في قسم اللغة الإنجليزية/حفل مسرحي لاستقبال الطالبات/الأصبوحة الشعرية/مسابقات بحوث الطالبات/برنامج إذاعي عن التوعية بالنظافة/معرض لإنتاج الطالبات/محاضرة عن الفن التشكيلي/مسابقة فنية عن رسم الشعار/عرض مسرحي ابن خلدون وآراؤه

التربيـة / مسابقة المسرحـية الفـائزة بالـمركز الأول / حـفل مـسرحـي بـمـنـاسـبـة الـيـوم الـوطـني  
لـلـمـملـكـة / حـفل أناشـيد وـقصـائد وـطنـية.

### الجهات المنفذة للنشاط الطلابي

**طالبات أقسام الكلية:** الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والتاريخ،  
والجغرافيا، واللغة الإنجليزية، وال التربية وعلم النفس كل قسم على حدة، أو مشاركة  
أكـثر من قـسم عـلمـي لـتـفـيـذ النـشـاطـ، أو إـدـارـةـ الـكـلـيـةـ أو مـكـتـبـ النـشـاطـ أو الـقـسـمـ  
الـطـيـ بالـكـلـيـةـ.

### مواعيد التنفيذ

من بداية العام الدراسي حتى نهاية العام الدراسي ويتوقف ممارسة النشاط قبل  
الامتحانات في نهاية الفصل الأول بأسبوعين وكذلك في الفصل الدراسي الثاني.

### ثانياً : مجالات النشاط الطلابي وأنواعها

تم اقتراح قائمة بالنشاط الطلابي من خلال تبع البحوث السابقة والكتابات  
المتخصصة في مجال النشاط الطلابي، وواقع ممارسة الأنشطة بكلية التربية للبنات التي  
تم الحصول عليه من خلال أدوات البحث. وقد تم إعداد استبانة والتأكد من  
صدقها وتطبيقيها على (٤٥) عضو هيئة تدريس بكلية التربية للبنات، والجدول  
التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) - مجالات النشاط الطلابي وأنواعه وتكراراته ونسبة المئوية

م	مجالات الأنشطة وأنواعها	%	ت	مجالات الأنشطة وأنواعها	م	%	ت	مجالات الأنشطة	أولاً - النشاط الاجتماعي:
٨٣,٣	جماعات الإنتاج الأدبي	٤٥	١٨	جماعات الإنتاج الأدبي	٤٥	٨٣,٣	٤٥	أسرة الشريعة والحياة	١
٧٧,٧	دائرة المعلومات	٤٢	١٩	دائرة المعلومات	٥٣	٩٨,١	٥٣	جامعة الطبق الخيري	٢
٧٠,٣	أسرة الشفافة القانونية	٣٨	٢٠	أسرة الشفافة القانونية	٥١	٩٤,٤	٥١	أسرة الاحتفالات	٣
	ثالثاً - النشاط الفنى:		٩٢,٦	٩٢,٦	٥٠			مجلس الطالبات	٤
٩٨,١	جامعة الصحافة	٥٣	٢١	جماعة الصحافة	٥٠	٩٢,٦	٥٠	صديقات المريضات	٥
٩٦,٣	منتدى المدعات	٥٢	٢٢	منتدى المدعات	٤٥	٨٣,٣	٤٥	جماعة المناظرات والمحوار	٦
٩٢,٦	جماعة الإعلانات	٥٠	٢٣	٨٣,٣	٤٥	٨٣,٣	٤٥	والأحياء	
٨٥,٢	نادي التربية الجمالية	٤٦	٢٤	نادي التربية الجمالية	٤٣	٧٩,٦	٤٣	أسرة أعربي كلبيك	٧
	والديكور								
٨٥,٢	جماعة الحملات	٤٦	٢٥	جماعة المعارض	٣٣	٦١,١	٢٥	الاجتماعية	٨
٧٤	جماعة المسرح	٤٠	٢٦	جماعة المسرح	٢٩	٥٣,٧	٢٩	جماعة الرحلات	٩
٧٢,٢	جماعة التذوق الفنى	٣٩	٢٧	جماعة التذوق الفنى	٥٠	٢٧	٢٧	محيم الأسرة والطفل	١٠
٧٢,٢	جماعة الإذاعة	٣٩	٢٨	جماعة الإذاعة	٢٨			ثانياً - النشاط الثقافي :	
٥٩,٢	جماعة المسابقات	٣٢	٢٩	جماعة المسابقات	٥٤	١٠٠	٥٤	جماعة المحاضرات	١١
	الرياضية							والدورات	
	رابعاً - النشاط الأدبي:					١٠٠	٥٤	نادي الانترنت	١٢
٩٢,٦	منبر الخطابة والإلقاء	٥٠	٣٠	منبر الخطابة والإلقاء	٥٣	٩٨,١	٥٣	صديقات المكتبة	١٣
٨٨,٨	نادي اللغة الإنجليزية	٤٨	٣١	نادي اللغة الإنجليزية	٥٣	٩٨,١	٥٣	نادي المسابقات	١٤
٨٥,٢	جماعة التراث الإسلامي	٤٦	٣٢	جماعة التراث الإسلامي	٥٢	٩٦,٣	٥٢	صديقات البيئة	١٥
٨١,٥	تجيم اللغة العربية	٤٤	٣٣	تجيم اللغة العربية	٤٩	٩٠,٧	٤٩	الجماعة الجغرافية	١٦
٧٠,٣	ركن المختبرات اللغوية	٣٨	٣٤	ركن المختبرات اللغوية	٤٨	٨٨,٨	٤٨	الجماعة التاريخية	١٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي.

- ١ - مجالات النشاط الطلابي المناسبة لطلابات كلية التربية للبنات هي: النشاط الاجتماعي والنشاط الثقافي، والنشاط الفني، والنشاط الأدبي.
- ٢ - اختلاف الأوزان النسبية للأنشطة حسب آراء وتوجهات أعضاء هيئة التدريس وأن هذه الأنشطة حصلت على موافقة ٥٠٪ فأكثر من آراء أعضاء هيئة التدريس.
- ٣ - الأنشطة في عمومها ترتبط بطبيعة الفتاة السعودية، وتوجهات كلية التربية للبنات، وأهداف الأقسام الأكادémie فيها، ومتطلبات العصر، ورؤى المستقبل.
- ٤ - المردود التربوي لهذه الأنشطة يتسع ليشمل تنمية ثقافة التفكير والإبداع، والمهارات العلمية ، إلى جانب تعميق ثقافة الإبداع، القراءة خارج المقررات الدراسية، والمهارات العملية التفعية الالزامية للفتاة السعودية زوجة وأمًا ومعلمة وباحثة، كما أنها تساعد في تربية الأعماق وتنمية الأخلاق الإسلامية الفاضلة.
- ٥ - تنوع الأنشطة وتعدد مجالاتها يشبع الميل والاتجاهات المتنوعة ويسد حاجات طالبات كلية التربية للبنات، ويُصقل الموهوبون الفنية والأدبية والاجتماعية ويُساعد على رعايتها وترشيدها.

### ثالثاً - التصور المقترن لتطوير النشاط الطلابي

جاء هذا التصور المقترن لتطوير النشاط الطلابي بكلية التربية للبنات من خلال نتائج تطبيق أدوات البحث: استماراة حصر الأنشطة الطلابية، واستمارات رصد بيانات التنفيذ وتقارير الأنشطة، واستبانة قائمة الأنشطة الطلابية، ومجالاتها، واستبانة متطلبات ممارسة الأنشطة في كلية التربية للبنات ، وقد اشتمل التصور المقترن على المكونات التالية:

- ١ - التنظيم الإداري للأنشطة الطلابية وضوابطه.

٢ - أهداف النشاط الطلابي.

٣ - الأسس الالازمة لتفعيل النشاط الطلابي.

٤ - مواصفات رائدة النشاط الطلابي.

٥ - معوقات ممارسة النشاط الطلابي.

٦ - دليل النشاط الطلابي.

كما تم مراجعة التصور المقترن وتعديله تنظيماً وفكراً وصياغة في ضوء آراء خمسة من أعضاء هيئات التدريس تم عرضه عليهم في شهر شوال ١٤٢١هـ. ويمكن عرض هذه المكونات تفصيلاً كما يلي.

أولاً: التنظيم الإداري للنشاط الطلابي وضوابطه

١ - اللجنة العامة: تتكون من وكيلة الكلية لشئون الطالبات، ورائدات اللجان: الاجتماعية، والثقافية، والفنية، والأدبية، من عضوات هيئات التدريس.

٢ - لجنة النشاط: تتكون من رائدة الأنشطة ومقررات كل نشاط من الأنشطة المشتملة إلى هذا المجال تختارها طالبات كل نشاط على حدة.

٣ - أعضاء النشاط: وهن طالبات جماعة النشاط، ويتم تشكيل الجماعة في ضوء اتجاهاتطالبات واهتمامهن بنشاط محدد.

٤ - عميدة الكلية، أو وكيلة الكلية، أو رئيسات الأقسام يختارن رائدات اللجان من يمتزون بالمرونة والخبرة والتسامح وحب العمل الطوعي مع الطالبات، واحترامهن، وتشجيع أعمالهن.

٥ - يعلن عن فتح باب العضوية لكل جماعة وبعد تشكيلها يختارن مقررة للجماعة من بينهن يتولى فيها الخبرة وحسن التصرف وتقبل النقد واحترام عضوات الجماعة.

- ٦ - تناقش كل جماعة الأهداف التي يمكن إنجازها خلال العام الدراسي، وتقويمها ذاتياً، حيث تشارك الطالبات معاً في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- ٧ - يعتمد برنامج كل جماعة من جماعات النشاط في بداية العام الدراسي من رئيسة النشاط، ورائدة النشاط، ويوزع البرنامج على الأعضاء.
- ٨ - تخصص ميزانية للنشاط، وتحدد مواعيده أسبوعياً، ويحدد مكان كمفر لمارسته، وتوثيق أعمال الجماعة في سجلات خاصة. ويعُد تقرير سنوي خاتمي عن أعمال وأنشطة اللجنة طوال العام الدراسي.

#### ثانياً - أهداف النشاط الطلابي في كلية التربية للبنات

- ١ - استثمار أوقات الفراغ بما يفيد الطالبة والكلية والمجتمع.
- ٢ - بث روح التعاون والإيثار والحبة والتنافس الشريف وتعزيز مبدأ الخدمة العامة.
- ٣ - اكتشاف القدرات والمواهب وصقلها وتنميتها وتجسيدها لخدمة الطالبة.
- ٤ - زيادة التحصيل الأكاديمي وتنمية الحصول الثقافي.
- ٥ - زيادة وعي الطالبات بأهمية تحمل المسؤولية والعمل اليدوي.
- ٦ - بناء شخصية الطالبة بناءً متكاملاً لتكون قادرة على العطاء والنشاط.
- ٧ - تشجيع القراءة الحرة في المصادر والمراجع خارج المقرر الدراسي.
- ٨ - تقدير الطالبات حق الاختلاف واحترام الآخر وإبداء الرأي.
- ٩ - إشراك الميول الإيجابية وتعويذهن على العمل الجماعي والإيثار وتحمل المسؤولية.
- ١٠ - اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة.
- ١١ - اكتساب مهارات حسن التعامل مع الآخرين.
- ١٢ - تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي ، والتقويم الذاتي.

- ١٣ - تقدير الطالبات حسن إدارة واستثمار الوقت.
- ١٤ - احترام العمل والعاملين وتقدير قيمة العمل اليدوي والاستمتاع به.

### ١- أهداف النشاط الاجتماعي

- تعميق المفاهيم والمثل الإسلامية العالية في نفوس الطالبات.
- تنمية مهارات الطالبات ، وصقل مواهيبهن وتوظيفها في عمل مثمر.
- تكوين روح التعاون والتفاهم والمشاركة بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.
- تعويد الطالبات على العمل الفريقي وغرس معاني التكافل والتعاون والمحبة والإخاء.
- تثمير أوقات الفراغ لدى الطالبات ، وتعودهن احترام الوقت وحسن إدارته.
- إذكاء روح المنافسة الشريفة بين الطالبات من خلال العمل الطوعي والعمل التعاوني.

### ٢- أهداف النشاط الثقافي

- تنمية ثقافة التفكير والإبداع في مقابل ثقافة التخزين والإيداع عن طريق تنويع مصادر التعلم باعتبار أن الإسلام دعوة للتفكير والتدبر.
- تأكيد احترام حق الاختلاف ، وتنوع الآراء والقدرة على اتخاذ القرار مع التفسير.
- ترسيخ مفهوم وحدة المعرفة ، وربط النظرية بالتطبيق والتوظيف الاجتماعي.
- تثمير الثقافة الكمبيوترية والتقنيات الحديثة. مع القدرة على النقد والاختيار.
- الحافظة على ثقافة الهوية وتدبر العولمة بحيث تفكر الطالبة عالمياً وتطبق محلياً.

### ٣- أهداف النشاط الفني

- اكتشاف المواهب ورعايتها نفسياً وفكرياً واجتماعياً.

- إتاحة الفرص المتنوعة لإشباع الميول والاتجاهات وترشيدها لخدمة الفرد والمجتمع.

- تنمية روح الإنتاج الفني الجماعي لخدمة الأسرة السعودية والطفل السعودي.

- تبادل الخبرات الفنية ، وتعزيز الوعي بالفنون الراقية وأهميتها في تطوير المجتمع.

- تنمية النذوق الجمالي ونشر مفاهيم وقيم التربية الجمالية بين الطالبات.

#### ٤ - أهداف النشاط الأدبي

- صقل الموهاب الأدبية في الشعر والقصة والخطابة والإلقاء.

- نشر الثقافة الأدبية شعراً ونثراً والمدارس الأدبية، والاتجاهات الأدبية بين الطالبات.

- تنمية الوعي بالتراث العربي والإسلامي أعلامه، ومؤلفاته وتاريخه ، ونصوصه.

- الارتفاع بالذوق الأدبي لدى الطالبات، والقدرة على الانتقاء واتخاذ القرار الموازن.

- تنمية الميول والاتجاهات الأدبية وتوسيعها وتعقيدها وترشيدها.

#### ثالثاً - أسس لازمة لتفعيل النشاط الطلابي

١ - تقدير قيادات الكلية وأساتذتها لأهمية النشاط الطلابي. وتدريبهن على ممارسته بأسلوب علمي تربوي.

٢ - تحصيص ميزانية مناسبة لتحقيق أنشطة الجماعة، إضافة إلى الجهد التطوعية.

٣ - السماح بدعوة الخبراء والقيادات المجتمعية والعلمية والأدبية، للندوات والمناقشات.

٤ - تفريغ طالبات كل قسم علمي ساعتين أسبوعياً لمارسة الأنشطة.

٥ - تبسيط الإجراءات الإدارية والتعقيدات البيروقراطية.

٦ - عدم فرض تعليميات على الأنشطة واعتبار الحوار هو الأساس لاتخاذ القرار.

- ٧ - تخصيص جوائز وتقديرات سنوية لأحسن جماعة نشاط.
  - ٨ - إقامة أنشطة طلابية تمارس خارج الكلية مثل: زيارات المتاحف والجمعيات النسائية والمكتبات والمستشفيات والرحلات البرية، والمسابقات مع كليات أخرى.
  - ٩ - وضع برنامج الموسم الثقافي من خلال تعرف آراء الطالبات مسبقاً وبحيث يتخيله لقاء شخصيات مرموقة من المجتمع السعودي.
  - ١٠ - توفير جو من الحرية والبهجة والتسامح لإدارة جماعة النشاط.
  - ١١ - تخصيص ١٠٪ من درجات الترقية للمشاركة في الإشراف على النشاط .
  - ١٢ - تخصيص ثلاثة درجات سنوية لمشاركة الطالبة في الأنشطة وتقديم إنتاجها.
  - ١٣ - تخصيص مقرر عن الأنشطة الطلابية ضمن مقررات الكلية له طابع عملي.
  - ١٤ - إقامة مكتبة بالمستحدثات العلمية والتقنيات وتدريب الطالبات عليها.
  - ١٥ - إعداد رائدات الأنشطة الطلابية داخلياً ، وإيفادهن في بعثات داخلية وخارج إذا أمكن.
- رابعاً - مواصفات رائدة النشاط وأدوارها
- ١ - تقبل الرأي الآخر ، وتقدر حق الاختلاف.
  - ٢ - تميل إلى العمل مع الطالبات وتعاون معهن، وتبثت الوعي الديني الصحيح.
  - ٣ - تحترم آراء وأفكار ومقترنات الطالبات في إطار التقاليد المجتمعية الإسلامية.
  - ٤ - تقدرها وتحترمها وتحتارها الطالبات للإشراف على النشاط.
  - ٥ - ذات ثقافة واسعة إسلامية وعلمية وإنسانية.
  - ٦ - تشجع الطالبات وتحرص على تحقيق أهدافهن.
  - ٧ - لديها خبرة في الأنشطة ، وتحب المشاركة فيها وتنفيذ أهدافها.
  - ٨ - لديها وقت مناسب للإشراف والمتابعة.

- ٩ - محبوبة ومتعاونة مع قيادة الكلية والزميلات والطلاب.
- ١٠ - مفتوحة ذهنياً، وتقبل النصائح، وتطلب المشورة، وتستمع إلى طلابها.
- ١١ - ذات اتصالات واسعة في المؤسسات المجتمعية.
- ١٢ - تتسم بالتسامح والبهجة والحرية المسؤولية.
- ١٣ - ترعى الموهوبات، وتصقل القدرات الإبداعية لديها.
- ١٤ - تتخذ القرارات بأسلوب شوري وتساعد على تقبل النقد.
- ١٥ - تحترم الآراء المعارضة، وتكره التتعصب والمحسوبيه والمظاهريه والتعالي.

ما سبق تتضح أدوار رائدة النشاط في: ربط الأنشطة بالبيئة والمجتمع والأحداث الجارية، وتشييد الوعي الديني الإسلامي الصحيح والتقاليد المجتمعية، وتنفيذ أهداف النشاط في نظام ودقة ووعي، وتشجيع طلابها على الابتكار والمبادرة، والعمل المنتج.

#### خامساً - معوقات النشاط الطلابي

- ١ - الفهم المحدود لوظائف الجامعة لدى بعض الأعضاء وقصرها على التعليم.
- ٢ - انشغال طلابها أثناء الفصل الدراسي بالتحصيل الأكاديمي وأداء الامتحانات للحصول على الدرجات حيث أنه غاية التعليم الجامعي لديها.
- ٣ - تقويم طلابها وأعضاء هيئة التدريس لا يتضمن المشاركة في الأنشطة لذلك لم يحظ باهتماماً أو مشاركةً بالقدر الكافي.
- ٤ - تقدير طلابها بدوام يومي قصير ومحدد داخل الكلية يستغرقه جدول الحاضرات الذي يخلو من وقت لممارسة النشاط.
- ٥ - المفهوم الخاطئ للأباء واعتبار النشاط الطلابي مضيعة للوقت والجهد شكل اتجاهًا سلبيًا نحو النشاط لدى طلابها.

- ٦ - عدم أخذ آراء الطالبات في أنشطة الموسم الثقافي وأوقاته فجاءت غير مرتبطة بحاجاهم وميولهن وظروفهن.
- ٧ - وقت ممارسة برنامج الأنشطة بالكلية لا يناسب الطالبات حيث يبدأ بعد صلاة الظهر، وهن منشغلات بالمحاضرات والاستعداد للانطلاق نحو أولياء أمورهن المنتظرين على أبواب الكلية.
- ٨ - عدم توافر ميزانية مالية كافية لممارسة الأنواع المختلفة للأنشطة داخل الكلية أثناء الدوام أو في الإجازات أو خارج الكلية.
- ٩ - انشغال معظم أعضاء هيئات التدريس بالمحاضرات والامتحانات والإشراف على الرسائل الجامعية، بالإضافة إلى قلة خبرائهن بالأنشطة الطلابية جعل موقفهن سلبياً من الأنشطة، ومنعهن من المشاركة في توجيهها مما أثر بدوره على مشاركة الطالبات.
- ١٠ - لا توجد قائمة بأسماء الأنشطة الطلابية أو أهدافها ولا توجد أماكن مخصصة لمارستها، وقلة وعي الطالبات بأهمية الأنشطة.

### سادساً : دليل النشاط الطلابي

#### النشاط الاجتماعي

#### ١ - جماعة الشريعة والحياة

أهداف هذه الجماعة التأكيد على المفاهيم الاجتماعية النابعة من الفكر الإسلامي الحنيف، والتمييز بين العادات والعبادات. ويتم ذلك عن طريق اللقاءات في المسجد وقراءة القرآن الكريم وتكوين مكتبة إسلامية في المسجد، وإقامة الصلاة، وإصدار نشرات للتثقيف بالإسلام الحنيف السمع، وإصلاح العلاقات بين الطالبات وتقوية أواصر المحبة بينهن، وعقد جلسات الود والتعارف والتعاون على السير والتفوى، والدعوة إلى سبيل الله بالحكمة والوعظة الحسنة والجادلة والتي هي

أحسن، والإعلان عن المحاضرات والمناقشات واللقاءات والمناظرات والمحوارات في لوحة الإعلانات.

## ٢- جماعة الطبق الخيري

أهداف هذه الجماعة التأكيد على التكافل الاجتماعي، وتنمية روح العطاء والإحسان و فعل الخيرات، والإحساس بالآخرين والرغبة في الخدمة العامة. ويتم تحقيق ذلك من خلال تنظيم يوم لكل قسم من أقسام الكلية يسمى "الطبق الخيري" تقدم فيه كل طالبة ما يمكن تقديمها للبيع من طعام أو شراب أو كساء، أو أشياء ثمينة ذات قيمة ترى تقديمها للخير. وتقوم كل طالبة بطرح ما قدمته لبيعه، ويتم الشراء والتبرع من أجل جمع حصيلة المبيعات لمساعدة الطالبات المحتاجات سرًا عن طريق رئيسة القسم العلمي أو من تحوله الكلية لذلك بتقديمه أو جزءاً منه للجهات أو الجمعيات الخيرية المحتاجة.

## ٣ - أسرة الاحتفالات

أهداف هذه الجماعة تحمل المسؤلية في الحفلات والزيارات المهمة إلى الكلية استقبلاً وتجهيزاً وتنظيمياً وتوديعاً، واكتساب المهارات الاجتماعية، وحسن التعامل مع الآخرين، وتعزيز الوعي بأهمية الخدمة العامة لدى الطالبات. وتقوم الجماعة باستقبال الطالبات الجديدات وتعريفهن وإرشادهن بنظام وتقاليد الكلية وتعريفهن بتاريخها وأساتذتها وأهدافها. كما أن الجماعة مسؤولة عن إقامة حفل للتخرج كل عام. والحصول على التمويل اللازم من صندوق للتبرعات أو طلب المعونة من قيادة الكلية.

## ٤ - مجلس الطالبات

أهداف هذه الجماعة تنمية إبداء الرأي وطرح البديل والمقترنات اللاحقة كل المشكلات التي تواجه الطالبات بعضهن البعض الآخر، أو التي تواجه الدراسة

الأكاديمية أو أعضاء هيئة التدريس. كما تهدف إلى إقامة التعاون السليم والعلاقات السوية بين أسرة الكلية طالبات وإداريات وأعضاء تدريس. والمجلس له أن يجتمع بصفة دورية، ويسلح نتائج اجتماعاته على أن يخصص صندوقاً للشكوى ولوحة إعلان قراراته.

## ٥ - جماعة صديقات المرضى

أهداف هذه الجماعة التوعية بوسائل الوقاية من الأمراض، وتأكيد قيم النظافة في الملبس والمسكن والطعام والشراب، والتوعية بأثار البيئة النظيفة على الفرد والجماعة، وإقامة علاقات اجتماعية سوية بين الطالبات، وتبادل الزيارات من أجل توثيق هذه الروابط وتأكيد القيم ووسائل الوقاية. وتحقق هذه الجماعة أهدافها من خلال متابعة الطالبات المريضات والسؤال عنهن وزيارتهن، وعقد ندوات مع الأطباء المشهورين عن صحة المرأة والطفل، وصحة الأسرة، والتواصل مع الم هيئات الطبية والملايين الأحمر، والإشراف الصحي على المقصف ودورات المياه، وتقيم المسريّات المادفة التي تحقق أهداف الجماعة. وكذلك النشرات والإعلانات ...

## ٦ - جماعة الإعلانات والأخبار

أهداف جماعة الإعلانات والأخبار تحقيق روابط اجتماعية بين الطالبات، وربط الطالبات بالمجتمع السعودي وكلية البنات، وتنمية الوعي بالأحداث الجارية، وتكون إيجابي نحو القضايا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تتبناها الدولة. وتقوم الجماعة بعرض الإعلانات المفيدة للطالبات عن أنشطة الكلية والأحداث التي تهم الطالبات، ولوحة لإعلان الأخبار بعد إعادة صياغتها أو عرض الصحف اليومية بطريقة تيسر قراءتها، مع تلخيص أهم الأخبار الداخلية الخاصة بأعضاء هيئات التدريس وقرارات عمادة الكلية وملحوظاتها.

## ٧ - أسرة اعرفي كليةك

أهداف هذه الجماعة زيادة الوعي بالكلية وأنشطتها وإنجازاتها وأقسامها وأساتذتها. وتصدر الجماعة نشرات أو كتيبات دورية خاصة في المناسبات وعند الزيارات المهمة للكلية أو عند الاشتراك مع كلية أخرى في نشاط محدد. ومن المهم تخصيص مطبوعات للاتصال بأعضاء هيئات التدريس، ولللاتصال بالطلاب وردهن بالمعلومات الضرورية والمناسبة. ومن عوامل نجاح هذه النشرات والكتيبات استعمال لغة مبسطة وتنظيم المعلومات وروعة العرض والرسم والتصوير واستخدام الألوان المناسبة.

## ٨ - جماعة الحملات الاجتماعية

هدف هذه الجماعة إلى ربط طلاب بالأحداث الحاربة محلياً، والتوعية بأهمية المشاركة في الحملات الاجتماعية لتنمية المجتمع والارتفاع بقدرات الأفراد ومهاراتهم ومعلومتهم حيال أنشطة مجتمعية مثل: أسبوع المرور، وأسبوع الصحة، وأسبوع الحافظة على قطرة الماء، وأسبوع اللياقة البدنية، وأسبوع التغذية السليمة، وأسبوع تربية الطفل، وأسبوع زراعة الشجرة، وأسبوع معرض الكتاب، وأسبوع تربية الطيور، وأسبوع مكافحة الضوضاء، وأسبوع تحميل الكلية، وأسبوع السياحة السعودية، وأسبوع صيانة الأثاث، وأسبوع حماية الهوية.

ومن الواضح أن هذه الحملات تتطلب أوقاتاً زمنية قصيرة، وأنشطة إعلانية وإعلامية، وتعاوناً مثمناً مع جمعيات النشاط الأخرى. ومن الممكن أن تحدد قائمة بهذه الحملات مسبقاً عن طريق أعضاء الجماعة.

## ٩ - جماعة الرحلات

هدف هذه الجماعة إلى مساعدة البرنامج التعليمي للقسم العلمي داخل الكلية بإضافة موارد الحياة الحقيقة إليه، وإضفاء البهجة والحيوية على الخبرات غير

المباشرة، وتنمية الوعي بالمجتمع السعودي ومعالمه وإنجازاته الاقتصادية والاجتماعية، وتزويد الطالبات بخبرات حقيقة واقعية في التخطيط والتنفيذ والتفاعل الاجتماعي.

ويُكَن أن تكون هذه الرحلات في شكل تبادل الزيارات مع الكليات الأخرى داخل المحافظة أو خارجها، وزيارة المعالم التاريخية للمملكة، والمؤسسات النسائية المعنية بأنشطة مجتمعية أو ثقافية أو مالية أو صناعية أو إعلامية، أو صحية، أو زراعية، أو المكتبات والمعارض الثقافية.

ويُكَن أن تتم هذه الرحلات عن طريق الاشتراكات المالية، والإعلانات، واستفتاء الطالبات عن رغباتهن، واستغلال الإجازات الأسبوعية والفصلية والسنوية، وبحيث تتم في إطار الإشراف والتنظيم الإداري السليم.

#### ١٠ - مخيمات الأسرة والطفل

هدف هذه الجماعة إلى مناقشة المشكلات الشخصية والاجتماعية التي تواجه الطالبات والمتزوجات للتوصيل إلى حلول متنوعة، وتنمية الثقة بالذات، والخبرات المتبادلة بين الطالبات من أجل أجيال أسرة سعيدة قوية.

يُكَن لهذه الجماعة أن تعتمد في تحقيق أهدافها على لقاءات للحوار مع شخصيات نسائية مرموقة، وقراءات في مجال التربية الأسرية، والاقتصاد المنزلي، والأسرة المسلمة، ومحاضرات تقدمها متخصصات في الصحة النفسية، وصحة الأسرة، وإدارة المنزل ، والديكور، وثقافات الشعوب، وعلم الاجتماع، والتربية الإسلامية، ومشاركة الأئحوات الطالبات المغتربات من الدول الإسلامية بنشاطات تعبر عن حيائهن ومجتمعها وتقاليدهن لتعريفها عن نفسها وبلدها.

## النشاط الثقافي

### ١١ - المحاضرات والندوات

أهداف هذه الجماعة هي إثارة الاهتمام بقضية من قضايا الساعة، أو بمناسبة من المناسبات. وغايتها إثراء التكوين الثقافي العام للطلاب، واكتسابهن مهارات الاستماع وآداب الحوار، والنقد والموازنة والتفكير الواعي. وتقوم جماعة المحاضرات والندوات بالاتفاق على برنامج ثقافي منذ أول العام الدراسي ويشترك في إلقاء المحاضرات طلابات متميزات وضيوف من المتميزات ثقافياً وأهل الخبرة في مجالات متعددة. ولابد هنا من الاهتمام بالموضوعات المشاركين حتى ترتفع الوعي تردد الطلاب بمعلومات صحيحة وموضوعات خارج نطاق المقررات الدراسية وتدريبهم على أساليب المناقشة والتعبير عن الآراء في وضوح واحترام الرأي الآخر والنقد البناء للموضوعي.

### ١٢ - نادي الإنترت

أهداف هذه الجماعة تمية مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وتوظيفه للحصول على معلومات عن موضوعات دراسية محددة. أو عن مؤتمرات عالمية أو عن علماء وفلكيين وأدباء. وهذه الجماعة تقدم خدمات دون مقابل للباحثات ولمن يرغب من الطالبات التدريب على استخدام الكمبيوتر أو شبكة المعلومات. ويمكن أن تحضر الطالبات المشاركات أجهزة كمبيوتر للاستخدامات التي تتطلبها الجماعة على أن تسترد كل طالبة جهازها مع نهاية كل عام دراسي وتعاون إدارة الكلية مع الجماعة في تخصيص مكان آمن ومجهز بخط تليفوني لاستخدامه في الاتصال بالإنترنت. ويمكن للطالبات استخدام الأقراص المدمجة التعليمية المنتشرة في الأسواق في اكتساب الطالبات بعض المهارات والمعلومات

الأكاديمية مثل قواعد البيانات ، والرسم البياني، والجدوال الحسابية، والنشر المكتبي والاتصالات.

### **١٣ - صديقات المكتبة**

أهداف هذه الجماعة مساعدة الطالبات لتنمية القدرات والمهارات التي تمكّنها من الحصول على المعلومات المكتبية الازمة لاستخدام المكتبة بغرض التعلم الذاتي والتعليم المستمر الذي يعدّ من أهم المتطلبات التعليمية في عصرنا الدائم المتغير. وتحاول صديقات المكتبة إعلام طالبات الكلية بصفة دورية بالمواد الحديثة التي تقابل اهتمامات الموضوعية، وتلي احتياجهن من المعلومات الحديثة. ويمكن أن تتم خدمات الإحاطة الجارية عن طريق نشرات دورية، أو عرض الجديد من المطبوعات في لوحة إعلان خاصة بذلك، أو البث الانتقائي للمعلومات بصفة دورية باستخدام إذاعة داخل الكلية في فترات محددة.

### **٤ - نادي المسابقات**

أهداف هذه الجماعة تنمية عادة القراءة والاطلاع، وخدمة المقررات والمساقات، واستثمار وقت الفراغ، والتدريب على إعداد البحوث والمقالات. وتنوع المسابقات لتشمل القراءة الحرّة، والتلخيص، ونقد الكتب، والبحوث والمقالات وإعداد الألبومات عن موضوع أو أحداث جارية، وأولياء الطالبات، والمعلومات العامة، وتنفذ هذه المسابقات عادة في المكتبة وتخصص لها جوائز رمزية أو نقدية أو عينية أو أدبية.

### **١٥ - صديقات البيئة**

أهداف هذه الجماعة ترشيد سلوك الطالبات بيئياً، وتمكينهن من إصدار أي فعل أو تصرف فردي أو جماعي موجه مباشرة لعلاج أو حل القضايا والمشكلات البيئية. وتقوم الجماعة بأنشطة متعددة منها: المحافظة على المساحات الخضراء في

الكلية، ووضع اللافتات للمحافظة على قطرات الماء المهدمة والتيار الكهربائي، والتوعية بأهمية البيئة النقية ماء وهواء وترية وتوجيه الطالبات إلى قيمة النظافة ووضع القمامات في أماكن مخصصة، وبيان أحطر التلوث الضوضائي على سلوك الإنسان، والتلويث المائي والهوائي، ومتابعة الغذاء الصحي بمطعم الكلية لترشيد سلوك الطالبات الغذائي.

#### ١٦ - الجماعة الجغرافية

أهداف هذه الجماعة تنمية وعي الطالبات بالموقع والمكانة التي تحظى بها المملكة السعودية على خريطة العالم الإسلامي، والتدريب على رسم الخرائط والمصورات الأرضية، وتنمية الميل للقراءة في المصادر والمراجع الجغرافية، والتوعية بالمفاهيم الحديثة مثل الجهات والانفتاح الاقتصادي والتجارة العالمية، والعملة الخليجية الموحدة، والسوق العربية المشتركة. ويتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق: الندوات، والمحاضرات العلمية التي يقدمها متخصصون، واستضافة بعض رجال ونساء المال والأعمال لمناقشة مفاهيم التجارة والسوق العالمية، وإعداد الخرائط الصماء وإجراء المسابقات حولها، وعن المعلومات العامة عن أسماء عواصم الدول، وشهرة بعض البلدان و مواقعها الجغرافية ، والزراعات والمعادن والصناعات و مراكزها الدولية.

#### ١٧ - الجماعة التاريخية

أهداف هذه الجماعة تحديد ذاكرة الطالبات بالثقافة التاريخية ونقد الوثائق، والتوعية بالتاريخ المحلي، وغرس فكرة التفاهم الدولي في عصر العولمة، والاعتذار بانتصارات المسلمين عبر مسيرة التاريخ وحضاريات المسلمين، وحق المسلمين في المسجد الأقصى. ويتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق عقد الندوات، واستضافة المفكرين والمؤرخين، وعرض لوحات عن التاريخ المحلي وقيمه التراثية والسياحية، وزيارة الأماكن الأثرية والإسلامية الرفيعة عن طريق الرحلات، وإعداد النشرات

والمطبوعات والكتيبات التي تثري ذاكرة الطالبات، والقيام بترجمة الحوادث التاريخية الكبيرة إلى مسرحيات وقصص وأعمال أدبية مشوقة، وعقد مسابقات لجمع النقود الإسلامية، وسيرة أبطال ورموز المسلمين.

### **١٨ - جماعة الإنتاج التربوي**

أهداف هذه الجماعة تنمية المهارات الأكademie المدرسية لدى الطالبات المعلمات، وإتاحة الفرصة أمامهن لإنتاج أدوات ووسائل تعليمية مثل: البطاقات والصور، والألغاز، والطراائف، ومسابقات الكلمات الأفقيّة والرأسيّة، وإنّتاج الخرائط، والخمسات والعينات، والتليفون، ولوحة المعلومات، وأشرطة التسجيل الصوتي. وهذه الألعاب الجماعية والمباريات تيسّر العملية التعليمية لدى الطالبات المعلمات في فترات التطبيق الميداني بالمدارس. وتضفي البهجة على العملية التعليمية، وتحفز الطالبات على الإبداع والابتكار، واستخدام البيئة في تصنيع هذه الألعاب والمباريات.

### **١٩ - دائرة المعلومات**

أهداف هذه الجماعة تنمية الجوانب التعليمية والثقافية والقدرات الابتكارية لدى الطالبات، وكذلك ربطهن بالأحداث الجارية والقضايا المطروحة على الساحة، وتحقيق روح المنافسة، واكتساب مهارات الجمع والتصنّيف والتصميم والتعليق وإبداء الرأي. ويعدّ الأرشيف من خلال قيام الطالبات بجمع القصاصات من الصحف والمحلات في موضوع ما، وتقديم المعلومات عن الكلية وأنشطتها وإنجازاتها، أو عن مفكر أو عالم أو أديب أو قضية مطروحة للنقاش داخل المجتمع أو خارجه. وينحصر لكل أرشيف معلومات فهرس خاص حتى يسهل الاطلاع عليه، ويمكن تبادل هذه الأرشيفات بين أقسام الكلية، وكما أنّ الأرشيفات العلمية مصادر للمعلومات تفيد منها الطالبات.

## -٢٠- أسرة الثقافة القانونية

أهداف هذه الجماعة التوعية. مفردات القانون على مستوى التعليم الجامعي، وعلى مستوى حقوق وواجبات المرأة والرجل على السواء، وقوانين التعامل في الأسواق والمعاملات المرتبطة بذلك، وحسن إدارة واستثمار الوقت.

وتحاول الجماعة تحقيق أهدافها من خلال مجموعة من الوسائل أهمها عقد الاجتماعات واللقاءات مع قيادات الكلية، وتحصيص لوحات إعلانات للتوعية بثقافة القانون، وقص القصص المرتبطة بأهمية تنفيذ القانون في مجلة حائطية وقيام الجماعة بدراسة حالات الخلافات الزوجية وتوعية طالبات بأهمية الحافظة على بيت الزوجية والحرص على تكوين أسرة مسلمة متحضررة.

## النشاط الفني

### ٢١ - جماعة الصحافة

أهداف هذه الجماعة تنمية مهارات الكتابة السهلة الواضحة، والقدرة على التصنيف والتنسيق، والقراءة الهدافة ، والنقد البناء، واحتضان إبداعات وموهاب الطالبات، وتنمية التفكير، والرسم والتصوير. وتعد الجماعة أشكالاً من الصحف منها: الصحف المخطوطة مثل مجلة الحائط، والصحف المطبوعة والنشرات الدورية. وتتضمن هذه الصحف الألوان والصور والمواضيع، وحكمة العدد، وشخصية العدد، وهل تعلم ؟ والإبداعات الفنية، والشعرية، والمسرحية، والطرائف، والمسابقات، ومتابعة الأحداث، والنقد بالكلمة والرسم والصورة.

وظيفة هذه الصحف: الإعلام والتوجيه والتعليم والتسلية والإعلان شريطة الجدة والطراوة والحداثة.

## ٢٢ - منتدى المبدعات

أهداف هذه الجماعة إشاعر الأذواق المتباعدة للطلابات للتعبير عن إبداعهن، والتأكيد على العمل الجماعي في مشروع تظهر فيه قدرات كل طالبة، وصقل وتجسيه الهوايات ليصبح نافعة ومفيدة للفرد والمجتمع. ويتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق التعريف بأنواع الهوايات المناسبة مثل جمع طوابع البريد، والعملات الدولية، ونماذج لآثاثات البيت السعيد وذلك باستخدام المحضرات ولقاءات مع شخصيات من ذوات الخبرة، وإقامة المعارض لإبداعات الطالبات الفنية والأدبية، وإعداد الملصقات الجدارية عن المشاركة في: يوم الحديقة وتنسيق الأزهار، أو ديكور جديد لبيتك، أو تربية الطيور والحيوانات فن وعلم، وأشكال وألوان راقية لأزياء الأفراح.

## ٢٣ - جماعة المناظرات والحوارات

أهداف هذه الجماعة تنمية مهارات التحدث، وتقبل ما يثبت صحته بالأدلة، واحترام الرأي الآخر وحق الاختلاف، والالتزام بآداب الحديث وضبط الانفعالات، ونقد الحديث لا المتحدث، وتبادل المعرفة. ويتم ذلك عن طريق التدريب على طرح الحجج والأدلة حول مسألة ما بين طالبتين أو مجموعتين من الطالبات بلوغًا إلى الحق وحلاوة للصواب مع الحافظة على العلاقة الإنسانية بين أطراف الحوار أو المناظرة عند مستوى القبول الاجتماعي. ويمكن عقد مناظرات وحوارات في موضوعات أو قضايا أو مشكلات تعلن في قائمة وتطرح على الطالبات للمشاركة وإثبات أسمائهن والإعلان عن مواعيد اللقاء ليتم أمام الطالبات في مكان يخصص للجماعة.

## ٤ - نادي التربية الجمالية والديكور

أهداف هذه الجماعة تنمية عاطفة الجمال الكامنة في نفوس الطالبات وتنمية تقدير الجمال، وإنتاج كل ما هو مبتكر وبديع لدى الطالبات المعلمات، والإحساس بجمال الحياة وجمال الكون وجمال الإنسان خلقه وأفعاله وانفعاليه وإرادته، وغرس قيم الشجاعة الأدبية، والروح الرياضية، والتمييز بين الكرامة والكبراء. وفي إطار هذه الأهداف تناقش الجماعة القول الجميل والفعل الجميل والخلق الجميل والسلوك الجميل في الطالبات المعلمات وأعضاء هيئة التدريس، والمنسوبات أو القيادة الجماعية. وتعقد ندوات ومسابقات في هذه التربية الجمالية.

## ٥ - جماعة المعارض

أهداف هذه الجماعة تنمية التوعية الثقافية والإعلان عن المستجدات التربوية من وسائل تعليمية وتقنيات حديثة ومطبوعات متخصصة. وتقدم المعارض أنشطة ثقافية أو تعليمية أو تربوية، وقد تكون المعارض فصلية أو موسمية أو سنوية أو للاحتفال بمناسبة ما، أو للتربية بجهود وإنجازات الكلية والتوعية بأنشطتها وخدماتها أو إبداعات الطالبات. وإقامة المعرض تتطلب تحديد المهدف واحتياز المكان سعة وإضاءة وقوية وسهولة الوصول إليه، واحتياز المعروضات وخطة العرض ونشرات للدعاية والترويج.

## ٦ - جماعة المسرح

أهداف هذه الجماعة تنمية مهارات الأداء التمثيلي، والتأليف المسرحي، والوعي بأهمية المسرح ودوره التعليمي والاجتماعي، وتعزيز الثقافة المسرحية وأنواع المسرحيات ومؤلفيها. وتوظيف المسرح في العملية التعليمية عن طريق مسرحة المناهج الدراسية. ومن أهم أساليب عمل جماعة المسرح: تحديد مكان يصلح أن

يكون مسرحاً للكلية إذا لم يتوافر مسرح بالكلية، وعقد لقاءات دورية للتشريف المسرحي، وتقدم نشرات عن المسرح لتشريف الطالبات، ومجلة للتعریف بأهم المسرحيات ومؤلفيها، والتعاون من أجل مسرحة أجزاء من المواد الدراسية التي تقدم لطالبات المرحلتين المتوسطة أو الثانوية والتحطيب والمتابعة الجادة لإقامة حفل سنوي مسرحي بالكلية.

## ٢٧ - جماعة التذوق الفني

أهداف هذه الجماعة تنمية الإحساس الجمالي، وتحفيض التوتر العصبي لديهن، والشعور بالإنجاز ، وصقل القدرات الإبداعية، وإتاحة الفرص للابتكار، وتنمية سمات شخصية إيجابية مثل الاعتماد على النفس ، والتحطيب للمشروعات واستثمار أوقات الفراغ بتقديم ما هو نافع، وتنمية مهارة النقد الذاتي وتقدير ثقافة الشعوب، واحترام العمل اليدوي. ويتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق توفير مكان مناسب في الكلية والأدوات والخامات الالزمة للرسم والزخرفة والتطریز والتفصيل والخياكة ، والقيام بمشروعات مثل تجميل الكلية، والاستعداد لمولد طفل ، وكتئة زوجة من المعلمات، وترتیین حجرة استقبال، أو قاعة الدراسة، أو الاحتفاء بالطريق الخيري.

## ٢٨ - جماعة الإذاعة

أهداف هذه الجماعة إضفاء البهجة والحيوية على الطالبات أثناء وجودهن بالمطعم والمتدى، والدفء الأسري لأعضاء الكلية من قيادات وأساتذة ومنسوبات وطالبات، وتنمية المهارات اللغوية والتعبيرية والموهاب والإبداعات والأحداث الجارية والأخبار العامة وأخبار الكلية وتنبيهات القيادات. ويشرط أن يتم إعداد

أنشطة الإذاعة عن طريق الطالبات وإعداد البرامج المادفة والصحيحة فكرا ولغة ومراجعتها، وإتاحة الفرصة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس وإداريات المكتبة وإظهار قدرات الطالبات على الكتابة والإعداد والتقديم.

#### ٢٩ - جماعات المسابقات الرياضية

هدف هذه الجماعة إلى تنمية مهارات اللعبات الفردية والجماعية المناسبة للمرأة السعودية، وتنمية الوعي بالقيم الأخلاقية المرتبطة بالمنافسة الشريفة، واللياقة البدنية والتواضع عند النصر، والابتسام عند الهزيمة والتعاون من أجل نصرة الجماعة والفريق.

#### النشاط الأدبي

##### ٣٠ - منبر الخطابة والإلقاء

أهداف هذه الجماعة تنمية القدرات والمهارات والاداب الالازمة للخطابة، وتدريبهن على اجتياز مواقف الإلقاء والمشافهة وتعديل سلوكيهن في الإلقاء والخطابة، وكذلك تنمية مهارات إعداد الخطابة والتوعية بالمناسبات الاجتماعية والوطنية التي تتطلب إلقاء الكلمات أو الخطب. وهنا لابد من توسيع موضوعات الخطب والكلمات الافتتاحية والختامية وأسلوبها ومعانيها، ويتسع لإلقاء الشعر، والأخبار، والطرائف، والقصص، والمناقشة، والمدحجة من أهم الوسائل التي تستخدمها الجماعة لتحقيق أهدافها.

##### ٣١ - نادي اللغة الإنجليزية

أهداف هذه الجماعة تنمية المهارات اللغوية الأربع في اللغة الإنجليزية الاستماع والقراءة والكتابة والقواعد - والاستماع إلى تسجيلات لقصص ومقاطعات للفهم

وأبصارات شعرية، وحوارات في مواقف حية وظيفية، وقراءة الأخبار، كما تقدم خدمات الترجمة والاستشارات اللغوية والمعجمية. ويفضل أن يكون أعضاء هذه الجماعة من بين طالبات قسم اللغة الإنجليزية بالكلية أو من تميل إلى استخدام اللغة الإنجليزية. ويمكن أن تسهم الجماعة بتقديم فقرة باللغة الإنجليزية أسبوعياً بالاتفاق مع جماعة الإذاعة بالكلية وكذلك الحال بالنسبة لجماعة الصحافة وغيرها من جماعات النشاط.

### ٣٢ - جماعة التراث الإسلامي

أهداف هذه الجماعة تثقيف الطالبات بروائع كلام العرب من أمثال وحكم ومؤثرات، وتعريفهن بأمهات كتب التراث، وأعلام العرب، وتدريبهن على مهارات التخلص والنقد وكتابة البحوث القصيرة والمقالات والموازنات، وتبوييب الكتب حسب موضوعاتها، والأدباء ودواوين الشعر حسب عصورهم وفتوحهم ويتم ذلك عن طريق الإعلان عن المسابقات الأدبية، والتاريخية والفتريّة، وإنشاء مجلة للتراث تعرض ما تم جمعه وتلخيصه أو نقاده أو التعريف به، ومن الممكن إصدار نشرات تعريفية بأحد الأدباء أو الأعلام أو المؤلفات أو الحكم أو الأمثل.

### ٣٣ - مخيم اللغة العربية

أهداف هذه الجماعة زيادة التوعية بأهمية اللغة العربية، وتكثير المحفوظات الأدبية، وإبراز إنتاج الطالبات الموهوبات وإبداعهن الأدبي، وحفظ الطالبات على التحدث باللغة الفصحى، وممارسة الحوار والتنافس بالفصحي.

ويتم هذا النشاط داخل مخيم تقيمه الطالبات في موقع ما بالكلية، يجهز بأمهات كتب التراث العربي الإسلامي ودواوين الشعر ومعاجم اللغة وأشرطة تسجيل.

ويشترط استخدام اللغة الفصحى داخل المخيم بين الطالبات. ويتم في المخيم مناقشة بعض الأعمال الأدبية، والفنون الأدبية ، والقضايا التحوية والصرفية واللغوية ، والمسابقات الأدبية الشعرية والقصصية وتحكيم أعمال الطالبات الإبداعية.

#### ٤ - ركن المختبرات اللغوية

أهداف هذه الجماعة توظيف التقنيات التعليمية التعليمية في خدمة المقررات الدراسية في تحسين الأداء الشفوي ، والنطق السليم، وتصحيح الأخطاء في اللغة المنطوقة للطالبات في اللغة العربية الفصحى واللغة الإنجليزية على السواء وغيرها من اللغات الأجنبية، ويمكن أن تقدم هذه الجماعة خدمة تعليمية للطالبات الأجنبية الموفدات إلى كلية التربية للبنات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. كما يمكن تكوين مكتبة صوتية ضمن مرافق المختبر اللغوي تضم مجموعة من الدروس اللغوية المفروعة للاستماع إليها وتقليلها.

#### توصيات البحث

في إطار ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن مراعاة ما يلي.

١ - تأكيداً على أهمية الأنشطة الطلابية، والدور الذي تؤديه في مخرجات العملية التعليمية يمكن الدعوة إلى إدخال مساقات خاصة بالأنشطة الطلابية في الكليات الجامعية، وفي الكليات المهنية بتخريج العلامات على وجه التخصيص، وعقد دورات تدريبية لمستشاري الأنشطة المشرفين عليها، وإيفاد المبرزين منهم إلى خارج الدولة للحصول على خبرات جديدة.

٢ - حرصاً على تكثيف المشاركة في الأنشطة الطلابية يمكن تضمين التقويم درجات لقياس قدرة الطالب على ممارسة الأنشطة بحيث لا تقل هذه الدرجات عن

١٠٪ من درجة أعمال السنة في إحدى أو بعض المواد الدراسية القرية من طبيعة النشاط الطلابي.

٣ - إجراء مثل هذه الدراسة في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية لراحل التعليم العام المختلفة.

٤ - إجراء دراسة موسعة في كليات البنات بالمملكة للتعرف على رأى أعضاء هيئة التدريس في التصور المقترن ووضع دليل لأنشطة الخاصة بالكلية.

٥ - إجراء دراسة للتعرف على آراء الطالبات في الأنشطة الالزامية لتفعيل المناهج الدراسية في كليات البنات.

٦ - تحقيقاً لمبدأ الاعتماد المتبادل بين كليات التربية للبنات ومدارس البنات يجب أن تنقل التجارب الناجحة في ممارسة الطالبات لأنشطة غير الصيفية بالمدارس المتوسطة والثانوية بحيث تناقش هذه التجارب وتطور خلال عقد ورش للتدريب تجمع بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض المعلمات المتحمسات لأنشطة الطلابية، ثم تعمم هذه التجارب الناجحة المطورة في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية.

٧ - تفعيلاً لأنشطة الطلابية بكلية التربية للبنات يمكن أن تكلف كل طالبة بتصميم نشاط طلابي يخدم أهداف القسم الأكاديمي الذي تنتمي إليه بحيث توضح أهدافه والإجراءات التي يسير فيها، وإدارته ومارسته، والمعوقات المتوقعة وأساليب التغلب عليها ، والتواجج التربوية والعلمية المتوقعة من تطبيقه، وهذا النشاط يعتبر جزءاً أساسياً من مشروع تخرجها ومسوغاً من مسوغات حصولها على الدرجة العلمية التي تؤهلها للعمل كمعلمة في المرحلتين المتوسطة أو الثانوية.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد العظيم عبد السلام: تصور مقترن لزيادة فاعلية ممارسة الأنشطة الطلابية الجامعية في ضوء الفصلين الدراسيين، مجلة التربية والتنمية، العدد (١٥) ١٩٩٨م.

أبوالذهب، البدرى على: أثر استخدام برنامج في الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع والتحصيل في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنيا ١٩٩٨م.

آل زيد، إبراهيم عبد الله: تقويم برامج النشاط المدرسي للمرحلة الابتدائية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى ١٩٩٤م.

أنطونيوس، كمال حبيب: النشاط المدرسي كوسيلة لخدمة المناهج ودراسة البيئة المحلية الخبيثة، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية عن شمس ١٩٥٩م.

بنجر، آمنة أرشد: القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل وعلاقتها بعض التغيرات الخاصة بعلمة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية للبنات بالرياض، ١٩٩٩م.

بنجر، آمنة أرشد: أصول تربية الطفل المسلم بين الواقع والمستقبل، الرياض، مكتبة الزهراء ٢٠٠٠م.

الثنيني، هند عبد الله: تصور مقترن لأنشطة اللغة العربية غير الصافية بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية للبنات بالرياض، ١٤٢٠هـ.

جامعة الملك سعود: خطة الأنشطة الاجتماعية والثقافية والعلمية والفنية، الرياض  
عمادة شئون الطلاب، إدارة الأنشطة الاجتماعية والثقافية ١٤٢٠-١٤٢١هـ.

جامعة الملك سعود: خطة الأنشطة الاجتماعية والثقافية، الرياض، عمادة شؤون  
الطلاب، إدارة الأنشطة الاجتماعية والثقافية ١٤٢٢-١٤٢١هـ.

جونستون، إدجار: النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية: (ترجمة محمد العريان)،  
القاهرة، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ١٩٦٤م.

الحجيلى، حمدة: تأثير استخدام بعض الأنشطة التعليمية في تحصيل طالبات  
المراحل المتوسطة السعوديات في اللغة الإنجليزية واتجاههن نحوها، رسالة ماجستير  
(غير منشورة) كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز ١٤١٢هـ.

خاطر، محمود رشدي، وحسن شحاته: دليل المناوش الثقافية والتربية غير  
الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة  
والعلوم ١٩٨٤م.

خطاب، فريال: "أثر النشاط المدرسي على تحصيل الطالبات ، دراسة ميدانية"،  
مجلة دراسات تربوية ، العدد الأول، العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة  
١٤٠٦هـ.

الخطيب، محمود إبراهيم: "النشاطات غير الصيفية، واقعها ومعوقاتها" الرياض،  
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ١٩٩٩م.

الخلولي، عبد الكريم: أثر الإذاعة التعليمية المسجلة في تحصيل الطلبة واتجاههم  
نحو اللغة العربية والسلوك التعليمي للمعلمين، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة  
البرموك ١٩٨٥م.

دارو، هيلين فيشر، وفان ألين: النشاط التلقائي والتعلم الخلاق، (ترجمة مصطفى  
فهمي ونجيب اسكندر)، القاهرة، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ١٩٦٣م.

الدائل، خالد سليمان: دراسة تحليلية عن واقع النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود ١٩٩٥ م.

الرشيد، محمد أحمد: "رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية" بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، الرياض ١٤١٩ هـ.

ريان، فكري حسن: أثر الاشتراك في النشاط المدرسي للمواد الاجتماعية في التحصيل الدراسي لها في المدرسة المتوسطة بالكويت، القاهرة، عالم الكتب ١٩٨٠ م.

ريان، فكري حسن: تقويم النشاط المدرسي في المدرسة المتوسطة في دولة الكويت، الكويت، جمعية المعلمين الكويتية مارس ١٩٨٠ م.

ريان، فكري حسن: النشاط المدرسي، أسسه، أهدافه، تطبيقاته، القاهرة، عالم الكتب ١٩٩٥ م.

السريع، عبد العزيز محمد، وتحسين بدير: المسرح المدرسي في دول الخليج العربي، الواقع وسبل التطوير، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٣ م.

السفيفي، محمد حامد: واقع ممارسة المناوش اللغویة غير الصافية من وجهة نظر التخصصين والمشرفين التربويين، ومعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة أم القرى ١٤١٦ هـ.

سليمان، أحمد سليمان: الإذاعة المدرسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية ببرامج يومية جاهزة للإلقاء، الرياض، وزارة المعارف ١٩٩٧ م.

السويدى، وضاحى على: المناوش المدرسية اللاصفية وأهميتها في العملية التربوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة ١٩٩٦ م.

الشال، محمود النبوi: "النشاط المدرسي في إطاره الجديد" القاهرة، صحفة التربية، مارس ١٩٧٥ م.

شحاته، حسن: النشاط المدرسي، مفهومه، ووظائفه، ومحالات تطبيقه، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٨ م.

شحاته، حسن: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب ١٩٩٨ م.

شحاته، حسن: مفاهيم جديدة لتطوير التعليم، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب ٢٠٠١ م.

الشريف، كوثر عبد الرحيم، "واقع الأنشطة العلمية بمدارس التعليم العام" مجلة كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي ١٩٩٥ م.

صالح، أحمد زكي: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة المصرية ١٩٧٢ م.  
عبد الحميد، عبد الحسن: الأنشطة الطلابية وأثرها في تكامل شخصية الطالب، مدخل إسلامي، "مجلة بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ١٤٠٦ هـ.

عبد القادر، عائشة صالح: تأثير استخدام برنامج نشاط مصاحب للمواد الاجتماعية على تحقيق أهدافها في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٢ م.

عبد اللطيف، خليل إبراهيم: النشاط المدرسي، أهميته، وأسسه، وواقعه ووسائل تطويره في العراق، بغداد ١٩٧٨ م.

عبد النبي، محسن محمود: فعالية استخدام النشاط التمثيلي في تنمية التحصيل اللغوي، وبعض مهارات الاستماع والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية بالمنيا أكتوبر ١٩٩٧ م.

عبد الوهاب، جلال: النشاط المدرسي في المرحلة المتوسطة بالكويت، الكويت، مركز بحوث المناهج ١٩٧٧ م.

عبد الوهاب، جلال: النشاط المدرسي، مفاهيمه و مجالاته، وبحوثه، الكويت، مكتبة الفلاح ١٩٨١ م.

عبد الهادي، فتحي، وحسن عبد الشافي، وحسن شحاته: المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٩ م.

العزاز، عزاز عبد العزيز: تقويم الأنشطة المدرسية اللاحصافية في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بالرياض، جامعة الملك سعود ١٩٩٦ م.

العصيمي، محمد سعد: رؤية نحو تعزيز دور النشاط المدرسي في تطوير العملية التربوية، رسالة الخليج العربي ١٩٩٢ م.

العلي، أحمد عبد الله: تقويم بعض النشاط الحرّ في المدرسة الابتدائية بالكويت، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٤ م.

العلي، أحمد عبد الله: "النشاط المدرسي، مفهومه، أهدافه، أهميته" المدورة التدريبية الثانية لإعداد الكوادر الإشرافية للنشاط المدرسي في المرحلة الابتدائية بالكويت، وزارة التربية ١٩٩٠ م.

علي، إبراهيم عبد الرحمن: "أثر استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة، وأسئلة التفكير التباعدي في تدريس مادة الوسائل التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية بتعز"، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد (٤٠) ١٩٩٦ م.

عميرة، إبراهيم بسيوني: المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف ١٩٩١ م.

عميرة، إبراهيم بسيوني: **الأنشطة العلمية غير الصحفية ونوادي العلوم**، دراسة ميدانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض ١٩٩٨.

العويفي، محمد حسن: مدى استخدام المعلم للنشاط المدرسي في مجال تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى ١٤١٥هـ.

الغامدي، محمد: **تقويم النشاط المدرسي غير الصافي في المرحلة المتوسطة** بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بالرياض، جامعة الملك سعود ١٩٩٨م.

الغامدي، محمد: دور الإدارة المدرسية في تنمية مهارات النشاط الصحفي لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر مديرى المدارس الثانوية، ومشريف النشاط الصحفي والطلاب أعضاء جماعة الصحافة المدرسية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى ١٤١٧هـ.

غنيم، أحمد علي، وصبرية مسلم اليحيوي: دراسة لواقع إدارة النشاط المدرسي في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية للبنين في المدينة المنورة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، مركز النشر العلمي ١٩٩٦م.

الفوار، إبراهيم عبد الوكيل وأخرون: **أثر المناشط الصحفية واللاصحفية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي** بدولة قطر، ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، جامعة قطر ١٩٩٦م.

فايد، عبد السلام إبراهيم: **الأسس التربوية للنشاط المدرسي**، وفعاليات الندوات واللقاءات التربوية بين أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي التعليم العام، الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بأبها ١٤٠٧هـ.

فتاحي، شاكر محمد: دراسة مقارنة لمشكلات النشاط المدرسي بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٠ م.

القاباني، إسماعيل: التربية عن طريق النشاط، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٨ م.

كوجك، كوثر حسين: "التحديات والتعليم ، المهارات الحياتية والتفكير، الارتقاء النوعي بالتعليم" ، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية ٢١-٢٠ إبريل ١٩٩٦ م، كلية التربية، جامعة حلوان بالتعاون مع جامعة الدول العربية.

محمد، طه غامد: أثر برنامج النشاط اللغوي في الإذاعة المدرسية على تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٠ م.

محمود، حمدي شاكر: النشاط المدرسي ماهيته وأهميته وأهدافه ووظائفه، و مجالاته، ومعاييره، وإدارته، و تنظيمه وتنفيذ و تقويمه، حائل، دار الأندلس ١٩٩٨ م.

المطري، غازي صلاح: أهمية الأنشطة التعليمية حسب آراء معلمى العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة التعليمية، وتطبيق نشاط الرحلات كأنموذج للدلالة على ذلك، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بجامعة المكرمة، جامعة أم القرى ١٩٩٤ م.

المطوع، محمد عبد الله: علاقة النشاطات الطلابية بعض متغيرات الشخصية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، رسالة

دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٩٩٧م.

مكتب التربية العربي لدول الخليج: مؤتمر المسؤولين الأوائل عن النشاطات المدرسية بدول الخليج العربي، الرياض ١٩٨٢م.

مكتب التربية العربي لدول الخليج: ندوة النشاط التربوي المدرسي في دول الخليج العربي، أبوظبي، إدارة التربية ١٩٨٥م.

ملص، محمد بسام: أثر نشاط الطفل التمثيلي في التربية "رسالة الخليج العربي"، ١٩٨٦م.

المنيع، عثمان عبد العزيز: تقويم النشاط المدرسي اللاصفي في مرحلة التعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود ١٩٨٣م.

موسى، محمد محمود: دور النشاط المدرسي في التربية الإسلامية على تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ١٩٩١م.

الساقة، محمود كامل: الصحافة المدرسية في المرحلة الثانوية بمدارسنا، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٩م.

النصار، صالح عبد العزيز: تقويم نشاط اللغة العربية غير الصفي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر التلاميذ والمرشفين على النشاط ومديري المدارس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود ١٤١٦هـ.

وزارة التربية والتعليم: ندوة رؤية مستقبلية للنشاط المدرسي في الإمارات العربية المتحدة، دبي ١٩٩١م.

وزارة المعارف: دليل النشاط المدرسي للمواد الدراسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، الرياض. الإداره العامة للنشاط المدرسي ١٤٠٦ هـ.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Karni, Ali Saad: Student perceptions of the Extracurricular activities program at King Saud University, Ph.D. Michigan state university 1986.

Encyclopedia of education 6<sup>th</sup> Ed. Marvin C. Al Kin N.Y. Free Press 1982.

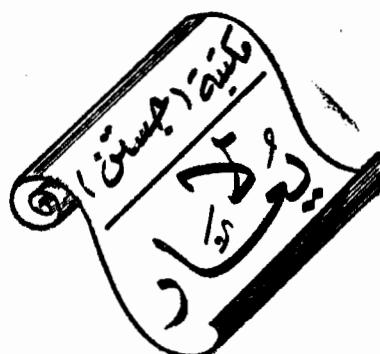
Danial, Jack & Wallce, Dan: A Comparative follow up study of life satisfaction and college impact on college leaders and non leaders ten years after graduation southern. *Journal of educational research*. Vol. 3, 1978.

Madden, Deirdre & Brueckman, Judith & Littlejohn, Kevin: "A Contrast of amount and type of activity in elementray school years between academically successful and unsucessful youth", ERIC ED.No. 411067, 1997.

Schoening, Don & Keane, Carole: "Student success through leadership", ERIC - ED No: 304194, 1989.

Sillikev, Alan & Quirk, Jeffrey: "The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students", *The school counselor*, vol. 44, 1997.

Pace, Robert : Undergraduates A report of their activities and progress in college in the 1980's ERIC- ED No. 375701, 1990.



## Developing Student Activities at Girls' Faculties of Education to Enrich the Educational Environment

Hassan Sheahata <sup>(1)</sup> & Amna Arshad Banjar <sup>(2)</sup>.

(1) Professor, & (2) Assis Professor, College of Education For girls, Riyadh, Soudi Arabia

**ABSTRACT.** The purpose of the study was to develop student on-campus activities at Riyadh Girl's faculty of Education and to present a suggested framework for reinforcing such activities. The study attempted to answer four questions: a-what student activities are being practised at Riyadh Girls' faculty of Education (the Arts Departments)?, b-what activities do these students need?, c-what access does practising student activities require? And d-what is the suggested framework for developing student activities at Riyadh Girls' faculty Education? A checklist was used to identify the student activities that are being practised and the activity reports were analyzed. Two questionnaires were used to identify the needed activities and the suggested framework for their development. The respondents were 54 faculty members at Riyadh Girls' faculty of Education. The findings the study included a design of an inventory of 34 activities of social, cultural, artistic and literary dimensions. They included also a suggested framework for practising these activities. The framework had the following components: a-administrative organization, b- aims of activities, c- characteristics of activity leaders and d- student activity guide. The study ended with some practical recommendations.

## (١) ملحق رقم

## استماراة حصر النشاط الطلابي بكلية التربية للبنات

المكرمة مسؤولة النشاط

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

هذه استماراة لحصر النشاط الطلابي الذي يمارس في كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بالرياض. ويشرفنا أن نقدمها إلى الزميلات مسؤولات النشاط بالكلية لرصد الواقع الفعلي له، بهدف الاستفادة منها في دراسة علمية تربوية تخصص لهذا الغرض، والمطلوب من حضراتكن التكرم بملء هذه الاستماراة.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الباحثان

### استماراة حصر الأنشطة الطلابية بكلية التربية للبنات بالرياض

١ - هل توجد أنشطة طلابية تمارس في الكلية؟

لا

نعم

٢ - في حالة الإجابة بنعم فهل توجد وثائق لهذه الأنشطة؟ ومن يقوم ببعضها؟

مصادر الحصول على معلومات عن هذه الأنشطة:

أ - الوثائق الرسمية (تذكرة):

ب - من يقوم ببعضها (تذكرة أسماءهن وصفاهم الوظيفية):

٣ - هل توجد أهداف معلنة لهذه الأنشطة؟

لا

نعم

في حالة الإجابة بنعم فما هي أهداف هذه الأنشطة؟

٤ - ما أسماء جماعات النشاط الموجودة؟ وما مواصفاتها؟

٥ - متى تبدأ هذه الأنشطة الطلابية خلال العام الدراسي ومن متى تنتهي؟

٦ - ما الأوقات المسموح بها لممارسة هذه الأنشطة؟

٧ - ما الأماكن التي تمارس فيها هذه الأنشطة؟

٨ - ما مصادر تمويل هذه الأنشطة الطلابية؟

٩ - ما الممنوعات التي يجب على الطالبات أو رائدات النشاط مراعاتها؟

١٠ - ما المسموح للطالبات ممارسته خلال هذه الأنشطة؟

١١ - كيف تعرف الطالبات على هذه الأنشطة؟

١٢ - كيف تشارك الطالبات في هذه الأنشطة؟

١٣ - كيف تختار أو تعين رائدة النشاط؟ وما المزايا التي تحصل عليها مقابل ريادة النشاط؟

١٤ - ما صفات رائدة النشاط؟ وما أهم أدوارها في ريادة جماعة النشاط؟

١٥ - ما الصعوبات التي تواجه الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات بالرياض؟

١٦ - ما المقترنات الالزامية لتطوير الأنشطة الطلابية في كلية التربية للبنات؟

**ملحق رقم (٢)****المحترمة****المكرمة الدكتورة:****الوظيفة:****السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:**

هذه قائمة بالأنشطة الطلابية المقترحة لطلابات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بالرياض، تم إعدادها في ضوء الدراسات السابقة، والاتجاهات الحديثة في بناء الأنشطة والبرامج الجامعية، نرجو منكم التكرم بإبداء الرأي في مدى مناسبة كل نشاط من هذه الأنشطة لطلابات كلية التربية للبنات بوضع علامة (✓) أو علامة (X) في المكان الذي ترونوه مناسباً.

**والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،****الباحثان**

م وأنواعها	مجالات الأنشطة	مناسب	غير مناسب	م وأنواعها	مجالات الأنشطة	مناسب	غير مناسب	م وأنواعها	مجالات الأنشطة	مناسب	غير مناسب
<b>أولاً - النشاط الاجتماعي:</b>											
٨٣,٣	جماعات الإنتاج الأدبي	١٨									
	دائرة المعلومات			١	أسرة الشريعة والحياة						
	جامعة الطبق الحجري	٢٠		٢	أسرة الثقافة القانونية						
	<b>ثالثاً - النشاط الفني:</b>			٣	أسرة الاحتفالات						
	جامعة الصحافة	٢١		٤	مجلس الطالبات						
	منتدى المبدعات	٢٢		٥	صديقات المريضات						
	جامعة المناظرات والمحوار	٢٣		٦	جامعة الإعلانات						
				٧	أسرة اعرفي كلبك						
	نادي التربية الجمالية والدبور	٢٤									
	جامعة المعارض	٢٥		٨	جامعة الحفلات الاجتماعية						
	جامعة المسرح	٢٦		٩	جامعة الرحلات						
	جامعة التذوق الفني	٢٧		١٠	مخيم الأسرة والطفل						
	جامعة الإذاعة	٢٨		١١	<b>ثانياً - النشاط الثقافي :</b>						
	جامعة المسابقات الرياضية	٢٩		١٢	نادي المحضرات والندوات						
	<b>رابعاً - النشاط الأدبي:</b>			١٣	نادي الإنترنت						
	منبر الخطابة والإلقاء	٣٠		١٤	صديقات المكتبة						
	نادي اللغة الإنجليزية	٣١		١٥	نادي المسابقات						
	جامعة التراث الإسلامي	٣٢		١٦	صديقات البيئة						
	مخيم اللغة العربية	٣٣		١٧	الجامعة الجغرافية						
	ركن المختبرات اللغوية	٣٤			الجامعة التاريخية						



## معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ

زيد بن محمد الباتل

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(قدم ولنشر؛ وأجاز في ١٤٢٣ هـ)

**ملخص.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ. وللحقيقة من ذلك طبق الباحث على (١٩٥) معلماً بالمدارس الابتدائية التي توجد فيها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض، استبابة مكونة من جزأين، اشتمل الجزء الأول على أئمّة عشرة فقرة تتعلق بالعلومات العامة للمعلمين، بينما تضمن الجزء الثاني أربعاء وعشرين فقرة تتعلق بمعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ في الفصل العادي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

- ١ - إن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعفية والمتوسطة .
- ٢ - إن اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية لللاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي اتسمت بالإيجابية .
- ٣ - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ.
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ بحسب المادة المدرسة، أو المؤهل العلمي، أو الفئة العمرية .
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ بحسب توافر الوسائل التعليمية.
- ٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ بحسب تلقى المورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، أو تلقى الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

### المقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم learning disabilities من المجالات الحديثة نسبياً في حقل التربية الخاصة مقارنة بالحالات التقليدية المعروفة كالإعاقة البصرية visual handicap، أو الإعاقة السمعية hearing handicap، أو التخلف العقلي mental retardation (Coles, 1989; Harwell, 1995). فمجال صعوبات التعلم كأحد فروع التربية الخاصة لم يكن معروفاً حتى منتصف السبعينات من القرن الماضي ، وبالتحديد عام ١٩٦٣ م عندما استخدم صاموئيل كيرك Samuel Kirk في أحد خطاباته ، مصطلح صعوبات التعلم ؛ لوصف مجموعة من الصعوبات المتباعدة التي تواجه التلاميذ أثناء تعلمهم (Kavale & Forness, 1995; Kirk, Gallagher & Kavale, 1994; Mercer, 1991).

ويعتبر التلميذ من ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة heterogeneous؛ إذ يتميزون بخصائص وسمات متباعدة من تلميذ آخر (Lerner, 1993; Mercer, 1991). ولعل المشاكل الأكاديمية هي أبرز تلك السمات وأكثرها وضوحاً في دونها – حسب التعريف – لا يوجد صعوبات تعلم (Hallahan & Kauffman, 2000). وتتحذ الصعوبات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ عدة أشكال ، حيث يمكن أن يكون لدى التلميذ أوجه قصور في مجال واحد أو أكثر من المجالات الدراسية ، وحتى أولئك الذين يواجهون صعوبات في مجال محمد الأنماط من المشاكل على وجه الدقة والتحديد (Bender, 1992). وتعد صعوبات القراءة والرياضيات المجال الأوسع انتشاراً والأكثر ، فعلى سبيل المثال يقدر عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة بـ (٥٠٪) من مجموع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (Spafford & Grosser, 1996).

وقد مرت عملية تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العالم الغربي بعدة مراحل، حيث انتقل هؤلاء التلاميذ من الإهمال التام إلى المدارس الداخلية (Reynolds, 1989)، ثم أصبحوا بعد ذلك يتلقون خدمتهم التربوية والتعليمية داخل فصول خاصة بهم Self-contained classrooms . حتى ظهر ما يعرف بغرف المصادر resource rooms في أوائل السبعينيات ، وعنده بدأ معظم هؤلاء التلاميذ يتلقون تدريساً علاجياً في تلك الغرف مع قضاء الجزء الأكبر من اليوم الدراسي داخل فصول التعليم العام . ففي الوقت الحاضر يقضي الغالبية من هؤلاء التلاميذ (٧٨٪) جل وقتهم في الفصول العادية ،

وتشمل هذه المجموعة التلاميذ الذين يمضون يومهم الدراسي في الفصول العادبة فقط (١٩,٦٪)، والتلاميذ الذين يقضون يومهم الدراسي في غرفة المصادر والفصل العادي على حد سواء (٤,٥٪). (Harwell, 1995; Lerner, 1993).

ونظراً لأن دور معلم الفصل العادي يعد من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح نموذج غرفة المصادر وذلك لاضطلاعه بدور مهم في الوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ الأكاديمية داخل الفصول العادبة ، فإنه يجب أن يتمتع بالمعرفة والرغبة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ من خلال تقبل المزيد من المسؤوليات فيما يتعلق بالتدريس المباشر، وأن تتمتع بيئه الفصل العادي بقدر كبير من المرونة والشمولية والحافريه وذلك على نحو يكفل الوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ ، الأمر الذي يعني ضرورة بذل المزيد من الجهد من قبل معلم الفصل العادي (Rose & Rose, 1994؛ Mori, 1979). في ظل وجود تلاميذ ذوي صعوبات تعلم يوصفون بالسلبية Passive ، وعدم التفاعل disassociated مع العملية التعليمية (Bulgren & Carta, 1993, P.183) .

### **مشكلة الدراسة**

يعد نموذج غرفة المصادر من أكثر النماذج شيوعاً لتقديم خدمات التربية الخاصة بمدارس التعليم العام للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (Cartwright, 1984). ويستطيع معلم الفصل العادي في هذا النموذج بجزء كبير من المسؤلية فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي للתלמיד ذي صعوبة التعلم عندما يتم دمج هذا التلميذ في الفصل العادي الذي يشرف عليه ذلك المعلم (Mori, 1979). ونظراً لتبني وزارة المعارف مثلثة بالأمانة العامة للتربية الخاصة هذا النموذج في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الموسى، ١٤١٩)؛ فقد أصبح هؤلاء التلاميذ يتلقون تعليمهم في كل من غرف المصادر والفصول العادبة على حد سواء. لذلك فمن الأهمية يمكن أن يكون لدى معلمي الفصول العادبة المعرفة والرغبة والاستعداد والقبول لتدريس ودمج هؤلاء التلاميذ (Nelson, Dodd, & Smith, 1990)؛ إذ يدو بدون معرفة وتفهم احتياجات هؤلاء التلاميذ وإجراء التعديلات التربوية الملائمة لهم من قبل معلمي التعليم العام، لن يتمكنوا من مواصلة تعليمهم بنجاح. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في

التعرف على معلومات معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات المناسبة لطلاء التلاميذ في الفصول العادية.

### **أهمية الدراسة**

نظراً لحداثة مجال صعوبات التعلم وخدماته في المملكة العربية السعودية، ونظرًا لأن النموذج المتبعة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقتضي وجودهم معظم الوقت في الفصول العادية ، فإنه من الأهمية بمكان رفع معلومات معلمي التعليم العام حول طبيعة وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك العمل على تغيير اتجاهات هؤلاء المعلمين إيجابياً نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ، الأمر الذي سيؤدي إلى الارتقاء بأداء هؤلاء المعلمين وجعله أكثر فعالية، مما سينعكس إيجاباً على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبجعلهم يتمتعون بتجارب دراسية ناجحة.

### **هدف الدراسة**

هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

- ١ - ما مدى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢ - ما طبيعة اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي؟
- ٣ - هل هناك علاقة بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ في الفصل العادي؟
- ٤ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المواد التي يدرسوها؟

- ٥ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المؤهل العلمي ؟
- ٦ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف الفئة العمرية ؟
- ٧ - هل هناك اختلاف بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف فئات سنوات الخدمة ؟
- ٨ - هل هناك اختلاف بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ في الفصل العادي حسب توافر وسائل التدريس ، وحضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، وتلقي الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة ؟

### **مصطلحات الدراسة**

**غرفة المصادر:** Resource room ويقصد بما في هذه الدراسة ذلك المكان التربوي الذي تتواجد فيه خدمات التقييم والتدريس العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث يقضون فيه جزءاً من يومهم الدراسي وفقاً لجدول زمني محدد وبصفة منتظمة ، بينما يقضون القسط الأكبر من اليوم الدراسي في الفصل العادي. وقد أصبحت هذه الغرف عنصراً مساعداً لتدريس هؤلاء التلاميذ، إذ يستوجب هذا النظام التعاون الوثيق بين المعلمين في التربية الخاصة والمعلمين العاملين في فصول التعليم العام (Bender, 1997; Lerner,

**التعديلات التربوية:** Educational accommodation ويقصد بها في الدراسة الحالية تلك التعديلات التي يخضع لها برنامج التعليم العام لكي يصبح أكثر ملاءمةً ومن ثم أكثر وفاءً لاحتياجات التلميذ ذوي صعوبات التعلم (Lerner, 1993, P 576).

**معلم الفصل العادي:** Regular education teacher ويقصد به هنا المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريس التلميذ مادة اللغة العربية أو الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

**التلميذ ذو صعوبات التعلم:** Student with learning disabilities ويقصد به في هذه الدراسة التلميذ الذي لا يمكن من التحصيل المتوقع منه بالرغم من قدراته عقلية عادلة في إحدى الحالات الأكادémie، ويقضي جزءاً من يومه الدراسي في غرفة المصادر لتلقي خدمات تربية خاصة.

### الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد لاحظ الباحث ندرة الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، ومن الدراسات في هذا الصدد.

دراسة بيكر، وزيموند (Baker & Zigmond, 1990) هدف التعرف على ما إذا كانت فصول التعليم العام بالمرحلة الابتدائية مجهزة على الوجه الأكمل لاستيعاب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تناولت الدراسة نشاطات وسلوكيات معلمي الفصول العادية لإجراء التعديلات التربوية لطلاء التلاميذ . وللحصول على المعلومات حول البيئة التدريسية اليومية في المدرسة ، استخدم الباحثان إجراءات المقابلة والاستبانة مع كل من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين على حد سواء. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي فصول التعليم العام قاموا بتقدیم بعض التعديلات التربوية الطفيفة جداً لاستيعاب الفروق الفردية بين التلاميذ. ولم يقدموا أي نشاطات إضافية لتوسيع وتنمية نطاق المعرف لدى طلاء التلاميذ، وكذلك لم يقوموا بتوزيع التلاميذ على مجموعات ولا بتوزيع الأنشطة والواجبات المدرسية لتلائم الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث كانوا يدرسون الفصل كمجموعة واحدة.

دراسة هدسون، وجراهام، ووارنر (Hudson, Graham, & Warner, 1979) حول احتياجات واتجاهات معلمي الفصول العادية فيما يتعلق بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

في فصوّلهم . وقد اشتملت الدراسة على (١٥١) معلماً من معلمى الفصول العادبة في المرحلة الابتدائية . واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٢٨) فقرة لقياس حاجات هؤلاء المعلمين واتجاهاتهم فيما يتصل بتدريس هؤلاء التلاميذ . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٥٠٪) من المعلمين ذكرروا أنهم لا يستطيعون علاج أوجه القصور المتصلة بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك لافتقارهم إلى الوقت الكافي والخدمات المساعدة . أيضاً أشار (٧٥٪) من المعلمين إلى ضرورة حصولهم على دورات تدريبية قبل بداية العمل وأخرى على رأس العمل؛ حتى يتمكّنوا من تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة فعالة داخل فصوّلهم العادبة .

**دراسة لاريفي** (Larivée, 1981) عن أثر التدريب أثناء الخدمة في اتجاهات معلمى الفصول العادبة نحو برامج الدمج . وقد قارن الباحث بين ثلاث مجموعات من المعلمين: مجموعة تلقت تدريباً مكثفاً عبارة عن دورات تدريبية مستمرة لأكثر من سنة ، ومجموعة أخرى تلقت تدريباً بسيطاً عبارة عن دورات تدريبية شهرية خلال السنة الدراسية ، ومجموعة عشوائية ، وقد اشتملت الدورات التدريبية على موضوعات ذات علاقة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل تعديل السلوك ، تفريغ التدريس ، أساليب التعلم ، التدريس العلاجي . وقد استخدم الباحث مقاييساً للاتجاهات يتكون من ثلاثة فقرة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين الذين شاركوا في الدورة التدريبية المكثفة كانت أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين الذين شاركوا في المجموعتين الآخرين . وقد اتضح أن هناك فروقاً بين المعلمين في المجموعات الثلاث ، حيث تبيّن أن (٦٥٪) من أفراد المجموعة الأولى التي تلقت دورات مكثفة لديهم المهارة الضرورية للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مقابل (٢٩,٥٪) من أعضاء المجموعة التي نالت تدريباً بسيطاً و (٢٦,٩٪) من أعضاء المجموعة التي لم تحصل على التدريب .

**دراسة روز وروز** (Rose & Rose, 1994) التي قارن فيها بين البيئة التدريبية في كل من غرفة المصادر وفصليين من فصول التعليم العام لأربعة تلاميذ لديهم صعوبات تعلم شديدة حيث كان التلاميذ يتلقون تدريساً علاجياً لبعض الحصص في غرفة المصادر وبقية اليوم الدراسي يقضونه في الفصل العادي . وقد استخدم الباحثان الملاحظة

وال مقابلة والتقرير الشخصي للمعلمين لتقسيم البيئة التدريسية لكل فصل، بالإضافة إلى ملاحظة ومقابلة التلاميذ جمع معلومات حول تصوراتهم لعملية تعلمهم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف بين التدريس في كل من غرفة المصادر والفصل العادي، حيث إن المعلمين في الفصل العادي يحتاجون إلى تقديم المزيد من الشرح بشكل واضح للمتطلبات المعرفية للمهمة وكذلك إعطاء جميع التلاميذ مزيداً من المسؤولية الشخصية للتعلم.

دراسة فوكس، وفوكس، وهاملت، وفيسبس، وكارنر (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips, & Karnz, 1995) حول التعديلات التربوية المتخصصة والمقدمة من قبل معلمي التعليم العام للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، عندما يحصلون على التوجيه والدعم لتطبيقه. وقد شارك في الدراسة أربعون معلماً من ضمن فصولهم على الأقل تلميذاً واحداً لديه صعوبات تعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام يطبقون التعديلات التربوية المتخصصة عندما يحصلون على التوجيه اللازم لاستخدامه، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن تفكير المعلمين حول البرامج التي يعتمدونها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، قد اختلف بعد اعتمادهم على التعديلات المتخصصة، حيث ذكروا ما يلي.

- ١ - زيادة التغيير في الأهداف الدراسية وكذلك الاستراتيجيات التدريسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢ - اختلاف المهارات المقدمة إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تقريراً عن تلك المقدمة إلى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض وليس لديهم صعوبات تعلم.
- ٣ - أصبح اعتمادهم أكبر على معلومات التقسيم المبني على المنهج، مقارنة بالاختبارات المعيارية المرجع لتحديد فعالية تدريسيهم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٤ - أعادوا تدريس بعض الدروس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولكن ليس لجميع تلاميذ الفصل.

دراسة منسون (1986, Munson,) التي نفذت من خلالها مجموعة من المقابلات الشخصية مع (٢٦) معلماً من المعلمين في الفصول العادية والمشاركين في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، فوجد أن بعض هؤلاء المعلمين قاموا ببعض التعديلات على برامجهم العادية لتسهيل تعلم هؤلاء التلاميذ في حين أفاد معظمهم بأنهم أجرروا تعديلاً واحداً أو اثنين فقط. أما أنماط التعديلات التربوية المقدمة و بشكل متكرر من هؤلاء المعلمين فتتمثل في اختلاف صيغة التعليمات والاختبارات واستخدام واجبات تتفاوت بتباين قدرات التلاميذ الخاضعين لعملية الدمج في فصول التعليم العام .

دراسة مور، وفيان (1987, Moore, & Fine,) التي قارنا فيها بين تصورات معلمى التعليم العام ومعلمى التربية الخاصة حول وصفهم لثلاثة تلاميذ ، لدى الأول تخلف عقلي بسيط ، والثاني يعاني من صعوبات التعلم ، بينما كان الثالث تلميذاً عادياً وقد اشترك في الدراسة (٦١) معلماً من معلمى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ومعلمى صعوبات التعلم ومعلمى التعليم العام. وقد طلب الباحثان من المعلمين إكمال قائمة شخصية، وكذلك الإجابة عن (١٥) سؤالاً من نوع الاختيار المتعدد حول الدمج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فئات المعلمين الثلاثة متفقة من حيث نظرتهم إلى نوع التلميذ. أيضاً اختلفت فئات المعلمين من حيث اتجاهاتهم نحو الدمج، حيث كان معلمون التربية الخاصة ، سواء كانوا معلمو التخلف العقلي أو معلمو صعوبات التعلم، أكثر قبولاً لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنةً بمعلمى التعليم العام. كما اتفق المعلمون في المجموعات الثلاث على دعم عملية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من التلاميذ المتخلفين عقلياً.

دراسة كل من هناء، وبلينر (1983, Hannah & Pliner,) التي أجريا من خلالها مسحًا أديباً حول اتجاهات معلمى التعليم العام نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمى التعليم العام في المدارس الابتدائية يحملون وجهات نظر واتجاهات أكثر إيجابية من معلمى التعليم العام في المدارس الثانوية، أيضاً وجد الباحثان أن هناك علاقة إيجابية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم الإيجابية نحو هؤلاء التلاميذ حيث إن المعلمين الذين يملكون معلومات أكثر

حول حالات الإعاقة لديهم رغبة أقوى لتدريس التلاميذ المعاقين ، كما أن هناك علاقة ضعيفة بين خبرات هؤلاء المعلمين مع هؤلاء التلاميذ واتجاهاتهم نحوهم.

ومن استعراض نتائج الدراسات السابق ذكرها، يمكن الخلوص بنتيجة مؤداها:

- أن المعلومات حول التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والدراءة بنقاط الضعف والقوة لديهم ، لها دور كبير في زيادة الرغبة والقبول نحو تدريسيهم.

- أن التعديلات التربوية المقدمة من قبل معلمي التعليم العام نحو التلميذ ذوي صعوبات التعلم محدودة ومتصرفة على بعض التغيرات في صيغ التعليمات والواجبات.

وفي ضوء ذلك فإن المجال وخاصة في المملكة العربية السعودية في أمس الحاجة لإجراء مزيد من الدراسات؛ للوقوف على معلومات معلمي التعليم العام حول التلميذ ذوي صعوبات التعلم، والوقوف كذلك على اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية المناسبة لهؤلاء التلاميذ، والعمل على تدميتها والارتقاء بها، في ظل تنامي دور معلمي التعليم العام في عملية تعليم هؤلاء التلاميذ. ولا شك فإن هذه الدراسة تأتي ضمن هذا السياق.

### **إجراءات الدراسة**

يشتمل هذا الجزء على وصف الإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة ، والأداة المستخدمة ومراحل تطويرها ، وكذلك المعالجات الإحصائية التي اتبعها الباحث للإجابة على أسئلة الدراسة.

**مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية والرياضيات العاملين في المدارس الابتدائية التي يوجد فيها برامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢١هـ والبالغ عددهم (٣٠٤) معلماً. والمدارس التي يعمل فيها هؤلاء المعلمون موزعة على جميع أنحاء المدينة حيث يبلغ عددها (٤٦) مدرسة (وزارة المعارف، ١٤٢١هـ). ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة ، فقد استخدم الباحث طريقة المسح الشامل كأسلوب لجمع البيانات. ومن ثم قام الباحث بتوزيع استبيانه الدراسة لكل أفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد المعلمين

الذين أجابوا عن استبانة البحث (١٩٥) معلماً يمثلون (٦٤,١٤٪) منهم (١٠٣٪) معلم اللغة العربية يمثلون (٥٢,٨٢٪)، و(٧٩٪) معلماً للرياضيات يمثلون (٤٠,٥١٪)، و(١٣٪) معلماً يدرسون مواد أخرى إلى جانب مادتي اللغة العربية والرياضيات ويمثلون (٦٦,٦٪).

**أداة الدراسة:** طور الباحث استبانة مكونة من جزئين رئисين، يشتمل الجزء الأول على (١٢) سؤالاً متعلقة بالمعلومات العامة التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الشخصية والمهنية للمعلمين مثل العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة ، المواد التي يدرسونها، وعدد الحصص، ومدى توافر وسائل التدريس، والدورات التدريبية حول مجالات صعوبات التعلم ، والدعم والمساندة من إدارة المدرسة، أما الجزء الثاني فيتضمن (٢٤) فقرة تم تخصيصها لجموعة تساؤلات الدراسة. منها (١٢) فقرة تقيس معلومات معلمى التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و(١٢) فقرة تقيس اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للطالب ذوي صعوبات التعلم. وقد أستخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert scale) ذات النقاط الخمس محدداً بالقيم التالية: أوفق تماماً (٥)، أوفق (٤)، غير متأكد (٣)، لا أوفق (٢)، ولا أوفق إطلاقاً (١).

**صدق الأداة وثباتها:** عرضت الأداة على ثمانية محكمين من ذوي المؤهلات العلمية العليا والخبرات البحثية الطويلة في مجال التربية الخاصة للحكم على مدى مناسبة الفقرات ووضوحها، وقد أحذت آراء وملحوظات المحكمين في المرة الأولى ثم أعيدت مرة أخرى حيث كان الاتفاق بين المحكمين تماماً على صدق وملاءمة فقرات الاستبانة. بعد ذلك تم حساب ثبات الأداء بتوزيعها على عينة استطلاعية مشابهة لجتمع الدراسة وعدها (١٨) معلماً حيث تم استخدام معادلة كرونياخ ألفا Cronbach Alpha للاستجابات المكتملة. وقد كانت درجات الثبات للمقياس الأول (المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) (٠,٦٧)، والمقياس الثاني (الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية) (٠,٧٩)، بينما درجة الثبات للمقياسين مجتمعين (٠,٨١).

وتدل تلك الدرجات على أن الأداة على درجة جيدة من الثبات ، بحيث يمكن استخدامها لأغراض الدراسة.

**المعالجة الإحصائية:** تم إدخال المعلومات بعد مراجعتها بدقة إلى الحاسوب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS). ثم معالجتها بالطرق الإحصائية التالية.

١ - التوزيع التكراري، والنسيبي، والمتوسط الحسابي لوصف الخصائص الشخصية للمعلمين، ووصف معلومات المعلمين حول التلميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ.

٢ - معامل الارتباط لقياس العلاقة بين معلومات المعلمين حول التلميذ ذوي صعوبات التعلم ، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية.

٣ - تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاختبار الفروق في معلومات المعلمين حول التلميذ ذوي صعوبات التعلم ، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية.

٤ - اختبار ت (*t-test*) لحساب الفروق في معلومات المعلمين حول التلميذ ذوي صعوبات التعلم ، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية حسب توافر وسائل التدريس، وتلقي التدريب في مجال صعوبات التعلم، وتوافر الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

### تحليل النتائج ومناقشتها

#### المعلومات الأساسية عن أفراد الدراسة

##### أ - الخصائص الشخصية

يوضح الجدول (١) التوزيع التكراري والنسيبي للمعلمين حسب العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وفيما يتعلق بأعمار أفراد الدراسة

فيلاحظ من الجدول رقم (١) أن حوالي ما نسبته (٥٠,٨٪) تقع أعمارهم ما بين ٢٠ سنة و ٣٠ سنة؛ يليهم ما نسبته (٣٣,٣٪) تتراوح أعمارهم ما بين ٣١ سنة و ٤٠ سنة؛ يليهم ما نسبته (١٢,٣٪) تزيد أعمارهم عن ٤١ عاماً. وبلغ المتوسط الحسابي للأعمار (٣١) عاماً. مما يوضح أن المعلمين الذين يعملون في المدارس التي يوجد فيها برامج لصعوبات التعلم، معظمهم من الشباب. أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فيلاحظ أن غالبية المعلمين (٨٣,١٪) من الحاصلين على شهادة البكالوريوس، يليهم ما نسبته (١٠,٨٪) من الحاصلين على شهادة دبلوم الكلية المتوسطة، يليهم ما نسبته (١,٣٪) من الحاصلين على دبلوم المرحلة الثانوية ، في حين بلغت نسبة الحاصلين على درجة الماجستير من المعلمين (١,٥٪). ويتبيّن من ذلك أن معظم المعلمين (٨٤,٦٪) هم من الحاصلين على شهادات جامعية أو فوقها، مما يعكس قدرًا من الاهتمام بالمدارس التي تقم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أما فيما يتصل بخبرة المعلمين في مجال التدريس، فيتضح من الجدول أن ما نسبته (٦٩,٧٪) منهم تتراوح سنوات خبراتهم ما بين سنة واحدة و ١٠ سنوات، و (١٢,٤٪) منهم تتراوح مدد خبراتهم ما بين ١١ سنة و ٢٠ سنة، و (١٣,٨٪) تزيد مدد خبراتهم عن ٢٠ سنة؛ هذا وقد بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (٩,٧) سنة وهي تعد مدة خبرة متوسطة.

جدول (١). التوزيع التكراري والتسويي لمعطين حسب العمر، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
العمر (سنة) :	٣٠ - ٢٠	٩٩	٥٠,٨٪
٤٠ - ٣١	٦٥	٣٣,٣٪	
٤١ فأكثـر	٢٤	١٢,٣٪	
لم يحدد	٧	٣,٦٪	
المجموع	١٩٥	١٠٠,٠٪	
المؤهل العلمي :	دبلوم المرحلة الثانوية	٦	٣,١٪
دبلوم الكلية المتوسطة	٢١	١٠,٨٪	
بكالوريوس	١٦٢	٨٣,١٪	
ماجستير	٣	١,٥٪	

## تابع جدول رقم (١).

٪٠١,٠	٢	أخرى	
٪٠٠,٥	١	لم يحدد	
٪٠١,٠	١٩٥	المجموع	
٪٠٦٩,٧	١٣٦	١٠ - ١	سنوات الخبرة :
٪٠١٢,٣	٢٤	٢٠ - ١١	
٪٠١٣,٨	٢٧	فاكتر	
٪٠٤,١	٨	لم يحدد	
٪٠١,٠	١٩٥	المجموع	

## ب - المواد المقدمة:

يتضح من الجدول (٢) أن ما نسبته (٪٥٢,٨٥٢,٨) من المعلمين يدرسون مواد اللغة العربية، يليهم ما نسبته (٪٤٠,٥) يقومون بتدريس مادة الرياضيات وما نسبته (٪٦,٦) يدرسون مواد أخرى كالثقافة الإسلامية أو الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد التي لم تحد إلى جانب مادتي الرياضيات أو اللغة العربية.

جدول (٢). توزيع أفراد الدراسة حسب المادة المدرسة.

اسم المادة	النكرار	النسبة
اللغة العربية	١٠٣	٪٥٢,٨
الرياضيات	٧٩	٪٤٠,٥
مواد أخرى	١٠	٪٥,١
لم يحدد	٣	٪١,٥
المجموع	١٩٥	٪٠١,٠

### ج — مدى توفر وسائل التدريس والدورات التدريبية حول مجالات صعوبات التعلم والدعم:

يتضح من الجدول (٣) أن أكثر من نصف المدارس التي يوجد فيها برامج صعوبات التعلم تعاني من نقص في الوسائل التعليمية الازمة للعملية التعليمية. حيث أفاد ما

نسبة (٥١,٣٪) من المعلمين بأن المدارس التي يعملون فيها لا تتوفر لديها وسائل التدريس الالازمة؛ فيما أفاد ما نسبته (٤٦,٧٪) من المحوثين أن المدارس التي يعملون بها تتوفر فيها وسائل التدريس الالازمة. وعلى صعيد التدريب في مجال صعوبات التعلم، يلاحظ أن معظم المعلمين (٩٢,٨٪) لم ينالوا تدريباً خاصاً في هذا المجال. ومن ناحية أخرى يوضح الجدول (٣) أن غالبية المعلمين (٨٥,٦٪) أفادوا بأنهم يجدون دعماً معنوياً ومساندة من إدارة المدرسة في أداء عملهم؛ في حين أفاد ما نسبته (١٣,٣٪) بأنهم لا يجدون دعماً معنوياً ومساندة من إدارات مدارسهم.

جدول (٣). مدى توفر وسائل التدريس والدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم، والدعم والمساندة من إدارة المدرسة حسب رأي أفراد الدراسة.

السؤال	نعم	لا	لم يحدد	المجموع
الوسائل التي تحتاجها في التدريس .	٩١	١٠٠	٤	١٩٥
	٪٤٦,٧	٪٥١,٣	٪٢,١	٪١٠٠
الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم.	١٢	١٨١	٢	١٩٥
	٪٦,٢	٪٩٢,٨	٪١,٠	٪١٠٠
الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.	١٦٧	٢٦	٢	١٩٥
	٪٨٥,٦	٪١٣,٣	٪١,٠	٪١٠٠

### السؤال الأول : ما مدى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال يوضح الجدول (٤) التوزيع التكراري والنسيبي والمتوسط الحسابي لإجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة (١-١٢) التي تقيس المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تم ترتيب فقرات المعلومات تنازلياً حسب قيم متوسطات درجات الموافقة لتسهيل تفسيرها. ويلاحظ من الجدول أن قيم المتوسطات الحسابية للفقرات الإثنى عشرة تراوحت ما بين (٣,٩) و(٢,٨) درجة. وكما يتضح من الجدول أن ثمان فقرات فقط تزيد قيم متوسطاتها الحسابية عن "٣" درجات وبقية الفقرات الأربع الأخرى تساوي أو تقل قيم متوسطاتها عن "٣" درجات. والفقرات

التي تزيد قيم متوسطاتها عن "٣" هي: الفقرة (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٧)، (١١)، و (١٢)، أما الفقرات التي تقل متوسطاتها عن "٣" هي: (٩) و (١٠). ويستشف من هذه النتائج أن هناك ضعفًا في بعض جوانب معلومات المعلمين العاملين في هذه المدارس حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولعل السبب يرجع في ذلك إلى أن (٩٢,٨٪) من المعلمين لم ينالوا تدريسيًّا في مجال صعوبات التعلم (انظر الجدول رقم ٣)، كما قد يعود السبب أيضًا إلى قلة خبراتهم كما يوضحها الجدول رقم (١)، حيث أن (٦٩,٧٪) من المعلمين تقل خبراتهم عن ١٠ سنوات. أيضًا يعكس المتوسط الحسابي لجميع الفقرات والبالغ (٣,٣) والسبة الكلية لدرجات الموافقة (٤٩,٨٪) أن درجة الموافقة على جميع فقرات معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطة.

جدول (٤). التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لمعلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم.

رقم العبارة في الاستبانة	العبارة	ن	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أتوقع	لم يحدد	المتوسط الحسابي
١	يعبر ضعف القراءة أو الإملاء أو الرياضيات مؤشرًا على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.	٧	٦	٢٧	١٦	٨٤	٦٢	-	٣,٩
٢	يمكن أن تكون صعوبات التعلم في مجال دراسي واحد فقط مثل القراءة أو الرياضيات ، أو في أكثر من مجال.	١٢	٣	١٨	٢١	١٠٢	٤٩	٢	٣,٩
٣	لا يمكن التخلص من صعوبات التعليم ولكن التخفيف من وظائف من خلال الدخول التربوي الملاحم.	٢	٩	٣٣	١٣	٩٣	٤٧	-	٣,٧

تابع جدول رقم (٤).

٣	٤	لا تعود صعوبات التعلم في ت									
٢,٦	١	٧	٣٣	٤٤	٦٥	٤٥	ت	أصلها إلى إعاقات أخرى مثل			
					٪٠,٥	٪٣,٦	٪١٦,٩	٪٢٢,٦	٪٣٢,٣	٪٢٣,١	٪٢٣,١
											الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.
٢,٣	٤	٦	٤٠	٥١	٧٧	١٧	ت	يقع ذكاء التلاميذ ذوي			
					٪٢,١	٪٣,١	٪٢٠,٥	٪٢٦,٢	٪٣٩,٥	٪٨,٧	٪٣٩,٥
											صعوبات العلم في المدى المتوسط.
٢,٢	١	١٤	٤٧	٤٥	٦٣	٢٥	ت	تعبر صعوبات العلم أكثر			
					٪٠,٥	٪٧,٢	٪٢٤,١	٪٢٣,١	٪٣٢,٣	٪١٢,٨	٪١٢,٨
											أنواع الإعاقات انتشاراً بين التلاميذ.
٢,١	١	٢٥	٥٢	٢٩	٥١	٣٧	ت	تعبر صعوبات العلم بعلاقة			
					٪٠,٥	٪١٢,٨	٪٢٦,٧	٪١٤,٩	٪٢٦,٢	٪١٩,٥	٪١٩,٥
											كالإعاقات الأخرى مثل : الإعاقة البصرية ، أو السمعية ، أو العقلية.
٢,١	٥	١٢	٣٥	٨٣	٤٦	١٤	ت	تعود صعوبات التعلم إلى خلل			
					٪٢,٣	٪٦,٢	٪١٧,٩	٪٤٢,٦	٪٢٣,٦	٪٧,٢	٪٧,٢
											في وظائف الجهاز العصبي المركزي (المخ).
٢,٠	٥	٢١	٦٨	٢٧	٤٧	٢٧	ت	لاتنتج صعوبات العلم عن			
					٪٢,٦	٪١٠,٨	٪٣٤,٩	٪١٣,٨	٪٢٤,١	٪١٣,٨	٪
											إهمال الكلية أو المزول.
٢,٠	-	٢٠	٥٩	٣٤	٦٥	١٧	ت	يعبر صفات المهارات الاجتماعية			
					-	٪١٠,٣	٪٣٠,٣	٪١٧,٤	٪٣٣,٣	٪٨,٧	٪
											كمقدم القدرة على تكوين صداقات ، والحافظة عليها.. مؤشرًا على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.
٢,٩	١	٢٢	٦٤	٣٧	٥٠	٢١	ت	تعبر الحركة الواتنة والاندفاع			
					٪٠,٥	٪١١,٣	٪٣٢,٨	٪١٩,٠	٪٢٥,٦	٪١٠,٨	٪
											وضعف الانتباه مؤشرًا على وجود صعوبات تعلم.
٢,٨	٤	٢٢	٦٢	٥٨	٣٣	١٦	ت	لا تتلاشى صعوبات التعلم ولا			
					٪٢,١	٪١١,٣	٪٣١,٨	٪٢٩,٧	٪١٦,٩	٪٨,٢	٪
											تسرون مع تقديم التعليم دراسياً وعمرياً.
٢,٣	٢٤	١٦٧	٥٣٨	٤٥٨	٧٧٦	٣٧٧	ت	جميع العبارات			
					١,٠	٪٧,١	٪٢٣,٠	٪١٩,٦	٪٣٣,٢	٪١٦,١	٪

**السؤال الثاني : ما طبيعة اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي ؟**

للاجابة عن هذا السؤال يستعرض الجدول (٥) التوزيع التكراري والنسيجي والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة عن فقرات الدراسة (٢٤-١٢) التي تقيس الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي. كما تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة. وكما يتبين من الجدول (٥) أن قيم المتوسطات الحسابية

للفقرات الاثني عشرة التي كانت ضمن المواقفة العالية والمتوسطة. حيث تراوحت قيم المتوسطات ما بين (٣) و(٤,٧) درجة. ويتبين من الجدول أن ثماني فقرات تساوي أو تقل قيم متوسطاتها الحسابية عن "٤" درجات وبقية الفقرات الأربع الأخرى تزيد قيم متوسطاتها عن "٤" درجات. والفقرات التي تساوي أو تزيد قيم متوسطاتها عن "٤" بالترتيب هي : الفقرة (٢٣)، (١٥)، (١٦)، (١٩)، (٢٢)، (١٣)، (٢١)، (١٨). أما الفقرات التي تقل متوسطاتها عن "٤" هي: (١٧)، (٢٠)، (٢٤) و(١٤). ويستشف من هذه النتائج أن اتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية بصورة عامة تتسم بالإيجابية ؛ كما يعكس ذلك المتوسط الحسابي لجميع الفقرات والبالغ (٤,٠) درجة والنسبة العالية لدرجات المواقفة (أوافق تماماً وأوافق) البالغة (٤٠٪٧٧٪) لجميع الفقرات.

جدول (٥). التوزيع النكاري والمتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية لل תלמיד ذوي صعوبات التعلم.

رقم المباراة في الامتنان	العبارة	أوافق عما يقال	غير متاكد	لا أتفق بإطلاقاً	لم يحدد	المتوسط الحسابي
١	يجب توفير الأدوات والوسائل المتعلقة مثل المصنفات واللوحات لزيادة تعلم التلميذ ذى صعوبات التعلم.	-	-	-	-	٤,٧
٢	يجب على المعلم تقديم المساعدة لكل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم.	٥٩	١١٩	٨	١	٤,٥
٣	يجب إعطاء التلميذ ذو صعوبات التعلم مزيداً من الوقت أثناء أداء الواجبات أو الامتحانات.	٧٨	١٠٠	٤	١	٤,٤
٤	يجب قراءة أسلمة الامتحانات للشخص ذو صعوبة التعلم إذا كانت قراءة الأسلمة مشكلة لديه.	٨٤	٩٦	٧	٢	٤,٤
٥	يجب تشجيع العلاقة بين الطالب ذى صعوبات التعلم وذليل آخر داخل فصله الدراسي لكي يقوم بمساعدته.	٧٤	١٠٠	٨	٢	٤,٤
٦	يجب تنظيم بيئة التعلم بحيث تكون خالية من المثبات السمعي كالضوضاء، والبصرية كالصور الممهدة للطلبة.	٩٧	٦٦	١٤	٢	٤,٣

تابع جدول رقم (٥).

٤٣	-	٥	٣	٩	٩١	٨٧	ت	سبعين وسبعين جدول محمد يوسف	٧	
								الواجبات المطلوبة من التلميذ	%	
		-	٪٢,٦	٪١,٥	٪٤,٦	٪٤٦,٧	٪٤٤,٦		٢١	
								ذى صعوبات الصلم.		
٤٠	-	٤	١٣	٢٢	٩٧	٥٩	-	سبعين تسجيل بعض المواد	٨	
								الدراسية على أشرطة للتنمية		
		-	٪٢,١	٪٦,٧	٪١١,٣	٪٤٩,٧	٪٣٠,٣	ذى صعوبات الصلم عدد	%	
								الحاجة.	١٨	
٣٧	-	٩	٣١	١٨	٨٥	٥٢	-	سبعين تشخيص بعض المواد	٩	
								الدراسية للتنمية ذى صعوبات		
		-	٪٤,٦	٪١٥,٩	٪٩,٢	٪٤٣,٦	٪٢٦,٧	التعلم.	١٧	
٣٣	-	١٨	٥٥	١٧	٦٧	٣٨	-	سبعين اختصار التلميذ ذات	١٠	
								صعبيات الصلم شفوية أو		
		-	٪٩,٢	٪٤٨,٢	٪٨,٧	٪٣٤,٤	٪١٩,٥٩	الكتابية عنه إذا كانت كتابة	%	
								الإجابة مشكلة لديه.	٢٠	
٣٤	-	٢٤	٤٩	٢٣	٦٨	٣١	-	سبعين السماح للتنمية ذوى	١١	
								صعوبة الصلم بالوقوف والتحرك		
		-	٪١٢,٣	٪٢٥,١	٪١١,٨	٪٣٤,٩	٪١٥,٩	حول مقعده إذا كان لديه حركة	%	
								زائدة.	٢٤	
٣٠	-	٤	١٧	٥٤	٤٩	٥٣	١٨	سبعين وضع مكان التلميذ ذات	١٢	
								صعبيات تعلم في مقنعة الفصل		
		-	٪٢,١	٪٨,٧	٪٢٧,٧	٪٢٥,١	٪٢٧,٢	تحت إشراف المعلم المباشر.	%	
٤٠	-	١٤	٨٥	٢٥٣	١٧٧	٨٧٥	٩٣٦	-	سبعين العبارات	١٤
		-	٪٠,٣	٪٣,٦	٪١٠,٨	٪٣٧,٤	٪٤٠,٠	سبعين العبارات		

**السؤال الثالث: هل توجد علاقة إيجابية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لفئة التلاميذ في الفصل العادي؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل بيرسون لقياس الارتباط (Pearson correlation) بين متوسط درجات الموافقة على الفقرات التي تقيس معلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومتوسط درجات الموافقة على الفقرات التي تقيس الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية. ويتبين من الجدول (٦) أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المعلومات حول صعوبات التعلم والاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية، حيث بلغ معامل الارتباط

(٢٥، ٠٠، ٠٠١) ومستوى الدلالة (عند مستوى دلالة ٠٠،٠٠١). وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين لديهم معلومات وافية عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ إيجابية والعكس صحيح. فقد تبين أن ثلثي جوانب المعلومات في هذا الصدد يمتلكها أفراد الدراسة كما يوضحها الجدول رقم (٤). وتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه هناه وبلينر

.(Hannah & Pliner, 1983)

جدول (٦). معاملات الارتباط بين متغيرات معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية

المتغيرات	الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية
المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠،٢٥ *(٠،٠٠)
الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية	-

\* دلالة عند مستوى ٠٠،٠٠١

**السؤال الرابع :** هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المواد التي يدرسوها ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين في اتجاه واحد. ويوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين، حيث يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠،٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تشير النتائج أيضاً على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠،٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية حسب اختلاف المواد التي يدرسونها. وتوضح هذه النتائج أنه لا يوجد تأثير للمادة المقدمة في

معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك في اتجاهاتهم نحو التعديلات التربوية الالازمة.

جدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب المواد المدرسة.

المقياس الفرعى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	٠,٢٩٩	٢	٠,١٥٠	٠,٧٤	٠,٤٨
	داخل المجموعات	٣٤,٨١	١٧٢	٠,٢٠٢		
	المجموع	٣٥,١١	١٧٤			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٢٩٩	٢	٠,١٤٦	٠,٦٤	٠,٥٣
	داخل المجموعات	٤٠,٩١	١٧٩	٠,٢٢٩		
	المجموع	٤١,٢٠	١٨١			

السؤال الخامس : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف المؤهل العلمي ؟

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥ ) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختلاف المؤهل العلمي. وكذلك تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥ ) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ حسب اختلاف المؤهل العلمي. ويستشف من هذه النتائج أن المؤهل العلمي لا يؤثر تأثيراً يعتد به في معلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك في اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية.

جدول رقم (٨). نتائج تحليل البيانات الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لفؤلاء التلاميذ بحسب المؤهل العلمي.

المقياس الفرعى	مصدر البيانات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العلومات	بين المجموعات	١,١٢٨	٢	٠,٢٨٢	١,٤٣	٠,٢٣
	داخل المجموعات	٣٤,٠١٧	١٧٢	٠,١٩٨		
	المجموع	٣٥,١٤٥	١٧٦			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٤٥٣	٢	٠,١١٣	٠,٤٩	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٤١,٥٨٨	١٧٩	٠,٢٣٢		
	المجموع	٤٢,٠٤٠	١٨٣			

السؤال السادس : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف الفئة العمرية ؟

تشير النتائج الواردة في الجدول (٩) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠٠,٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختلاف الفئة العمرية. ولمعرفة مصدر التباين بين فئات العمر تم تطبيق اختبار شيفيه Cheffe، حيث أظهرت نتائجه أن التباين كان لصالح المعلمين الذين تقع أعمارهم ما بين ٢٠ و ٣٠ سنة ، فقد بلغت قيم المتوسط الحسابي للدرجات الموافقة لفقرات المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٣,٤) للمعلمين الذين تقع أعمارهم ما بين ٢٠ و ٣٠ سنة و (٣,٢) للذين تزيد أعمارهم عن ثلاثين عاماً (الفئتين: ٤٠-٣١ و أكبر من ٤٠ سنة). ويستنتج من هذه النتيجة أن المعلمين صغار السن أكثر إلماً بجوانب معلومات صعوبة التعلم لدى التلاميذ من زملائهم كبار السن. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أهم يحملون مؤهلات عالية في التربية أكثر من ذوي الأعمار الكبيرة ، الأمر الذي يجعلهم

يدركون مشاكل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذا لم يتم إجراء التعديلات التربوية. ويتبين من النتائج الواردة في الجدول (٩) أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية بحسب اختلاف الفئة العمرية؛ مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير للعمر في اتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية. ويفترض أن تملك أفراد الفئة العمرية الأكبر سنًا اتجاهات أكثر إيجابية من الفئات العمرية الأصغر، ولكن وكما أسلفنا قد يرجع السبب إلى أن المعلمين من الفئات العمرية الصغيرة يحملون مؤهلات عالية في التربية ، تلقوا من خلالها بعض المقررات ذات العلاقة بتربية وتعليم التلميذ غير العاديين مثل مقرر مقدمة في التربية الخاصة والذي أصبح متطلباً على طلاب معظم كليات التربية.

جدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لفؤلاء التلاميذ بحسب العمر.

المقياس الفرعى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	٢,١٢٣	٢	١,٠٦١	٥,٤٧	* ٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	٣٢,٦٢٧	١٦٨	٠,١٩٤		
	المجموع	٣٤,٧٥٠	١٧٠			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٤٢٠	٢	٠,٢١٠	٠,٩٣	٠,٤
	داخل المجموعات	٣٩,٦٧٧	١٧٩	٠,٢٢٥		
	المجموع	٤٠,٠٩٧	١٧٨			

\* دلالة عند مستوى ٠,٠٥

السؤال السابع : هل هناك فروق بين المعلمين من ناحية معلوماتهم حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية في الفصل العادي باختلاف فئات سنوات الخدمة ؟

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

(عند مستوى ٥٠٠٥) في مستوى معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب اختلاف فئات سنوات الخبرة. ولمعرفة مصدر التباين بين فئات سنوات الخبرة تم تطبيق اختبار شيفيه، حيث أظهرت نتائجه أن التباين كان لصالح المعلمين الذين تقع خبراتهم ما بين سنة واحدة وعشرين سنة، فقد بلغت قيم المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة على فقرات المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٣,٣) للمعلمين الذين تقع مدد خبرتهم ما بين سنة واحدة و(١٠) سنوات، و(٣,١) درجة للذين تقع خبرتهم ما بين ١١ و ٢٠ سنة، بينما كان المتوسط (٣,٢) للذين تقع أعمارهم ما بين ٢١ وأكثر.

ويتبين من النتائج الواردة في ذات الجدول أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٥٠٠٥) في اتجاهات المعلمين نحو إجراء التعديلات التربوية بحسب اختلاف فئات الخبرة؛ مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير ملحوظ للخبرة في اتجاهات أفراد الدراسة نحو إجراء التعديلات التربوية. وقد يرجع عدم تأثير الخبرة إلى أن أصحاب الخبرات الطويلة ليس لديهم مؤهلات تربوية عليا مما يجعلهم يتساون مع من لديهم خبرات قصيرة ولكن لديهم مؤهلات تربوية عليا.

جدول (١٠). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية هؤلاء التلاميذ بحسب الخبرة.

المقياس الفرعى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الخبرة	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	١,٣٠٥	٢	٠,٦٥٣	٣,٢٧	*٠,٠٤١
	داخل المجموعات	٣٣,٥٧٩	١٦٨	٠,٢٠٠		
	المجموع	٣٤,٨٨٥	١٧٠			
الاتجاهات	بين المجموعات	٠,٢٠٠	٢	٠,١٠٠	٠,٤٥	٠,٦٤٠
	داخل المجموعات	٣٩,٠٥٥	١٧٥	٠,٢٢٣		
	المجموع	٣٩,٢٥٥	١٧٧			

\* دلالة عند مستوى ٥٠٠٥

السؤال الثامن : هل هناك فروق بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية هؤلاء التلاميذ في الفصل

**العادي حسب توافر وسائل التدريس، وحضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعليم ، ومدى تلقي الدعم والمساندة من إدارة المدرسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار الفرق بين متخصصين (اختبارات) لتغيير معلومات أفراد الدراسة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعليم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية، حسب توافر وسائل التعليم (نعم/لا)، وحضور المعلم لدورة/دورات في مجال صعوبات التعليم (نعم/لا)، وتوافر الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة (نعم/لا).

يتبيّن من النتائج الواردة في الجدول (١١) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعليم بين المعلمين الذين يعملون في مدارس توافر فيها وسائل تعليمية والذين يعملون في مدارس لا توافر فيها هذه الوسائل. وكذلك يتضح من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية بين المعلمين في المدارس التي توافر فيها الوسائل التعليمية وأولئك الذين يعملون في مدارس لا توافر فيها وسائل تعليمية. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين قد لا يستخدمون هذه الوسائل رغم توافرها لافتقارهم إلى المهارات الضرورية اللازمة لكيفية استخدامها.

ويتبّين من الجدول (١١) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في المعلومات حول التلاميذ ذوي صعوبات التعليم بين المعلمين الذين سبق لهم حضور دورات في مجال صعوبات التعليم والمعلمين الذين لم يحضروا أي دورات في هذا المجال. وتوضح المتوسطات الحسابية أن المعلمين الذين نالوا تدريباً في مجال صعوبات التعليم تفوق معلوماً لهم في هذا المجال عن الذين لم ينالوا تدريباً كما يعكس ذلك المتوسطات الحسابية لدرجات الموافقة على فقرات المعلومات للفتيان من المعلمين التي بلغت (٣,٧) و(٣,٢) للفتيات على التوالي (انظر الجدول). وكما يتبيّن من الجدول أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في الاتجاهات نحو إجراء التعديلات التربوية بين أفراد الدراسة الذين تلقوا دورات تدريبية، والذين لم يتلقوا دورات تدريبية في مجال صعوبات التعليم. ولا شك أن الاتجاهات تكون من خلال تلقي المعلومات الصحيحة، الأمر الذي يثير تساؤلاً حول نوعية المعلومات التي تلقوها أثناء هذه الدورات.

وتشير النتائج الواردة في الجدول أيضاً إلى وجود فروق في معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعليم وكذلك الاتجاهات نحو إجراء التعديلات

التربوية لؤلاء التلاميذ بين المعلمين الذين يجدون دعماً معنوياً ومساندة من إدارات مدارسهم وبين الذين لم يحظى بمثل هذا الدعم (عند مستوى ٥٠٠,٥). حيث يتضح من الجدول أن الفئة الأولى - التي تجد دعماً من إدارات مدارسهم - لديها معلومات عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر من الثانية التي لا تجد دعماً وكذلك أكثر إيجابية في اتجاهاتها نحو إجراء التعديلات التربوية لؤلاء التلاميذ. لا شك أن هذه النتيجة تبدو منطقية إذا عرفنا أن التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاج إلى بذل مزيد من الجهد من قبل المعلم، وبالتالي يصبح الدعم المعنوي والمساندة من قبل إدارة المدرسة أمراً في غاية الأهمية لمؤهل المعلمين ليقوموا بواجبهم على الوجه الأكمل وكذلك رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

جدول (١١). نتائج اختبار للفرق بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو تقديم تسهيلات التربية لؤلاء التلاميذ حسب توافر وسائل التعليم وحضور الدورات وتلقي الدعم المعنوي والمساندة من إدارة المدرسة.

الاتجاهات	المعلومات				الإيجابية	المتغيرات
الأخراف المعاري	المتوسط الحساسي	ن	الأخراف المعاري	المتوسط الحساسي	ن	
٠,٤٧	٤,٠٥	٨٧	٠,٤٦	٣,٣١	٨٧	متوفرة
	٣,٩٥	٩٥	٠,٤٣	٣,٢٣	٨٧	غير متوفرة
قيمة ت						
٠,٢٢						مستوى الدلالة
٠,٤٤	٤,١٨	١١	٠,٥٣	٣,٧٣	١٠	حضور الدورات
	٣,٩٨	١٧٢	٠,٤٣	٣,٢٤	١٦٦	التدريبية. عدم حضور
قيمة ت						
٠,١٨						مستوى الدلالة
٠,٤٨	٤,٠٢	١٥٧	٠,٤٤	٣,٣٠	١٥٣	تلقي الدعم
	٣,٨٠	٢٦	٠,٤٥	٣,٠٤	٢٣	والمساندة من إدارة المدرسة.
عدم تلق						
٢,٢٠						قيمة ت
٠,٢٩						مستوى الدلالة

\* دالة على مستوى ٠,٠١

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠٠١

### الخاتمة والتوصيات

أوضحت هذه الدراسة أن معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المدارس الابتدائية التي يوجد بها برامجه للתלמיד ذو صعوبات التعلم في مدينة الرياض حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين الضعيف والمتوسط بينما اتسمت اتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ داخل الفصول العادلة بالإيجابية. ونظرًا للدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه معلم التعليم العام في إنجاح عملية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادلة ، فمن الأهمية يمكن أن يكون لدى هؤلاء المعلمين المعلومات الكافية والرغبة الأكيدة لتدريس هؤلاء التلاميذ وإجراء التعديلات التربوية الملائمة التي تمكّنهم من مواصلة تعليمهم بنجاح. لذلك ولكي يتسمى هؤلاء المعلمين القيام بدورهم على الوجه الأكمل فإنه يلزم تعزيز معلوماتهم والارتقاء بمستوى مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم.

وتائيًّا على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يرى الباحث طرح بعض التوصيات على النحو التالي.

- ١ - رفع المستوى المعرفي لدى معلمي التعليم العام حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال عقد دورات تدريبية لهم حول طبيعة صعوبات التعلم وخصائص التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة.
  - ٢ - رفع مستوى الوعي لدى مديري المدارس بأهمية دورهم في دعم ومساندة عمل معلمي التعليم العام مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- كما يقترح الباحث ما يلي.
- ١ - إجراء دراسة مشاكحة لهذه الدراسة تكون على المستوى الوطني.
  - ٢ - إجراء دراسات لمعرفة أهم احتياجات معلمي التعليم العام في عملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣ - إجراء دراسات لمعرفة المشاكل التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في  
فصول التعليم العام.

**المراجع**

**أولاً: المراجع العربية**

الموسى، ناصر (١٤١٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف: بذكرى مرور ١٠٠ عام على توحيد المملكة العربية السعودية، المملكة العربية السعودية، الرياض: مؤسسة الممتاز للطباعة والتجليد.

وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة . (١٤٢١هـ). دليل برامج صعوبات التعلم للعام ١٤٢١هـ - ١٤٢٢هـ ، المملكة العربية السعودية، الرياض: إدارة صعوبات التعلم.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Baker, J.M., & Zigmond, N, (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional children*, 56, pp. 515-526.

Bender, W.N. (1992). *Learning disabilities : Characteristics, identification, and teaching strategies*, Needham Hights, MA : Allyn and Bacon.

Bulgren, J., & Carta, J. (1993). Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional children*, 54, P. 182-191.

Cartwright, G. P., Cartwright, C., & Word, M. (1984). *Educating special learners*. Belmont, CA : Wadsworth.

Coles, G. S. (1989). Excerpts from the learning mystique : A critical look at "learning disabilities." *Journal of learning disabilities*, 22 (5), P. 267-277.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N & Karns, K. (1995). General educators' Specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 61 (5), 440-459.

Hudson, F., Graham, S., & Warner, M. (1979). Mainstreaming: An examination of the attitudes and needs of regular classroom teachers. *Learning diaabilities quarterly*, 2, pp. 58-62.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners : Introduction to special education (8 th edition)*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Hannah, M. & Pliner, S. (1983). Teachers' attitudes toward handicapped children : A review and syntheses. *The school psychology review*, 12, P. 12-25.

Harwell, J. M. (1995). *Information and materials for assesting specific learning disabilities*, west Nyack, NY : The center for applied research in education.

Hill, J. L. (1991). *Accommodating a student with a disability : Suggestion for faculty*. ED : 339 390 . Victoria University British, columbia.

Kavale, K. A., & Forness, S.R. (1995). *The Nature of learning disabilities : Crittical elements of diagnosis and classification*, Mahwah, N J : Lawrence Evlbaum associates, Inc., Publishers.

Kirk, S.A. , Gallagher, T., & Anastasiow, N (1997). Educating exceptional children, MA : Houghton Mifflin company.

Larrivee, B. (1981). Effect of inservice traning intensity on teachers' attitude toward mainstrening. *Exceptional childern*, 48, pp. 34-39.

Lerner, J. (1993). *Learning disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies (6 th edition)*, Boston, MA : Houghton Mifflin company.

Mangrum, C. T., & Strichart, S. S. (1988). *Peterson guide to colleges with programs for learning disabled students*. Princeton, NJ : Peterson Guide Inc.

Mercer, C. D. (1991). *Students with learning disabilities*. NT : Macmillan publishing company.

Moore, J. & Fine, M. (1987). Regular and special class teachers' perceptions of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming. *Psychology in school*, 15 (2), 253-259.

Munson, S.M. (1986). Regular education teacher modification for mainstreamed mildly handicapped students. *Journal of special education*, 20, pp. 489-502.

Nelson, J. R., Dodd, J. M. , X Smith, D.J. (1900). Faculty willingness to Accommodate Students with learning disabilities. A comparison among academic dimensions, *Journal of learning disabilities*, 23 (3), P. 195-189.

Reynolds, M.C. (1989). An hypothetical perspective : The delivery of special education to mildly disabled and at risk students. *Remedial and special education*, 10, 6. P.7-11.

Rose, D.H.,& Rose, C. (1994). Students adaptation to task environment in resource room and regular class settings. *The Journal of special education*, 28, 1, P.3-36.

Spafford, C. & Grosser, G. (1996). *Dyslexia : Research and resource guide*. Needham Hights, MA : Allyn & Bacon.

## **Knowledge of Regular education teachers about students with learning disabilities and their attitudes toward accommodating these students**

**Zaid M. Al-Battal**

*Assistant Professor, Dept. of specof education, College of education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The purpose of this study was to examine the Knowledge and attitudes of Arabic language and mathematics teachers regarding students with learning disabilities. Participants were 195 teachers who worked at elementary schools in Riyadh city that contain resource rooms . A two part survey questionnaire was used. The first part includes 12 items related to teachers' personal and professional information, while the second part comprises 24 items pertaining to teachers knowledge and attitudes .

The findings of the study indicated :

1. Teachers knowledge about students with learning disabilities was limited .
2. Teachers attitudes toward accommodating students with learning disabilities in the regular classroom were generally positive.
3. Teachers knowledge about students with learning disabilities and their attitudes toward accommodating these students were significantly correlated .
4. Teachers' age, education level, and subject taught did not significantly affect teachers' knowledge as well as attitudes regarding students with learning disabilities.
5. Training programs & receiving support from school administration had significant impact on teachers knowledge.

(الملحق). الاستبانة بشكلها النهائي

حفظه الله

أخي المعلم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

أقوم حالياً بدراسة تهدف إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ ، ولأن نتائج هذه الدراسة قد تكون مرجعاً علمياً هاماً للجهات المختصة برعاية هؤلاء التلاميذ فإن الإجابة الصادقة هي المرجوة خاصة إن إجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، كما أنه ليس مطلوباً منك أخي المعلم أن تكتب اسمك على هذه الاستبانة.

فيما يلي من صفحات ... استبانة مكونة من جزأين: الجزء الأول (الموجود بصفحة ١) يتكون من (١٢) سؤالاً للحصول على بعض المعلومات العامة . أما الجزء الثاني (الموجود بصفحة ٢ و ٣) فيتكون من (٢٤) عبارة مرتبطة بموضوع الدراسة. لن تستغرق الإجابة أكثر من عشر دقائق ، لذا أرجو التعاون وتوخي الدقة.

شكراً على تعاونكم ، وقبلوا تحياتي ، ،

الباحث

د. زيد بن محمد الباتل

قسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

## الجزء الأول: البيانات الأولية

من فضلك أجب عن الأسئلة التالية بوضع الإشارة [✓] أو بكتابه الإجابة في المكان المناسب:

(١) المدينة:

سنة : (٢) العمر :

(٣) الحالة الاجتماعية: (١) متزوج       (٢) أعزب

(٤) المؤهل العلمي:

- |                          |                 |                          |                           |
|--------------------------|-----------------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | ٢) دبلوم الكلية | <input type="checkbox"/> | ١) دبلوم المرحلة الثانوية |
|                          | المتوسطة        |                          |                           |

- |                          |              |                          |                |
|--------------------------|--------------|--------------------------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | ٤) الماجستير | <input type="checkbox"/> | ٣) البكالوريوس |
|--------------------------|--------------|--------------------------|----------------|

(٥) أخرى (أذكرها من فضلك)

(٦) التخصص:

(٧) المدة الدراسية:

- |                          |              |                          |                  |
|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | ٢) الرياضيات | <input type="checkbox"/> | ١) اللغة العربية |
|--------------------------|--------------|--------------------------|------------------|

- |                          |                  |                          |                      |
|--------------------------|------------------|--------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/> | ٤) مواد اجتماعية | <input type="checkbox"/> | ٣) الشفافة الإسلامية |
|--------------------------|------------------|--------------------------|----------------------|

(٨) أخرى (أذكرها من فضلك)

(٩) الصنفون التي تقوم بتدريسها:

(١٠) عدد الخصوص التي تدرسها أسبوعياً:

(١١) هل الوسائل التي تحتاجها في التدريس متوفرة: (١) نعم     (٢) لا   

(١٢) هل تلقيت دورات تدريبية حول مجال صعوبات التعلم: (١) نعم     (٢) لا   

(١٣) هل تلقى الدعم والمساندة من إدارة المدرسة: (١) نعم     (٢) لا

## الجزء الثاني: استبيان المعلمين

من فضلك ضع الإشارة [✓] أمام كل عبارة وفي المربع المناسب:

أولاً إطلاقاً	لا أوفق	لا أوفق	غير متأكد	أوفق	أوفق تماماً	العبارة	نحو
١						تعتبر صعوبات التعلم إعاقة كثيرة من الإعاقات الأخرى مثل : الإعاقة البصرية ، أو السمعية ، أو العقلية.	
٢						لا يمكن التخلص من صعوبات التعلم ولكن يمكن التخفيف من وطأتها من خلال التدخل التربوي الملائم .	
٣						لا تعود صعوبات التعلم في أصلها إلى إعاقات أخرى مثل الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.	
٤						تعود صعوبات التعلم إلى خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (المخ).	
٥						يقع ذكاء التلميذ ذوي صعوبات التعلم في المدى المتوسط.	
٦						لا تستجع صعوبات التعلم عن إهمال التلميذ أو المترد.	
٧						يعتبر ضعف القراءة أو الإملاء أو الرياضيات مؤشراً على وجود صعبات تعلم لدى التلميذ.	
٨						يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية وعدم القدرة على تكوين صداقات ، والحافظة عليها ... مؤشراً على وجود صعوبات تعلم لدى التلميذ.	
٩						تعتبر الحركة الزائدة والاندفاع وضعف الانبهاء مؤشراً على وجود صعوبات تعلم .	

تابع.

- |    |  |
|----|--|
| ١٠ | لا تلاشى صعوبات التعلم ولا تزول مع تقدم التلميذ دراسياً وعمرياً.                                       |
| ١١ | تعتبر صعوبات التعلم أكثر أنواع الإعاقات انتشاراً بين التلاميذ.   |
| ١٢ | يعكّن أن تكون صعوبات التعلم في مجال دراسي واحد فقط مثل القراءة أو الرياضيات ، أو في أكثر من مجال.      |
| ١٣ | يجب تنظيم بيئة التعلم بحيث تكون حالبة من المشتات السمعية كالضوضاء ، والبصرية كالصور ، المليئة للتلميذ. |
| ١٤ | يجب وضع مكان التلميذ ذو صعوبات التعلم في مقدمة الفصل تحت إشراف المعلم المباشر.                         |
| ١٥ | يجب على المعلم تقديم المساعدة لكل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم .                                       |
| ١٦ | يجب إعطاء التلميذ ذو صعوبات التعلم مزيداً من الوقت أثناء أداء الواجبات أو الامتحانات .                 |
| ١٧ | يجب تلخيص بعض المواد الدراسية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم .  |
| ١٨ | يجب تسجيل بعض المواد الدراسية على أشرطة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم عند الحاجة .                         |

تابع.

١٩	يجب قراءة أسئلة الامتحان للتلميذ ذو صعوبة التعلم إذا كانت قراءة الأسئلة مشكلة لديه.
٢٠	يجب اختبار التلميذ ذو صعوبة التعلم شفهيًّا أو الكتابة عنه إذا كانت كتابة الإجابة مشكلة لديه.
٢١	يجب وضع جدول محدد يرسم الواجبات المطلوبة من الللميذ ذو صعوبات التعلم.
٢٢	يجب تشجيع العلاقة بين الللميذ ذو صعوبات التعلم وزميل آخر داخل فصله الدراسي لكي يقوم بمساعدته.
٢٣	يجب توفير الأدوات والوسائل المجعدة مثل الملصقات واللوحات لزيادة تعلم التلميذ ذو صعوبات التعلم.
٢٤	يجب السماح للللميذ ذو صعوبة التعلم بالوقوف والتحرك حول مقعده إذا كان لديه حركة زائدة.

## مشكلات التربية الميدانية لطلبة وطالبات التربية الفنية

إعداد: عبد العزيز راشد التجادى

أستاذ مناهج تدريس التربية الفنية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية  
(قدم للنشر؛ وأجاز في ١ / ٥ / ١٤٢٣هـ)

ملاخص الدراسة . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات طلبة وطالبات التربية الفنية المتدرسين والمستدربات في كلية التربية بجامعة الملك سعود . ولتحقيق ذلك تم استطلاع أراء جميع طلبة وطالبات التربية الفنية المسجلين لمقرر ٤٦٦ فنون التربية الميدانية والبالغ عددهم (١٦٥) طالباً وطالبة منهم (٧٥) طالباً (٨٨) طالبة، أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها ، وقد استخدم الباحث النسب المئوية والمتosteرات الحسابية، ومعامل الارتباط، واختبار "ت" ، واختبار شيفيه لتحليل معلومات الدراسة، وكان السؤال الرئيس للدراسة "ما أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية" وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي.

- (١) عدم وجود ميزانية للصرف على متطلبات المادة من خامات وأدوات.
- (٢) عدم وجود دليل المعلم الذي يستطيع من خلاله المعلم الاطلاع على طرائق التدريس ، مهارات ضابط الصف ، وإعداد الدروس .. الخ.
- (٣) قلة الوسائل التعليمية والأجهزة المصاحبة لها، مما يعيق تحقيق أهداف التدريس.
- (٤) قلة الحماس للمادة بسبب عدم وجود ما يلزم الطالب بالاهتمام بما مثل أن يوجد لها درجة بخاخ أو رسوب، أو وزن أكاديمي يتمثل في إعطاء امتحانات موضوعية وعملية في نهاية العام الدراسي.

### أهم التوصيات

- (١) الاهتمام بتوفير ميزانية خاصة من قبل إدارة المدرسة للصرف على متطلبات المادة.
- (٢) توفير دليل للمعلم للرجوع له وقت الحاجة.
- (٣) تقديم امتحانات في نهاية العام الدراسي تكون موضوعية وعملية ، لقياس المعلومات والخبرات التي درسها الطلبة لزيادة اهتمامهم بالمادة واحترامها.

### مقدمة

تعتبر التربية الميدانية من أهم العناصر الأساسية في إعداد المعلمين، بل تعد الركن الأساسي والحيوي لعملية الإعداد، إذ يتعامل فيها الطالب المتدرب (طالب التربية الميدانية) مع المواقف التدريسية بشكل مباشر. وقد أخذت التربية الميدانية أهميتها من أنها تتيح للطالب المتدرب الفرصة لممارسة التطبيق الفعلي لما تعلمه من معارف وحقائق ونظريات خلال برنامجه الإعدادي في الكلية. ونتيجة لهذا " فهي البواقة التي تنصهر فيها المعارف والمفاهيم والنظريات التي اكتسبها الطالب المتدرب مع واقعيات مهنة التدريس داخل حجرة الدراسة بما يتم من نشاط وحيوية وتفاعل بين المعلم وطلبة المادة العلمية".

ويؤكد كثير من التربويين على أهمية التربية الميدانية، لأنها تمثل حجر الزاوية في إعداد المعلم، وأنها كذلك فترة خصبة للطلبة "فيها يترجم الطالب ما تلقاه من معارف إلى سلوك علمي داخل حجرة الدراسة، وفيها يتعرف على خصائص مهنته، فيدرك أن لها خصائص تعينه على تحقيق أهدافه، ويدرك أيضاً أن هناك خصائص أخرى يجب بعد عنها". لذلك أولتها المؤسسات التربوية المعنية بإعداد معلم التربية الميدانية الأهمية الكبرى، وخصصت لها جانباً كبيراً من الإعداد التربوي.

وعقدت المؤتمرات والندوات والدراسات والبحوث المتخصصة في مجال إعداد المعلم، ولقد أكدت توصياتها على "ضرورة الاهتمام بال التربية الميدانية، وبإعداد المعلم أكاديمياً وثقافياً، ومهنياً، ليصبح قادراً على القيام بدوره في العملية التعليمية على أفضل وجه من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية".

هذا مما يدعو إلى مزيد من الدراسات والتتبع، لمعرفة أفضل الطرق والأساليب التي تمارس بها التربية الميدانية من أجل تطويرها وتحسينها، للوصول إلى واقع أفضل لهذه الخبرة التي تعتبر عنصراً مهماً في عملية الإعداد لهنة التدريس.

وتلبي التربية الميدانية أهداف، لابد للطالب المتدرب أن يلم بها قبل أن يقدم على الخبرة التدريسية، ومن أهم هذه الأهداف: "إنماء المهارات والسمات الملزمة له كمعلم ناجح، وأكما تبغي إحداث تغيرات في شخصية الطالب بما يتاسب مع الموقف الجديد حيث أصبح معلماً مسؤولاً عن تلاميذ فصله. ومن خلاها أيضاً يتعرف على دور المعلم في الأنشطة المدرسية ودور الإدارة المدرسية ومسؤولياتها ويلم بالجوانب المختلفة لأدواره المنوط بها".

وهدف التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بشكل عام إلى إعداد المعلم المدرب الكفاء المؤهل علمياً وتربوياً لمارسة عملية التدريس بنجاح.

ويمكن أن يتفرع من هذا الهدف العام ثلاثة أهداف فرعية هي:

- (١) تنمية المعارف العلمية لدى الطالب / المعلم والعمل على صقلها وتنميتها.
- (٢) اكتساب المهارات الوظيفية التي تتطلبها مهنة التدريس في المدارس المتوسطة والثانوية في مجالات التخطيط للدرس، وتنفيذ خطواته وتقديره ومتابعته.
- (٣) اكتساب القدرة على معالجة المواقف التعليمية / التعليمية، وفق الاتجاهات السلوكية المتطورة والأساليب التي أثبتت التجريب جدواها.

### **مشكلة الدراسة**

بدأت مشكلات التربية الميدانية تزداد مع تزايد أعداد الخريجين، وقلة اهتمام بعض المدارس بؤلاء المتدربين، وذلك بتسهيل مهمتهم لأداء عملهم على أفضل وجه ، حتى مع اهتمام الأقسام المعنية بالإشراف على التربية الميدانية كقسم المناهج

وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، الذي حاول في سنوات مضت المساعدة في حل بعض مشكلات طلبة وطالبات التربية الفنية المتدربين بالمساهمة في توفير الخامات والأدوات الالزمة لتدريس المادة، ولكن هذا الحال لم يدم طويلاً. وهناك بعض المشكلات التي تواجه المتدرب بصورة عامة ، وطلبة وطالبات التربية الفنية بصفة خاصة ، والتي قد تشكل عائقاً في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المرحلة والتي تصبو بشكل رئيسي إلى إعداد معلمين ذوي كفاءات عالية يكون لهم دور إيجابي وفعال في تنشئة أجيال صالحة وفاعلة طبقاً لأهداف العملية التربوية والتعليمية". وتحاول هذه الدراسة أولاً — تحديد أهم المشكلات التي تعترض طلبة وطالبات التربية الفنية في مجال التربية الميدانية وثانياً — تحديد الاختلافات بين هذه المشكلات واقتراح التوصيات المناسبة وذلك من خلال إجابة الأسئلة التالية.

- (١) ما أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية ؟
- (٢) هل تختلف المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية باختلاف الجنس ، المعدل التراكمي ، النصاب التدرسي ؟

#### **أهداف الدراسة**

- (١) تحديد أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية.
- (٢) التعرف على الاختلاف في حجم هذه المشكلات بين الطلبة والطالبات من حيث المتغيرات التالية : ( الجنس ، المعدل التراكمي ، النصاب التدرسي).
- (٣) من خلال تحديد المشكلات ، يمكن اقتراح عدد من التوصيات التي قد تساعده في التغلب على بعض المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية.

### أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الدراسة في أنها تحاول

- (١) تحديد أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية، وذلك من شأنه أن يفيد مخططبي برامج إعداد المعلمين ومسؤولي المناهج في تفادي هذه المشكلات، بما يتحقق الأهداف المرجوة من التربية الميدانية.
- (٢) أهمية مادة التربية الفنية التي تبني الذوق الفني والمهارات للתלמיד والطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية.

### أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي.

"ما أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية".

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية.

- (١) ما هي المشكلات التي تتعلق بطلبة / طالبات التربية الميدانية؟
- (٢) ما هي المشكلات المتعلقة بالمدرسة التي يتدرّب بها الطالب المعلم أو الطالبة المعلمة؟
- (٣) ما هي المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون والمعلمة المتعاونة؟
- (٤) ما هي المشكلات المتعلقة بالתלמיד والطلاب في المدرسة؟

### فرض الدراسة

"هل تختلف المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية باختلاف: الجنس، المعدل التراكمي، النصاب التدريسي؟" ويترافق من هذا السؤال الفرض التالي.

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس.

- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير المعدل التراكمي.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغير النصاب التدرسي.

### **حدود الدراسة**

تقتصر هذه الدراسة على تحديد أهم المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية ببرامج التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢١هـ / ١٤٢٢هـ.

### **مصطلحات الدراسة**

#### **المشكلة**

يقصد بالمشكلة في هذه الدراسة الصعوبات أو العقبات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية أثناء التدريب الميداني.

#### **طلبة وطالبات التربية الفنية**

هم طلبة وطالبات آخر سنة بقسم التربية الفنية، يسجلون مقرر ٤٦٦ نج التربوية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس.

#### **التربية الميدانية**

وهي ما تعرف بال التربية العملية أو الميدانية ، وهي "جزء من إعداد المعلم ، يتم خلالها تدريب الطالب المعلم تدريجياً على التدريس الحقيقي في المدارس بهدف إكسابه الخبرات والمهارات والكفايات التدريسية الالزمة للمعلم لكي يقوم بالتدريس الفعال" وتقدم بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض تحت مقرر ٤٦٦ نج التربية الميدانية ، الذي من خلاله يقوم الطالب أو الطالبة

بالتدريس في إحدى المدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة (بنين)، ومتوسطة أو ثانوية (بنات)، ولمدة فصل دراسي كامل، تحت إشراف ومتابعة من أحد المشرفين بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية . وذلك للتدريب ميدانياً على ما تعلمه نظرياً أثناء فترة الإعداد الأكاديمي.

### **المعلم الأساسي (المتعاون)**

وهو معلم المادة الرسمية في المدرسة، وهو (المعلم الرسمي) "يمارس تأثيراً واضحاً على طلبة التربية الميدانية وإن نوعية هذا التأثير تتحدد سلباً أو إيجاباً بنوعية المعلم ذاته ووظيفياً ونفسياً".

### **الدراسات السابقة**

حظيت التربية الميدانية (التدريب الميداني) باهتمام كبير من قبل الباحثين في بلدان مختلفة ، وذلك لأهميتها بصفتها عنصراً رئيساً من عناصر إعداد المعلم قبل الالتحاق بمهنة التدريس. وتناولتها الدراسات من جوانب مختلفة لمدى أهميتها.

في دراسة عالية حول "إعداد المهي للملعمن في كليات التربية" هدفت إلى إجاد العلاقة بين المواد التربوية والتربية العملية، باعتبارها المجال التطبيقي الذي يعطي مؤشراً بمعنى الكفاءة المهنية للطالب. وبينت في دراستها أن هناك تعارضًا بين أداء الطالب في التربية العملية ومادة المناهج والوسائل وتوافقاً طفيفاً بين مادة طرق التدريس والأداء في التربية العملية.

ويؤيد نادارنر (Nadarner) مساعدة معلم التربية الفنية المتدرب، لترجمة النظرية إلى تطبيق وذلك بواسطة نموذج معلم التربية الفنية، وهذا النموذج يشجع الطالب المعلم على عمل ربط بين الفكرة والعمل (الأداء). ولكي يمكن تحقيق هذا المهدف يجب أن أشرك الطالب المعلم في المشاهدة والتطبيق منذ وقت مبكر من خلال المقررات الدراسية ويتم تشجيعه على عمل التقويم النقدي والمناقشة، وطرح قضايا

لها علاقة بما درسه خلال الجامعة، وما سوف يواجهه في مواقف مختلفة عند التدريب العملي.

ويرى بروك هارت (Brook Hart) أن إدراك الطلبة لقدراتهم في مواجهة التحديات الدراسية يمكن أن يؤدي دوراً كبيراً في نجاحهم الحقيقي. والشيء نفسه يمكن أن يقال عن المعلمين. فسلوكيات المعلم في الصف الدراسي تتعدد إلى درجة كبيرة من خلال إدراكتهم لكل من اتجاهاتهم ومعتقداتهم حول طبيعة الماد الدراسية ، وعن الطلبة وعن المدرسة، وكذلك علم أصول التدريس. بالإضافة إلى ذلك مدى تسهيل حل مشكلات الأحداث الصافية اليومية، والقدرة على دراسة أفكار الطالب المتعلم، وكل هذا يمكن أن يسهم في فهم طريقة التعليم في تدريس التربية الفنية التي من الممكن أن يتبعها الطالب المعلم.

ومن جهة أخرى ترى ماي (May) أن مثقفي التربية الفنية في معهد التعليم العالي يؤيدون في دمج الإنتاج الفني، والتاريخ، والنقد الفني، والتذوق الفني لعلمي التربية الفنية، ولكنهم في الوقت نفسه يرون أيضاً تأهيل الطالب المعلم لتدريس الإنتاج الفني (الرسم، والأعمال التطبيقية)، لذا فإنهم يجعلون الطلاب يشاركون بمخبرة ليس لها علاقة بالتعليم الصفي، وهذا ربما يسبب لهم نقصاً ومشاكل في محتوى مادة التدريس.

وتوصلت الصياغ إلى أنه رغم وجود جوانب إيجابية في رأي المديريات والمشرفات والطلاب لأداء الطالبات المعلمات إلا أن هناك جوانب سلبية في هذا الأداء ينبغي مراعاتها مثل علاقة الطالبة المعلمة بمعملة الفصل، عمل الطالبة في المدرسة وعلاقتها بالمشرف، إمكانات المدرسة ، والمشكلات التي تواجه المدرسة والطالبة.

ومن جهة أخرى توصل جوهنستون (Johanson) في دراسته عن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التربية العملية ، وعلاقتهم بعملي المدرسة والمشرفين، إلى أن الطلبة المعلمين يرون عدم تعاون المعلمين والمعلمين الأساسيين في المدرسة فضلاً عن عدم وجود علاقة جيدة بين المشرف والطالب المعلم.

وتوصل هانز (Hanes) وآخرون إلى أن تعاون معلمي التربية الفنية في المدارس الحكومية مفيد في تنظيم برامج تدريب الطلبة، وكذلك التعاون بين المعلمين والطلبة المعلمين في بناء الاتصال وتقاسم المسؤوليات وتنظيم الوقت أثناء التنفيذ. ومن المشكلات التي صادفت هذا التعاون عدم كفاية الوقت ، مما أثر في تحقيق الأهداف المخطط لها.

وتؤكد زمرمن (Zimmerman) على معرفة الطالب المعلم لمحتوى مادة الدرس، لأنه عنصر من العناصر المهمة، وإن ثقافته كمعلم تربية فنية قبل الخدمة ترتكز على فهمه من لمحتوى مادة الدرس لارتباطها باستراتيجيات التدريس وخطواته، وإن غياب هذا الفهم يمثل مشكلة للطالب المعلم. وأوضحت أن مركز جي (Getty) للتربية الفنية، قدم نموذجاً لمحتوى، يتركز على دمج تكامل الأفكار والنشاطات وتكميلها، معتمدة في ذلك على نظرية المادة الدراسية كأساس للتربية الفنية (DBAE)، وهي التكامل بين الإنتاج الفني وتاريخ الفن ، والنقد الفني ، والتذوق الفني.

ومن ناحية الإعداد الأكاديمي يقول غالبرث (Galbraith) إن معظم برامج التربية الفنية تقدم مقررات قليلة في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية ويرى أنه لابد من بذل محاولات من قبل معلم المقرر الأساسي لمساعدة الطالب المعلم في الربط بين مقررات الإعداد التربوي وعلاقتها بالإعداد للتربية العملية (الميدانية) ويؤكد على

عدم تدريس مقرر مناهج وطرق تدريس التربية الفنية لشخص غير متخصص لأن هذا يؤثر بدوره على الطالب المعلم في الميدان أثناء التدريس.

وبالنسبة دور الطالب المتدرب ومسؤولياته حدد الكثيري (٦٨) مفردة تمثل الأدوار الرئيسية التي يجب أن يقوم بها الطالب، ومن هذه الأدوار على سبيل المثال لا الحصر التي أوضحتها المشرفون والطلاب المتدربون ما يلي: الالتزام بالحصص في مواعيدها، إعداداً وتحضيراً للدرس بوقت كاف ، القيام بتصحيح الإجابات بدقة. كتابة خطة وافية لتحضير الدرس، موضحاً فيها الأنشطة التي يقوم بها أثناء الدرس، معرفة توزيع الدرجات على الامتحانات بشكل دقيق، وكذلك على بقية الأنشطة.

ومن أهم المشكلات التي تواجه التربية الميدانية في أنها التي حددتها الشهراوي: أن المشرفين يعانون بالدرجة الأولى من السماح بتسجيل مقررات صباحية أو مسائية مع التربية الميدانية، عدم إدراك المعلم التعاون لدوره، بعد موقع مدارس التدريب عن الكلية ومساكن الطلاب، ومن مشكلات المعلمين المتدربين عدم توافر الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية الضرورية، كذلك عدم توافر مختبرات للتدرис والمستوى المتدني للتلاميذ بمدارس التدريب.

وعن تدريس الطلبة يرى كوالشت (Kowchut) أنه عنصر مهم من عناصر التطور المهني لعلمي التربية الفنية، وأن قليلاً قد عُرف عن النجاحات والصعوبات التي تحيط بالطلبة المعلمين في التربية الفنية، ويتساءل ما هي التحديات التي يواجهونها؟ كيف يوظفون فهمهم للنص في التدريب الميداني ؟ وماذا يعتقد الطلبة المعلمون عما تعلموه وما يريدون أن يتعلمواه لكي يصبحوا معلمين للتربية الفنية، وعن طريق الأسئلة المفتوحة لـ (٣٧) طالباً معلماً والإجابة عليها، استنتاج أن من الأمور التي

تكم الطلبة المتدربين وركزوا عليها وتعتبر من التحديات التي تواجههم أثناء التدريب هي استراتيجيات التدريس، المحتوى الفني، إدارة الصف ، وخصائص تعلم الطالب.

### **التعليق على الدراسات السابقة**

يمكن أن نستخلص من الدراسات آنفة الذكر أن جميع الدراسات تتفق على أهمية التربية الميدانية في تدريب الطلبة المعلمين، وكذلك أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية الميدانية هي مشكلات قد تكون لها علاقة بالإعداد الأكاديمي، أو إدارة الصف، أو استراتيجيات التعليم، أو قصور المحتوى التدريسي أو عدم توافر الأجهزة والإمكانات والمكان المناسب.

وهذه المشكلات ترتبط بطريق مباشر أو غير مباشر بالموضوع الذي تهدف الدراسة إلى معالجته، أي دراسة بعض المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية.

### **إجراءات الدراسة**

#### **مجتمع الدراسة**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات التربية الفنية المسجلين لمقرر ٤٦٦ نهج التربية الميدانية، والبالغ عددهم (١٦٣) طالباً وطالبة منهم (٧٥) من الذكور و(٨٨) من الإناث.

#### **أداة الدراسة**

كان المهدى من الدراسة — كما أسلف الباحث — هو دراسة بعض المشكلات التي تواجه طلبة وطالبات التربية الفنية في التربية الميدانية. ولتحقيق هذا المهدى قام بتطوير استبانة اعتمدت في محتوياتها على المصادر التالية.

(١) الدراسات والأدبيات التي رجع لها الباحث في الدراسات السابقة.

(٢) خبرة الباحث في الإشراف على طلبة التربية الفنية في التربية الميدانية،

و ملاحظته لبعض المشكلات التي كانت تعترض أداء مهمتهم على أكمل وجه.

(٣) الدراسة الاستطلاعية التي عملها الباحث التي دلت على أهمية الدراسة وعلى

وجود المشكلة، والتي ذيلها الباحث بسؤال عن "أهم المشكلات التي تواجه طالب

وطالبة التربية الفنية في التربية الميدانية". وبناء على ذلك تم حصر كثير من

المشكلات والصعوبات، ثم قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من أربعة محاور على

النحو التالي.

١ - المحول الأول: مشكلات تتعلق بطالب وطالبة التربية الميدانية

(المتدرب/المتدربة)، ويتكون من (١٣) بنداً.

٢ - المحور الثاني: مشكلات تتعلق بمدرسة التدريب. التطبيق الميداني

(المتدرب/المتدربة)، ويتكون من (١٣) بنداً.

٣ - المحور الثالث: مشكلات تتعلم بالمعلم الأساسي، وتتكون من (٨) بنود.

٤ - المحور الرابع: مشكلات تتعلق بالللاميد والتلميذات في المدرسة، وتتكون من (

٨) بنود.

وللإجابة عن العبارات الواردة في أداة الدراسة، جرى اعتماد المقياس الخماسي

المدرج لإجابة المستفي و الذي يتراوح بين ما يلي.

معدومة	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبير جداً
١	٢	٢	٤	٥

### صدق الأداة

لضمان صدق الاستبانة قام الباحث بتوزيعها على مجموعة من المحكمين من

أعضاء هيئة التدريس بقسمي المناهج وطرق التدريس، والتربية الفنية بكلية التربية،

جامعة الملك سعود، الذين أبدوا ملاحظات واقتراحات مهمة أخذ بها الباحث:

الجدول رقم (١). بين صدق الاتساق الداخلي وارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور.

المحور الرابع		المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول	
رقم الدرجة الارتباط	رقم البند	رقم الدرجة الارتباط	رقم البند	رقم الدرجة الارتباط	رقم البند	رقم الدرجة الارتباط	رقم البند
٠,٦٩*	١	٠,٨١*	١	٠,٥٦*	١	٠,٤٦*	١
٠,٨٢*	٢	٠,٦٦*	٢	٠,٦٢*	٢	٠,٥١*	٢
٠,٤٩*	٣	٠,٧٧*	٣	٠,٣٦*	٣	٠,٥٢*	٣
٠,٨١*	٤	٠,٧٧*	٤	٠,٥٦*	٤	٠,٧*	٤
٠,٧٤*	٥	٠,٨١*	٥	٠,٧٨*	٥	٠,٥٤*	٥
٠,٧٤*	٦	٠,٧٦*	٦	٠,٦٦*	٦	٠,٥٨*	٦
٠,٤٨*	٧	٠,٨٠*	٧	٠,٧٠*	٧	٠,٥٤*	٧
٠,٤٨*	٨	٠,٨٠*	٨	٠,٦٥*	٨	٠,٥٩*	٨
		٠,٨٣*	٩	٠,٥٩*	٩	٠,٦٤*	٩
				٠,٥٨*	١٠	٠,٦٦*	١٠
				٠,٣٤*	١١	٠,٦٣*	١١
				٠,٦٧*	١٢	٠,٤٢*	١٢
				٠,٥٤*	١٣	٠,٥٦*	١٣

\* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

وللحتحقق من صدق الاستبانة أيضاً – كما هو موضح بالجدول رقم (١) – قام الباحث بالتطبيق على عينة استطلاعية عدد أفرادها (٨١)، تم حساب الاتساق الداخلي للأداة عن طريق معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية، وهي دالة عند مستوى الدالة ٠,٠١، مما يدلل على صدق العبارة، ويمكن القول إن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

### ثبات الأداة

للحتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث بالتطبيق على عينة استطلاعية عدد أفرادها (٨١)، ثم تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع المحاور الأربع

للاستيانة . وكانت درجات ألف تساوي (٨١، ٨٧، ٩٢ و ٨٥ ) ، ودرجة الثبات الكلي تساوي (٩٢)، وهذه الدرجات عالية جداً يمكن الوثيق بها . والجدول رقم (٢) يوضح تلك الدرجات.

جدول رقم (٢). يبين ثبات معاملات ثبات ألفاكرونياخ.

معامل ألفا	عدد فقرات العبارات	محاور الاستيانة
٠,٨١	١٣	الأول : مشكلات تتعلق بطالب التربية الميدانية
٠,٨٧	١٣	الثاني : مشكلات متعلقة بالمدرسة
٠,٩٢	٩	الثالث: المشكلات المتعلقة بالعلم المعاون
٠,٨٥	٨	الرابع : مشكلات متعلقة بالطلبة في المدرسة
٠,٩٢	٤٣	الثبات الكلي

#### المعاجلة الإحصائية

تمت المعاجلة الإحصائية بمركز البحوث بكلية التربية، جامعة الملك سعود وكانت على النحو التالي.

- (١) حساب معامل الارتباط لحساب الصدق والثبات.
- (٢) حساب التكرارات والنسب والمتواسطات لمفردات الاستيانة.
- (٣) اختبار ( ت ) T.Test لحساب الفروق.

#### توصيف العينة

جدول رقم (٣). توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٧٥	٤٦,٠
أنثى	٨٨	٥٤,٠
المجموع	١٦٣	١٠٠

(أ) الجنس: يتضح من الجدول رقم (٣) أن عدد أفراد العينة متكافئ.

جدول رقم (٤). توزيع أفراد العينة وفق المعدل.

النسبة	العدد	المعدل التراكمي
٧,٤	١٢	٤,٥ فأكثر
٣٦,٢	٥٩	٤,٤٩—٣,٧٥
٥٠,٩	٨٣	٣,٧٤—٢,٧٥
٤,٣	٧	٢,٧٤—٢
١,٢	٢	لم يحدد
١٠٠	١٦٣	المجموع

(ب) المعدل التراكمي.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن نصف أفراد العينة تقريباً (٥٠,٩) معدلاً لهم التراكمية تتراوح بين ٣,٧٤—٢,٧٥ ، أي بين جيد إلى جيد مرتفع، وأن ربع أفراد العينة تقريباً تقع معدلاً لهم التراكمية بين ٤,٤٩—٣,٧٥ ، أي بين جيد مرتفع وجيد جداً مرتفع، وأن بقية المعدلات بين ٤,٥ فأكثر، أي ممتاز و ٢—٢,٧٤ مقبول، إلى جانب معدلات أخرى لم يحددها أصحابها.

جدول رقم (٥). توزيع أفراد العينة وفق النصاب التدريسي.

النسبة	العدد	النصاب التدريسي
٢٦,٤	٤٣	٤—٦ حصص أسبوعياً
٥٨,٣	٩٥	٧—٨ حصص أسبوعياً
١٥,٣	٢٥	٩—١٢ حصة—أسبوعياً
١٠٠	١٦٣	المجموع

(جـ) النصاب التدريسي.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أكثر من نصف أفراد العينة تقريباً (٥٨,٣) نصابهم التدريسي من ٧ إلى ٨ حصص أسبوعياً، وأن ربع أفراد العينة تقريباً نصابهم التدريسي بين ٤ إلى ٦ حصص في الأسبوع، وأن بقية أفراد العينة نصابهم

التدريسي بين ٩ إلى ١٢ حصة في الأسبوع، وهذا يعني أن أفراد العينة نصاهم التدريسي في حدود ما حددته الجامعة بألا يقل العباء التدريسي عن ٨ حصة في الأسبوع ولكن حسب ظروف المدارس قد يكون أقل من ذلك، كما يتضح من الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٦). توزيع أفراد العينة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة	العدد	النسبة
المتوسطة	٨٠	٤٩,١
الثانوية	٦١	٣٧,٤
الابتدائية	٣	١,٨
لم يحدد	١٩	١١,٧
المجموع	١٦٣	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معظم أفراد العينة يدرسون في المرحلة المتوسطة والثانوية، وهي المرحلة التي أعد لها الطلبة والطالبات للتدريس فيها. ونلاحظ أن الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية ٣ حالات فقط، إلى جانب ١٩ حالة لم يحدد أصحابها المراحل التي يدرسون فيها.

### نتائج الدراسة

#### أولاً: أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما هي المشكلات التي تتعلق بطلبة/طالبات التربية الميدانية وللإجابة على السؤال الأول قام الباحث بحساب التكرارات والنسبة المغوية والمتوسطات الحسابية وترتيب متواسطاتها.

الجدول رقم (٧). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات المشكلات التي تتعلق بطلبة وطالبات التربية الميدانية.

رقم العارة	العبارة	كثرة جداً										متوسط	معدومة	صغيرة	متوسطة		كبيرة		النسبة	النكرار	النسبة	النكرار			
		كثرة جداً													النسبة	النكرار	النسبة	النكرار	النسبة						
١	عدم قدرة الطالب المدرب على الصرف على منطلقات تدريس المادة	٣٠,٧	٥٠	٢٢,٧	٣٧	٣٧,٤	٦١	٦,١	١٠	٣,١	٣,١	٢,٧٢	٥	٢٦,١	٤١	٢٦,١	٢٢	١٤,٠	٣٠	١٩,١	٣٨	٢٤,٢	٢٦	١٦,٦	
٢	عدم التسken من اختيار المشرف ومدرسـة التطبيق	٣٠,٧	٥٠	٢٢,٧	٣٧	٣٧,٤	٦١	٦,١	١٠	٣,١	٣,١	٢,٩١	٤١	٢٦,١	٤١	٢٦,١	٢٢	١٤,٠	٣٠	١٩,١	٣٨	٢٤,٢	٢٦	١٦,٦	
٣	عدم احترام الطلبة لي لأى مسـتدرب ولا أمنـك الـوسـيلة لـتحـكمـهم	٦,٧	١١	٥,٥	٩	٩	٣٢	١٩,٦	٢٧	٣٣,١	٣٣,١	٢,١٨	٥٤	٢٦,١	٣٣,١	٢٧	٣٥,٠	٣٥,٠	١٩,٦	٣٢	١٩,٦	٩	٥,٥	١١	٦,٧
٤	رسـادة عـدد الطـلـبة في الصـفـة الـدرـاسـيـة لا تـسـمـعـ بـالتـابـاعـةـ الـجـيـدةـ	١٦,٠	٢٦	١٤,٧	٢٤	١٣,٥	٢٢	٢١,٥	٣٥	٣٤,٤	٣٤,٤	٢,٥٦	٥٦	٣٤,٤	٣٤,٤	٣٥	٢١,٥	٢٢	١٣,٥	٢٤	١٤,٧	٢٦	١٦,٠	٢٦	
٥	ضعف الطلبة فـي مشـكلـةـ لمـ استـطـعـ موـاجـهـهاـ شـكـلـ فـاعـلـ	٤,٩	٨	١٧,٨	٢٩	٣٦,٨	٦٠	٢٠,٩	٣٤	١٩,٥	٣٢	٢,٦٧	٣٢	١٩,٥	٣٤	٢٠,٩	٢٠,٩	٦٠	٣٦,٨	٢٩	١٧,٨	٨	٤,٩	٨	
٦	وجودـةـ الـطلـلـةـ الـمـوـهـوبـينـ فـيهـاـ مشـكلـةـ لمـ استـطـعـ العـاملـ معـهاـ شـكـلـ فـاعـلـ	١,٢	٢	٢,٥	٤	١٤,٢	٢٣	٢٤,٠	٥٥	٤٨,١	٧٨	١,٧٥	٧٨	٤٨,١	٥٥	٢٤,٠	٢٣	١٨,٨	٢٧	٢٢,١	٢١	١٣,١	١٥	٩,٤	
٧	المـقـرـراتـ الـتـرـبـوـيةـ السـطـرـيـةـ الـتـيـ درـسـنـاهـاـ فـيـ الـخـامـسـةـ الـتـاسـعـةـ كـثـيرـاـ فـيـ عـلـيـةـ الـتـدـرـسـ	٩,٤	١٥	١٣,١	٢١	٢٢,١	٢٧	١٨,٨	٣٠	٣٥,٦	٥٧	٢,٤٢	٥٧	٣٥,٦	٣٠	١٨,٨	٢٧	٢٣	٢٢,١	٢١	١٣,١	١٥	٩,٤		
٨	عدـمـ وـجـودـ دـلـيلـ لـلـمـعـنـعـ بـعـدـ مـنـ فـدـرـانـيـ عـلـىـ التـحـضـرـ الـجـيدـ وـالـسـتـهـامـ مـعـ مـعـضـ النـظـاـمـ الـتـرـبـوـيـ وـالـفـيـنيـ	٢٢,٠	٢٧	١٧,٧	٢٨	٢١,٧	٣٥	٢٠,٥	٢٣	١٧,٤	٢٨	٢,٠٨	٢٨	١٧,٤	٢٣	٢٠,٥	٣٥	٢١,٧	٣٧	٢٠,٥	١٧,٧	٢٧	٢٢,٠		
٩	صـعـوبـةـ سـيـاغـةـ الـأـمـنـادـ الـتـعـلـيمـيـةـ بـطـرـيـقـ عـلـيـةـ وـمـنـاسـةـ	٢,٥	٤	١٣,٧	٢٢	٢٥,٤	٥٧	٢٦,٧	٤٣	٢١,٧	٣٥	٢,٤٨	٣٥	٢١,٧	٤٣	٢٦,٧	٥٧	٣٧	٢٥,٤	٢٢	١٣,٧	٤	٢,٥	٤	

تابع جدول رقم (٧).

١٠	صعوبة تقويم الاستاذ الذي لطلبة بشكل على مناسب	٢,٤٨	٢٣	١٤,٣	٥٩	٣٦,٧	٥٩	٣٦,٦	١٩	١١,٨	١	٠,٦
١١	ضبط الصيغ مشكلة أتعاب متعددة منها كماءن	١,٩٥	٦٩	٤٢,٩	٤٧	٢٩,٢	٢٣	٢٠,٥	٨	٥,٠	٤	٢,٥
١٢	مساعدة مشرف التربية الميدانية أثناء فترة التدريب صيفية ولا تعيدي	١,٧١	٩٥	٥٩,٠	٣٧	٢٣,٠	١٦	٩,٩	٧	٤,٣	٦	٣,٧
١٣	عدم مساعدة مشرف التربية الميدانية في حل المشكلات التي تعرضون أثناء التدريب	١,٥٥	١١١	٦٨,٩	٢٥	١١,٥	١٣	٨,١	١٠	٦,٢	١٢	١,٢

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أكثر أفراد الدراسة يوافقون على أن العبارات التي وردت في هذا المحور تمثل مشكلات تواجههم في التربية الميدانية، مع اختلاف درجاتها، وقد تراوحت متوسطاتها بين (١,٥٥ — ٣,٧٢).

أجمع أفراد العينة (طلبة وطالبات) على أن المشكلة رقم (١)، وهي "عدم قدرة الطالب المتدرب على الصرف على متطلبات تدريس المادة هي مشكلتهم الأولى، وقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٧٢)، وتلت هذه المشكلة مشكلة "عدم وجود دليل للمعلم يحد من قدراته على التحضير الجيد، والتعامل مع بعض القضايا التربوية والفنية"، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٨). كما كانت مشكلة "عدم التمكن من اختيار المشرف ومدرسة التطبيق" ثالث المشكلات. وحصلت المشكلة رقم (١٣) "عدم مساعدة مشرف التربية الميدانية في حل المشكلات التي تعرضني أثناء التدريس" على أقل المتوسطات، وقد بلغ متوسطها (١,٥٥). أما باقي العبارات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة بين (١,٧١ — ٢,٩١).

السؤال الثاني: ما هي المشكلات المتعلقة بالمدرسة (التي يتدرّب بها الطالب المعلم أو الطالبة المعلمة)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب متوسطاتها، أما باقي العبارات فقد تراوحت استجابات أفراد العينة بين (١,٧١ — ٢,٩١).

الجدول رقم (٨). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات المشكلات المتعلقة بالمدرسة (التي يتدرّب بها الطلبة والطالبات).

رقم العبرة	العبارة	كثيرة جداً		كبيرة جداً		متوسطة		صغيرة		معدومة		المتوسط
		النسبة	النكرار	النسبة	النكرار	النسبة	النكرار	النسبة	النكرار	النسبة	النكرار	
١	عدم اهتمام إدارة المدرسة بمادة التربية الفنية	١٣,٧	٢٢	١٩,٩	٤٤	٢٧,٣	٢٢	٢١,١	٣٤	١٨,٠	٢٩	٢,٩٠
٢	قلةوعي معلمين المدرسة بمادة التربية الفنية وعدم احترامها وعلميها	١٥,٠	٢٤	١٨,٨	٣٩	٢٤,٤	٣٠	٢١,٩	٣٥	٢٠,٠	٣٢	٢,٨٧
٣	عدم استقرار الجسدي في مدارس التدريب وكثرة التحديات خلال الفصل الدراسي	١٢,٥	٢٠	٧,٥	٢٨	١٧,٥	١٢	٢٥,٠	٤٠	٣٧,٥	٦٠	٢,٣٢
٤	زيادة حضور الانسياق في جدول المدرس	٢٨,٠	٤٥	١٥,٥	٢٥	١٨,٠	٢٩	١٩,٩	٢٢	١٨,٦	٣٠	٣,١٤
٥	عدم توافر الأجهزة والوسائل التعليمية في المدرسة الخاصة بال التربية الفنية وإن وجدت (لا تعمل)	٤٤,٧	٧٧	١٤,٣	٢٣	١٧,٤	٢٨	١٠,٦	١٧	١٣,٠	٢١	٣,٦٧
٦	عدم توافر المكان المناسب للمستدرين في غرفة المعلمين وعزز لهم في غرفة خاصة	٣٣,٥	٥٤	١٦,٨	٢٧	١٤,٩	٢٤	١٤,٣	٢٣	٢٠,٥	٣٣	٣,٢٩

تابع جدول رقم (٨).

٧	لا يوجد غرف التربيـة الفـنية مجهـزة (بطـاقـات وأـخـاـصـ لـلـيـاهـ ، لـلـأـشـفـالـ ، قـوبـيسـنـ لـلـكـهـ رـبـاءـ وطـارـالـاتـ خـاصـةـ لـلـاـشـفـالـ ، عـدـدـ أـدـرـاـتـ خـامـسـ بـأـنـوـاعـهاـ الـمـعـلـفـةـ ) وـمـكـانـ لـلـتـغـزـينـ كـمـسـودـ عـرـفـ	٢٣٩	٢٣	١٤,٣	٣١	١٩,٣	٦٦	١٦,١	٢٣	١٤,٣	٥٨	٣٦٠
٨	لا يوجد غرف كافـيـةـ لـلـتـدـرـيـسـ الـسـادـةـ (يـوـجـدـ غـرـفـ وـاـحـدـةـ يـشـتـرـكـ فـيـهاـ الـمـسـلـمـ الـعـارـضـ وـالـمـسـتـدـرـيـونـ بـالـتـارـبـ وـقـدـ لـاـ يـسـعـ لـبـعـضـهـمـ الـتـدـرـيـسـ فـيـهاـ )	٣٥٠	٢٧	١٦,٨	٢٣	١٤,٣	٢٥	١٥,١	١٥	٩,٣	٧١	٤٤,١
٩	لا تـقـىـ المـرـسـةـ بـكـنـاعـيـةـ الـتـدـرـيـسـ	٢٠٨	٧٠	٤٣,٥	٣٥	٢١,٧	٢٤	٢١,١	١٧	١٠,٦	٥	٣,١
١٠	تكلـيفـ المـشـرـيبـينـ بـالـعـملـ فـيـ تـجـيلـ الـمـرـسـةـ خـالـلـ الـيـومـ الـدرـاسـيـ يـؤـثـرـ سـلـاـ علىـ عـمـلـهـمـ الـأسـاسـيـ	٢١٩	٣٠	١٨,٨	٣١	١٩,٤	٢٤	١٥,٠	٢٩	١٨,١	٤٦	٢٨,٨
١١	رفضـ الـادـارـةـ تعـمـيلـ المـرـسـةـ بـأـعـالـمـ الـطـلـبـةـ الـفـتـيـةـ	١٧٠	٩٨	٦١,٣	٢٩	١٨,١	٢٠	١٢,٥	٩	٥,٦	٤	٢,٥
١٢	قانونـ الـادـارـةـ معـ الطـلـبـةـ الـذـينـ لـمـ يـلـوـ مـطـالـبـ تعلـمـ المـادـةـ منـ خـامـسـاتـ وـأـدـوـاتـ	٢٩٩	٢٢	٢٠,٠	٣٣	٢٠,٦	٣٧	٢٢,١	٢٠	١٢,٥	٣٨	٢٣,٨
١٣	علمـ تـحـصـصـ الـإـدـارـةـ لـسـلـعـ مـالـيـ فـيـ كـلـ فـصـلـ درـاسـيـ يـصـرـفـ مـنـهـاـ عـلـىـ مـطـالـبـ الـسـادـةـ مـنـ خـامـسـاتـ وـأـدـوـاتـ .	٣٥٧	٢٦	١٦,١	٢٢	١٣,٧	١٩	١١,٨	٢٣	١٤,٣	٧١	٤٤,١

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن الطلبة المعلمين ذكروا فيما — يختص بالمشكلات المتعلقة بالمدرسة (التي يتدرّب بها الطالب المعلم) — أن المشكلة الكبيرى هي رقم (٥) "عدم توفر الأجهزة والوسائل التعليمية في المدرسة الخاصة بال التربية الفنية وإن وجدت لا تعمل" وقد حصلت على (٣,٦٧)، تلتها المشكلة رقم (١٣) "عدم تحصيص الإدارة لمبلغ مالي في كل فصل دراسي يصرف منه على طالب تعليم المادة من خامات وأدوات" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٧)، والمشكلة رقم (٨) "لا يوجد غرف كافية لتدريس المادة" وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٥٠)، ومن ثم المشكلات رقم (٤،١٠،٧،٦،٤) وقد بلغت متوسطاتها الحسابية (٣,٣٩)، (٣,٢٩)، (٣,١٩)، (٣,١٤)، (٣,٣٩) على التوالي. حيث حصلت المشكلة رقم (١١) "رفض الإدارة بتحميل المدرسة بأعمال الطلبة الفنية" على أقل المشكلات. وقد بلغ متوسطها (١,٧٠)، أما باقي المشكلات قد تراوحت استجابات أفراد العينة عليها بين (٢,٠٨ إلى ٢,٩٩).

**السؤال الثالث:** ما هي المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون والمعلمة المتعاونة؟  
ولإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتrosطات الحسابية وترتيب متوسطاتها.

الجدول رقم (٩). التكرارات والنسب المئوية استجابات أفراد العينة على عبارات المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون والمعلمة المتعاونة.

	معدومة	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	العبارة	رقم العبارة
	المتوسط	النكرار	النسبة	النكرار	النسبة	النكرار	النسبة
١	٢,٦٨	٦١	٣٨,٩	١٩	١٢,١	٢٣	٢٢,٩
٢	١,٨٨	١٠٠	٢٩,٩	١٦	١٠,١	١٧	١٠,٧

تابع جدول رقم (٩).

٣ لَا يشجع على السربارات الخارجية للطلبة التي تجري معلوماتهم وتساعد على فهم المادة	٢,٤٨     ٦٥     ٤١,٩     ٢٤     ١٥,٤     ٢٠     ١٢,٨     ٢١     ١٣,٥     ٢٦     ١٦,٧
٤ عدم تعاونه مع المتدرب في حل بعض المسائل التي تواجهه سواء من الطلبة أو الادارة أو أولئك الأمور	٢,٤٨     ٧٦     ٤٧,٨     ٢٣     ١٤,٤     ٢٢     ١٣,٨     ١٦     ١٥,١     ٢٢     ١٣,٨
٥ لَا يوجد دالنا في المدرسة المخصصة للتربية الفنية للاستفادة من خبراته في التدريس	٢,٤٨     ٥٠     ٣١,٦     ٢٥     ١٥,٨     ٢٣     ١٤,٦     ٢٠     ١٢,٧     ٤٠     ٢٥,٣
٦ علم مطالبه الادارة باحضار الخامسات والادوات المطلوبة لتعليم المادة	٢,٨٧     ٤٩     ٣١,٠     ١١     ١٢,٣     ٢٨     ١٧,٧     ٢٢     ١٣,٩     ٢٨     ١٤,١
٧ المعلم المتعاون تلقيني ولا يحب التجديد في التدريس	٢,٨٣     ٥٠     ٣١,٨     ١٩     ١٢,١     ٣٠     ١٩,١     ٢٤     ١٥,٣     ٣٤     ٢١,٧
٨ لا يقبل النقد ويترفض وجهات النظر الأخرى وصر على وجهة نظره	٢,٥٣     ٦١     ٣٨,٦     ٢٠     ١٢,٧     ٣٢     ٢٠,٣     ٢٣     ١٤,٦     ٢٢     ١٣,٩
٩ عدم مشاركة المعلم المتعاون في الإشراف على المتدرب ومساعده في التحصيل الدراسي والتدريس والإجابة عن الاستفسارات وتنزويه بالتجاهلة	٢,٦٦     ٥٤     ٣٤,٤     ٢٣     ١٤,٦     ٣١     ١٩,٧     ٢٠     ١٢,٧     ٢٩     ٢,٦٦

الراجحة.

يشير الجدول رقم (٩) إلى استجابات الطلبة المعلمين حول المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون ويتبين منه أن المشكلة الأولى بالنسبة لهم هي رقم (٦) "عدم مطالبة (المعلم المتعاون) بميزانية مالية لإحضار الخامات والأدوات المطلوبة لتدريس المادة" وقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٧) تلتها المشكلة رقم (٥) "لا يتواجد (المعلم المتعاون) دائمًا في الغرفة المخصصة للتربية الفنية للاستفادة من خبرته في التدريس" بمتوسط (٢,٨٣)، ثم تلتها المشكلات ذات الأرقام (١ و ٩ و ٨ و ٣ و ٤)، التي بلغت متوسطاتها (٢,٦٨)، (٢,٦٦)، (٢,٥٣)، (٢,٤٨)، (٢,٢٨) على التوالي وحصلت المشكلة رقم (٢) "التدخل في حصتي مما يسبب لي الإرباك أمام التلاميذ" على أقل المشكلات بمتوسط حسابي (١,٨٨).

#### السؤال الرابع: ما هي المشكلات المتعلقة بالطالب/التلميذات في المدرسة؟

عن السؤال الرابع قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيب متوسطاتها.

الجدول رقم (١٠). التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة على عبارات المشكلات المتعلقة بالطالب / التلميذات في المدرسة

	معدومة		صغيرة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً		العارة	رقم العارة
	المتوسط	النكرار	النكرار									
١	عدم إحضار الطلبة الخامات والمسواد والأدوات الازمة للمادة	٣,٤٦	٥	٣,٢	٣١	١٩,٦	٤٦	٢٩,١	٣٨	٢٤,١	٣٨	٢٤,١
٢	عدم الرغبة في ممارسة ما يطلب منهم من خبرات في	٣,١٤	١١	٧,١	٣٥	٢٢,٤	٣٥	٣٤,٠	٣٥	٢٢,٤	٢٢	١٤,١
٣	تفضيل مجال الأشغال السيدوية دون الرسوم بأنواعه	٤,١١	٤	٢,٥	١٢	٧,٦	٢٤	١٥,٢	٤٠	٢٥,٣	٨٧	٤٩,٤
٤	قلة الحماسة لأداء التربية القبيحة وذلك لعدم وجود ما يذكرهم بذلك من غساج أو رسوب	٣,٥٤	١٧	١٠,٨	٢٦	١٦,٦	٢٨	١٧,٨	٢٧	١٧,٢	٥٩	٣٧,٦

تابع جدول رقم (١٠).

٥	عدم الانضباط في الصالات وذلك بسب قلة اهتمامه بالمادة	٢٩,٠	٢٣,٢	٢٢,٢	٢٦	٤٥	١٩,٤	٣٠	٢,٧٥
٦	عدم احترام الطلاب المتدرب لشعورهم بأن المعلم المتعاون هو المسؤول الأول عهم	١١,٥	١٣	٨,٣	١٨	٣٠	٢٣,٦	٣٧	٢,٣٢
٧	الفروق الفردية بين الطلبة لا استطاع مراعاتها أثناء التدريس	٣,٢	٥	١٢,٨	٢٠	٣٠,١	٤٧	٢٥,٦	٤٤
٨	ضعف خلفية الطلبة في المعلومات والمهارات الأساسية في المادة تلقى على أبناء إضافية في تلريتها.	٢٦,٨	٤٢	٢٧,٤	٤٣	٢٣,٦	٣٧	٢١,٧	٣٤
								٠,٠٦	١
									٣,٥٨

يتضح من الجدول رقم (١٠) استجابات الطلبة المعلمين حول المشكلات المتعلقة بالطلاب في المدرسة، وتبين منه أن المشكلة رقم (٣) "تفعيل مجال الأشغال اليدوية دون الرسم بأنواعه" تمثل المشكلة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١١)، ثم تليها المشكلة رقم (٨) "الفروق الفردية بين الطلبة لا أستطيع مراعاتها أثناء التدريس" بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، المشكلة رقم (٤) "قلة الحماسة لمادة التربية الفنية، وذلك لعدم وجود ما يلزمهم بذلك من نجاح أو رسوب" بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، ثم بعد ذلك المشكلات ذات الأرقام (١ و ٢ و ٥ و ٧) التي بلغت متوسطها (٣,٤٦)، (٣,١٤)، (٢,٣٧)، (٢,٣٢) على التوالي وحصلت المشكلة رقم (٦) "عدم احترام الطالب للمتدرب، لشعورهم بأن المعلم المتعاون هو المسؤول الأول عنهم" على أقل المشكلات بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٢).

### ثانياً: فروض الدراسة

**السؤال الأول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة.

الجدول رقم (١١). دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الجنس.

م	محاور الدراسة	العدد	المعياري	الإنحراف	المتوسط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
١	مشكلات تتعلق بالطالب	٨٥	٧,٥٢	٣٥,٩٢	٧,٤٨	٧,٤٨	* دلالة	
							٢٧,٠٧	
٢	مشكلات تتعلق بالمدرسة	٧٤	٩,٣١	٣٩,٦٨	١,٢٨	٣٧,٥٤	غير دلالة	
							١١,٨٦	
٣	مشكلات تتعلق بالمعلم	٧٤	١٠,١٧	٢١,٩٦	٠,٩٥-	٢٢,٦٠	غير دلالة	
							١١,٤٢	
٤	مشكلات تتعلق بالتلاميذ	٧٣	٦,٢٣	٢٦,٢٥	٢,٠٧	٢٤,١٣	* دلالة	
							٦,٥٦	
المجموع		٧٥	٢٨,٣١	١٢٢,٢٨	٢,٦٩	١١٠,٢٨	٢,٦٩	
* دلالة عند مستوى الدلالة ١ ، ** دلالة عند مستوى الدلالة ٠٠٥								

يتبين من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات بالنسبة لنظركم للمشكلات في المحورين الأول والرابع ، وبذلك رفض الفرض الصفيри (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠٠٥) لصالح الطلبة، ويتبين أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمحور الثاني والثالث عند مستوى الدلالة ٥ ، وبذلك تم قبول الفرض الصفيري بالنسبة لهذه المحاور.

السؤال الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزي المتغير المعدل التراكمي.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوازنات (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة.

الجدول رقم (١٢). تحليل التباين لذلاله الفروق في محاور الدراسة باختلاف المعدل التراكمي

م	محاور الدراسة	المصدر	درجة حرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	مشكلات تعلق بالطالب المترتب	داخل المجموعات	٣	٤٨٥,٤	١٤٥٦,٢٤	١	٠,٠٥٤
٢	مشكلات تعلق بالمدرسة	داخل المجموعات	٣	٢٥٠,٥	٧٧٨,٥٧	٢	٠,٢٠٥
٣	مشكلات تعلق بالملهم المتعاون	داخل المجموعات	٣	٦٦,٦٨	٢٠٠,٠٤	٣	٠,٠٥٦
٤	مشكلات تعلق بالתלמיד	داخل المجموعات	٣	١٢٢,٣	٣٦٦,٩٧	٢	٠,٠١٠
				٦١٢٦,١٨	٤٠,٣٠	٣,٤ **	٠,٠٥٥

\* دلالة عند مستوى الدلالة ٠٠٠١ ، \* دلالة عند مستوى الدلالة ٠٠٥

من الجدول رقم (١٢) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ للمحور الأول وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين ما يلي، إن الفرق بين الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات ذوي المعدلات (٤,٥ فأكثـر) وبين ذوي المعدلات (٢,٧٥—٤,٤٩) لصالح من معدلاتهم (٢,٧٥—٣,٧٤)، وكذلك أفراد العينة ذوي المعدلات (٣,٧٥—٤,٤٩) وبين ذوي المعدلات (٣,٧٤—٢,٧٥) لصالح من كانت معدلاتهم (٣,٧٤—٢,٧٥).

ويتضح من الجدول أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على المحور الرابع، وبعد الكشف عن هذه الفروق عن طريق اختبار شيفيه لم يكشف عن فروق دلالة بين أي مجموعتين، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥)، ويتبّع من الجدول أيضاً أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية على المحورين الثاني والثالث، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

السؤال الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى للتغير النصاب التدريسي.

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة في محاور الدراسة.

الجدول رقم (١٣). تحليل التباين لدلاله الفروق في محاور الدراسة باختلاف النصاب التدرسي

مُسْوِى الدَّالَّة	قِيمَةٌ ت	مُتوسِط المربعات	مُجمُوع المربعات	دَرَجَات الحرْيَة	مُصْدَر الْتَبَابِن	مُحاور الدَّرَسَة	م
* دالة	٥,٠٠	٣٦١,٩٧	٧٢٣,٩٥	٢	مشكلات تتعلق بين المجموعات	١	
					بالطالب المتدرب		
		٧٢,٣٧	١١٥٧٩,٨١	١٦٠	داخل المجموعات		
غير دالة	٢,٤٦	٢٨١,٤٠	٥٦٢,٨٠	٢	مشكلات تتعلق بين المجموعات	٢	
					بالمدرسة		
		١١٤,١٧	١٨٠٣٩,٣٨	١٥٨	داخل المجموعات		
غير دالة	٣,٠٧	٣٥٢,١٥	٧٠٤,٢٩	٢	مشكلات تتعلق بين المجموعات	٣	
					بالمعلم المتعاون		
		١١٤,٧٨	١٧٩٠٥,٤٦	١٥٦	داخل المجموعات		
** دالة	١,٥٥	٦٤,٤٩	١٢٨,٩٩	٢	مشكلات تتعلق بين المجموعات	٤	
					بالتלמיד		
		٤١,٦٩	٦٤٦٢,١٨	١٥٥	داخل المجموعات		

\* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ — دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

من الجدول رقم (١٣) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ على المحور الأول، وبالكشف عن هذه الفروق تبين أنها بين من أنصبتهم (٨—٧) حصة في الأسبوع، وبين من كانت انصبتهم (٩—١٢) حصة في الأسبوع لصالح من أنصبتهم (٩—١٢) حصة في الأسبوع أيضاً هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ على المحور الثالث ، وبالكشف عن هذه الفروق تبين أنها بين من أنصبتهم (٦—٤) حصة في الأسبوع وبين من أنصبتهم (٧—٨) حصة في الأسبوع لصالح من لديهم (٧—٨) حصة في الأسبوع ، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ).

وتبيّن أيضًا من الدول أن المخورين الثاني والرابع لا توجد بــهما فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية بالنسبة لمذنبين المخورين.

### تفسير النتائج

#### أولاً: الأسئلة

(١) بالنسبة للمحور الأول: "مشكلات تتعلق بطلاب التربية الميدانية (المتدربين) من الجدول رقم (٧) تبيّن أن هناك المشكلة رقم (١) عدم "قدرة الطالب المتدرب للصرف على متطلبات تدريس المادة" وهذه من أهم المشكلات التي يواجهها الطالبة المستدرّبون، لأن تدريس المادة يتطلب إحضار خامات وأدوات للوفاء بمتطلبات المادة، وإذا لم يتم توفيرها من قبل المدرسة أو الطالب، فإن المعلم يضطر إلى إحضار الخامات والأدوات بنفسه، مما يكلّفه شيئاً كثيرةً من المال ووضع ميزانية خاصة لتوفير هذه المتطلبات حتى يقوم بالتدريس على وجه أفضل.

كما أن "المشكلة رقم (٨) عدم وجود دليل للمعلم يحد من قدراته على التحفيز الجيد والتعامل مع بعض القضايا التربوية والفنية" تعتبر من أهم المشكلات أيضاً التي يعاني منها كثير من الطلبة المعلمين والطالبات المعلمات في الميدان إذ لا يوجد دليل يرشد الطالب المعلم لكيفية التحضير الجيد، صياغة الأهداف، ووضع الاختبارات، ومعاملة الطلبة حسب الفروق الفردية، والتعامل مع الموهوبين، وإدارة الصف.

والمشكلة رقم (٢) "عدم التمكّن من اختيار المشرف و اختيار مدرسة التطبيق"، أيضًا تمثل مشكلة بالنسبة للطلبة والطالبات وقد يرجع ذلك إلى قلة المشرفين والمشرفات مما يقلّل من فرص اختيار المشرف أو المشرفة من قبل الطالب أو الطالبة وبالنسبة لاختيار مدرسة التطبيق فهي مشكلة ولكن من الصعب تحقيق رغبات الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات، لأن المدارس المتاحة محدودة، وكل مدرسة

تستوعب فقط طالبان أو طالبات حسب توجيهات إدارة تعليم البنين والبنات، ويحاول قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية تلبية رغبات الجميع بما يخدم المصلحة العامة. وفي حقيقة الأمر فإن المشكلات التي ذكرها الطلبة والطالبات المعلمون موضوعية، وتؤثر بشكل عام على مسيرة الطالب أو الطالبة في التدريب الميداني.

(٢) بالنسبة للمحور الثاني: "المشكلات المتعلقة بالمدرسة"، يتضح من الجدول رقم (٨) أن المشكلة الرئيسية في هذا المحور هي رقم (٥) "عدم توافر الأجهزة والوسائل التعليمية في المدرسة الخاصة بال التربية الفنية، وإن وجدت لا تعمل" وقلة الوسائل التعليمية له أثره العكسي، نظراً لأن غالبية الخبرات التي يتعرض لها الطلبة في دراسة التربية الفنية بعيدة عن الواقع الفعلي أو عن الطبيعة الأم، الأمر الذي يتطلب ضرورة استخدام الوسائل التعليمية في التدريس من أجل تقريب المعلومة أو الخبرة للتلميذ والتغلب على البعد المكاني لتحويل المادة إلى مادة حية يتفاعل معها التلاميذ. ومن هنا يرى الباحث أنه ينبغي توفير جميع الوسائل التي يحتاجها المعلمون وبالذات الطلاب المعلمون في تحصص التربية الفنية، فيمكن أن توفر المدرسة لمعلم التربية الفنية بعض الأفلام، وأجهزة العرض والنماذج لأشياء حقيقة، مثل (زهور بلاستيكية ، فروع أشجار، ثمار .. الخ) ملصقات أفلام تعليمية، توفير أجهزة حاسوب. ومن المشكلات التي أكد عليها الطلبة والطالبات المشكلة رقم (١٣) "عدم تخصيص الإدارة مبلغاً مالياً في كل فصل دراسي يصرف منه على مطالب تعليم المادة من خامات وأدوات". هذه المشكلة يواجهها جميع المتدربين نظراً لإحجام أو عدم قدرة بعض مديري المدارس عن تخصيص مبلغ مالي يصرف منه على متطلبات المادة في الوقت نفسه فإن المعلم مطالب إنتاج أعمال وتوصيل خبرات، ولا يستطيع أن يؤديها ما لم تتوفر له الخامات والأدوات التي يمكن أن

يعلم من خلالها مع الطلبة ، وأيضاً يمنع المعلم (المتدرب) من طلب مساعدة التلاميذ في توفير هذه الأدوات والخامات، فيقع المتدرب في حيرة بين توفير هذه الخامات من ماله الخاص – وهذا صعب جدًا – أو التنازل في إعطاء بعض الخبراء التي تتطلب توفير مثل هذه الخامات ، فإذاً إدارة المدرسة مسؤولة عن توفير ميزانية لكل فصل دراسي لكي يستطيع من خلالها المعلم توفير متطلبات المادة من خامات وأدوات. والعمل مع الطلبة بشكل أكثر مناسبة وهناك مشكلة أيضاً يطرحها الطلبة والطالبات وهي المشكلة رقم (٨) "لا يوجد غرف كافية لتدريس المادة". من الملاحظ في المدارس توفير غرفة واحدة تكون معملاً للتربية الفنية وفي بعض الأحيان تكون هذه الغرفة عبارة عن صف دراسي واحد وغير مجهز وهذا غير كافٍ ، فال التربية الفنية لابد أن يكون لها — على الأقل — معملان الأول يكون غرفة مجهزة بالطاولات المناسبة للرسم ، به سبورة وجهاز عرض بالحاسوب ، وأجهزة عرض الفيديو والشائع ، يكون به مستودع تخزن فيه الأعمال الفنية والخامات والأدوات ، صنایير ومجاالت كافية لاستخدام الطلبة كما أنه يجب أن تكون تحوية المعلم وإضاءته جيدة أما المعلم الآخر فيكون للأشغال اليدوية ويجهز بطاولات مناسبة للمواد العملية بالإضافة إلى ما ذكر من مواصفات في المعلم الأول.

ويلاحظ أن المشكلات التي أشار إليها الطلبة والطالبات ، المعلمون والمعلمات ، مشكلات ملحة ، يصعب ، وربما يستحيل أن يتم التدريس في هذه الفصول وتحقيق أهداف الدرس بدوكها.

(٣) بالنسبة للمحور الثالث: "مشكلات متعلقة بالمعلم المتعاون" فقد أسفرت نتائج الدراسة المبنية في الجدول رقم (٩) أن المشكلة الرئيسية في هذا المحور هي المشركة رقم (٦) "عدم مطالبة المعلم الأساسي (المعلم المتعاون) الإدارية بإحضار

الخامات والأدوات المطلوبة لتدريس المادة". وهذا يعزز ما قبل من عدم تحصيص الإدارة ميزانية ل توفير متطلبات المادة، ومعلم التربية الفنية الأساسي هو المسؤول الأول حيث يجب عليه مطالبة الإدارة المدرسية بذلك ، إذا أراد أن يعمل بشكل صحيح مع التلاميذ.

**والمشكلة الثانية هي المشكلة رقم (٥)** "لا يوجد المعلم المتعاون دائمًا في الغرفة المخصصة للتربية الفنية للاستفادة من خبراته في التدريس" وهذه فعلاً مشكلة، إذ يقوم المعلم المتعاون بتوزيع جدوله الدراسي على المتدربين ويترغب لأعمال أخرى غير التدريس ، ومن المفترض أن يخصص جزءاً من الوقت بشكل يومي لقضاءه مع المتدربين لمساعدتهم في تحضير الدروس، وإعداد الخطط ، وتقديم كل ما لديه من خبرة ومتابعاتهم بالتعاون مع المشرف الأساسي من الجامعة، فالطالب المعلم لا يزال في بداية الطريق وحاجته إلى خبرة المعلم الأساسي تبقى مهمة جداً في هذا المجال.

وهذه المشكلة لها علاقة بالمشكلة السابقة، إذ يوجد بعض المعلمين الأساسيين (المتعاونين) من هذا النوع، فهم يعزلون أنفسهم عن الطلاب المعلمين (الجدد) حيث لا يرغبون من أحد أن يناقشهم وخاصة من المتدربين الجدد، الذي عادة ما يكونون ذوي علاقة بالمادة الأكاديمية التي يدرسوها من الناحية النظرية، ولديهم الكثير من الأراء والافكار التي قد تكون جديدة على المعلم الأساسي، والطالب المعلم بحاجة إلى مناقشة وإلى تأكيد من هذه الأفكار والأراء قبل أن يقوم بعرضها على التلاميذ وخاصة من المعلم الأساسي (المتعاون) الذي لديه الخبرة في مدى حاجة الطلاب إلى أراء وافكار كهذه، وإلى مدى إمكانية تنفيذها في عملية التدريس على الواقع الفعلي، وهذا ما يشكل فائدة مزدوجة إلى كل من المعلم الأساسي والطالب المعلم.

(٤) بالنسبة للمحور الرابع: "مشكلات تتعلق باللَّمِيَّد في المدرسة" فقد أسفرت نتائج الدراسة التي يوضحها الجدول رقم (١٠) على أن المشكلة الرئيسية في هذا المحور هي المشكلة رقم (٣) "فضضيل مجال الأشغال اليدوية عن الرسم بأنواعه" وهذه المشكلة يواجهها الطلبة المتدربين على مدار السنوات الماضية، إذ مطلوب منه الموازنة بين دروس الرسم والأشغال . وربما يكون حب الطلبة للأشغال ناشئاً عن إحساسهم بالملتهة أثناء العمل اليدوي، واعتزاهم بما يتوجون من أعمال، بعيداً عن استخدام الأقلام والرسم والألوان. وفي الحقيقة فإن مجالات التربية الفنية من رسم وأشغال تعتبر حرارات لابد من أن يمر بها جميع الطلبة لتعديل سلوكهم وصقل مهاراتهم، واكتساب المعلومات والقيم والاتجاهات، والمشكلة الثانية هي المشكلة رقم (٤) "قلة الحماسة لمادة التربية الفنية ، وذلك لعدم وجود ما يلزمهم بذلك من نجاح أو رسوب" وهذه مشكلة يعاني منها ليس فقط الطلبة المعلمون، ولكن أيضاً المعلمون الأساسيون إذ أن اللَّمِيَّد لا يكرث بالمادة، ولا يندفع إلى المادة بحماس ما دام ليس هناك شيء ملزم له، يتوقف عليه نجاحه أو رسوبه. وللأسف فإن التلاميذ لا يربطهم بالمادة إلا الاختبارات رغبة في النجاح ورهبة من الرسوب، ولا يحدث هذا فقط في مادة التربية الفنية، بل أنه يحدث في كل مادة ليس لها وزن في نجاح الطالب أو رسوبه، إذ لا تلقى ذلك الاهتمام الكبير من التلاميذ ، يفترض أن التربية الفنية يكون لها وزن أكاديمي في الاختبارات، بحيث يمتحن الطالب من خلالها الجوانب المعرفية (المعلومات) والعملية (المهارات) خلال أيام الاختبارات النهائية حتى يكون للمادة وزن أكاديمي يزيد من ثقة الطالب بها وحماسة لها.

**وال المشكلة الثالثة المشكلة رقم (٨) "ضعف خلفية الطالب في المعلومات والمهارات الأساسية في المادة تلقي على أعباء إضافية في تدریسها" هذه المشكلة امتداد للمشكلة الأولى. فنتيجة لعدم الحماس للمادة، فإن ذلك يؤثر على استيعابها**

وهي المطلوب منها، وأيضاً قد يكون المعلم الأساسي جزء من المشكلة لأنه غير متحمس للمادة ولا يؤدي شكل مناسب مما يتبع عنه قصور في جانب المعلومات والمهارات لدى التلاميذ وهذا يلقي عبئاً كبيراً على كاهل الطالب المتدرب ويسبب في ضياع وقت كبير في شرح بعض الأساسيات والمعلومات الأولية التي من المفترض أن يعرفها الطلاب من معلمهم الأساسي.

ويلاحظ أن جميع ما ذكره الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات من مشكلات، لها وزنها ولها أهميتها في تنفيذ دروس التربية الفنية، ويلزم معالجتها وسد النقص فيها بشكل المطلوب لتمكن الطالب المعلم من تحقيق أهداف المادة المطلوب منه تدريسها.

#### ثانياً: الفرضيات

١ - السؤال الأولى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة (طلبة وطالبات التربية الفنية المتدربين والمتدربات) على محاور الدراسة المختلفة تعزي إلى متغيرات.

(أ) الجنس: يتضح من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على المحاور التالية: الأول (مشكلات تتعلق بالطالب / المتدرب) والرابع (مشكلات تتعلق بالتلاميذ في المدرسة). القول إن الطلبة المعلمين في مدارس التطبيق أكثر إحساس بالمشكلات من الطالبات المعلمات في المدارس المتوسطة والثانوية، وقد يعزى ذلك إلى تفاعل الطالبات المعلمات مع عملية التدريس والصرف عليها حتى وإن أعترضهن المشكلات، وتحمل المشكلات، بعكس الطلبة المعلمين الذين لا يستفعلنون مع المادة ومع المشكلات القائمة، والتذمر من وضع المدارس والنظام المدرسي الذي لا يساعد في تذليل المشكلات التي يواجهها الطلبة المتدربون.

(ب) **المعدل التراكمي** : يوضح الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات من معدلاتهم تترواح بين (٤,٥ فأكثر) وبين الذين معدلاتهم (٣,٧٥—٢,٧٥) لصالح من كانت معدلاتهم (٢,٧٤—٣,٧٤) كانت من كانت معدلاتهم تترواح بين (٣,٧٥—٤,٧٤) وبين من كانت معدلاتهم (٣,٧٤—٢,٧٥) لصالح من كانت معدلاتهم (٢,٧٥—٣,٧٤).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين معدلاتهم أقل، هم الذين يشعرون بالمشكلات ، لعدم قدرتهم على أداء ما يطلب منهم من قبل المشرف ، وما يطلب منهم من قبل المدرسة ، ويعتبرون هذه المشكلات عائقاً في سبيل تأدية الواجبات التي جاؤوا للمدرسة من أجلها أصلاً، ولكن الطلبة الذين معدلاتهم مرتفعة يحاولون التغلب على الظروف ، مع وجود المشكلات وتأدية الواجب الذي يطلب منهم، وهذا شيء ملاحظ من خلال خبرة الباحث في الإشراف على الطلبة . ويعزى أيضاً إلى زيادة صبر وآناءة وتشوق الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات ذوي المعدلات المرتفعة للتدرис مقارنة بقلة ذلك من قبل أصحاب المعدلات المنخفضة.

وأيضاً اتضح من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على المحور الرابع، ولكن من خلال الكشف عن هذه الفروق لم يكشف عن أي فروق دالة بين أي من المجموعتين — مما يدلل على اقتراب تطابق وجهات نظر أفراد العينة حول المشكلات ، حتى مع تباين معدلاتهم التراكمية.

(ج) **النصاب التدريسي:** تبين من الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على المحور الأول بين من أنصبتهم (٨—٧) حصص في الأسبوع، وبين من لديهم (٩—١٢) حصص في الأسبوع، لصالح من لديهم (٩—١٢) حصص،

وكذلك بين من لديهم (٤ - ٦) حرص في الأسبوع وبين من لديهم (٩ - ١٢) حصة في الأسبوع لصالح من لديهم (٩ - ١٢) حصة.

وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين من لديهم (٤ - ٦) حرص في الأسبوع، وبين من لديهم (٧ - ٨) حرص في الأسبوع، لصالح من لديهم (٧ - ٨) حرص في الأسبوع.

ويفسر ذلك بأن الطلبة الذين يكون عبءهم التدريسي مرتفعاً خلال الأسبوع يحسون بالمشكلة أكثر من غيرهم، وقد يكون ذلك راجعاً إلى الأعباء التي تقع عليهم في توفير الخامات والأدوات، عدم وجود أماكن مهيئة كمعامل، عدم تفاعل المعلم الأساسي والإدارة معهم في تأدية الواجب، والطلبة الذين تكون أعباؤهم أقل، قل يكون إحساسهم بهذه المشكلات أقل ، بحكم تعاملهم مع صفوف قليلة، كما أن الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات الذين يقومون بتدريس أعباء أكثر هم غالباً ما يكونون أكثر رغبة وجدية في التدريس وهم يرون هذه المشكلات تكرر لديهم أكثر من أقرانهم الأقل عيناً مما جعلهم يصلون إلى قرار كهذا بهذه المشكلة بالذات.

### نوصيات الدراسة

- ١ - زيادة الاهتمام بإعداد ميزانية من قبل إدارة المدرسة للصرف على متطلبات مادة التربية الفنية وتوفير كل ما تحتاجه من خامات وأدوات وأجهزة لخدمة الطالب المعلم والطالبة المعلمة في تحقيق أهداف المادة.
- ٢ - إعداد دليل للمعلم يكون مرشدًا له في إعداد الدروس والتعامل مع القضايا التربوية الأخرى، من ضبط الصف، وحل مشكلات التلاميذ .. الخ.
- ٣ - توفير الوسائل التعليمية وما يصاحبها من الأجهزة الالزمة لتدريس المادة لتسهيل وصول الخبرة للتلاميذ.

- ٤ - إسناد مهام إشرافية للمعلم الأساسي بالمدرسة التي يتدرّب بها الطالب المعلم لـ**متابعة الطالب المتدرب**، والإشراف عليه، ومساعدته في إعداد الـ**الدروس والتدرّيس**، والتعامل مع الطالب، وتذليل المشكلات التي تصادفه في المدرسة.
- ٥ - الاهتمام بإعطاء امتحانات موضوعية، وامتحانات عملية في نهاية العام الدراسي للطلاب، لإعطاء المادة وزناً أكاديمياً، لزيادة حماس الطلبة في التعامل مع المادة، والإقبال عليها.

### المراجع

#### أولاً: المراجع العربية

- ١ - حمدان، محمد زياد، (١٩٩٧م). "التربية العملية للطلاب المعلمين مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية". دار التربية الحديثة، سوريا، دمشق. (ص : ٣٢).
- ٢ - الشهري، عامر عبد الله، (١٩٩٣م). "مرشد المعلم في التربية الميدانية"، مطابع دار البلد، جدة المملكة العربية السعودية. (ص ٣).
- ٣ - الشهري، عامر عبد الله، (١٩٩٧م). "مشكلات التربية الميدانية بكلية التربية بأكها كما يراها كل من المشرفين والطلبة المتدربين". السجل العلمي لندوة التربية الميدانية بين الواقع والمأمول، قسم المناهج وطرق التدرّيس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. (ص: ٩٣ — ١١٥).
- ٤ - الصباغ، مياز خليل، (١٩٩١م). "تقديم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات والتعرف على المشكلات التي تعرّضه". دراسات في المناهج وطرق التدرّيس، مصر، العدد الحادي عشر — بناير، (ص: ٧٧ — ١١٤).
- ٥ - صديق، صلاح صادق، (١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م). "المشكلات والصعوبات التي تحول دون اكتساب طالب التربية العملية للمهارات والسمات الالزمة لأداء

عمله على أكمل وجه". التربية — مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الرابع — السنة الثالثة، مصر. (ص: ١٣٠).

٦ - علي، سر الحتم عثمان، (١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م) "دليل التربية الميدانية" قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية — جامعة الملك سعود، الرياض (ص: ١٣).

٧ - علية علي، علي فرج (١٩٧٧م). " حول الإعداد المهني للمعلم في كليات التربية" ، صحيفة التربية — العدد. (ص: ٥٠).

٨ - الكثيري، راشد حمد، (١٤١٧هـ / ١٩٩٧م). "دور الطالب المتدرب ومسؤولياته في التربية الميدانية من وجهة نظره ونظر مشرف الكلية" السجل العلمي لندوة التربية الميدانية بين الواقع والمأمول، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. (ص: ٥٤ — ٩١).

٩ - المعجل، طلال محمد، (١٩٩٩م). "مشكلات طلبة وطالبات العلوم الشرعية في التربية الميدانية". مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع، مصر. (ص: ١).

## ثانياً: المراجع الأجنبية

10 - ookhars S.M (1998). "Determines of Student effort on school work and school based achievement ". Journal of Educational Research, 91 (4).201-308 .

11 - albraith , L . (1997). " What are teachers taught ? An Analysis of curriculum components for art teacher preparation programs. In Elizabeth,K . Perception of practice. What art student teachers say they learn and need to Know . Studies of art education.(pp.71-89).

12 - Hans , J and Schiller M. (1994) . " Collaborating with Cooperating Teachers in Preservice Art Education" Studies of Art Education ,35(4).(pp.218 –227).

13 - Johanston , S (1994). " Conversations with student teacher enhancing the dialogue of learning to teach" Teaching and teacher education , 10(1). ( pp . 71-82).

14 - Kowalchuk , E.A.(1999). " Perceptions of Practice : What art Student Teachers Say They learn and Need to Know " . Studies of Art Education, 14(1) , ( pp . 71 –90).

15 - May , W.T. (1998) . " Teachers, Teaching , and the work place Omissions in Curriculum reform . Studiens in Art Education 30 (3).142-156.

16 - Nadaner, D . (1983). " Building theory - practice interactions in art education . Visual Arts Research , 9 (1) . 64-70.

17 - imberman , E . (1994). " Current Research and practice About pre- Service Visual Art Specialist Teacher Education, Studies in Art Education, 35 (2) , ( pp . 79 – 89).

## Problems of Male and Female art Education Student Teachers

**Abdulaziz R. AL-Najada**

*Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of education , King Saud University , Riyadh . Saudi Arabia*

**Abstract.** the aim of the study to identify the problems which facing male and female art education student teachers. To achieve this aim , the investigator developed a questionnaire . the questionnaire was administered to a representative sample of (75) male and (88) female students. Proper ways of statistical analysis ,were used to deal with the data of the study . the major findings were as follows :

- (1) There was no budget to spend on art education subject needs.
- (2) There was no teacher guide to help the student teachers in preparing their lessons .
- (3) There was no teaching aids to help student teachers in teaching their lessons.
- (4) There was no final exams for the subject which makes students more respectable for the teacher and the subject .

**The major recommendations as following :**

- increase expending on art education subject & needs.
- (2) Prepared a teacher guide to help teachers in preparing their lessons and controlling the class .. extra .
- (3) Teachers should give a final exam at the end of the course .



## اتجاهات الفكر التربوي المعاصر نحو قضية العقاب البدني للتلاميذ

عبداللطيف محمود محمد

أستاذ مشارك بقسم التربية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر؛ وأجاز في ١٤٢٣/٢/٢٥هـ)

ملخص. يهدف هذا البحث إلى فهم وإدارة الفكر التربوي المعاصر لقضية العقاب البدني في المدرسة. وتناولت تعريف العقاب البدني في بعض المعاجم، وآثار العقاب على العاقب. كما استعرض الباحث عدداً من الدراسات في أدبيات الحال سواء كانت عربية أو أجنبية مع الإشارة إلى أهم خصائصها والتائج المستخلصة منها.

وتكونت الدراسة من: ١ - مناقشة مفهوم العقاب البدني. ٢ - تجليات هذه القضية في الواقع وفيما وراء العقاب المدرسي. ٣ - التائج المتراكم للقضية في النظام التعليمي المصري وبعض الدول الأخرى.

### مقدمة

تعزيز الفكر التربوي المعاصر منذ بداية التغيرات الكونية<sup>\*</sup> Globalism التي سادت حقبة التسعينيات من القرن العشرين بسمة - قد تتضح معالمها مع تطورات لا حالة هي تعدد روافده وتدفقاته، سواء في الغاية أو الاتجاه.

لقد غلبت سمة تعدد روافد الفلسفية على هذا الفكر بحيث أصبحت نقاط الالقاء فيما بينها ترجع إلى ما تميز به القضايا التي تناقشها من شمولية وآنية وتشابك.

يوفر هذا الأمر قdra من التوافق أحياناً بين روافد الفكر التربوي المعاصر ، لكنه لا يحقق القدر المطلوب من الاتفاق بينها.

\* (يشير الرقم الأول بين القوسين إلى المرجع والرقم الثاني إلى الصفحة).

و تعد قضية العقاب البدني physical punishment للتلמיד و ما تحدثه من آثار و علاقات إحدى القضايا المطروحة على مختلف روافد الفكر التربوي المعاصر، الذي تختلف معالجته للقضية عن الفكر السابق حيث كان سجل عرضها مثلاً تاريخياً بالاختلاف حول مناقشة المبررات التي يكون من شأنها زيادة موقف المعارضين أو المؤيدین لها قوة ضد الآخر.

أما المعالجة الحالية للقضية فإنها تناوش في ظل ما يعرف الآن بعولمة Mondialisation الثقافة، وسيادة مبادئ حقوق الإنسان، ومقاومة كل أشكال العنف، ووضع قواعد عامة للسلوك المقبول، واعتبار عملية الضبط Disciplining إحدى مهام عملية التربية داخل المدرسة وخارجها، لذلك نجد اهتماماً متزايداً بالقضية لدى مختلف روافد الفكر التربوي المعاصر؛ لكن هذا لا يعني اتفاقها على شيء. فهي دراسات، سواء العربية منها أو الأجنبية يغلب عليها طابع التفاعل الشبكي Network، أي أنها تلتقي فقط عند نقطة ثم تفترق متباينة بعدها وهي سمة جديدة توحى لنا بأن الفكر التربوي المعاصر لم يعد يتصف كما كان باسم التفاعل الخطري Liner التي ميزته طوال الحقب التاريخية السابقة.

### مشكلة الدراسة

رغم هذا الشوط الطويل الذي قطعه الفكر والممارسة التربوية في مختلف مراحله في شتى بقاع العالم فلا تزال قضية العقاب البدني محل خلاف واضح فيما بينها. فالقضية مازالت محل أخذ ورد، وتقع في منطقة الخلاف بين المدارس الفكرية المتعددة في التربية، وللمؤيدین أو المعارضین لها وجهات نظر تستند إلى مقولات وأسانید تبرر قدرًا منها أو تدينه وتعارضه. والمدرسة العربية تقع بين هذا وذاك. ولأنما قضية شائكة، وتعلق بالممارسة الفعلية داخل العملية التربوية، فلا بد أن نقدم رؤية واضحة لما يعتري هذه القضية من خلافات في الفكر العالمي للمعلم،

وراسيم السياسة، ومتخذ القرار التربوي، حتى نتمكن من تحديد واضح لموافقتنا منها.

وعيكن تحديد السؤال الرئيسي لهذه الدراسة فيما يلي.

- ما الاتجاهات السائدة في الفكر التربوي المعاصر نحو قضية العقاب البدني وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ؟ وما موقفنا منها في تجربتنا التربوية؟

### **منهجية الدراسة**

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تتعرض لأهم الدراسات والبحوث المعاصرة في تناول القضية في تجارب دول ومجتمعات مختلفة وتحليلها، وتخلص منها لرؤيه شامله يمكن أن تقيد التجربة والممارسة التربوية المصرية والعربية، التي تسعى لتطوير أدائها التربوي وزيادة فعاليته، خاصة وأن المردود التربوي لهذه القضية يؤثر بصورة مباشرة في عناصر العملية التربوية، ونقصد منها المعلم والمتعلم وما بينهما من تفاعل وعلاقات تشكل أساسا للنتائج التربوي الذي نسعى لتحسينه.

### **أهمية الدراسة**

تقع عملية الانضباط المدرسي والصفي في موقع متقدم في كل من الفكر والممارسة التربوية ويرفعها البعض لمكانة الهدف التربوي، ويضعها الآخرون في سلة الوسائل التربوية التي يلتجأ إليها المعلم لتمرير أهداف العملية التعليمية داخل المعلم. وتعد عمليات العقاب البدني أحد أبرز الوسائل التي يشتند حولها الخلاف، سواء من ناحية جدواها أو معناها، أو المدى الذي تستخدمن به.

**ورغم المعارضة الشديدة** - من الناحية النظرية قديماً وحديثاً - حول استخدام العقاب البدني في عملية التعليم ، فإن الواقع العملي يشهد كثيراً من الممارسات العديدة منه في المدارس بمختلف أنحاء العالم.

ولعل المعلم وراسم السياسة، بل وولي الأمر يحتاج إلى رؤية واضحة حول هذه القضية تمكنه من الدفاع عن أسلوب العملية التربوية التي يتبعها، وقدرته على إقناع الآخرين ب موقفه فيها.

وتقصد هذه الدراسة عرضاً لأهم اتجاهات الفكر التربوي المعاصر في هذه القضية، وما يمكن أن تستفيده في تجربتنا التربوية المعاصرة في معالجة هذه القضية التي يعتبرها البعض نوعاً من العنف المرفوض، ويجدوها آخرون أدلة للانضباط المطلوب.

### خطوات الدراسة

أولاً : تحديد مصطلح العقاب البدني للتلاميذ واستخدامه في الفكر التربوي.  
ثانياً : الظهور الفلسفى لتجارب بعض الدول في قضية العقاب البدنى للتلاميذ وتشمل:

- ١- تجارب بعض الدول المتقدمة ومحاورها ما يلى.
  - أ - دراسات تتعلق بالجانب النفسي.
  - ب - دراسات تتعلق بالجانب الثقافي الاجتماعي.
  - ج - دراسات تتعلق بالجانب الأنثropolجي.
  - د - دراسات تتعلق بعلاقة العقاب البدنى بالأداء الأكاديمى .

- ٢- تجارب بعض الدول العربية والنامية ومحاورها ما يلى :
  - أ - دراسات تتعلق بالجانب النفسي .

- ب - دراسات تتعلق بالجانب الثقافي الاجتماعي .
  - ج - دراسات تتعلق بالجانب الأنثوجرافي .
  - د - دراسات تتعلق بعلاقة العقاب البدني بالأداء الأكاديمي .
- ثالثا : رؤية نقدية للقضية في ضوء التجربة المصرية.

### أولا : تحديد مصطلح العقاب البدني للتلاميذ واستخدامه في الفكر التربوي

#### أ - المعاجم الأجنبية

تشير معظم المعاجم الأجنبية لوجود اختلاف واضح بين روافد الفكر التربوي المعاصر حول مفهوم العقاب عامة والعقاب البدني خاصة. وتذكر ذلك الموسوعة الدولية للتربية International Encyclopedia of Education بقولها "هناك خلط في مفهوم العقاب سببه وجود عدد من المصطلحات المرتبطة به ....."(٢٥؛ ١١٥) أي أن هناك عددا من المفاهيم لعملية العقاب، حيث نجد مثلا أن العقاب يسمى أحيانا بالجزاء retribution وهي سمة يغلب عليها الطابع الديني حيث يعني عقابا يترتب على سلوك فردي غير متسق مع النواهي والأوامر الدينية المطلقة.

ويدعى أصحاب الترعة القانونية العقاب باسم العقوبة "sentencing". وفي المدارس والكلليات دون الجامعية، والمؤسسات المهنية ، والنادي والاتحادات التجارية، والقوات المسلحة يأخذ العقاب اسم الضبط "disciplining" (٤٩، ١). وهناك تعريف آخر للعقاب في قاموس علم الاجتماع يذكره بأنه جزاء سلبي negative sentencing يهدف إلى منع السلوك الذي ينحرف عن المعايير الاجتماعية (٢٧، ١٨٦).

ويتضح من التعريف تأثره بكل من المدرسة السلوكية في علم النفس، والسمة القانونية لتعريف العقاب. ونجد أن تعريف العقاب في قاموس التربية يتأثر أيضا بالمدرسة السلوكية في علم النفس، فتغلب عليه صفة المنع، أو محاولة تعديل السلوك

غير المرغوب فيه حيث يذكر جود Good أن العقاب "خبرة غير سارة نتيجة لإتيان سلوك غير مرغوب فيه ، فيوقع العقاب لمنع تكرار هذا السلوك" (٤٦١، ٢٦).

### بــ المصطلح في المعاجم العربية

وإذا كان هذا هو شأن المصطلح في المعاجم الأجنبية ، فإن المعاجم العربية تتفق تقريبا على أن العقاب يأتي بعد فعل يستحق الجزاء، حيث نجد مختار الصحاح "ع ق بــ (عاقبة) كل شيء آخره. و(العقوبة) من يختلف السيد... و(العقاب) العقوبة و(عاقبة) بذنبه" (٨، ٤٣). أما المعجم الوجيز فيرى أن (عاقب) بين الشيئين: أتى بأحددها بعد الآخر . وعاقب فلانا بذنبه معاقبة وعاقبا: جزاء سواء بما فعل" (٧، ٤٢٥).

وفي لسان العرب يذكر أن "العقاب والمعاقبة تجزي الرجل بما فعل سواء واسم العقوبة، وعاقبه بذنبه وعاقبا وعقب هذا إذا جاء بعده وعقب الليل النهار جاء بعده وعاقبه أي جاء يعقب فهو معاقب وعقب" (٥، ٢٣).

أما المعجم الفلسفي فيرى أن العقاب "هو جزاء الشر ، وما يلحق الإنسان بعد الذنب من المحنّة في الآخرة، وأما ما يلحقه من المحنّة بعد الذنب في الدنيا فيسمى بالعقوبة"؛ (٦، ٢٠٦) أي أن المعجم الفلسفي يفرق بين العقاب البدني والعقاب الدنيوي، لكنهما لا يحداثان إلا بعد الإتيان بذنب يستحق عليه الفرد الجزاء في الآخرة أو العقوبة في الدنيا.

### ــ استخدام المصطلح في الدراسات التربوية

#### ــ الدراسات الأجنبية

تستخدم الدراسات الأجنبية عددا من المصطلحات للتعبير عن العقاب البدني. وقد انعكست هذه الاستخدامات على تطور المفهوم في اتجاهات الفكر التربوي

المعاصر، وتعدد الآراء حوله ، الأمر الذي زاد من حدة الخلافات بين روافده حول أساليبه وطريقه وجدواه، وآثاره في العملية التربوية بالمدرسة وخارجها. ويمكن أن يتضح ذلك أكثر في العرض التالي.

\* تستحدث بعض الدراسات عن العقاب البدني في إطار ظواهر أشمل مثل العنف وعدم الضبط ، وتصنفه إحدى الدراسات بأنه نوع من "التنمر في المدرسة *bullying* in school" وهي سلوكيات تشمل التوبيخ والتهديد والضرب ، والسرقة والتي يقوم بها طالب أو أكثر ضد تلميذ أو تلاميذ آخرين ، وقد يكون التنمر *the bullying* غير مباشر يجعل أحد التلاميذ معزولا اجتماعيا بتجاهله. وقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة أن التلاميذ الذكور أكثر استخداما للتنمر المباشر. أما الفتيات فيستخدمن أساليب التنمر غير المباشر مثل نشر الشائعات، أو فرض العزلة على الضحية"..." .(٥٨)

\* ويعرف أرنولد جين (Arnold Jane 1997) العقاب في إطار ظاهرة العنف المدرسي *School violence* بأنه: "إحداث للألم بهدف معين كجزاء للمنحرفين ، وفي معظم المدارس يتضمن العقاب البدني استخدام قطعة خشبية. وعلى أساس الدراسات التي تمت عن الأدوات المستخدمة وأنواع المنحرفين ونوع القائمين بالعقاب ونتائجها على الأطفال وأسرهم ، فإننا نقول إنه فعل عنيف ، وهو في ذاته سوء معاملة، ولأن هناك أشكالا متعددة من العقاب... فيقدم التعريف السابق في أفضل الأحوال نقطة بداية جيدة لفهم العقاب البدني من منظور قانوني وتربيوي ونفسي"(٤٣٢، ٢٩). ومع أن الدراسة السابقة تحاول إعطاء صورة لعملية العقاب في إطار أوسع وأشمل، فإنما ربطه بظاهرة العنف وآثاره، سواء على مستخدمه أو من يقع تحت طائلته، وترى أن الأمر يتعدى آثار الفعل ذاته من الناحية النفسية، لأنه يميز فئات عن أخرى في سلوكهم نحو الآخرين.

أما دراسة بيتر وستود (Peter westwood 1997) فترى أن العقاب "طريقة من طرق التخلص من السلوك غير المرغوب فيه. كما أن هناك ميلا نحو إنكار شرعية استخدام أي شكل من أشكال العقاب كجزء من عملية الضبط المدرسي" (٥٦) وبحد أن هذه الدراسة، حتى مع وضوح ميلها للمدرسة السلوكية التي تعتبر العقاب إحدى الطرق المستخدمة للكف عن سلوك ما، فإنها توضح أن ثمة موجة رفض متزايدة لاستخدام العقاب . حتى في إطار عملية الضبط المدرسي التي عادة ما تتخذ مبررا من قبل مؤيدي استخدام العقاب البدني في المدارس.

وفي نفس الإطار السلوكي - لكن منحى اجتماعي إلى حد ما - بحد دراسة أخرى يرى فيها صاحبها وهو ميشيل دمدون Michael Domgon 1998 أن العقاب يستخدم كشكل من أشكال الجزاء، أو كثمن يدفع مقابل السلوك غير المرغوب فيه كما يستخدم العقاب للتشجيع على التقيد بالتعليمات الدينية والاجتماعية للسلوك" (٤٨، ٢٧١). وفي دراسة لفرجينيا كوين virginia N.Quinn 1998 بكلية المجتمع بولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية ترى أن العقاب البدني "صفة تشير إلى الجسم، وتعني إيقاع الألم البدني بالشخص عندما يسلك سلوكا غير مرغوب فيه" (٦٣، ٧٧)، وفي نفس السياق يرى جيمس. س. لنجلس في دراسة James S. kongelosi 1988 "أن العقاب البدني شكل من أشكال العقاب المتعمد يقع فيه ألم جسمى مقصود بغرض محاولة جعل الفرد (المعاقب) يأسف أو يندم على ما قام به من سلوك" (٤٥، ٢٠٣). وتوضح هذه البحوث غلبة اتجاه المدرسة السلوكية على معظم التعريفات، سواء التي عرضت للعقاب البدني بها عرضا مباشرا أو أجملتها مع ظاهرة أوسع.

## استخدام المصطلح في الدراسات العربية

تبعد الدراسات العربية نفس النهج حيث نجد تأثيرها الواضح بأمررين سبق وأثر في الدراسات الأجنبية من قبل الأول هو التأثر بالتوجه العام للمدرسة السلوكية، والثاني هو محاولة ربط العقاب البدني بعمليات أو ظواهر أوسع كالضبط الاجتماعي أو العنف وغيرها فمثلاً:

\* بحسب دراسة هناء محمد محمود الجبالي سنة (١٩٩٥) تعرف العقاب بأنه جزاء سلبي Negative sanction يهدف إلى منع السلوك الذي ينحرف عن المعايير الاجتماعية (٤، ١٠). ويتجه هذا التعريف نحو المعايير الاجتماعية لاعطاء صبغة من الشرعية لاستخدام العقاب. أما دراسة أميرة محمد محمود شاهين (١٩٩٠) فتعرف العقاب بأنه "طريقة التأديب التي يستخدمها المعلم أو إدارة المدرسة مع التلاميذ بهدف وقف سلوكه غير المقبول، أو المعطل للعملية التعليمية أو لحثه على التعلم، ويتبع عن إحساس التلميذ بالكدر أو فقد أو الألم بنوعيه المادي والمعنوي (١٩).

ويتضح من التعريف السابق الميل لتبرير وقوعه وتعدد أنواعه بما فيها العقاب البدني. أما دراسة جمال علي الدهشان (١٩٩١) فيرى فيها أن العقاب "طريقة أو أسلوب يتبعه المعلم أو إدارة المدرسة لضبط سلوك التلاميذ حينما يعتبر هذا السلوك غير ملائم أو غير مقبول أو معطلًا لعملية التدريس والتعليم وعادة ما تسفر هذه الطريقة عن إحداث الألم والكدر لدى من يتعرضون له" (٢٠، ٦٠١). وواضح هنا تأثر التعريف الحالي بالتعريف السابق مباشرة، سواء في توضيحه للسلطة التي تقوم به، أو للمبررات التي تجعل منه ضرورة تعليمية من وجهة نظر الباحث. كما أن دراسة هناء محمد محمود تبني مرة أخرى تعريفاً للعقاب على أنه "الأساليب المادية والمعنوية التي يتبعها المعلم أو إدارة المدرسة لضبط سلوك التلاميذ ومنعهم من الانحراف عن القيم والمعايير الأخلاقية، وكذلك لحثهم على تحصيل المواد الدراسية

المقررة وتنتج عن هذه الأساليب الإحساس بالألم" (٤، ١١). وهو تعريف متأثر أيضاً بما جاء في دراسة كل من جمال الدهشان وأميرة شاهين بشكل واضح، وإن كانت تربط فيه بين العقاب وعملية التحصيل الدراسي، وتأخذ بعض الدراسات العربية موقف الفكر الإسلامي من قضية العقاب البدني. ومع أن المأخذ العام على هذه الدراسات أنها تقدم للقضية بسرد مطول يقع في الجانب التراخي لا الفكرى مما يفقدها قدرًا كبيراً من الحدة والتميز النقدي، لكنها تحاول وضع القضية في إطار اتجاه فكري لا يمكن تجاهله، خاصة في منطقتنا العربية.

ونجد دراسة محمد محمد عبد العال (١٩٨٧) تبني تعريفاً للعقاب بقولها "العقاب هو أخذ المرء بذنب كان منه، وهو بذلك خبره غير سارة تتضمن أملًا نتيجة الذنب أو الخطأ الذي ارتكبه ، وهو أيضًا إشعار المرء بخطئه، وحثه على إصلاح نفسه ليكون على حذر مما تترافق يداه" (٣، ٨٥). ومع أن التعريف الحالي يتجاوز شروط التعريف المنطقى السليم، فإننا نجد بتحليل مضمونه التأثير الواضح بالناحية الدينية مثل "ذنب، إصلاح، تترافق يداه..."، كما أنه متأثر بمفهوم المدرسة البرجمانية حيث يعتبره في الأساس "خبرة غير سارة".

أما دراسة محمد بن يوسف عفيفي (١٩٩٨) فإنه يضع للعقاب شروطاً أساسية ليكون العقاب البدنى متوافقاً مع رأى الشريعة الإسلامية ويدرك منها:

- ١ - أن يبدأ في سن العاشرة.
- ٢ - ألا يتتجاوز عشر ضربات.
- ٣ - أن يكون السوط معتدل الحجم والرطوبة.
- ٤ - ألا يكسر عظاماً أو يجرح جلداً وأن يكون مفرقاً على أجزاء الجسم متفرقًا في الزمن بين كل ضربة وما تليها.
- ٥ - ألا يكون الصبي معتلاً أو يعاني قشعريرة البرد.

٦- ألا يكون الضرب أمام الآخرين.

٧- ألا يكون القائم بالتأديب في حالة غضب.

٨- أن يسبق العقاب البدني النصح والإرشاد (٢٠٧، ١٧).

نجد دراسة لبدر العيسى (١٩٩٩) عن سوء معاملة الطفل الكويتي عنوانها: طرق الوقاية والعلاج، وفيها عدد من النماذج المتتبعة، سواء في معاملة الأطفال أو رعايتهم والتي يعرض الباحث لها وقد تبني فيها مفهوم الإساءة بأنه سلوك التدخل أو عدم التدخل المقصود من قبل الوالدين أو القائمين على رعاية الأطفال ، والذي يؤدي إلى حدوث إصابات وجروح حسيمة، أو يترك آثارا نفسية واجتماعية سيئة على الأطفال تعوق نموهم النفسي والاجتماعي ، وتأثير على شخصيتهم تأثيرا سلبيا بلغا(١٠، ١٧١). وهذا التعريف يوضح التأثر بالتوجيهات الحديثة في تعريف الظاهرة في الفكر الغربي الذي يركز على الآثار التي تخلفها عملية العقاب، سواء كانت نفسية أو اجتماعية.

وفي دراسة أخرى قام بها أحمد عاصم عابد الطنطاوي (١٩٩١) يرى أن العقاب "هو المثير الذي يؤدي إلى كف الاستجابة ، على نحو شبيه بالتعزير أيضا، ويمكن تقسيم العقاب إلى نوعين عقاب إيجابي ويحدث لدى تطبيق مثيرات متغيرة على بعض الاستجابات، وعقاب سلبي ، ويحدث لدى حذف أو إزالة أو إيقاف بعض المثيرات المرغوب فيها من السياق التعليمي والتي تعمل كمعززات إيجابية(٩، ١٤٩) ويوضح التعريف مدى تغلغل المعنى النفسي والتأثر خاصة بالمدرسة السلوكية وإن كان فيه ثمة خلط بين مفاهيم كل من سكرن وثورنديك لمعنى المثير والاستجابة والربط بينهما.

وفي دراسة كل من ملك محمد محمود الطحاوي، وإبراهيم زكي محمد فداوي (١٩٩٣)، فإن معنى العقاب "يتمثل في وسائل العداون المخططة أو غير المخططة

مثل اللوم والتوبخ والحرمان من الأنشطة الترفيهية والضرب، المستخدمة عند مخالفه الأطفال لما تحتويه عملية التنشئة من قيم (٣٥٥، ٢٣)، والدراسة وإن كانت تربط العقاب بظاهرة أخرى هي غياب الأب عن الأسرة، لكنها فيما يتعلق بالمفهوم أضافت معنى جديدا للعقاب هي صفة التخطيط المسبق أو غير المخطط من قبل، وهي إحدى السمات التي اهتمت بها دراسات غربية حديثة.

أما دراسة راشد سهل (١٩٩٤)، فنجد أنها تعرف العقاب بأنه "أي مثير يعمل على إضعاف الاستجابة عند إضافته لأي الموقف كالضرب البدني أو الزجر" (١٩٨، ١١).

ويشير التعريف إلى مفردات من شأنها أن تضع التعريف في سلة الدراسات المتأثرة بمدرسة علم النفس السلوكي، وإن كان المعنى العام المتبغ في الدراسة هو الرفض الواضح للعقاب البدني، لكنه يسمح بأشكال أخرى من العقاب ويوافق عليها. وفي دراسة لا تخلي من جدة وطراوة يقدم خالد عبد الرزاق السيد دراسة (١٩٩٧) تأخذ بعد النفسي للطفل المضروب، أي تأثير عملية العقاب البدني في الطفل واعتياده على تلقى العقاب البدني، واهتم الباحث بتحديد نوع واحد فقط من العقاب هو الضرب كعقاب بدني لأن الباحث يرى أنه "باختلاف نوع الإساءة يختلف البناء النفسي لدى الطفل، فضلاً عن صعوبة إجراء دراسة متعمقة لدى كل هذه الأنواع من الإساءة في دراسة واحدة..." (٣١١، ٢١). والدراسة مع أنها تقع في دائرة الدراسات النفسية المرتبطة بمدرسة التحليل النفسي لكنها تأخذ من مفهوم الإساءة للأطفال مظلة واسعة يقع تحتها العقاب البدني وهي إحدى الرؤى الجديدة في تناول ظاهرة العقاب البدني.

يتضح من العرض السابق أن معظم الاتجاهات الفكرية تعرضت لقضية العقاب البدني من ناحية المفهوم كنوع من أنواع التأثير المباشر أو غير المباشر في السلوك،

أو هي نتيجة لسلوك غير مرضي عنه من سلطة أعلى، سواء كانت سلطة المعلم أو أحد الوالدين. والأمر الجدير باللاحظة أن التعريفات السابقة تعمل على ارتباط هذا العقاب بآثار نفسية واجتماعية وتربية ركز بعضها على ما يخص التلميذ المعاقب ذاته، وركز بعضها الآخر على الآثار التي قد يتركها العقاب على الطرف الآخر، أي المعلم أو الوالد الذي يقوم بالعقاب.

ويمكن ملاحظة مدى تأثر الدراسات العربية بما يسود الفكر التربوي المعاصر من توجه ناحية ربط العقاب البدني بظاهرة أكبر، مثل العنف أو عدم الانضباط، أو الإساءة للأطفال وهي ظواهر رغم شيوعها في المجتمعات عديدة بالعالم بغض النظر عن درجة تقدمها أو تخلفها، لكنها مرفوضة من المجتمع وتعتبر من الظواهر المرضية الملزمة لما يسود البناء القيمي في عالم اليوم من اضطرابات وتغيرات وعدم انتظام.

### ثانياً: الظهور الفلسفـي لقضـية العقـاب الـبدـني وعـلاقـته بـالـأـدـاءـ الـأـكـادـيـيـ لـلـتـلـامـيـدـ

يكمن الموقف الفلسفـي وراء تأرجح الفكر التربوي القديم والمعاصر، فيما يتعلق بقضـية استـخدـامـ أو منـعـ العـقـابـ الـبدـنيـ بـالـمـدـارـسـ . وإذا كانت التـيـاراتـ الفلـسـفـيـةـ الكـبـيرـ الـحاـكـمـةـ فيـ روـافـدـ الفـكـرـ الغـرـبـيـ عمـومـاـ ماـ زـالـتـ هيـ المـثالـيـةـ Idealsinـ والـواقـعـيـةـ Realismـ والـبرـجـماتـيـةـ Pragmatismـ فإنـ الأـمـرـ الجـديـرـ بـالـلـاحـظـةـ هوـ ظـهـورـ تـمـوجـاتـ عـدـيدـةـ دـاخـلـ كـلـ مـنـ هـذـهـ التـيـاراتـ الرـئـيـسـيـةـ لـاـ تـقـلـ تـأـثـيرـاـ عـنـ روـافـدـهاـ الأـسـاسـيـةـ فـيـ الـفـكـرـ الغـرـبـيـ . كماـ أـنـ عـدـدـاـ مـنـ الـفـلـسـفـاتـ الـجـديـدـةـ كـالـوـجـودـيـةـ Existentialismـ والـظـاهـرـاتـيـةـ Phenomenalismـ وـالـوـضـعـيـةـ الـمـنـطـقـيـةـ وـغـيرـهـاـ جـاءـتـ مـسـلـحةـ بـمـناـهـجـ وـأـدـوـاتـ بـحـثـ ثـمـثـ إـضـافـةـ لـلـأـدـوـاتـ وـالـمـادـخـلـ الـبـحـثـيـةـ فـيـ الـبـحـثـ وـالـمـعـرـفـةـ الـإـنـسـانـيـةـ ، وـتـبـقـىـ الـقـيـمةـ الـحـقـيقـيـةـ لـأـيـ بـحـثـ عـلـمـيـ فـيـ مـدـىـ مـاـ يـقـدـمـهـ مـنـ إـضـافـةـ وـمـسـاعـدـةـ لـلـبـاحـثـ (ـالـإـنـسـانـ)ـ فـيـ إـنـحـازـ تـلـكـ الـمـهـمـةـ الـتـيـ تـزـاـيدـتـ أـمـامـهـاـ التـحـديـاتـ مـنـذـ سـيـطـرـ الـإـنـسـانـ عـلـىـ الطـبـيعـةـ

بعقله، ومستند للمنهج العلمي الرصين وعينه شاخصة على ما يجري حوله، وعقله وقلبه معلقان بشوق للإنجاز القائم على تراكم الخبرات واستنباط المعاني الكامنة. والقضية التي نعرض لها يمكن أن ينطبق عليها ذلك، وهذا ما يمكن كشفه من عرضنا لاتجاهات البحوث حولها في الفكر التربوي المعاصر من خلال الجانب الفكري والمنهجي الغالب على مختلف الدراسات التربوية وذلك على النحو التالي.

### أ - الدراسات المتعلقة بالجوانب النفسية للعقاب البدني للتلاميذ

تعتبر أمريكا وأوروبا ساحة رحبة للدراسات النفسية بمختلف مدارسها الفكرية. وقد رصدت دراسة سابقة لكل من سليمان الخضري ومحمد أحمد سالمه (١٩٨٢) هذه الدراسات في حقبتي السبعينات والثمانينات (٢٥٦، ١٣). ومع بداية التسعينات زادت هذه النوعية من الدراسات عمقاً وتنوعاً حيث نجد دراسة أكس لورد (1990) مع بداية التسعينيات توصف الوضع السائد نحو العقاب بأنه "يمكن النظر للعقاب كاستراتيجية تستخدم بشكل طبيعي أو سيء، ويجد البعض ضرورة في استخدامه مع سلوك معين يتضمن الخطأ أو الأذى، وهو ضروري عند فشل التدخل العلاجي أو يعتبر جزءاً منه في مراحل سلوكيّة معينة" (٥٩، ٣٠) والسمة التي أوضحتها الدراسة عن كون العقاب يعتبر استراتيجية للبعض وأنّها تعتبر ضرورية أحياناً أو تتحذى كمرحلة أو نوع من أنواع التدخل العلاجي تعتبر ملامح سائدة في معظم الدراسات النفسية بأمريكا ويعتبر امتداداً لفكرة المدرسة السلوكية منذ بدأ ثورنديك Thorndike أبحاثه المؤيدة للعقاب قبل أن يغيرها بعد ذلك.

كما نجد المزيد من الدراسات النفسية التي لم تقتصر بالآثار السيئة للعقاب البدني أو الإساءة Abuse للأطفال، سواء التي تقع في الأسرة أو المدرسة وترتبط بينها وبين ظاهرة العنف في المدرسة Violence in school. ويدرك كل من وايس، دودج، بيت

(٦٥، ٦٣) علاقة ذلك بحالة عدم الانضباط في المدرسة، Weiss, Dodge, Pettite (1992)

خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ المتسم سلوكهم بالعنف.

**والمشكلة الواضحة أمام مثل هذه الدراسات النفسية التي تتخذ المنهج التجربى**  
**أكنا فيما يتعلق بدراسة مشكلة العقاب لا تمكنها القيود القانونية والأخلاقية من**  
**إخضاع (متعتمد) لمجموعة تجريبية من التلاميذ للعقاب البدني لتحصل على نتائج**  
**محدة. لذلك فهي تلجأ لنتائج دراسات ارتباطية، أو تكتفي باللحظة لبعض**  
**الحالات التي يقع فيها العقاب البدني بشكل تلقائي، ويدو هذا واضحًا في دراسة**  
**لكل من هيمان Hyman وجوسوaski Gosiewski (1992) (٤٤، ٧٠)، ودراسة أخرى**  
**لهيمان مع آخرين Hyman and others (1996) وقد ربط فيها بين العنف وعدم النظام في**  
**المدرسة، وعلاقته بسير عملية التعلم وأسلوب التدريس (٤٤، ١١٢).**

وفي هذا الإطار ترى دراسة فرجينيا كوين (1998) أن العقاب Virgina W,Quinne يمكن أن يؤدي للتخلص من السلوك غير المرغوب فيه، وأحياناً يكون الفعال للعقاب عناصر التعزيز الإيجابي.." (٦٣، ١١٩). أي أن الدراسة تؤيد العقاب وتجعله أداة لتعديل السلوك غير المرغوب ، وبحدٍ عدداً من الدراسات النفسية في أمريكا التي تؤيد مثل هذا النهج الذي يجد الكثير من المبررات لاستخدام العقاب البدني في المدارس . ومن هذه الدراسات دراسة بيتر وستود (1997) Peter Westwood التي توضح ضرورة استخدام العقاب "عندما يكون هناك حاجة له ، ويجب أن يتم العقاب فوراً بعد وقوع السلوك المنحرف ، أما تأجيل العقاب فلافائدة منه، ويكون للعقاب تأثيره عندما يقترن بتعزيز إيجابي" (٥٠، ٣١٢). والدراسة تضع شرط التلازم بين وقوع السلوك المنحرف من التلميذ وعرضه للعقاب ، كما أنها تشترط العقاب بالتعزيز الإيجابي وتنتقد عملية تأجيل العقاب لمرحلة تالية، ويدو أن هذا الاتجاه متأثر بالدراسات السلوكية لتلاميذ ثورنديك.

ويحاول ميشيل دومان (1988) Michal Domjan أن يجد مخرجاً من خلال التجربة للدراسات المتعلقة بالعقاب؛ فيذكر في كتابه عن ما يسميه بالتحليل التجريبي للعقاب بأن "يتضمن العقاب تقديم مثير مكروه بعد استجابة معينة ، فيكون المخرج هو قمع هذه الاستجابة ، حيث يتجنب الكائن الحي المكره بعدم قيامه بالاستجابة المؤدية للعقاب - لكنه يعترف بصعوبة التجربة في هذا الشأن بقوله- " لأن العقاب" يتضمن قمع السلوك، فمن الممكن ملاحظته فقط مع الاستجابات التي من المرجح أن تحدث في غياب العقاب.." (٤٨ ، ٧٨).

وفي دراسة أخرى تعتمد أيضاً على الملاحظة بدلاً من التجربة لكنها تركز على البعد النفسي للسلوك وصعوبة فهم الطفل للفرق بين نتائج سلوكه الخاطئ وما يترتب عليه من عقاب ، حيث ترى الدراسة أن الطفل يحاول غالباً أن يقوم بدور الشخص الذي يعاقب، فإذا كان هناك من يستطيع عقابه، فهو يشعر أيضاً أن لديه نفس الحق في إنزال العقاب على من قاموا بعقابه" (٣١ ، ١٩٠). ومن هنا يتكرر السلوك المنحرف، أو عدم النظام داخل الفصل من بعض الطلاب دون غيرهم، وهو ما يعتبره المعلم تحدياً له وللنظام، لكن الواقع أن الطفل يقوم به ويكرره وكأنه يعاقب بهذا السلوك المرفوض من قاموا بعقابه.

\* كما أن الدراسات النفسية في أمريكا تعاملت أيضاً مع ظاهرة العقاب البدني من خلال الجوانب النفسية للمعلمين الذين يستخدمونه كثيراً ويفضلونه عن غيره من الأساليب في تعاملهم مع التلاميذ. وتشير إحدى الدراسات التي طبقت على معلمين من هذا النوع بأنهم يتميزون عن غيرهم بصفات من أهمها "أفهم سلطويون ومترمتون ، وقليلي الخبرة في عملية التدريس ، وعدوانيون عصاينيون، كما أفهم في الغالب يكونوا قد تعرضوا وهم أطفال للضرب والعقاب البدني" (٦٠). وفي نفس الاتجاه أجرت دراسة أخرى طبقت أدواتها على الطلاب الدارسين بكليات المعلمين

في أمريكا ، ويوضح صاحبها توماس ديمانتس (1994) Thom Diamantes في نتائجها أن هناك ميلاً كبيراً لدى العينة بعدد ٢٤ من جملة ٣٧ دارساً لاستخدام العقاب البدني ، نظراً لأن المشرع لم يضع القوانين الكافية لحماية المعلم أثناء عمله بالمدرسة .(٦٢).

**بـ- الدراسات المتعلقة بالجوانب الثقافية والاجتماعية للعقاب البدني للتلاميذ**

نجد أن عدداً كبيراً من الدراسات قد أجريت في أمريكا وأوروبا للكشف عن العوامل الكامنة وراء انتشار ظاهرة العقاب البدني في المدارس ، أو العوامل التي يمكن أن تساعده على الحد منها ، خاصة فيما يتعلق بالتركيبة الاجتماعية أو الطبقية والخلفيات العقائدية والسياسية السائدة والمستويات الاقتصادية والخلافات العرقية القائمة في بعض المجتمعات ، ونجد مثلاً لها في :

دراسة جونس (1993) Jones التي تسجل انتشار الظاهرة في المدارس المنتشرة بالمناطق الفقيرة عن مدارس الطبقة الراقية في أمريكا (٤٧، ٨٠). وكذلك تربط دراسة فريزر (1993) Frazier بين انتشار العقاب البدني وبعض العوامل مثل الطبقة الاجتماعية والديانة والموقع الجغرافي والأصول العرقية للسكان .."(٣٩). وتوضح دراسة أخرى قام بها كل من ريتشارد سون وإيفانس (1993) Evans Richardson أن أطفال الأقليات عادة ما يكونوا أكثر عرضة لاستخدام العقاب البدني ضدهم بالمدارس الأمريكية (٥٤، ٢٩). ويعود نفس الباحث في دراسة أخرى له مع آخرين ليتحدث عن تغير السياسات الاجتماعية ودورها في التخلص من العقاب البدني ، فيقدم عرضاً تارياً وتفسيراً اجتماعياً مسهباً للأسباب التي تدعو لانتشار العقاب البدني في مدارس ٢٣ ولاية أمريكية ويتقد ذلك السلوك ، لأن العقاب البدني - كما تراه الدراسة - يعطي نموذجاً للعنف ولا يستخدم التعليم لإكساب التلاميذ مهارات حل المشكلات ، كما أنه لا يعطي قدرة للمعلم على فهم الفروق

الفردية بين التلاميذ. وتدعى الدراسة لإدخال برامج لفهم السلوك في نظم إعداد المعلمين (٥٥).

ولنفس الباحثين السابقين بحد دراسة أخرى طبقت على الطلاب الذكور الأمريكيين السود بوصفهم من الأجناس المعرضة للخطر. وركزت الدراسة على المدارس العامة بولاية لوزيانا ولاحظت أن معدلات استخدام الضرب عالية، خاصة في الولايات الجنوبية وتقول: إنه لوحظ في السنوات الأخيرة ميل الحكومة الفيدرالية لاستخدام العقاب البدني، وأثبتت الإحصاءات أن ٦٪ من الطلاب السود يتعرضون للعقاب البدني في مقابل ٣٪ من الطلاب البيض ، كما كشفت الدراسة عن علاقة العقاب البدني بالثقافة السائدة اجتماعياً، فوُجِدَت أن ٦٧٪ من الآباء السود - بعض النظر عن مستوى التعليم أو وضعهم الاقتصادي - يستخدمون العقاب البدني مع أطفالهم في حين يستخدم ٢٠٪ فقط من الآباء البيض نفس الوسيلة.. (٥٦).

والدراسة حتى مع أهميتها فإنه يجبأخذ نتائجها ونتائج مثيلاتها من الدراسات المعتمدة على منهج التحليل الثقافي والاجتماعي بحذر وأن يكون لعميم نتائجها شروط علمية تضمن العلمية والموضوعية التي قد تفتقدها أحياناً لأسباب عديدة أهمها الموقف الفكري (غير الحيادي) للباحث.

وعن عامل مهم في المجتمعات الغربية لكنه لا يلقى اهتماماً كبيراً من الباحثين يقدم فيليب جريفين (Greven, Phelep, 1997) كتاباً عن الأصول الدينية للعقاب والأثر النفسي لسوء التعامل مع الجسم لم نستطع الحصول عليه، ولكن تعرفنا على عرض له يقدم صورة وافية لما جاء بالكتاب من رؤية هامة حيث يرجع الكاتب في بدايته جذور العقاب في العالم المسيحي، خاصة الأصولية البروتستانتية (Fundamental

)، كما توضح المصادر الإنجيلية والقانونية والعلمية التي تدافع عن protestantism العقاب البدني للأطفال والآثار النفسية والاجتماعية المترتبة عليه .."(٢٠٩، ٥١). وعن ظاهرة التنمر في المدرسة Bullying، خاصة بين التلاميذ أجريت عدة دراسات شملت مناطق في البلاد الإسكندنافية واليابان وإنجلترا، ووجدت أن هذا الأسلوب يشيع أكثر لدى مدارس البنين من البنات، وهو يعتمد على أساليب التخويف أو الترهيب لأحد التلاميذ، أو عزله اجتماعياً أو محاصرته بالشائعات، وأن هذا الأسلوب قد يكون أكثر خطورة وأثراً عن العقاب البدني (٥٧).

**وتلخص** دراسة أرنولدبي جولدستين، وجان كلوس كونلاي JANE CLOSE CONOLEY ARNDDP, GOLDSTEIN,(1997) نتائج عدد كبير من الدراسات التي أجريت لمعرفة أسباب وعوامل انتشار ظاهرة العقاب البدني، سواء من ناحية النوع أو المرحلة التعليمية والعوامل السكانية وإلى نتائج استخدام العقاب سواء من الناحية السلوكية أو العلاقات الاجتماعية (٢٩).

وعن الجوانب القانونية أو التشريعية سواء التي تحد من استخدام العقاب البدني، أو التي تدعو وتشجع استخدامه في المدارس بحد دراسة لكل من هيمان رونالد وروثيون وشارلز Hyman, Ronaldt, Rath bone, Charles (1993) وتوضح الدراسة وجهي نظر: الأولى ترى مدى مسئولية وضبط العمل بالمدارس وما يتقتضي ذلك من توقيع العقاب ضد التلاميذ ، والثانية ترى أن المدارس يجب أن تكون ملاداً ضد العنف ومكاناً لتحقيق المواطننة وحددت الدراسة قائمة قانونية يمكن لسلطة كل ولاية الاسترشاد بها في عملية تقوين استخدام العقاب البدني" (٤٢).

وفي إطار البحث عن العوامل الدينية الكامنة وراء العقاب البدني بحد دراسة هامة لكل من جراسمك ، هارولد وآخرين Grasmick, Harold (1992) وترجع انتشار

الظاهرة بعض المدارس للحالة الاقتصادية والاجتماعية والدينية وتوصلت الدراسة إلى أن "الأصوليين البروتستانت أكثر تأييداً للعقاب البدني من غيرهم" (٤٠).

وعن العقاب في بعض المناطق الريفية والمدارس الصغيرة بأمريكا أوضحت دراسة قام بها ريثبون وآخرون Rathbone and others, (1993) على بعض المناطق الريفية وعرضت للسياسات المحلية وسياسة الحكومة الفيدرالية فيما يتعلق بالعقاب، وطرق مكافحته، وكشفت مراجعة لقوانين الموجودة عن أربعة اتجاهات حاكمة هي:

- إن بعض الولايات تمنع استخدام العقاب البدني بالمدارس.
- إن بعض الولايات تزود المعلمين بالسلطة التي تمكّنهم من تحقيق الانضباط داخل الفصل باستخدام العقاب البدني .
- إن العقاب البدني منتشر بالمدارس الصغيرة والريفية لقلة الإشراف.
- إن اتجاهات الوالدين في المناطق الريفية تؤيد استخدام العقاب البدني (٥٩).

وفيما يتعلق بما سبق ذكره عن علاقة العقاب البدني بمتغيرات النوع والعرق في المدارس الأمريكية قامت أنا ماك فدن Anna C. Mcfadden, (1992) بدراسة عن هذه المتغيرات وطبقت الدراسة على عينة شملت (٣١٩٤) طفل من مدارس أولية وثانوية ووجدت علاقة بين العقاب البدني وكل من متغيرات الجنس والعرق حيث أن الأمريكيين البيض يعتبرون أقل فئة تستخدم هذا النوع من العقاب (٢٨) .

ومع أن سمة العنف تميز المجتمع الأمريكي، فإن تأييد ظاهرة العقاب البدني للتلاميذ من بعض الجهات يعتبر إحدى نتائج المجتمع الأمريكي الذي يدعو للحرية وحقوق الإنسان، وتأكيد الديمقراطية والفردية. لذلك فالدراسات تشير إلى أن الكونجرس قد عقد عدة جلسات للاستماع ودراسة الظاهرة، وتحديد موقف منها في (١٩٩٢) ولكن لم يستطع الوصول إلى قرارات بهذا الشأن (٤١).

### ج - دراسات تتعلق بالجانب الأنثوغرافي

فيما يتعلّق بالدراسات الأنثوغرافية المتعلّقة بظاهره العقاب البدني للتلاميذ - وهي قليلة - نجد دراسة لعالم الأنثروبولوجي الأمريكي داماتو (1993) D'Amato طبقها على تلاميذ المدارس الابتدائية في جزر هاواي، يعتمد فيها على المنهج الأنثوغرافي المستمد من بحوث التفاعالية الرمزية ، ويوضح فيها جذور المقاومة لدى التلاميذ، ويرجعها إلى مسلمات النظام المدرسي التي تثير مقاومة التلاميذ للسلطة المدرسية مثلة في المعلم واللوائح الخاصة بالنوادي البنوية للنظام المدرسي ، كما أن خبرات التلاميذ الأسرية والمجتمعية تسهم في تكوين هذا النوع من المقاومة التي يتعرّض التلاميذ بسببيها للعقاب. وترى الدراسة أن المعلم والنظام المدرسي أساسى في وضع المشكلة وفي أساليب حلها .."(٣٥، ١٩١).

وفيما يتعلّق بإمكانية أن تؤدي التربية دوراً في حل الصراع القائم بالمدرسة، واعتبار ما يسود من عمليات عقاب بأنواعه من قبل السلطة المدرسية، وما يقوم به الطلبة من عدم الانضباط يعتبر أحد المؤشرات الهامة ، جاء الموضع الأساسي في كتاب ريتشارد بودان وكرفورد ودنك (1998) Bodine , Richard , J.& craw Ford, Donnak (٢٠، ٣٢)، ووضع المؤلفون مقارنة هامة بين أساليب كل من العقاب والضبط في المدرسة. ويمكن اعتبار هذه المقارنة توضيحاً أنثوغرافياً بين العمليتين التي يخلط الكثير بينهما، ولذلك نوردها فيما يلي.

Discipline	الضبط	Punishment	العقاب
* يعبر عن قوة السلطة، ويسبب ألم، ويقوم على الانتقام، ويركز على ما حدث في الماضي	* يقوم على النتائج المنطقية المعتمد على النظام الاجتماعي .. وبهتمـما يبحث في الحاضر.	* يعتمد على النتائج المنطقية المعتمد على النظام	
* تعسفي وقد يطبق بشكل غير مشروط ولا يقبل بالظروف الاستثنائية	* مرن ويقبل أن يسلك الفرد بأفضل السبل التي يستطيع أن يسلكها.	* مرن ويقبل أن يسلك الفرد بأفضل السبل التي يستطيع أن يسلكها.	

تابع.

<p>* يفرضه صاحب السلطة، والمسؤولية تقع على * يأتي من داخل الفرد، والمسؤولية تقع على الفرد القائم بإنزال العقاب، ويتجنب الفرد الواقع عليه القائم بالسلوك، ويرغب في المسؤولية ويفرض المسئولية.</p>
<p>* تغلق الاختيارات أمام الفرد الذي يجب أن يدفع * تفتح الاختيارات أمام الفرد الذي يستطيع أن التمن مقابل السلوك الذي حدث. يختار سلوكاً جديداً.</p>
<p>* يعزز عادة الفشل، وخاصة التعزيز السلبي وقصير * عملية نشطة، تشمل اخراط الشخص (المعلم المدى)، وبدون اخراط الشخص سواء كان المعلم أو التعلم) ويؤكد على تطوير طرق للسلوك لمزيد من التعلم.</p>
<p>* يتسم بالغضب الواضح أو المضرر وهو غواصة * يتسم بالسالود والتدعيم يقدم غواصاً للسلوك الجديد. فغير لتوقعات الجودة.</p>
<p>* سهل وفعلي.</p>
<p>* يركز على الاستراتيجيات التي تميل نحو التحكم * يركز على السلوك المتعلم ونتائجها. في السلوك المتعلم.</p>
<p>* يؤدي إلى تغير إيجابي في السلوك * نادراً ما يؤدي إلى تغير إيجابي في السلوك الذي للسلوك.</p>

وتوضح النقاط السابقة الفرق بين كل من العقاب والضبط وهي توضح كذلك ما للضبط من مميزات، وما للعقاب من أضرار، كانت سواء نفسية أو تعليمية. وفي دراسة عن الرأي العام والموقف من قضية العقاب في المدارس تناولت الفترة من (١٩٨٧) إلى (١٩٩١) قام بـها دارو Daro وديبورا Deborah Gelles وريتشارد Richard أظهرت نتائجها أن هناك تغيراً كبيراً في الاتجاهات والسلوكيات العامة حول القضية. فقد تغير موقف ٧٥٪ من الأميركيين الذين كانوا يؤمنون بضرورة العقاب البدني.

كما أن ١٢٪ من الآباء ما زالوا يضربون أطفالهم، وأن ٢٥٪ منهم يحاولون منع سوء معاملة الأطفال ، لكن تدل نتائج أخرى على أن ٥٠٪ من الولايات الأمريكية ما زالت تسمح بالعقاب البدني في المدارس. (٣٦)

وعن اتجاهات وممارسات مديري المدارس الابتدائية العامة نحو العقاب المدرسي في ولاية أريزونا الأمريكية تقدم دراسة Reynoldss Christoper و كرستوفر، J. و آخرين تقريرا عن هذه الاتجاهات أثناء العام الدراسي ١٩٩٩/٨٨ من خلال عينة شملت ٦٢ مدير مدرسة من الإناث والذكور ، وقد أقرت العينة بوقوع العقاب على الذكور أو الإناث من الطلاب، كما أنه يقع على التلاميذ من الفئات التي تمثل الأقلية أو الأغلبية.

وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة بين مجموعات العينة نحو العقاب البدني حيث وجد أن الذكور من المديرين أقل في استخدام العقاب من الإناث، وأن أطفال الأقليات كذلك ينالون هذا العقاب أكثر من أطفال الأغلبية (٥٣).

وتوضح الدراسات السابقة وغيرها أن وجود فروق واضحة في المجتمع الأمريكي فيما يتعلق بموضوع العقاب البدني للتلاميذ، وأن هذا المجتمع ما زال يشكو - في حقيقة الأمر - ورغم كل ما يدعيه من الحرية والديمقراطية - من تحيزات عرقية ونوعية ودينية تتضح أكثر في مثل هذه الدراسات الأنثropolجية والتي تتعلق عادة بظواهر لا تحمل في مضمونها معنى سياسيا، لكنها توضح هذا المعنى من خلال المواقف المتبعة حيالها.

وتعرض دراسة جيمس كونجلوس James S. Congelosi - التي سبق الحديث عنها - عرضا مفصلا للحجج التي يضعها البعض لتأيد العقاب البدني، والحجج التي يضعها غيرهم ضده، خاصة في المجتمع الأمريكي وجاءت تفصيلا على النحو التالي.

١- هناك مثل يقول "حافظ على العصا واكسر الطفل"

- ٢ - ورد في الإنجليل استخدام العقاب البدني كوسيلة لتقويم الأخلاق.
- ٣ - ماذا يصلح غيره ؟
- ٤ - بعض التلاميذ لا يفهمون أي شيء غيره.
- ٥ - المعلم بحاجة للدفاع عن نفسه.
- ٦ - إن العقاب البدني يعني الشخصية.
- ٧ - هناك أشكال أشد وأكثر خطورة من العقاب البدني، مثل الإهانة النفسية.
- ٨ - يحتاج التلميذ للعقاب البدني فهو يمثل المرشد الحاسم حتى يشعر بالأمان.
- ٩ - إنه يؤدي لاحترام التلميذ للمعلم وللسلطة.
- ١٠ - يريد الآباء أن ينضبط أطفالهم في المدرسة.
- ١١ - على خلاف الصور الأخرى، يستطيع العقاب البدني أن يعيد النظام فوراً وأنخرط التلميذ في الأنشطة التعليمية.
- ١٢ - استخدام العقاب البدني مع التلميذ المهمل لواجباته قد يمنع الآخرين من اقتراح هذا السلوك.
- ١٣ - بعض المحاكم الأمريكية أيدت حق العاملين بالمدرسة في استخدام العقاب البدني.
- ١٤ - يمكن منع سوء استخدام العقاب البدني بتطبيقه في ظروف محددة مثال ذلك:
- أ - يستخدم العقاب البدني كحل آخر بعد فشل استخدام الوسائل الأخرى كافية.
- ب - لا يطبق العقاب البدني إلا على التلاميذ الذين تم الحصول على موافقة كتابية من آبائهم.
- ج - يقوم بتطبيق العقاب البدني ناظر المدرسة فقط أو من في مستواه. (٥٤)

ويتضح من هذه القائمة - التي رصدتها الدراسة - أنها شملت كل الآراء المؤيدة للعقاب البدني، ومنها أمثلة شعبية تراثية، وكذلك حجج دينية تستند إلى الإنجيل، وبعض الآراء المعتمدة على خبرات وممارسة في ميدان التربية لبعض العاملين في الميدان، ويرون أنه من الضروري استخدام هذه الوسيلة لحفظ النظام بالمدرسة، وحسن سير العمل بها.

وعود الدراسة ذاتها وترصد حجج من يرفضون استخدام أي صورة من صور العقاب البدني في المدارس ونجد منها:

- ١ - إن رفض العقاب البدني لا يعني رفض الجسم والانضباط. فالاحفاظ على العصا لا يعني إفساد الطفل، وأن هناك وسائل أكثر فاعلية للتعامل مع السلوك السيئ.
  - ٢ - إن الأبحاث العلمية لا تدعم الفكرة القائلة إن العقاب البدني وسيلة فعالة لتعليم التلاميذ التخلص عن إهمال واجبهم.
  - ٣ - العقاب البدني صورة من صور العقاب المعمد والمدمى ، فحتى لو كان يؤدي إلى الكف عن السلوك السيئ، فإن آثاره الجانبية على المدى البعيد قد تكون غير مرغوبة.
  - ٤ - إن العقاب البدني يفسد المناخ المدرسي الذي يجب أن يتوافر فيه الاحترام المتبادل والتعاون والجدية.
  - ٥ - تشير نتائج الدراسات العلمية إلى أن العاملين بالمدرسة المعتمدين على العقاب البدني هم الأقل خبرة والأقل تفتحا من الناحية العقلية والأقل تفكيرا والأكثر عصبية من زملائهم الذين لا يستخدمون العقاب البدني (٤٥، ٢٠٨).
- ويؤكّد حجم معارضي العقاب البدني كما رصدتها الدراسة ما سبق وأكدهه دراسات علمية عن الآثار السلبية التي يتركها على المناخ المدرسي وعلى روح التعامل بين المعلم والمتعلم.

#### د- دراسات تتعلق بالعلاقة بين العقاب البدني والأداء الأكاديمي للتلاميذ

جاءت الدراسات حول هذا المخور، المتعلقة بالأداء الأكاديمي Academe Preformance قليلة وغير متفقة على المفهوم ذاته، حيث نجد أن معايير الأداء الأكاديمي أمر يتعلق أكثر بطلاب الدراسات العليا أو المرحلة الجامعية، وقد أشار إلى ذلك داهنرت Daehnert وكارتر Carter في دراستيهما (١٩٨٧) على طلبة قسم علم النفس في مرحلة الدكتوراه بجامعة بيولا الأمريكية، وخلصت إلى أن هذه المعايير هي:

- المعدل التراكمي ، المقابلة ، درجات الامتحان الشامل ، درجات امتحان التأهيل المهني ، تقييم فرقة التدريب ، تقدير الأقران والأساتذة .. " (٣٤).

ورغم صعوبة تحديد المفهوم فإن جهدا قد بذل لمحاولة إيجاد علاقة، خاصة فيما يتعلق بالتعليم قبل الجامعي ، لذلك فإن الباحث وجد من الضروري التعامل مع مفهوم الأداء الأكاديمي على أنه ما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي Academe Achevment .

- وفي هذا الإطار نجد دراسة في بريطانيا قام بها وودز (1990) Woods، ربط فيها بين أشكال العصيان بالمدارس وما يقوم به المدرسون من أعمال تأديبية لهم والنتائج الدراسية للطلاب ، كما أدخل عوامل أخرى كحجم حجرة الدراسة وشخصية المدرس (٦٦).

وكذلك وجد دوكرل (1991) Dockrell W.P في دراسة مفصلة عن السياسات التعليمية التي طبقت في اسكتلندا أن العقاب البدني في المدارس العامة له تأثير على مستوى الأداء (النجاح) والتحصيل، ولذلك أوصى بأن يتم الحد منه من خلال أسلوب التدرج وإيجاد بدائل، ولا يتم الاكتفاء بإصدار القوانين والتشريعات الرسمية.

وفي أمريكا قامت سينيثيا فورد هام Signiha Fardham (1996) بدراسة استمرت عدة سنوات على طلبة وعائلات مدرسة في واشنطن اعتمدت فيها على عقد لقاءات

معمقة، وقارنت فيها بين الطلبة الذين يحققون إنجازا أعلى، والذين يحققون إنجازاً أدنى، أي بين طلبة يتميزون بالأداء الأفضل وآخرين أداؤهم منخفض، ووجدت في بعض نتائجها أن السبب في هذا يرجع لرد فعل الطلاب تجاه المدرسة وأساليب الضبط بها بما فيها من معايير للتقدير ومعايير للتحقيق .. وترى الدراسة أن الطلبة يريدون النجاح والتفوق، لكنهم دائماً ما يكون لهم موقف من المنهج المدرسي الرسمي، ووجدت الدراسة أن بعض الطلاب المتفوقين يتعرضون للعداء الكبير من زملائهم الذين يحققون إنجازا أقل ، مما يدفعهم للموازنة بين النجاح والتفوق والسلوك غير الملائم (٣٨).

ونجد دراسة قامت بها " دافين صن (1996) AL Devidson عن العوامل التي تعتقد أنها تسهم أكثر من غيرها في عزلة الطالب وبالتالي سلوكه غير الملائم ونجد من هذه العوامل ما يلي.

- ١ - إن المسار الأكاديمي الذي يفصل بين مجموعات الطلبة، ويحدد مستوىهم الأكاديمي، قد يسهم في عزلة بعضهم.
- ٢ - المعاملة المتباعدة من المدرسين والرموزية التي توحى بموقف ما على أساس الهوية يؤدي لتجريم سلوكيات وتصرفات معينة يعارض الطالب تحريرها .
- ٣ - الممارسات البروقراطية التي تتسم بما علاقات المدرسة والانقسام بين المعلم والمتعلم والتفاوت الذي يعتبر حواجز بينهم (٣٥، ٣٧) وقد ركزت الدراسة على كل من الطلبة السود والبيض والأجانب والعامل الخاص بالتنوع. وحاولت الدراسة صوغ علاقة بين هوية الطالب (جنسيته) والإنجاز الأكاديمي للطلاب الذين يمثلون بعض الأقليات.

وفي هذا الإطار نجد دراسة أخرى جنسنون هاورد Johnston, F. Hward عن المناخ المدرسي وبناء ثقافة الإنجاز تتحدث عن القيم الموربة للمدرسة والتي يمثلها قادة

المدرسة وأن نظام الثواب والعقاب بالمدرسة يؤثر في التشكيل بطريقة غير مباشرة وغير رسمية في ثقافة المدرسة وقدرة التلاميذ على الإنجاز أو ما يمكن اعتباره إنجازاً أكاديمياً (٤٦).

## ٢ - تجارب بعض الدول العربية والنامية في العقاب البدني وعلاقته بالأداء

### الأكاديمي

#### أ - دراسات تتعلق بالجانب النفسي

تقدم دراسة بدر العيسى (١٩٩٩) عن سوء معاملة الطفل الكويتي طرق الوقاية والعلاج دليلاً على اهتمام دولة الكويت بهذه الظاهرة، خاصة بعد موجة التغيرات النفسية والاجتماعية التي شملت المجتمع الكويتي بعد الغزو العراقي، والدراسة تقدم عرضاً واهتمامًا أكبر بعمليات سوء معاملة الطفل داخل الأسرة الكويتية، وعلاقة ذلك بالنمط الثقافي السائد واستخدمت منهاج دراسة الحالة وأدوات مثل الملاحظة، المقابلة، كما قدمت عدداً من النماذج التي تدرج تحتها عمليات سوء معاملة الأطفال، وركزت على عمليات الإيذاء الجسدي للأطفال وتقدم برامج للوقاية من هذه الظاهرة (١٧٢، ١٠).

- وفي نفس التجربة الكويتية نجد دراسة راشد سهل (١٩٩٤) عن الأساليب التي يستخدمها المعلموون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه للاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وقد تطرقت الدراسة لعدد من نظريات التعلم واعتمادها على الأساليب العقابية. وخلصت الدراسة بعد الدراسة الميدانية إلى نتيجة مؤداها أن المعلمين والمعلمات بدولة الكويت يميلون لاستخدام الأساليب التقليدية في العقاب مثل العقاب البدني أكثر من ميلهم لاستخدام الأساليب الحديثة (١٩٧، ١١).

- وفي البحرين يقدم ممدوح عبد العظيم الصادق (١٩٩٤) دراسة عن العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطلاب وبعض

استراتيجيات إدارة الفصل، وإمكانية توفير موازنة المعاملات أثناء التدريس وهي دراسة طبقة على ٢٥ مدرسة و ٣٩ مدرسة في المرحلة الثانوية، ووجدت أن ٧٦٪ من المدرسين والمدرسات يقبلون استراتيجية التوقف ومعالجة الواقع كأنماط سلوكية يمكن استخدامها للسيطرة على سلوك الطلاب في الفصل (١٨، ١٤٩).

- وفي سلطنة عمان يقدم أحمد عاصم عابد ظنطاوي (١٩٩١) دراسة عن العقاب بالمدرسة الابتدائية في سلطنة عمان يوضح فيها نظريات العقاب وتطورها وأشكال العقاب، ويطبق دراسة ميدانية على المعلمين والمعلمات بمدارس مسقط، الباطن والرشنac وغيرها. وتخلص الدراسة إلى أن نصف أفراد العينة من المعلمين والمعلمات يرون ضرورة استخدام العقاب على أساس أنه هام لإنجاح العملية التعليمية (٩، ١٦٩).

- وفي الدول النامية نجد المشكلة قائمة ومتزايدة، ويشير إلى ذلك عدد من الدراسات الهامة في هذه القضية نذكر منها بعض الأمثلة التالية.

- ماريانو نارودو ووسكي Maria no Narodwski من الأرجنتين في دراسة عن "نظام الإنذار لعلاج سوء السلوك في المدارس الثانوية بالأرجنتين (١٦، ٥٥١).

- دراسة الفريديو فيرلان Alfredo Furlan عن مشكلات الانضباط في النظام المدرسي في المكسيك (١٦، ٥٥٧).

- وعن شيلي تتحدث دراسة بقلم : أنا ماريا سيرد او جيني أسييل Ana maria cerda and Jenny Assael عن النظام المدرسي وبناء القيم في الحياة اليومية بالمدارس الثانوية (١٦، ٥٧٣).

- وعن إسبانيا نجد دراسة عن "عدم الانضباط أم العنف ؟ مشكلة الترهيب في المدرسة: بقلم روزارييو أورتيجا ريوز Rosariortega Ruiz (١٦، ٥٥٨).

### ب - دراسات تتعلق بالجانب الاجتماعي والثقافي

نجد دراسة زايد عجيز الحارثي (١٩٩١) عن اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة وهي تبحث في علاقة العقاب بكل من متغيرات السن والجنس، المهنة، المستوى التعليمي. وقد توصلت إلى نتائج أهمها.

- ١ - ٦٧٪ من أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس.
- ٢ - لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المتغير المتمثل في السن وبين المتغير التابع المتمثل في الاتجاه نحو العقاب البدني.
- ٣ - لا توجد فروق دالة بين الذكور والإإناث نحو العقاب البدني.
- ٤ - لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات.
- ٥ - توجد فروق دالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة ، والاتجاه نحو العقاب البدني (١٢ ، ٣٩٩).
- وعن جنوب أفريقيا نجد دراسة تربط بين العقاب البدني وحقوق الإنسان ومواد الدستور وقوانين المحكمة العليا، وما يطبق في المدارس من قسوة وعقاب وتدعوه المعلمين لضرورة تغيير وجه نظرهم في عملية الضبط داخل المدرسة (٥٢).
- وفي التجربة المصرية نجد عدة دراسات تهتم بالجانب الثقافي والاجتماعي وعلاقته بالعقاب البدني للتلاميذ منها:

- دراسة هناء محمد محمود الجبالي (١٩٩٥)، التي تربط بين العقاب بالمدرسة وعملية الضبط الاجتماعي Sociol control التي يصفه مجموعة من المصادر المادية أو المعنوية التي يصنفها المجتمع لكي يضمن الامتثال السلوكي لأعضائه(٤ ، ١١).
- دراسة عبد الراضي إبراهيم(١٩٨٨) التي طبقت على عينة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس وكان من نتائجها أن أغلبية العينة "تميل إلى استخدام

العقوبة البدنية ويرى ذلك بقوله " ربما يرجع هذا إلى إحساس هؤلاء بما وصلت إليه الأوضاع الاجتماعية من تدهور وتسبيب ، مع انتشار ظاهرة التملق للطلاب ، سواء من قبل المسؤولين فيما يسمى بالتيسير في الامتحانات والإستثناءات في الدخول للجامعة من الأبواب الخلفية .. (١٤ ، ٢٩٠) ."

- وترتبط دراسة أخرى لـ محمود فتحي عكاشه ، وناجي محمد قاسم (١٩٩١) بين سلوك الغش في الامتحانات والعقاب المستخدم من قبل المعلمين بالمدرسة وذلك في ضوء المستوى التعليمي لتلميذات المرحلة الإعدادية ، وهي ظاهرة سلوكية وقيمية واجتماعية تتأثر بعملية العقاب والخوف منه (٨٤١ ، ٢٢) . وتعتبر أميرة شاهين في دراستها سنة (١٩٩٠) العقاب مهم في العملية التربوية وذلك من وجهة نظر كل من المعلمين وأولياء الأمور وإن كانت هناك بعض الفروق الدالة بينهما فيما يتعلق بأنواع العقاب ما زالت تحتاج إلى أبحاث أخرى (٤٧٠ ، ١٩) .

أما جمال الدهشان فتجد دراسته (١٩٩١) أن العقاب يعتبر أمراً مقبولاً أحياناً لمواجهة السلوك غير الملائم أو المعطل لعملية التدريس داخل الفصل ، ولكن الدراسة تعود وتنصح باستخدام أساليب غير العقاب البدني أو الجسمي لمواجهة هذا السلوك (٦٠١ ، ٢٠) .

وتشير دراسة جمال عبد المقصود السيسى (١٩٩٣) إلى موقف عدد من الفلسفات المختلفة خاصة المثالية الواقعية، البرجماتية الإسلامية من العقاب، سواء فيما يتعلق بأساليبه أو أهدافه أو من يقوم به أو شروط استخدامه في العملية التربوية (١) .

وفي هذا الإطار أجرى كل من علي السيد الشحبي وأمين علي محمد سليمان دراسة عن " موقف المعلمين من استخدام العقاب البدني في المدرسة، (١٩٩٧)

وقد طبقت على عينة مكونة من ٦٩٤ معلماً ومعلمة يمثلون كل مراحل التعليم قبل الجامعي في مصر بمحافظة البحيرة بما تثله من بيئات حضرية وريفية وبدوية وكان من نتائج الدراسة ما يلي.

- ١ - وجود فروق دالة بين معلمي ومعلمات المراحل التعليمية نحو العقاب البدني لصالح المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- ٢ - عامل الخبرة بالتدريس كعامل إيجابي في استخدام العقاب البدني .
- ٣ - لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور والإإناث من المعلمين نحو استخدام العقاب .
- ٤ - لا توجد فروق دالة بين متوسطات المعلمين والمعلمات المؤهلين تربوياً أو غير المؤهلين نحو استخدام العقاب البدني .
- ٥ - أكثر المواقف استخداماً للعقاب البدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المواقف التنظيمية أهم المواقف الأخلاقية ثم التعليمية"(١٥، ٢٩١).

#### جـ - دراسات تتعلق بالجانب الأنثوجرافي

لم يجد في التجربة العربية والدول النامية المتعلقة بموضوع العقاب البدني وعلاقته بالأداء الأكاديمي ما يمكن إدراجه تحت هذا المخور بشكل مباشر.

#### د - دراسات تتعلق بعلاقة العقاب البدني بالتحصيل الأكاديمي

نجد دراسة خاصة بهونج كونج تتحدث عن الأثر المدرك لاستراتيجيات التواب والعقاب لدى طلاب المدرسة الثانوية وقد طبقت على ٣٧١ طالباً وطالبة من ٣ مدارس (الصف الرابع) وتدل النتائج على أن الاستراتيجيات الفعالة هي تلك التي تسهل الوصول للسلوك البديل عن السلوك غير الملائم وكان لتغير النوع والمستوى التحصيلي الأكاديمي للتلاميذ أثر على الإدراك حيث وجدت الدراسة أن استجابة

الفتيات جاءت بشكل أكبر للاستراتيجيات معينة ذات تأثير أكبر، غير التي اختارها الطلاب من ذوي التحصيل الأعلى (٦٤، ٢٦١).

- ومن جنوب أفريقيا توجد دراسة طبقت (١٩٩٤) على أطفال الإكسهوزا (لغة في جنوب أفريقيا) ومن أسر مفككة وأسر عادلة عن العقاب والتحصيل الأكاديمي، وطبقت على مناطق حضرية وريفية (بلغت ٣٦٩ بنين، ٦٥٢ بنات) كما شملت العينة ٢٤٢ طفلاً من أسر مفككة ٧١٣ طفلاً من أسر عادلة وكانت أعمار العينة تتراوح ما بين ١٣، ١٧ عاماً، وكانت العينة من منطقة ترانسكتي ، ووُجِدَت النتائج وجود علاقة سالبة بين العقاب الوالدي والتحصيل الأكاديمي (٧٨٦، ٣٣).

- وفيما يتعلق بالدول العربية نجد بعض الدراسات التي يمكن وصفها في إطار علاقة العقاب البدني بالتحصيل أو الأداء الأكاديمي نجد منها:

دراسة يوسف عبد الصبور (١٩٩١) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الإحباط الذي يصل إليه التلميذ وبين تأخرهم في القراءة، وأن أكثر المواقف الدراسية المحبطة هي التي يتعرض فيها التلميذ للقسوة أو استخدام العقاب البدني من المدرسين أو مضائقه التلميذ بألفاظ بدائية وإحراجهم أمام زملائهم، مما يؤدي في رأي الدراسة لتأخرهم في القراءة والخفاض مستوى التحصيل الدراسي لهم (٢٤، ١٠٩).

وتشير دراسة عبد النبي السيد سلامة ١٩٩١ إلى ربط ظاهرة الهروب من المدرسة بالجو السائد في البيئة المدرسية التي تعتمد نظامها على العنف والقسوة، وتقييم العقاب البدني لدفع التلاميذ للقيام بواجباتهم المدرسية بما فيها التحصيل الدراسي (٣، ٢).

### ثالثاً: رؤية نقدية للقضية في ضوء التجربة المصرية

تناولت الدراسة فيما سبق عرضاً للخلافات حول مصطلح العقاب البدني واستخداماته البحثية من خلال عدد من النقاط الأساسية التي رأينا إمكانية تجميع اتجاهات الفكر التربوي حولها فيما يتعلق بالقضية المطروحة.

أما عن الرؤية النقدية حول القضية فيمكن إجمالها فيما يلي من نقاط.

١ - إن هذه القضية لا تؤخذ دون النظر إلى بعض العوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وكذا جملة الظروف المحيطة بها.

وتشير التجربة المصرية في هذا المجال، إلى أن النصوص الرسمية في نظام التعليم المصري والتي تقرر منع العقاب البدني للتلاميذ منذ عام (١٩٠٣) "عندما صدر قانون نظام المدارس الصادر عن قرار الوزارة رقم ٩٦٨ في ١١ يوليو ١٩٠٣ والذى تنص مادته رقم ٨٨ على أن العقوبات البدنية ممنوعة منعاً قطعياً (١٥، ٢٢٨) كما تجدد هذا الأمر في عام (١٩٤٠) حيث صدرت نشرة بذلك لجميع المدارس بعدم استخدام العقاب البدني ، وفي القانون رقم ٢١٠ لسنة (١٩٥٣) حيث نصت المادة ٢١ منه على منع العقوبات البدنية ، وفي عام (١٩٩٢) صدرت نشرة رقم ٣ بتاريخ ١٦/١١/١٩٩٢ تمنع العقاب البدني للتلاميذ (١٥، ٢٣١). كما زادت التصريحات الصحفية والإشارات الإعلامية لمنع العقاب البدني بالمدارس في عامي (١٩٩٧) (١٩٩٨) الأمر الذي أدى إلى نتائج عكssية رصدتها حوادث عديدة لتجاوزات بين المعلمين والطلاب وردت في الصحف اليومية والتحقيقات الصحفية التي أثارت القضية على مستوى الرأي العام في مصر.

والأمر الذي يعنيه هذا السرد التاريخي السريع أن القضية رغم تحرّعها رسميًا منذ (١٩٠٣) لكنها ما زالت محلًّاً أخذ ورد حتى (١٩٩٨) بالمدارس المصرية، مما يعني أن المسألة لا تتعلق بالقانون الرسمي لكنها تتصل مباشرة بالنظام الثقافي والاجتماعي

السائد في مؤسسات المجتمع وعلاقاته وقيمه، فكلما اعتمدت القيم السائدة على التسلسل الهرمي والتحكم السلطوي، سواء من حيث السن أو من حيث القوة (مادياً أو معنوياً) فإن علاقة القهر والعقاب هي التي تسود في نمط العلاقة بين أي مستوى من مستويات النظام أو المؤسسة.

٢ - إن النمط السائد من العلاقات داخل النظام التعليمي عادة ما يعبر عن نمط علاقات المجتمع لذلك فالتعليم المصري لا يمكنه التخلص بسهولة من عملية العقاب البدني بقرارات وقوانين حيث ما زال المعلم هو مثل السلطة ( العلمية، التربوية، الاجتماعية ) داخل الفصل، سواء فيما يتعلق بأساليب التقويم أو التعليم، وبالتالي يصبح قادراً من خلال ما يمثله ويمثله من سلطة على الطرف الآخر ( المتعلم ) أن يقوم بالعقاب ليؤكّد أهداف السلطة التي يمثلها لذلك فإن حالة التوتر التي تسود داخل النظام التعليمي على المستوى الرسمي بين (الوزارة) وبين المعلمين ترجع إلى تجاوز السلطة الرسمية في تصرّحاتها ضد استخدام العقاب البدني للتلاميذ لضرورات يرى المعلمون أنها ما زالت لازمة للقيام بدورهم التعليمي داخل نظام تعليمي يعتمد على أسلوب التلقين والحفظ والذي يتضمن أساليب تعليمية أسانيد مرجعية هي:

- معلم يمثل مصدر المعرفة.

- كتاب مدرسي يحتوي على المعرفة المراد تلقينها ولا يسمح بالخروج عليه.
- وسائل محددة لتسهيل نقل وتبسيط المادة العلمية ولا تدعو الطالب للبحث أو التحليل أو النقد بل الحفظ.
- أسلوب تقويم يجعل المرجعية الوحيدة للتفوق والترقي والتوفيق هي مدى تطابق ما يجap عنه للأصل المكتوب عنه (الكتاب).

٣ - أن علاقة العقاب البدني بالتحصيل أو بالأداء الأكاديمي علاقة يمكن أن تكون موجبة في ظل هذا النوع من النظم التعليمية ( التقليدية ) وفي نمط علاقتها الهرمية

ونقط أدائها التلقيني المرتبط بالثواب والعقاب ، وبالتالي فإن الخوف من العقاب يعتبر في النظم التقليدية معزز سلبي كاف لتحقيق مستوى أعلى من الأداء الأكاديمي (التحصيلي) للתלמיד والذى لا يتحقق إلا من خلال عملية الانضباط أثناء عملية التعليم والالتزام بالأصل (النص) أثناء عملية التقويم.

- يعتبر العقاب البدنى أداة مناسبة للمعلم لتحقيق أهدافه في توصيل المعلومات في ظل مناخ منضبط داخل الفصل لذلك فمعيار المعلم الجيد في هذا النظام التقليدي يتوقف على مدى (سيطرته على أمرین):

أ - المادة العلمية.

ب - التلاميذ داخل الفصل الدراسي.

٤ - إن علاقة العقاب البدنى بالأداء الأكاديمي يمكن أن تكون سالبة في ظل عملية تعليمية ونظام تعليمي غير تقليدي يتميز بأنه:

- يهدف لتكوين متعلم محب للمعرفة وللبحث ومسلح بقدرات ومهارات متعددة.  
- يستطيع استخدام ما تعلمه أو ما حصل عليه من معرفة في واقع حياته اليومية.  
- يتميز بالأداء والإنجاز لا بالحفظ والاسترجاع.

- إن هذا المتعلم يحتاج إلى طريقة للتعلم تختلف عن التقين وتعتمد على تشجيع المتعلم على أن يحقق مقوله "التعلم الذاتي" وهذا يتضى منا:

- أن يكون ما يتعلم (المنهج) متحورا حول احتياجات المتعلم واهتماماته وأن يكون مثيرا ومشوقا ومحفزا لقدرته ومهاراته.

- أن يعتمد في تعلمه على أساليب وطرق جديدة يجعله يكتشف المعلومة ويربطها بغيرها وذلك عن طريق استخدامها في حياته وبذلك نضمن فاعلية المتعلم وحيوية ما يتعلم وبالتالي إقباله عليه دون توتر في العلاقة بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلم وما يتعلم من معارف.

- أن يكون التقويم شاملًا ومستمرًا، وهذا لا يمكن من خلال ما يسمى (بالامتحان)، سواء كان على فصلين أو غير ذلك ما دام لا يهتم إلا بقياس مدى حفظ الطالب للمعلومات دون النظر إلى غير ذلك من مهارات يعتبر قياسها واكتسابها أساس التعليم ذي النوعية الأفضل.

- أن يكون المعلم في هذا النظام التعليمي أفضل إعداداً وأكثر وعياً بدوره وكيفية القيام به وعدم تناقض هذا الدور مع ما يرسم من سياسات أو يعلن من تصريحات. يعني هذا عدداً من الإجراءات العملية منها:

١ - أن يقبل بكليات التربية من يختار اختبار تحديد القدرات والمهارات اللازمة للعمل بمهنة التدريس وهي مهمة يمكن أن يتولاها علمياً المركز القومي للتقويم والامتحانات ولا يتوقف الأمر على شرط الجموع والرغبة.

٢ - أن يتغير نظام الإعداد داخل كليات التربية ليكون أكثر:

\* علمية (تحديث المواد والمحفوظ)

\* جدية (الانضباط في العمل)

\* عملية (أن تحول المواد التربوية لبرامج تطبيقية يمكن أن يستفيد منها الطالب المعلم).

\* ترابطها (سواء فيما بين المواد التربوية وبعضها أو بينها وبين المواد التخصصية التي يدرسها الطالب المعلم داخل الكلية).

\* أن تلحق بكل كلية تربية مدارس (ابتدائية ، إعدادية ، ثانوية) للتدريب العملي المستمر طوال العام على فترات ولتكون ميدان للبحث والتطبيق التربوي، فكما أنه لا توجد كلية طب دون مستشفيات تعليمية ، يجب أن يكون لكليات التربية (مدارس تعليمية) على نمط (المدارس النموذجية أو ملحقة المعلمين السابقة).

- ٣ - أن يتغير نظام التدريب والترقي للمعلمين أثناء العمل ليكون تدريباً على اكتساب وتبادل خبرات ومهارات حقيقة في مجال التعليم وليس مجرد محاضرات أو بحوث نظرية وأن يكون العمل هو أساس البرامج التدريبية.
- ٤ - النظر بمجدية دور الإدارة التربوية والتي لا بد من تطويرها ولا يتم ذلك من خلال ترقى من يصيّبهم الدور بحكم السن لوظيفة وكيل ، ناظر ، مدير ولكن يجب أن تكون كليات التربية مشاركة علمياً في إمكانية صنع كادر إداري من المعلمين.
- ٥ - أن تحكم ممارسة المهنة شروط وقواعد كأي مهنة لها إعداد علمي ومهني وأن تمنح رخصة لمزاولة المهنة بجانب شرط التخرج من كليات التربية أو الحصول على دبلوم منها بعد التخرج من إحدى الكليات الأخرى وليس هذا أمراً فيه تحاوز . فالمعلم يعمل في مهنة يعتبرها الجميع الآن أحضر المهام وهي بناء وتكوين أهم ثروة وهم البشر وتربية عقولهم التي تميز بها الأمم القادة .

### الهوامش

عن سمات هذه التغيرات الكونية يرجع تفصيلاً إلى:

Alexander king & Betr and schnaider, (1991) the first Globlel Rrvolution, simon Schuster, London,

وعن علاقة هذه التغيرات ونتائجها على التربية يرجع إلى كل من:

- جاك ديلور وآخرون: سنة (١٩٩٩) التعليم ذلك الكتر المكتون، اليونسكو، مركز المطبوعات القاهرة.

- خافير بيريزدى كويلاز: سنة (١٩٩٥) التنوع الإنساني المبدع، اليونسكو، مركز المطبوعات القاهرة .

\*\* يرجع الفضل في نحت مصطلح "الظهير الفلسفى" كتعبير عن النظريات الفكرية الكامنة خلف بعض الإتجاهات والبحوث للمرحوم أ.د. حسان محمد حسان من خلال سيمinar قسم أصول التربية كلية التربية جامعة عين شمس.

\*\* أصل هذا المثل ما ورد في سفر الأمثال من العهد القديم بالكتاب المقدس "من منع عصاه من مقت ابنه ومن أحبه طلب له التأديب" الإصحاح ١٣ الآية ١٢٤ وهو يرقى في صيغته المتداولة بين الناس إلى (١٩٣٩) ويقابلة في العربية قولهم "نعم المؤدب العصا أو من أدب ولده ربحه أو" العصا لمن عصا "قاموس المورد الكبير سنة (١٩٨٥) دار العلم للملائين بيروت.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

#### رسائل علمية

- ١ - جمال أحمد عبد المقصود السيسى: (١٩٩٣) موقف الفلسفات المختلفة من العقاب تربوياً ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة المنوفية.
- ٢ - عبد النبي علي السيد سلامة: (١٩٩١) دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بهروب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عن المدرسة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة قناة السويس.
- ٣ - محمد محمد عبد العال: (١٩٨٧) الثواب والعقاب في الفكر التربوي الإسلامي دكتوراه كلية التربية جامعة أسيوط.
- ٤ - هناء محمد محمود الجبالي: (١٩٩٥) دور الثواب والعقاب في عملية الربط الاجتماعي في المدرسة دراسة حالة رسالة ماجستير كلية البنات جامعة عين شمس.

### معاجم لغوية

- ٥ - ابن منظور: (د.ت) لسان العرب المجلد الرابع، دار المعارف، القاهرة.
- ٦ - عبد المنعم الحفيـ: (١٩٩٠) المعجم الفلسفـي، القـاهرـة، الدـار الشـرقـية، طـ أولـى.
- ٧ - بـحـثـ مـعـ اللـغـةـ الـعـرـبـيـةـ: (١٩٩٤) المعـجمـ الـوـجـيزـ، طـبـعةـ خـاصـةـ بـوازـرـةـ التـرـبـيـةـ وـالـتـعـلـيمـ، القـاهرـةـ .
- ٨ - مختار الصحاح: الشيخ محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي : (د.ت) عـنـ بـرـتـيـبـهـ، السـيـدـ مـحـمـودـ خـاطـرـ، القـاهرـةـ دـارـ التـرـاثـ الـعـرـبـيـ للـطبـاعـةـ وـالـنـشـرـ القـاهرـةـ.

### دوريات

- ٩ - أحمد عاصم عابد طنطاوي: العقاب بالمدرسة الابتدائية في سلطنة عمان، دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة المنوفية، كلية التربية، عدد ٣ السنة ٧ يوليو سنة ١٩٩١.
- ١٠ - بدر العيسى: سوء معاملة الطفل الكويتي، طرق الرقابة والعلاج، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت عدد ٦٦ السنة ١٧ سنة ١٩٩٩.
- ١١ - راشد سهل: (صيف ١٩٩٤) الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الخد من السلوك غير المرغوب فيه من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت عدد ٣٢.
- ١٢ - زايد عجيز الحارثي: (١٩٩١) اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض التغيرات حول كلية التربية جامعة قطر السنة ٨ عدد ٨.

- ١٣ - سليمان الخضري الشيخ محمد أحمد سلامة: (١٩٨٢) اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب حول كلية التربية جامعة قصر العدد الأول.
- ١٤ - عبد الراضي إبراهيم: (سبتمبر ١٩٨٨) موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية مجلة دراسات تربوية القاهرة مجلد ٣ جزء ١٤.
- ١٥ - علي السيد الشحبي أمين علي محمد سليمان: (يونية ١٩٩٧) موقف المعلمين من استخدام العقاب البدني في المدرسة المجلة المصرية للدراسات النفسية الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة عدد ١٦ مجلد ٧.
- ١٦ - ماريانونارودودسكي: (ديسمبر ١٩٨٨) نظام الإنذارات لعلاج سوء السلوك في المدارس الثانوية بالأرجنتين اليونسكو مجلة مستقبليات العدد ١٠٨ مجلة عدد ٤.
- ١٧ - محمد بن يوسف عفيفي: العقاب البدني في التربية "رؤية إسلامية" المجلة التربوية مجلس النشر العلمي جامعة الكويت المجلد ١٣ خريف (١٩٩٨).
- ١٨ - مسدوح عبد العظيم الصادق: (صيف ١٩٩٤) العلاقة بين أساليب مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية وأثرها في ضبط سلوك الطلاب وبعض استراتيجيات إدارة الفصل وإمكانية توفير موازنة التفاعلات أثناء التدريس، المجلة التربوية مجلس النشر العلمي الكويت عدد ٣٢ المجلد ٨.

### مؤتمرات علمية

- ١٩ - أميرة محمد محمود شاهين: (١٩٩٠) دور العقاب في العملية التربوية كما يراها المعلمون وأولياء الأمور المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس.

٢٠ - جمال علي الدهشان: (١٩٩١) العقاب المدرسي دراسة لآراء معلمي التعليم الثانوي بمحافظة المنوفية المؤتمر العلمي السادس لرابطة التربية الحديثة بالقاهرة التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل سنة ١٩٩١.

٢١ - خالد عبد الرزاق السيد: (١٩٩٧) البناء النفسي القائم وراء اعتياد الطفل للضرب المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال، بالقاهرة الطفل العربي الموهوب سنة ١٩٩٧ ١٠/٢٤/٢٣.

٢٢ - محمود فتحي عكاشه ناجي محمد قاسم: (أبريل ١٩٩١) العقاب وعلاقته بسلوك النفس في ضوء المستوى التحصيلي لتلميذات المرحلة الإعدادية، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٣ - ملك محمد محمود الطحاوي إبراهيم ذكي محمد فداوى ، (أبريل ١٩٩٣) تغيب الأب وأثره على أساليب الثواب والعقاب للطفل في الأسرة الحضرية ، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس ، المؤتمر السنوي السادس للطفل المصري.

٢٤ - يوسف عبد الصبور: (أبريل ١٩٩١) المواقف الدراسية الخجولة وعلاقتها بالتأخر القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، المؤتمر الرابع للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

### Encyclopedia and Dictionary:

25- International Encyclopedia: (1985) of Education Torsten Hensen and Neivelle · post Lwaith, pergammon, press.

26-Carter V.Good: (1973) Dictionary of Education, phi Delta Kappa, Mc. Graw Hill Book Company ,

27-The Penguin Dictionary of Sociology,: (1987) penguin Book Ltd, London,

### books and periodicals:

28-Anna C.Mc Fadden.,Study of Race and gender Bias in the punishment of school children, Education and Treatment of Children.

29-Arnold p. Goldestein, and Jane Close Conoley(1997), School Violence Intervention, the Guilford, Press, N.Y. London,

30-Axelrod, S.(1990)Myths that (mis)guide our Profession, in A.C.Repp. N.N. Singh (Eds.) perspectives on the use of nonaversive and oversive interventions for persons with development disabilites.

31-Bernice Bronia Grunwald,: (1998) Floy, childers pepper, Maintaining Sanity in the clossrom, Taylor 4francis. N.Y.

32-Bodine, Richard J.& Graw ford, Donna K. (1998) The Hand book of Conflict Resolution Education Aguide to Building Quality programs in schools National Institute for Dis-pute Resolution, Jossey-Bass. publishers, San-Francisco.

33-Cherian Varghese Iepen,(1994) Self Reports of Corporal Punishment by Xhosa children frombroken and intact Families and their Academic achievement, AD. Psychological Re, Jun, Vol 74(3).

34-Daehnert, C.& Carter. J.D.(1987) The Prediction of Success in Clinical psychology Graduate Program. Educational and psychological Measurement, 97(4),1113.

35-D'Amato, J.(1993) Resistance and Compliance in minority Classrooms. In Jacob, Evelyn, Jordan. Cathie eds, and Minority education: antbro-political perspective. Norwood. NJ, Ablex publishing Corporation .

36-Dara, Debroh, Gelles. Richard, public Attitudes and Behovirs with Respect to Child Abuse prevention (1991)-Working paper N.840 Eric no. Ed 337938.

37-Davidson, A.L.(1996). Nobing And malting Identity in Schools: Student narrativeson race, Gender and Academic Engagement. Albany, N.Y,State Un. Of Ny. Press.

38-Fordhan, S. (1996) Blocked out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at capital High Chicago, IL, unive of Chicago Press.

39- Frizzier ,D.(993). Examination the demographic influences on the belief and use of corporal punishment in the African Community. Un published manuscript, Temple University.

40- Grasmick, Harold G. Others,: (1992) support For Corporal Punishment in The Schools: acomorison of The Effects Socio economic Status and Religion, Social Science Quarterly, V.73, Mar,1992.

41- Harington, Cor poral punishment. Congress of the U.S, Washington, D.C.(1992) eric, nqed. 355003

42- Hyman, Ronoald T, Rothbone, charles H. Croporal punishment in Schools: Reading the low, Nolpe Monograph series, No 48, 1993

- 43- Hyman, i.,& Gosiewski , B. (1992) Corporal punishment, psychological malt treatment and conduct disorder: A continuing American dilemma. Paper presented at the 24 th Annual Convention of the National Assolition of School psychologists, Nashivall T.N.
- 44- Hyman., L.Dahbeny, A., Blu m, M., Weiler, B., Brooks-Klien, V., Weiler, E.,& pokalo, M(1991). School discipline and School violence: The teacher variance approach. Newton, MA: Allyn & Bacon .
- 45- James S.Longelosi. (1988) Classroom Management Stratcgies, Longmont, N.Y.&London .
- 46- Johnston, J.Howard, climote Building a culture of Achievement, ERIC No.EJ 513926.
- 47- Jones, L.1993 .Why are we beating our children ? Ebony's March. P.P.80-81
- 48- Micael Domjan.(1989) The Principles of Learning and Behavior, Brooks Cole publishing Company, N.Y.
- 49- Nigel walker(1991). why punish? , Oxford N.Y. Oxford university PRESS.
- 50- Peter Westwood,: (1997), Commonsense methods for children with special needs, Routledge, London and N.Y .
- 51- Philip, Greven, Spare the child: The Religious Roots of punishment and The psychological impact of physical Abuse. PP XIV, 263, NY. Frome The Annals of The American Academy of political and social science, vol.529. Sep. 1993.,
- 52- Prinsloo, Justus, Corporal Punishment in Schools and Fundamental Human Rights: Asouth African Perspective ERIC No ED 37960.
- 53- Reynolds, Christopher J.;and others, Attitudes and Practices of public School Elementary Principals toward Corporal punishment in Arizona., ERIC NO ED 325983.
- 54- Richardson, R.,Evans, E.(1993) Empowering teachers to holt corporal punishment. Kappa Delta PIRecord, 29-39.
- 55- Richardson, Rita, Evans, Elizabeth, Changing Community Policies : Your Role in Eliminating Corporal punishment in School, Texas, 1994 Eric, No, Ed. 383100.
- 56- Richardson, R,E,E., African-American Males: Endangered Species and the Most Poddled, Louisiana, ERIC No ED 351408.
- 57- Ron Banks, Bullying in Schools, Apr.(1997) ERIC ED No. 407154.

- 58- Ron, Banks,. Bullying in Schools, ERIC, No ED 40715 Apr, (1997) .
- 59- Rothbone, Chartes H.; Hytpan,, T, .The Regulation of Corporal punishment, 1993, ERIC NO. 37960 .
- 60- Rust, J.& Kinnerd, K,(1998) Personality Characteristics of the users of Corporal punishment, Journal of School psychology, 21,41-95
- 61- Singh, (Eds.), perspectives on the use of aversive and aversive interventions for persons with development disabilities .
- 62- Thomans, Diomontes.(1994) Student teachers and corporal punishment debate, ERIC. NO. ED. 379213.
- 63- Virginia,: Nichols Quinn, Applying Psychology, McGraw - Hill publishing Company, N.Y.(1998) .
- 64- Wan, Fanny, Salile, Farideh, perceived Effectiveness of Reward and punishment Strategies by Hong Kong secondary School Students, International-Journal of psychology.
- 65- Weis, B., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G.(1992) . Some Consequences of early harsh discipline Child aggression and maladaptive social formation processes..
- 66- Woods, P.(1990) The happiest days : How pupils Cope With School London, Falmer.
- 67- W.D. dockrell (1991) Making a Difference : The Contribution of Research to policy and practice, ERIC NO ED. 334699

## The Maderm of Educational Thinking For Physical punish issue For pupiles.

**Abdel-Latef Mhmoud Mohammed.**

*Associat Professar, Department of Education, College of Gabication, King Soud Univeristy, Riyadh,  
Soudi Arabia.*

**Abstract.** The aim of This Study was perception and Administration The Madern of Gduation  
Thinking For The physical punishment issue in Schools.

This Study consistses of:-

1 – In discussing The Concept The punishment.

2 – The marifestion From This issue in a ctually and The Beyand Schooling as Violen ce.

3 – Carclusion For cemunlative This issue in Education Systen in Egypt and Same The Cauntries.



## وسائل الزوج التربوية في إصلاح الحياة الزوجية

إعداد: عدنان حسن صالح باحارت

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية  
(قدم للنشر؛ في ٢٥/١٠/٢١ هـ وأجاز في ٢٣/٢/١٤٢٢ هـ)

ملخص الدراسة. يكثّر الحديث عن المشكلات الأسرية، ونفاقم التورات العائلية، مما يكدر صفو الحياة الزوجية، ويهددها بالأخيار، ويضع بعض أفراد الأسرة على عتبة الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية. وكثيراً ما يُتحمّل باللامنة على الزوجة في عدم صبرها، في حين يغفل الموجهون عن تبيه الرجال لواجباتهم الأسرية، ووسائلهم الإصلاحية التي شرعها الإسلام، وتحث عليها، والتي يمكن من خلالها إصلاح الزوجة، وحمايتها من أن تكون سبب فلق الأسرة، أو اختيارها.

وقد ثبت من خلال الدراسة أن نظام الإسلام الاجتماعي الخاص بالأسرة يتضمن العديد من الأساليب التربوية الصانعة التي يمكن للرجال الأزواج الأخذ بها في إصلاح حيام الزوجية، وتحقيق الأمن النفسي والاستقرار الأسري، اللذين لابد منهما لقيام الحياة الزوجية، وقد سعى البحث للوقوف على هذه الوسائل مدرومة بالنصوص الشرعية، لتكون رافداً للأزواج لحياة أسرية سعيدة.

### مقدمة الدراسة

الزواج ضرورة إنسانية درجت البشرية على الأخذ بها منذ فجر التاريخ الإنساني، وما زال هذا النظام هو القاعدة الأساسية في بناء النظام الاجتماعي للجنس البشري.

ولم تكن الأسرة منذ بدايتها وفي كل حين تخلو من المشكلات والصراعات الأسرية بين الأزواج، فما زالت الصراعات - سواء الحادة منها واليسيرة - موجودة في جميع المجتمعات الإنسانية، وفي كل الطبقات الاجتماعية. فهذه الخلافات والصراعات سمة مميزة لكل اجتماع من بين الإنسان صغر أو كبر.

وليس الخلاف بين المجتمعات الإنسانية في نوع هذه المشكلات وحدتها بقدر ما هو اختلاف في أسلوب حلها ومعالجة آثارها.

والإسلام في منهجه التربوي الفريد لا يرى للأسرة الإنسانية الشرعية بدليلاً يقوم مقامها في تحقيق الاستقرار النفسي والأمن الاجتماعي، الذي يضمن سلامه الشيء في ظل أسرة عضوية، يقوم كل عضو فيها بدوره الاجتماعي المنوط به.

ولما كانت المشكلات الزوجية جزءاً لا يكاد ينفك عن واقع الحياة الأسرية: فإن المهمة الإصلاحية بوسائلها المتنوعة ينوء بحمل جملتها الرجال الأزواج، لما حباه الله تعالى به من القوامة الأسرية، والتكاليف الاقتصادية، الأمر الذي يجعل قيامهم بمهام الإصلاح الأسري أليق من قيام النساء بها.

### مشكلة الدراسة

يقوم الأزواج من الرجال منذ فجر التاريخ الإنساني بتحمل العبء الأكبر من المشكلات الاجتماعية والأسرية، وذلك لطبيعة مهمة القوامة الأسرية التي كلفوا بها، وللطبيعة الفطرية التي حليوا عليها.

ولما كانت مسؤولية الرجال الأزواج في نظام الاجتماع الإسلامي أكبر من مسؤولية النساء الزوجات كان من الطبيعي أن ما يقومون به من مهام الإصلاح التربوي أكبر من مهمة غيرهم من النساء. ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى إلقاء الضوء - من زاوية التربية الإسلامية - على دور الأزواج من الرجال في عملية إصلاح الزوجات، بما يكفل سلامه الحياة الزوجية من التصدع، ويحقق القدر الأكبر من الاستقرار الأسري، والسعادة الزوجية.

ويمكن بلوحة مشكلة البحث في عرض وتحليل وسائل الزوج الرجل التي ينبغي أن يأخذ بها، والتي حد عليها منهج التربية الإسلامية في إصلاح زوجته، بما يحقق الاستقرار الأسري والأمن الاجتماعي.

### أهمية الدراسة

كثير الحديث في العديد من البحوث التربوية عن المشكلات الأسرية، والمنازعات الزوجية، وأثارها على الفرد والمجتمع إلا أن الحديث الخاص بجوانب الإصلاح التربوي، وما يمكن أن يقوم به الأزواج من الرجال يكاد ينحصر في الدراسات الفقهية، ضمن أدبيات موضوع الدراسة الحالية.

ورغم أهمية الجانب الفقهي لموضوع الدراسة الحالية؛ لكنها تبحث في التربية الإسلامية فهو القاعدة الأساسية للمنطوقات التربوية إلا أن الجانب التربوي بمعطياته العلمية، وأبعاده الثقافية، وتطبيقاته الميدانية لا تستغني عنه الدراسة الحالية، في تزيل النصوص الشرعية والمذاهب الفقهية عن طريق الاستبطاط على واقع الحياة التطبيقي، مما يحقق تأصيل أساليب حل المشكلات الزوجية، والمنازعات العائلية، ضمن معطيات التوجه التربوي الإسلامي.

ومن هنا كانت أهمية الدراسة – بجانب معالجتها للمشكلات الزوجية من جهة مسؤولية الرجال الأزواج – في التوفيق بين النصوص والتوجيهات الشرعية الإسلامية، وبين المعطيات العلمية التربوية وتطبيقاتها الواقعية.

### أهداف الدراسة

يمكن تلخيص أهم أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- ١ - تأصيل أدوار الأزواج الإصلاحية من وجهة نظر التربية الإسلامية.
- ٢ - الإسهام في حماية الأسرة المسلمة من أزمات الصراعات والمنازعات الزوجية.

- ٣ - إبراز الأدوار الإيجابية التي يمكن للأزواج من خلالها إصلاح حال زوجاتهم.
- ٤ - توضيح جانب القوامة الأسرية من جهة تكليف الرجال مهام الإصلاح التربوي للزوجات.
- ٥ - الكشف عن التوجيه الإسلامي للأزواج الرجال بما يحقق الاستقرار الأسري، والأمن الاجتماعي.

### **الدراسات السابقة\***

- دراسة سناء الخولي (١٩٨٣م) بعنوان: "الزواج والعلاقات الأسرية" ناقشت فيه الباحثة: قضية الذكر والأئمّة والمساواة بينهما، ونظام الأسرة والمناخ الاجتماعي للزواج، ونظام الأسرة، والاختيار للزواج، والنسل الزواجي، والنسل الأبوي، ثم الأزمات الزوجية، ومستقبل الزواج والأسرة. وخلصت الباحثة إلى أن هناك تزايداً مضطرباً في نسب الطلاق، وأن الأسرة تتعرض في الحياة المعاصرة إلى مظاهر من الانحلال، وقد رافق ذلك مظاهر من التفلت الأخلاقي في الجانب الجنسي. ومع ذلك فإن الأسرة كمؤسسة اجتماعية لابد أن تبقى لتعطي عطاءها الاجتماعي كلبنة ضرورية مع بعض التغيرات التي لابد أن تصيبها، وأما زواجاها بالكلية فأمر بعيد.

- دراسة كمال إبراهيم مرسي (١٩٩١م) بعنوان: "العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس"، حيث عالج الباحث العديد من القضايا الزوجية في ضوء الإسلام، وما يرتبط بها من الآثار الإيجابية أو السلبية على النواحي النفسية للزوجين والأطفال. وقد ناقش الباحث - فيما يهم هذه الدراسة - العديد من قضايا الزواج ووسائل الإصلاح فيما يتعلق بنشوز الزوجة، والتوافق الجنسي،

---

\* روعي في ترتيب الدراسات السابقة سنة النشر.

وأساليب معالجة الزوجة الناشر، وواجبات الزوج. وقد أكد الباحث على أن في منهج الإسلام التربوي تصوراً كاملاً عن هذه العلاقات ووسائل إثرائها، وأساليب الإصلاح للزوجة، ضمن حد الرحمة والشفقة التي لابد منها للحياة الزوجية.

- دراسة فهد ثاقب الثاقب (١٩٩٦م) بعنوان: "أساليب الطلاق في مجتمع الكويت - دراسة ميدانية". حيث توصل الباحث من خلال استبانة موجهة إلى مجموعة من النساء المطلقات في الكويت إلى تصنيف الأسباب الرئيسية لوقوع الشقاق والطلاق، فقد وضعها في ثلاثة أصناف: أسباب متعلقة بسوء المعاملة الزوجية، وأسباب متعلقة بالسكن والاستقلال، وأسباب متعلقة بالنواحي الجنسية، وأخرى بالتفاعل بين الزوجين، وأسباب مالية، وأسباب نفور بينهما، ومشكلات متعلقة بالأمراض النفسية والشك والغيرة، وأنجيراً أسباب متعلقة بتعدد الزوجات.

- دراسة طريف فرج ومحمد عبد الله (١٩٩٩م) بعنوان: "توكيد الذات والتواافق الزوجي - دراسة ميدانية على عينة من الأزواج المصريين". حيث أحري الباحثان دراستهما على عينة مصرية من الأزواج حول توقيف الذات في العلاقات الزوجية، وأثر ذلك على توافقهما، وسلامة العلاقة بينهما. وقد توصلتا إلى أن توقيف الذات من كل من الزوجين يؤثر في الآخر بصورة متباينة، وأن أفضل المهارات المساعدة على توافق الزوجات قلة النقد والتوجيه، مع قدر من الإعجاب والتقدير.

### أدبيات الدراسة

تناولت قضايا الإصلاح الزوجي كثير من الدراسات العلمية إلا أنها في غالبيتها ت نحو منحىً فقهياً في معالجة قضايا العلاقات الزوجية ومنها:

- دراسة أحمد عثمان (١٤٠١هـ) بعنوان: "آثار عقد الزواج في الشريعة الإسلامية". ناقش الباحث آثار العقد المتعلقة بالزوجين، وآثاره المتعلقة بكل منهما على حدة، وآثاره المتعلقة بالأولاد.

- دراسة مجید الصيمری (١٤٠٥هـ) بعنوان: "الزواج في الإسلام وانحراف المسلمين عنه". ناقش فيها الباحث الحقوق الزوجية، ومسألة المساواة بين الرجل والمرأة، ومكانة كل من الرجل والمرأة، والقوامة الأسرية، وانحراف واقع المسلمين عن الزواج في نظام الإسلام والآثار السلبية لهذا الانحراف.

- دراسة محمد الأحمدي أبو النور (١٤١٣هـ) بعنوان: "منهج السنة في الزواج". حيث ناقش الباحث قيمة الزواج كسنة إيجابية في نظام الاتجتامع الإسلامي، وآثار الزواج في حياة الفرد والأمة، وعلاقة الزواج بمقاصد الشريعة التي جاء الإسلام لحفظها: الدين، والعقل، والمال، والنفس، والنسل. ثم عالج الباحث شروط الزواج في الإسلام، ومنهج السنة فيه، والطريق إلى إقامة حياة زوجية مستقرة، وعلاج المشكلات الزوجية مؤيداً ذلك بالأدلة من الكتاب والسنة. وقد توصل الباحث إلى أن الأسرة أساس المجتمع الإنساني، والزواج يشبع حاجات الإنسان بصورة إيجابية، والإسلام حث على الزواج وأيده، وأن الحياة الزوجية تحتاج من الزوجين إلى صبر وحكمة، وأن هناك التقاء بين كثير من قضايا الإسلام المتعلقة بالزواج وما توصل إليه علماء النفس والاجتماع والطب من أمور صحيحة حول العلاقات الزوجية.

- دراسة زينب حسن شرقاوي (١٤١٨هـ) بعنوان: "أحكام العاشرة الزوجية". ناقشت فيها الباحثة الحقوق المشتركة بين الزوجين، ثم حقوق كل من الزوج والزوجة على الآخر، ثم عالجت قضايا المنازعات الزوجية على الحقوق، وما يتعلق بالأولاد. وقد توصلت الباحثة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: أن إشباع الغريزة مقصد من مقاصد النكاح في الإسلام، وأن من الضروري الصدق في بيان

عيوب الزوجين قبل العقد، وأن الإسلام أوجب على المرأة طاعة زوجها بالمعروف، وأن القوامة حق للرجل، وقد أباح له الشارع الحكيم أن يؤدب زوجته عند النشووز، وبينت أن الإسلام حث على الإصلاح بين الزوجين لضمان بقاء الحياة الزوجية وعدم اختيارها.

### وسائل الزواج التربوية في إصلاح الحياة الزوجية

#### أولاً: التلطف في معاملة الزوجة:

إن من أعظم وسائل التربية الزوجية التي يقوم بها الزوج: تلطفه بزوجته، ومراعاته لحالها، وسوقه لها سوقاً حميداً هيناً، ولا سيما الفتاة الشابة، القليلة الخبرة، فإنما أحوج إلى الملاطفة والإشراق.

ومن أعظم مظاهر التلطف بالزوجة: المسارعة في إدخال السرور عليها، بحيث يستغل الزوج الأوقات المختلفة فيبادرها بشيء من الأنس لترتاح إليه نفسها: إما بالعبارة الحانية المملوءة عاطفة ورق، وإما بشيء من الترفية البريء، والمزاح الجائز، أو من خلال مساعدتها في شيء من الخدمة المنزلية ونحوها.

وقد نجح رسول الله ﷺ في معاملته عائشة رضي الله عنها – وهي الفتاة الحديبة السن – نجحاً حانياً لطيفاً، فكان يدخل عليها السرور بفعله وعباراته، حتى كان يقوم لها يسترها لتنظر إلى الحبشة وهم يلعبون في المسجد حتى تملّ، وهو صابر لها<sup>(١)</sup>. وربما جلس لها يحادثها قبل صلاة الفجر، ويلاطفها حتى يأتيه المؤذن<sup>(٢)</sup>. وربما امتدح جمالها – كما روئي عنه – فيقول: "يا عويش مالي أراك قد أشرق وجهك؟ فقالت: ومالي لا أفعل ذلك وقد دعوت لي..."<sup>(٣)</sup>. وكان عليه الصلاة والسلام يراعي زوجته ريحانة رضي الله عنها ولا يرد لها طلباً، تلطفاً وإعجاباً بها<sup>(٤)</sup>.

وكان من نهجه عليه الصلاة والسلام "إذا خلا بنسائه ألين الناس، وأكرم الناس ضاحكا بساما"<sup>(٥)</sup>. وكان يأمر من أغلفظ على زوجته من أصحابه أن يكثروا الاستغفار<sup>(٦)</sup>، ويبيّن لهم أن جمال الرجال فيما يتكلمون به، ويعبرون عنه بألستهم<sup>(٧)</sup>.

ومن جوانب السرور التي يستلطفها النساء، ويلعن إليها خاصة الصغيرات منهن: معرفة مكانتهن عند الأزواج، وإلحاحهن في طلب ذلك، والتأكيد عليه، والشوق إلى سماعه مراراً وتكراراً دون ملل. فهذه السيدة عائشة رضي الله عنها رغم أنها كانت أحظى نسائه عنده<sup>(٨)</sup> إلا أنها كانت - مع ذلك - أحووجهن إلى إعلان الحبة وسماعها منه عليه الصلاة والسلام، وأكثرهن رغبة في ذلك، حتى كانت تسأله - فيما روّي عنها - فتقول: "يا رسول الله كيف حبك لي؟ قال: كعقدة الحبل، فكنت أقول: كيف العقدة يا رسول الله؟ قال: فيقول: هي على حالها"<sup>(٩)</sup>. وربما قال لها تواضعاً قال لها مرة: "يا عائشة أنت أحب إلي من زيد بتمر..."<sup>(١٠)</sup> وربما قال لها تواضعاً منه: "ما سررت مني كسروري منك"<sup>(١١)</sup>. يراعي ﷺ بهذه العبارات حاجة الزوجة النفسية إليها، ويسكن بها غيرها المتوقدة. ولم يكن العرب يستنكرون إعلان محبة النساء؛ بل كان ذلك عندهم من كمال الرجلة<sup>(١٢)</sup> لهذا كان عليه الصلاة والسلام إذا سُئل عن أحب الناس إليه لم يوارب في الإخبار بأنها عائشة، ولو كان ذلك في مجتمع من الرجال<sup>(١٣)</sup>.

ومن جوانب الملاطفة للزوجة المزاح معها، بما يحقق إدخال الأنس عليها والبهجة، فقد روّي أن رسول الله ﷺ: "... كسا ذات يوم امرأة من نسائه ثوباً، فقال لها: ألبسيه وأحمدي الله وجدي<sup>(١٤)</sup> منه ذيلاً كذيل الفرس"<sup>(١٥)</sup>. وكان عمر رضي الله عنه يأمر الرجال بأن يكونوا مع زوجاتهم كالصبيان في المزاح والملاطفة، فيقول: "ليعجبني الرجل أن يكون في أهل بيته كالصبي، فإذا ابتغى منه وجد

رجلاً<sup>(١٦)</sup>. وكان ابنه عبد الله رضي الله عنهمما يمثّل ذلك، فُيمارح مولاته حتى يقول لها: "خلقني خالق الکرام، وخلقك خالق اللئام، فتغضب، وتصيح، وتبكي، ويضحك عبد الله بن عمر"<sup>(١٧)</sup>. وكذلك الصحابي الجليل زيد بن ثابت رضي الله عنه فقد كان من أفقـه الناس مع أهله، رغم صرامةـه في أصحابـه<sup>(١٨)</sup>. وكان بعض السلف يبالغـ في المزارحـ، وربما تضرـرـ من شدـتهـ، فهذا العباس بن الوليد من علمـاءـ القرنـ الثالثـ المـحرـيـ مـازـحـ جـارـيـاـ لـهـ، فـدفعـتـهـ فـسـقطـ وـانـکـسرـتـ رـجـلـهـ، فـعـطـلـ عنـ الخـروـجـ إـلـىـ طـلـابـهـ<sup>(١٩)</sup>.

ولعلـ منـ أحـبـ سـلـوكـ المـلاـطفـةـ إـلـىـ الزـوـجـاتـ: شـعـورـهـنـ بشـفـقـةـ الأـزـواـجـ عـلـيـهـنـ فيـ خـدـمـةـ الـبـيـتـ، وـتـقـدـمـ العـونـ لـهـنـ فيـ ذـلـكـ، فـإـنـ الـمـرـأـةـ رـبـةـ الـبـيـتـ إـذـاـ أـعـطـتـ جـهـدـهـاـ، وـبـذـلـتـ طـاقـتـهـاـ فيـ خـدـمـةـ زـوـجـهـاـ وـوـلـدـهـ، ثـمـ لـمـ تـجـدـ تـشـجـيـعـاـ لـهـاـ، وـثـنـاءـ عـلـيـهـاـ، وـتـقـدـيرـاـ لـجـهـودـهـاـ: إـنـاـ تـشـعـرـ بـالـإـحـبـاطـ، وـشـدـةـ الـجـوعـ الـعـاطـفـيـ<sup>(٢٠)</sup>. وـمـنـ هـنـاـ كـانـ عـلـيـهـ الصـلـاـةـ وـالـسـلـامـ يـرـاعـيـ هـذـاـ مـنـهـنـ، فـكـانـ لـاـ يـكـلـفـهـنـ مـؤـونـهـ إـنـاـ يـخـدمـ نـفـسـهـ<sup>(٢١)</sup>، وـيـسـارـعـ فيـ مـسـاعـدـةـ أـهـلـهـ<sup>(٢٢)</sup>، حـقـ لـرـبـمـاـ وـضـعـ رـجـلـهـ لـإـحـدـاهـنـ لـتـصـعدـ عـلـىـ الـبـعـيرـ<sup>(٢٣)</sup>. وـكـانـ يـوـجـهـ أـصـحـابـهـ، فـيـقـولـ -ـ فـيـمـاـ رـوـيـ عـنـهـ -ـ: "خـدـمـتـكـ زـوـجـتـكـ صـدـقةـ"<sup>(٢٤)</sup>. وـكـانـ السـلـفـ يـقـدـمـ بـالـبـيـانـ الـعـلـيـ للـلـهـ<sup>(٢٥)</sup> فيـ ذـلـكـ، فـيـقـولـ أـبـوـ سـانـ رـحـمـهـ اللـهـ: "حـلـبـتـ الشـاـةـ مـنـذـ الـيـوـمـ، وـاسـتـقـيـتـ لـأـهـلـيـ رـاوـيـةـ<sup>(٢٥)</sup> مـنـ مـاءـ، وـكـانـ يـقـالـ: خـيـرـ كـمـ أـنـفـعـكـمـ لـأـهـلـهـ"<sup>(٢٦)</sup>.

إنـ وـعـيـ الرـجـالـ بـذـلـكـ، وـمـلـاطـفـتـهـمـ لـلـزـوـجـاتـ فيـ الـعـاـمـلـةـ، وـتـقـدـمـ شـيءـ منـ الـخـدـمـةـ: كـلـ ذـلـكـ لـهـ أـثـرـ الـبـالـغـ فيـ سـكـونـ نـفـوسـهـنـ، وـاستـقـرـارـ عـوـاطـفـهـنـ، بـحـيثـ تـقـبـلـ إـحـدـاهـنـ عـلـىـ زـوـجـهـاـ فيـ غـاـيـةـ السـعـادـةـ وـالـرـضـىـ، حـتـىـ وـإـنـ كـنـ كـنـ فيـ شـدـةـ مـنـ ضـيقـ الـعـيـشـ، وـقـلـةـ ذـاتـ الـيـدـ.

### ثانياً: التَّوْسُعُ فِي النَّفَقَةِ عَلَى الْزَوْجَةِ:

أوجب المولى عز وجل على الرجال - من الأغنياء والفقراء - النفقة لنسائهم، فإن النساء لم يُكلّنن الكسب، قال الله تعالى: «**لِيُنْفِقُ ذُو سَعَةٍ مِّنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلِيُنْفِقْ مِمَّا أَتَاهُ اللَّهُ...**»<sup>(٢٧)</sup>. وقال عليه الصلاة والسلام: "خير الصدقة ما كان عن ظهر غنى، وابداً من تعول"<sup>(٢٨)</sup>. فمن عجز عن الإنفاق فإنه يحق لزوجته إن طلبت فراغه أن تُحاجب إلى طلبها ويفرق بينه وبينها؛<sup>(٢٩)</sup> وذلك لما يلحقها من الضيق والضرر، فإن مجرد الملاطفة، والمحبة بين الزوجين - في حد ذاتها - لا تكفي لقيام الحياة الزوجية دون إنفاق ولو كان يسيراً. قال الإمام الشافعي رحمه الله: "وأقل ما يجب في أمره العشرة بالمعروف: أن يؤدي الزوج إلى زوجته ما فرض الله لها عليه من نفقة وكسوة... وجماع المعروف إعفاء صاحب الحق من المؤونة في طلبه، وأداؤه إليه بطيب النفس لا بضورته إلى طلبه، ولا تأديته بإظهار الكراهة لتأديته"<sup>(٣٠)</sup>. فيكون إنفاقهم عليهن من منطلق الواجب والتکلیف، دون إلحائهن إلى الطلب، والإلحاح، ودون إشعارهن باضطرارهم للإنفاق، بل يكون ذلك بطيب نفس منهم. ولما كان البعض يستثقل النفقة: جعلها الله تعالى أعظم نفقات الرجال على الإطلاق، وأكثرها أجراً<sup>(٣١)</sup>، وعدّها نوعاً من أنواع الصدقات: <sup>(٣٢)</sup> حتى تخف مؤونتها النفسية عليهم، فتخرج النفقة منهم طيبة وافرة.

ولقد جُبِلت النساء على الرغبة في التوسيع، والاستكثار من النفقة حتى أكمل النساء في زمن النبوة، بهذه فاطمة رضي الله عنها تشكو إلى الرسول ﷺ ضيق عيشها، ورغبتها في التوسيع<sup>(٣٣)</sup>، ونساء النبي ﷺ يجتمعن عليه في النفقة، حتى يضطر لهجرهن، وتختيرهن بين البقاء معه على حال الشدة أو التسرّع<sup>(٣٤)</sup>. ولما تزوج عبد الله بن عمر صافية رضي الله عنهم أمهرها أربعين ألف درهم، فأرسلت إليه: أن هذا لا

يكفي، فبعث إليها سرًا بمائتين أخرى<sup>(٣٥)</sup>. وهكذا طبع النساء في كل زمن يرغبن دائمًا في المزيد، ويشعرن بالأنس، والاستقرار إذا وُسع عليهن.

ولعل من أعظم جوانب التوسيعة عليهن: الراحة في السكن بحيث تشعر فيه الزوجة بالأنس والاستقلال والحرية، فإن السكن إذا لم يكن ملائماً لهن: تصاين، وكان من أعظم أسباب الخلاف والشقاق مع الأزواج<sup>(٣٦)</sup>؛ لهذا أوجب العلماء على الزوج أن يسكنها في وحدة آمنة مستقلة بها، ليس فيها أحد من أهله، إلا أن توافق الزوجة على ذلك<sup>(٣٧)</sup>. وقد دل الواقع المعاصر على أن: الزوجات لا يرغبن في السكن المشترك مع أهل الزوج<sup>(٣٨)</sup>، كما أن كثيراً من الآباء أيضاً يميلون إلى عزل أولادهم عنهم بعد الزواج في وحدات خاصة بهم<sup>(٣٩)</sup>. وكل ذلك مراعاة لهذه الرغبات النسائية في الاستقلال والشعور بالحرية.

ولعل ما يلحق بهذا الجانب أيضاً: التوسيعة على الفتيات في أيام زفافهن، فإن السلف كانوا يوسعون عليهن في المأكل، والمشرب، وشيء من اللهو البريء في غير إسراف أو مخيلة<sup>(٤٠)</sup>. إلا أن ضبط النفس في زمن الأفراح والأتراح في غاية الصعوبة، فقد يقع من البعض سلوكيات خاطئة، وخروج عن المأثور الجائز إلى الإسراف والخيال الموقع في الإثم والحرج<sup>(٤١)</sup>. فلا بد من مراعاة الاعتدال، فإن التوسيعة على الزوجات لا تعني الإسراف والتبذير.

### ثالثاً: تحقيق مرتبة الإعفاف للزوجة:

من المستقى عليه أن للزوجة حقاً واجباً في الجماع<sup>(٤٢)</sup>، وهو أكد حقوقها، وأعظمها على الزوج<sup>(٤٣)</sup>؛ فإن عقد الزواج يحمل للطرفين معاً: أن يستمتع كل واحد منهم بالآخر<sup>(٤٤)</sup>؛ ولهذا أفتى العلماء بالتفريق بين الرجل وزوجته إن طلبت الزوجة ذلك في حالة كونه خصياً<sup>(٤٥)</sup>، أو عنيناً لا يصل إليها<sup>(٤٦)</sup>، أو امتنع عن جماعها لغير سبب مُلْجئ<sup>(٤٧)</sup>، كما أنهم حثوه على إتيان زوجته ليعرفها حتى وإن لم

ت肯 له رغبة في الوصال<sup>(٤٨)</sup>. إلا أنه - مع ذلك - لا يلزم إجابتها في الحال إلى الفراش كما يلزمها هي إجابته إلى ذلك حين يدعوها<sup>(٤٩)</sup>؛ وذلك لاختلاف طبيعة السلوك الجنسي بينهما.

وقد أنكر الرسول ﷺ على من امتنع عن الجماع من أصحابه بسبب العبادة، فلم يقبلها سبباً كافياً لترك الواجب، وينبئ أن للزوجة حقاً في ذلك<sup>(٥٠)</sup>، خاصة وأن المؤمن الحرير على الخير قادر على أن يجمع بين طول العبادة والواقع بصورة حسنة<sup>(٥١)</sup>. وإن كان تركه للجماع بسبب عجز في جسمه: أخذ شيئاً من الأدوية التي تقوى الشهوة وتثيرها، حتى تعينه على أن يُعْفَ زوجته<sup>(٥٢)</sup>. فإن لم ينفعه ذلك، فإنه لن يعدم وسيلة مشروعة يُعْفَ بها زوجته<sup>(٥٣)</sup>، ولو في فترات متباudeة معتدلة.

ولا يكفي في حق الزوجة مجرد الجماع، فإنه أقل مراتب الاستمتاع بالنسبة لها<sup>(٥٤)</sup>؛ بل إن لها حقاً في حصول الإشباع، بحيث تصل إلى ذروة الاستمتاع بإنزال الماء<sup>(٥٥)</sup> وتحصل لها درجة الإحسان، التي تُعْفُ عنها عن الانحراف الخلقي<sup>(٥٦)</sup>. وفي هذا يقول الرسول ﷺ مبيناً هذه القضية الزوجية الخاصة: "إذا جامع أحدكم أهله فليصدقها، ثم إذا قضى حاجته قبل أن تقضي حاجتها فلا يُعْجلها حتى تقضي حاجتها"<sup>(٥٧)</sup>. فيكون جماعه لها جماعاً صادقاً ناصحاً، فلا يفارقها حتى يعلم يقيناً بسكون غلمنتها بالإنزال، وحصول درجة الإشباع الموجب للمحبة بينهما، ودوار الألفة<sup>(٥٨)</sup>؛ فإن الشبق الشديد يضر بها في نفسها وجسمها إذا لم يُسْكُن بالإنزال<sup>(٥٩)</sup>.

وفي الجانب الآخر فقد منع الإسلام بنظامه التربوي كل ما ينافي على الزوجة استيفاء حقها في هذا المجال الخاص فمنع العزل عنها ما دامت حرة، إلا بإذنها<sup>(٦٠)</sup>

لأنه جماع ناقص يضر بها<sup>(٦١)</sup>، وحرّم إتيانها في الدّبّر<sup>(٦٢)</sup>. وكل ذلك حتى تُعطى حقها من الاستمتاع المشبع، الذي يتحقق لها درجة الإحسان، المُعفّة عن الحرام. ورغم هذا التصور الواضح في المجتمع المسلم حول هذه القضايا النسائية الخاصة، ومع إسهاب العلماء في بيانها، والحديث عنها بالتفصيل والوضوح<sup>(٦٣)</sup>: فإن العالم الغربي بقي إلى بداية القرن العشرين الميلادي جاهلاً بكثير من هذه القضايا<sup>(٦٤)</sup>، يعامل النساء كما كان يعامل العربي الجاهلي زوجته<sup>(٦٥)</sup>. فلا يرون للنساء حقاً مشروعأً في الاستمتاع، أو حصول درجة الإشباع<sup>(٦٦)</sup>. في الوقت الذي كانت فيه الفتاة المسلمة زمن الرسول ﷺ وخلفائه تُقرّ على مطالبتها بهذا الحق، فتصرح إحداهن بضعف زوجها الجنسي<sup>(٦٧)</sup>، وتلمح أخرى بانشغال زوجها عنها، فتشي عليه بدوام الصلاة والصيام، ثم تقول: "لم يفتّش لنا كنفأً، ولم يعرف لنا فراشاً"<sup>(٦٨)</sup>. وتشكّو إحداهن جفاء زوجها إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فتقول: "إني امرأة شابة، وإنّي أتّبع ما يتّبع النساء"<sup>(٦٩)</sup>، بل وحتى المبادأة – في بعض الأحيان – من الزوجة لزوجها في هذه المسائل الخاصة لم تكن مستهجنة في ذلك الزمن<sup>(٧٠)</sup>، رغم أن الرجال عادة لا يجبنونها من المرأة<sup>(٧١)</sup>.

وحتى فترات حيض الزوجات لم تكن فترات سكون عاطفي، فإن الميل الجنسي لا يزال موجوداً عندهن، والرغبة في الزوج قائمة<sup>(٧٢)</sup>; لهذا كان رسول الله ﷺ يراعي ذلك منهن، فيباشر ويخالط الحائض من نسائه ليلاً طويلاً<sup>(٧٣)</sup>، ولا يعزل فراشه عنهن في هذه الفترة<sup>(٧٤)</sup>.

ولما كانت طبيعة الأنثى الجنسية أميل إلى العمق الاستمتعي<sup>(٧٥)</sup> أكثر من ميلها إلى كثرة الواقع؛ بحيث تستدرك بعمق اللذة عندها كثرة الواقع عند الرجل<sup>(٧٦)</sup>: فإن العلماء أوجبوا لها على زوجها وقعة في كل شهر على الأقل<sup>(٧٧)</sup> في الحالات الاعتيادية؛ لأن مدة الشهر بالنسبة لغالب النساء أمر معتمد، لا يتضمن منه<sup>(٧٨)</sup>.

واشترطوا ألا تزيد فترة الحجران في الحالات النادرة عن أربعة أشهر<sup>(٧٩)</sup>، أو ستة أشهر على أقصى تقدير<sup>(٨٠)</sup>، فإن الزيادة على ذلك يمكن أن تسوق الزوجة الشابة إلى انحرافات حلقية كبيرة<sup>(٨١)</sup>. ولاشك أن وطء الزوجة بقدر كفایتها وحاجتها: أكمل وأفضل، ما لم يؤثر ذلك على زوجها في بدنها ومعاشه<sup>(٨٢)</sup>.

**وسلحق بحقها في الاستمتاع الجنسي:** ما يتبعه ويحمله من الترین لها بحسن الشاب، وطيب الرائحة، ونظافة البدن، والخاتم ونحو ذلك مما يليق بالرجال<sup>(٨٣)</sup>، فإن رسول الله ﷺ كان يوجه أصحابه إلى مثل ذلك<sup>(٨٤)</sup>، ويأمرهم بالاغتسال بعد العمل البدني الشاق<sup>(٨٥)</sup>، والعناية بشعر الرأس واللحية<sup>(٨٦)</sup>. وكانت عائشة رضي الله عنها توجه النساء بأن يأمرن أزواجهن بإزالة أثر البول والعائط بالماء فتقول لهن: "مُرْنْ أزواجكَنَّ أَنْ يَسْتَطِيُوْنَ بِالْمَاءِ، فَإِنِّي أَسْتَحِيُّهُمْ، فَإِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ كَانَ يَفْعُلُهُ"<sup>(٨٧)</sup>. وكان ابن عباس رضي الله عنهما يؤكد على هذه المسألة، ويأمر أصحابه بنظافة أعضائهم التناسلية، وتعاهدها بالغسل<sup>(٨٨)</sup>. وجاء مرة رجل إلى عمر رضي الله عنه، فقال له: "ما حَبَسَكَ؟ قال: عرسٌ، قال: فهلا غيرت ثيابك؟"<sup>(٨٩)</sup>. وكان رضي الله عنه يقول للرجال: "فَوَاللَّهِ إِنَّمَا لَيُحِبُّنَّ أَنْ تَزِينُوْنَاهُنَّ، كَمَا تَحْبُّنَ أَنْ يَتَزَيَّنَ لَكُمْ"<sup>(٩٠)</sup>.

إن مما ينبغي أن تدركه المرأة المتزوجة أن حصولها على كمال الاستمتاع مرهون بعمق علاقتها بزوجها، فإن حوافر الأنثى الجنسية أكثر انتشاراً وتعقيداً وغموضاً من حوافر الرجل، فهي بطبيعتها أكثر اعتماداً على الزوج في اكتشافها وإثارتها. فكلما كان الحب والتفاهم بينهما أعظم: كان سعيُ الزوج لتكيفها واستمتاعها أكبر<sup>(٩١)</sup>. وإن أسوأ ما يمكن أن يصيب الزوجة في هذا المجال الخاص: فقدان الاستمتاع بالكلية، أو ما يسمى بالبرود الجنسي، حيث تنفر من اللقاء الجنسي بزوجها، وتشعر معه بالغثيان<sup>(٩٢)</sup>، وقد يحصل لها - من خلال اللقاء - آلام

وجروح في الجهاز التناسلي، وربما عَبَرَت إداهن عن ضيقها بأن توجه نحو أولادها بمزيد من المبالغة المفرطة في الاهتمام والرعاية؛ تعويضاً عن نقصها في هذا الجانب<sup>(٩٣)</sup>.

ولا شك أن النساء في العوم مختلفات بعضهن عن بعض اختلافاً بيناً في الرغبات الجنسية، وطرق إثارتها، فما زالت معايير الحياة الجنسية عند المرأة مجهلة بالمقارنة لما هو معروف من معالتها عند الذكور. إلا أن الثابت علمياً أن وعي الزوجة الجنسي بصورة صحيحة: يساعدها على حل هذه المشكلة، والتخفيف من آثارها<sup>(٩٤)</sup>. فقد تكون المشكلة عضوية، بحيث تفقد الأنثى عنصراً من عناصر تكوينها الجنسي،<sup>(٩٥)</sup> فتحتاج إلى علاج. وقد تكون مشكلتها اقتصادية، بحيث يقللها الفقر، أو سياسية من حيث الأضطرابات والحروب التي تزعزع أمن المجتمع<sup>(٩٦)</sup>. فإن هذه التغيرات المختلفة، والأحوال الاجتماعية المضطربة: تؤثر على توازن الأنثى العاطفي، واستقرارها الوجداني؛ حيث ينعكس قدرٌ من مجموع هذه التغيرات السلبية على رغباتها الجنسية، ودرجة استمتاعها.

كما أن خوف الزوجة من حصول الحمل: يعيق كمال استمتاعها، وربما ساقها إلى البرود<sup>(٩٧)</sup>. في حين تكون الزوجات الراغبات في الحمل: أكثر استجابة واستمتاعاً<sup>(٩٨)</sup>. كما أن أسلوب العزل بالطريقة البدائية لتنظيم الحمل: يعيق كمال الاستمتاع، وربما ساقها أيضاً إلى البرود الجنسي<sup>(٩٩)</sup>. كما أن هجر الممارسة الجنسية بالكلية لمدة طويلة قد يؤدي إلى ضعف استجابة أعضائها التناسلية، وبالتالي يقلل من الدافع الجنسي<sup>(١٠٠)</sup>. ولعل الحالة النفسية المضطربة عند الزوجة: أعظم أسباب البرود الجنسي؛ لأن الحياة الجنسية مرتبطة عندها بحالتها النفسية، فهي أكثر من الرجل حاجة لتوافر العوامل النفسية والعاطفية؛ لكي تُثار، ولكي ترتضي جنسياً<sup>(١٠١)</sup>: فالقلق، والكآبة، والخوف، والخبرات الأسرية المؤلمة المتعلقة بسوء

معاملة الأب، أو التعرض لصدمات جنسية في الطفولة، أو سوء اللقاء الأول بالزوج، أو سماع أخبار حوادث الفتيات المؤلمة، وخبراهن الخاصة مع أزواجهن، كل هذه الأسباب النفسية يمكن أن تؤدي إلى مشكلة البرود الجنسي عند الزوجة، وتعيق كمال استمتاعها<sup>(١٠٢)</sup>، وربما كانت سبباً في تقويض الأسرة وأخيارها. ما يدل على ضرورة وعي الزوجة بهذه المسائل المهمة، حتى تتجنب سلياً، وتحصل لها فوائدها. ومن الضروري أيضاً وعي الرجال بها حتى يتمكنوا من قيادة زوجاتهم برفق نحو مباحث الحياة العاطفية ضمن مفاهيم الإسلام للتربية الجنسية.

#### رابعاً: استغلال طبع الغيرة في الزوج:

**قسم** الرسول ﷺ **غيرة** الرجال على زوجاتهم إلى نوعين، الأول: غيرة محمودة يحبها الله تعالى ويرضاها، وهي ما كانت إثارتها منبعثة عن ريبة تستدعي الوقوف والبحث،<sup>(١٠٣)</sup> فهذا النوع من الغيرة من صفات المؤمنين،<sup>(١٠٤)</sup> يصلح لها الله الزوجة. أما النوع الثاني: فهو ما كان منبعثاً عن شك، ووسوسة لا حقيقة لها، وهذه مفسدة للعلاقات الزوجية، ومضرّة بالزوجة، وهي سلوك مبغوض لله تعالى، قال عليه الصلاة والسلام: "... الغيرة في الريبة يحبها الله عز وجل، والغيرة في غيره يغضّها الله..."<sup>(١٠٥)</sup> ويقول الغزالي رحمه الله: "الاعتدال في الغيرة وهو: أن لا يتغافل مع مبادئ الأمور التي يخشى غوايلها، ولا يبالغ في إساءة الظن والتعمت وتحسّس المواطن"<sup>(١٠٦)</sup>. ومن هنا: نهي الشارع الحكيم عن تخوّن النساء، والبحث عن عثراتهن،<sup>(١٠٧)</sup> كأن يطرق الرجل أهلة ليلاً؛<sup>(١٠٨)</sup> ليرى حالها، فإن من فعل هذا بغير سبب مُلحٍ: فإنه غالباً ما يندم.<sup>(١٠٩)</sup>

إن شعور الزوجة بغيرة زوجها عليها: ضرورة فطرية تحتاج إليها،<sup>(١١٠)</sup> وهي دليل من أدلة الحجّة الأكيدة بينهما، وهي من السلوك الطبيعي الذي يصعب إخفاؤه

أو تجاهله.<sup>(١١)</sup> وما زال طبع الرجال منذ فجر البشرية: الغيرة على النساء حتى إن أول جريمة قتل وقعت بين بني آدم: كانت بسبب التّغافل عن النساء.<sup>(١٢)</sup>  
والمقصود أن الغيرة من الزوج على الزوجة محمودة في العموم، بحيث تشعر بها الزوجة، دون أن تضرّ بها ما لم تكن هناك ريبة، يقول عبد الله بن شداد: "الغيرة غيرتان: غيرة يُصلح بها الرجل أهله، وغيره تُدخل النار".<sup>(١٣)</sup> فالأولى تتتفع بها الزوجة، وتُشعّب خلتها من حبّ الزوج، واهتمامه بها، والأخرى تفسد عليه حاله، وتضرّ بالزوجة.

ومن هنا ينبغي أن يراعي الرجال هذا المبدأ، وأن يكون الاعتدال نجّهم، وأن يتجنّبوا الوسوسة وسوء الظن؛ "... فإن الظن أكذب الحديث...".<sup>(١٤)</sup>

#### خامساً: الصبر على سوء خلق الزوجة:

لقد جُبل النساء في العموم على شيء من الاعوجاج السلوكي في طباعهن؛ ولعل ذلك لكونهن خلقن في الأصل من ضلع، والأصل في الضرع العوج، أي أنهن خلقن خلقاً فيه عوج.<sup>(١٥)</sup> ولهذا جاءت وصية رسول الله ﷺ بالصبر على العوج فيهن، والمداراة لهن، فقال: "... استوصوا بالنساء، فإنهن خلقن من ضلع، وإن أعواج شيء في الضرع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه: كسرته، وإن تركته لم يزل أعواج، فاستوصوا بالنساء خيراً".<sup>(١٦)</sup>

وأمر المولى عز وجل الجميع بمعاشرهن بالمعروف، خاصة الرجال من الأزواج، فإنهم أكثر تلبساً بهذا الأمر من غيرهن،<sup>(١٧)</sup> فقال عز وجل ﷺ ..... وَعَاسِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِنْ كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوْا شَيْئاً وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا<sup>(١٨)</sup>، فتدبر الرجال إلى الاحتمال، والصبر: رجاء أن يؤول الأمر إلى خير،<sup>(١٩)</sup> مع شيء من الحكمة في معالجة سلوكيهن "فالسياسة والخشونة: علاج الشر، والمطابية والرحمة: علاج الضعف، فالطبيب الحاذق هو الذي قدر العلاج

بقدر الداء، فلينظر الرجل أولاً إلى أخلاقها بالتجربة، ثم ليعاملها بما يصلحها كما يتقتضيه حالها<sup>(١٢٠)</sup>، فليس كل النساء على نظم واحد في السلوك، كما أن أسلوب التعامل معهن مختلف بحسب الحال من واحدة إلى أخرى.

ولما كان سلوك العوج عاماً في غالب النساء حتى إن الفضليات من زوجات النبي ﷺ لم يخرجن عن هذا الوصف في العموم، فإن رسول الله ﷺ كان يعاني منه في بعض الأحيان شدة، فقد تهجره إحداهن يومها حتى المساء<sup>(١٢١)</sup> وربما أغفلت إحداهن الباب دونه بسبب شدة الغيرة<sup>(١٢٢)</sup> وربما تعاونت إحداهن مع الأخرى فتضاهرتا عليه حتى حرّم على نفسه ما أحل الله له<sup>(١٢٣)</sup> وربما نزعت إحداهن يدها من يده لشدة ما تجده في نفسها من الغضب<sup>(١٢٤)</sup> وربما اجتمعن حوله يستقاتن، ويتشائنن حتى تعلو أصواتهن<sup>(١٢٥)</sup>. كل هذه السلوكيات لم تدفع الرسول ﷺ إلى غير مزيد من الصبر، والمداراة، ومرااعة أحوالهن أخذًا بوصية جبريل عليه السلام: حيث كان يوصي بالنساء حتى ظن الرسول عليه الصلاة والسلام أنه سوف يتزل تحريم طلاقهن<sup>(١٢٦)</sup>.

وما زال النساء في كل زمن على نفس النهج، وما زال الرجال مطالبين دائمًا بالصبر، والسياسة، والمداراة، وأخبار السلف في هذا المجال كثيرة<sup>(١٢٧)</sup> إلا أن الضابط الذي يميّز الصالحة من النساء دون غيرها: هو رجوعها إلى الحق بعد سكون الشورة الغضبية، واعترافها بالخطأ والاعتذار لمن له عليها حق دون استكبار أو عتو<sup>(١٢٨)</sup> ويظهر هذا الطبع الصالح في سلوك السيدة عائشة رضي الله عنها، في وقت صفائها حيث تقول معرفة بعظيم حبها وتعلقها بالرسول ﷺ: "أجل والله يا رسول الله ﷺ، ما أهجر إلا اسمك"<sup>(١٢٩)</sup>.

إن على الرجال إدراك هذه القضية، وتوطين نفوسهم على الصبر، والمداراة، وعلى الزوجات ألا يتمادين مسترسلامات في عمق طبائعهن، وعليهن أن يعْدُن للحق

إذا غفلن عنه، وغلبت عليهن طبيعة الخلقة، فإن الصالحة لا ترضى بغضب بعلها  
وهو ظالم، فكيف بما إذا كانت ظالمة؟.

### سادساً: استخدام أسلوب التأديب للزوجة:

قد تخرج الزوجة عن طبعها المعتدل إلى سلوك ناشر، لحماقة فيها، أو شدة تدليل  
بسبب مكانتها عند زوجها، وجبه لها، أو تقويتها بولادة الذكور،<sup>(١٣٠)</sup> ونحو ذلك  
من الأسباب التي تدعو الزوجة أحياناً إلى الخروج عن الطبع السوي: فترتفع على  
زوجها، وتبغضه، ولا تسمع له أمراً، ولا تطيعه في المعروف،<sup>(١٣١)</sup> فتهجر فراشه،  
ولا تستzin له، وتخرج من بيته بغير إذنه، وترك الصلاة.<sup>(١٣٢)</sup> فإذا فعلت الزوجة  
 شيئاً من هذه السلوكيات على الخصوص: عدّت ناشزاً تدخل تحت قول الله تعالى:  
﴿... وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُرُوهُنَّ فَعَظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ  
فَإِنْ أَطْغَنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْاً كَبِيرًا﴾.<sup>(١٣٣)</sup> يقول ابن  
عباس رضي الله عنهما معلقاً على هذه الآية: "تلك المرأة تنشر، وتستخف بحق  
زوجها، ولا تطيع أمره، فأمر الله عز وجل أن يعظها، ويدركها بالله وبعظم حقه  
عليها، فإن قيلت وإلا هجرها في المضاجع، ولا يكلمها من غير أن يذر نكاحها،  
وذلك عليها شديد، فإن رجعت وإلا ضربها ضرباً غير مبرح، ولا يكسر لها عظاماً،  
ولا يحرح لها جرحًا، قال: ﴿فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا﴾، يقول: إذا  
أطاعتك فلا تتحنّ عليها العلل".<sup>(١٣٤)</sup>

إن اللطيف الخبير هو الذي يوجه إلى هذا الأسلوب التربوي في معالجة الزوجة  
الناشر، بحسب الترتيب التدرجى، فإن لم يفده الوعظ، فإن للهجر تأثيراً بالغاً في  
المرأة المختالة بمحامفها وقدرها على الإغراء؛ إذ إن ترك الجماع لأسبوعين على  
الأكثر قد يكون كافياً لإحداث استجابة في سلوكها.<sup>(١٣٥)</sup> كما أن في هجر  
كلامها دون هجر جماعها: تأثيراً بالغاً في نفسها - كما ذكر ابن عباس - إلا أن

ضابط المحر في الكلام بأن لا يزيد عن ثلاثة أيام، ويكون في البيت مع الاعتزال بالفراش.<sup>(١٣٦)</sup>

أما استخدام العقاب البدني بالضرب، فإنه مشروع للحاجة في حالة إخفاق الوعظ والمحر، حتى وإن كانت الزوجة صغيرة.<sup>(١٣٧)</sup> إلا أن النبي ﷺ ما نَدَبَ إليه، ولا استحبه لأصحابه، لما شاع بينهم.<sup>(١٣٨)</sup>

وما ينبغي أن تعرفه المرأة المعاصرة: أن استخدام العقاب البدني مع الزوجة الناشر سلوك شائع في جميع الطبقات والفئات الاجتماعية منذ القديم<sup>(١٣٩)</sup> وحتى في المجتمعات المعاصرة اليوم، رغم إدراجه – عند البعض – ضمن الجرائم التي يُعاقب عليها القانون،<sup>(١٤٠)</sup> إلا أنه لا يزال يمارس بصورة واسعة وعنيفة قد تصل بالزوجة إلى حدّ الموت.<sup>(١٤١)</sup> فإذا أجازه الشارع الحكيم بضوابطه المشروعة، ومبرراته المنطقية: فلابد أن يكون مقبولاً عند المرأة – من حيث المبدأ – شرعاً وعقلاً، خاصة إذا علمت: أن مبدأ ضرب الزوجة الناشر تُقره فتات كبيرة من الجنسين في المجتمعات المتقدمة.<sup>(١٤٢)</sup> رغم التوجه العام ضد العنف، وشيوخ مبادئ الحرية الفردية؛ بل إن بعض القرانيين العربية تذهب إلى أبعد من هذا فتنصُّ: على استخدام الشرطة لإلزام المرأة بيتها وطاعة زوجها إذا ثبت نشوتها،<sup>(١٤٣)</sup> رغم ما في هذه الممارسة من المهانة للمرأة، وفقدان الجانب التربوي في معاملتها.

ولعل مما يُقنع المرأة المعاصرة بهذا المبدأ الشرعي كوسيلة تربوية مشروعة عند الحاجة إليها، بهدف ضبط الحياة الزوجية واستمرارها: أنه أسلوب مُورس في القرون المفضلة، وثبت عن عدد من الصحابة تأديب زوجاتهم بدنياً، ومن حلال المحر،<sup>(١٤٤)</sup> فلم تخرجهم هذه الممارسات المشروعة عن كونهم في الجملة متسبين إلى أفضل القرون وأحسنها على الإطلاق.

ولَا يُفهَمُ من هذا السعي في إقناع الزوجة بمشروعية التأديب البدني: أن تكون مُحلاً للعقوبة فتستسلم لها؛ بل هو على الحقيقة سعي في توعيتها بهذا الأسلوب كوسيلة تربوية مشروعة، يمكن أن تمارس معها في حال نشورها، واستحقاقها التأديب، إلا أن الزوجة العاقلة لا تُلْجئ زوجها إلى هذه المعاملة العنيفة معها، فالتصريح منه؛ بل وحتى التلميح: يكفيها للرجوع إلى الحق، والقيام بالواجب.

ومن المعلوم أن شخصية الزوج الصالحة ضرورية لضبط سلوك الزوجة، فالمهيبة من صفات المؤمن،<sup>(١٤٥)</sup> وهي ضرورية للزوج، ومرتبطة بشخصيته ودينه ومراؤته، ومدى احترامه واعتزاذه بنفسه، فإذا فقد هذه الصفة: هان على زوجته، وضعفت مكانته عندها، فالعنوان من الزوجة، "والغُيُّ، وسوء التدبير، وقصر الرأي، وركوب المسوى: ليست سوى خصائص المرأة التي تتمرد، والتي تطغى، حيث يكون الزوج فاقداً هيبيته".<sup>(١٤٦)</sup>

وقد يستغنى الرجل الوقور بقوة شخصيته ومكانته عن استخدام يده، وقد تغني الزوجة الصالحة عن ذلك بحسن تبعلها، ومعرفة مكانة زوجها.

### النتائج والتوصيات

من خلال معالجة فقرات الدراسة يمكن رصد أهم النتائج مقرونة بتوصياتها المقترنة وذلك على النحو التالي:

- ١ - يحوي منهج التربية الإسلامية نظاماً تربوياً متكاملاً لقيام الحياة الزوجية السعيدة بعيداً عن التوترات والمنازعات التي تخرج الزوجين عن السلوك السوي أو تحدد الأسرة بالأنكياز، وتعرض النساء للضياع. وهذا يفرض على المتخصصين التربويين تلمس هذا المنهج التربوي في التراث الإسلامي وإعادة عرضه من جديد في قوالب تربوية علمية تتناسب مع طبيعة متغيرات الحياة الاجتماعية والعلمية الحديثة.

٢ - يولي نظام الاجتماع الإسلامي الرجال مسؤوليات تربوية كبيرة، تؤهلهم للقيام بمهام القوامة الأسرية، والإصلاح التربوي، وهذا يتطلب إعدادهم علمياً وتربيوياً للقيام بهذه المهام والتصدي للمشكلات التي تعرّض سلامة الأسرة، ونقدّها بالخطر.

٣ - كشفت الدراسة عن العديد من الوسائل التربوية النافعة في إصلاح الزوجات، مما يمكن أن يتخذه الأزواج وسيلة علاج وتربيّة، فيتدرّبوا عليه في سبيل تحقيق السكينة والرحمة والاستقرار، وغيرها من أمور الراحة والسعادة التي ينشدها جميع الأزواج. مما يُوجب ولذلك يجب اطلاع الرجال الأزواج على هذه الوسائل والقناعات بها، والتدريب عليها، من خلال الدورات العلمية، والنشرات الدورية، والمحاجات الثقافية.

٤ - رغم ما كشفته الدراسة عن أهمية دور الزوج الرجل في عملية إصلاح الحياة الزوجية، فإن دور الزوجة المرأة في هذه العملية الإصلاحية لا يقل أهمية عن دور الزوج، إلا أنها قد تختلف في بعض الجوانب والأساليب، مما يتطلب توجّه بعض الباحثين التربويين إلى الكشف عن وسائل الزوجة في إصلاح الحياة الزوجية ليكمل البحث من جانبه الآخر.

### الهواء الش

- (١) انظر: مسلم. صحيح مسلم. رقم (٨٩٢)، ج ٢، ص ٦٠٩.
- (٢) انظر: البخاري. صحيح البخاري. رقم (١١٠٨)، ج ١، ص ٣٨٩.
- (٣) الطبراني. الدعاء. ج ٣، ص ١٤٨٠. (إسناده ضعيف).
- (٤) ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج ٨، ص ١٣٠.
- (٥) المخدي. كفر العمال. ج ٧، ص ١٢٨. (ضعف). انظر: المناوي. فيض القدير. ج ٥ ص ١٢٥ - ١٢٦.
- (٦) انظر: أحمد. المسند. ج ١٦، ص ٦٠٤ - ٦٠٥. (إسناده صحيح).
- (٧) انظر: الحاكم. المستدرك. ج ٣، ص ٣٣٠. (مرسل).

- (٨) انظر: الذهبي. تذكرة الحفاظ. ج ١، ص ٢٧.
- (٩) أبو نعيم: حلية الأولياء وطبقات الأصفقاء. ج ٢، ص ٤٤.
- (١٠) الصفورى. مختصر المحسن المجتمعى فى فضائل الخلفاء الأربع. ص ٩٥.
- (١١) البيهقى. السنن الكبرى. ج ٧، ص ٤٢٢ - ٤٢٣.
- (١٢) علي، جواد. المفصل فى تاريخ العرب قبل الإسلام. ج ٤، ص ٦٣٠ - ٦٣١.
- (١٣) انظر: ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج ٨، ص ٦٧.
- (١٤) الجَدِيدَةُ: "القطعة المحسنة تحت السرّاج والرَّاحل". الفيروزآبادى. القاموس المحيط. ج ٤، ص ٣١١. (جَدِيدٌ).
- (١٥) الصالحي. سبل المدى والرشاد في سيرة خير العباد. ج ٧، ص ١١٢.
- (١٦) البيهقى. شعب الإيمان. ج ٦، ص ٢٩٢.
- (١٧) الغزى. المراح في المراح. ص ٣١.
- (١٨) انظر: البيهقى. شعب الإيمان. ج ٦، ص ٢٩٢.
- (١٩) الذهبي. سير أعلام النبلاء. ج ١٢، ص ٤٧٣.
- (٢٠) الحفنى. عبد المعم. الموسوعة النفسية الجنسية. ص ٦٣٩.
- (٢١) انظر: المناوى. فضى القدير. ج ٥، ص ٢١٢. (رجاله رجال الصحيح).
- (٢٢) انظر: البخارى. صحيح البخارى. رقم (٦٤٤). ج ١، ص ٢٣٩.
- (٢٣) انظر: ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج ٨، ص ١٢١.
- (٢٤) الهندى. كثر العمال. ج ١٦، ص ٤٠٨. (آخرجه بنحوه): البخارى. صحيح البخارى. رقم (٥٠٤٨)، ح ٥، ص ٢٠٥٢.
- (٢٥) الرأوية: هي: "المرادة فيها الماء". ابن منظور. لسان العرب. ج ١٤، ص ٣٤٦. (روي).
- (٢٦) البيهقى. شعب الإيمان. ج ٦، ص ٢٩٢.
- (٢٧) (الطلاق ٧).
- (٢٨) البخارى. صحيح البخارى. رقم (٥٠٤١)، ج ٥، ص ٢٠٤٨.
- (٢٩) انظر: البيهقى. السنن الكبرى. ج ٧، ص ٤٦٩.
- (٣٠) البيهقى. معرفة السنن والآثار. ج ٥، ص ٤٢١.
- (٣١) انظر: مسلم. صحيح مسلم. رقم (٩٩٥)، ج ٢، ص ٦٩٢.
- (٣٢) انظر: البخارى. صحيح البخارى. رقم (٥٠٣٦)، ج ٥، ص ٢٠٤٧.
- (٣٣) انظر: المزى. تذبيب الكمال في أسماء الرجال. ج ٣٥، ص ٣٤٧.
- (٣٤) انظر: الشوكاني. فتح القدير. ج ٤، ص ٢٧٥ - ٢٧٧.
- (٣٥) انظر: الكاندھلوي. حياة الصحابة. ج ٣، ص ٣٤٥.

- (٣٦) الثاقب، فهد ثاقب. "أسباب الطلاق في المجتمع الكويتي - دراسة ميدانية". ص ٥٦.
- (٣٧) أ - ابن الهمام. شرح فتح القدير للعاجز الفقير. ج ٤، ص ٢٠٧.
- ب - ابن عابدين. حاشية رد المحتار. ج ٣، ص ٦٠٢.
- (٣٨) انظر: أ - الثاقب، فهد ثاقب. " موقف الكويتى من مكانة المرأة في مجتمعنا المعاصر ". ص ٢٦٢ - ٢٦٣.
- ب - باقادر، أبو بكر أحمد. "بنية الأسرة العربية - دراسة تطبيقية على مدينة جدة". ص ٢٦٧.
- (٣٩) قريطم، عبد الحادي وآخرين. الأسرة السعودية - الدور والتغيير وأثرها في اتخاذ القرار. ص ١٩.
- (٤٠) انظر: أ - ابن أبي شيبة. المصنف. ج ٤، ص ٣١٣.
- ب - البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٨٥٨)، (٤٨٦٧)، ج ٥، ص ١٩٧٩ - ١٩٨١.
- ج - الكتابي. الترتيب الإداري. ج ٢، ص ١٥٨ - ١٥٩.
- (٤١) انظر: أ - ابن حلكان. وفيات الأعيان. ج ١، ص ٢٨٧ - ٢٨٩.
- ب - رضا، محمد. أبو بكر الصديق. ص ١١٣ - ١١٤.
- ج - البسام، عبد الله عبد الرحمن. توضيح الأحكام. ج ٤، ص ٤٧٣.
- د - دبورانت، ول. قصة المحضارة. ج ٢١، ص ٩٥.
- (٤٢) أبو جيب، سعدي. موسوعة الاجماع في الفقه الإسلامي. ج ١، ص ٥٢٥.
- (٤٣) ابن تيمية. مجموع الفتاوى. ج ٣٢، ص ٢٧١.
- (٤٤) شلبي، محمد مصطفى. أحكام الأسرة في الإسلام. ص ٣٠.
- (٤٥) انظر: ابن أبي شيبة. المصنف. ج ٤، ص ٤٠٦.
- (٤٦) انظر: الدارقطني. سنن الدارقطني. ج ٣، ص ٣٠٥.
- (٤٧) الجرجاني. مصباح الظلام. ج ١، ص ١٣٩.
- (٤٨) ابن قدامة. المغني. ج ٨، ص ١٤٤.
- (٤٩) القرطبي. الجامع لأحكام القرآن. ج ٣، ص ١٢٥.
- (٥٠) انظر: أ - البخاري. صحيح البخاري. رقم (١٨٧٤)، ج ٢، ص ٦٩٧.
- ب - أحمد. المسند. ج ٦، ص ٢٢٦. (رجاله ثقات). البنا. الفتح الرباني. ج ١٦، ص ٢٣٣.
- (٥١) انظر: أ - العجلبي. تاريخ الثقات. ص ٢٠٠.
- ب - الصالحي. سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد. ج ٨، ص ٢٧١.
- ج - المقريزي. المفقى الكبير. ج ١، ص ٤٠١.
- (٥٢) القرطبي. الجامع لأحكام القرآن. ج ٢، ص ١٢٤.
- (٥٣) انظر: أسعد، يوسف ميخائيل. قاموس علم النفس. ص ١٠٤.
- (٥٤) النجم، عماد ونادر سعادة. الاضطرابات والاختلافات الجنسية عند النساء. ص ٢٨ - ٢٩.

- (٥٥) المناوي، فيض القدير. ج ١، ص ٣٢٥.
- انظر أيضاً: ابن سينا. الشفاء - الطبيعيات. ج ٣، ص ١٨٦.
- (٥٦) المودي، أبو الأعلى. حقوق الزوجين. ص ٢٢.
- (٥٧) أبو يعلى. مسندي أبي يعلى الموصلي. ج ٤، ص ١٨٣. (إسناده حسن). المناوي، فيض القدير. ج ١، ص ٣٢٥.
- (٥٨) أ - زُرُوق. النصيحة الكافية. ص ٩٥.
- ب - الحرداني. مصباح الظلام. ج ١، ص ١٣٩.
- (٥٩) البقاعي. نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. ج ٢، ص ٢٣٧.
- (٦٠) انظر: الترمذى. الجامع الصحيح. ج ٣، ص ٤٤٣.
- (٦١) انظر: أ - الحاج، فائز محمد. الانحرافات الجنسية وأمراضها. ص ٦٠.
- ب - كلينمن، رونالد. دليلك إلى تنظيم الأسرة. ص ٢٠.
- (٦٢) انظر: البغوي. شرح السنة. ج ٩، ص ١٠٦. (إسناده صحيح).
- (٦٣) انظر: أ - الغزالى. إحياء علوم الدين. ج ٢، ص ٤٦ - ٤٧.
- ب - الزبيدي. إتحاف السادة المتقين. ج ٦، ص ١٧٢ - ١٧٧.
- ج - الدهوبي. كشف النقاع عن متن الإفague. ج ٥، ص ١٩٤.
- (٦٤) انظر: أ - كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ١٠٩ و ١١٣.
- ب - سنتس، روبرت. المرأة والعمل في أمريكا. ص ٢٢٩ - ٢٣٠.
- ج - الس، هنري هافلوك. الجنس والزواج وفن الحب. ص ٩٣ - ٩٤.
- (٦٥) انظر: الصالحي. سبل المدى والرشاد في سيرة خير العباد. ج ٩، ص ٦٠.
- (٦٦) انظر: أ - كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ١٠٦.
- ب - الحفني، عبد المنعم. الموسوعة النفسية الجنسية. ص ١٩٨.
- (٦٧) انظر: النسائي. سنن النسائي. ج ٦، ص ٩٣. (صحيح). الألباني، محمد ناصر الدين. صحيح سنن النسائي. ج ٢، ص ٧١٩.
- (٦٨) أحمد. المسند. ج ٦، ص ٢٧ - ٣١. (إسناده صحيح).
- (٦٩) وكيع. أعيار القضاة. ج ١، ص ٢٧٦.
- (٧٠) انظر: ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج ٨، ص ٤٣٤.
- (٧١) الساعاتي، سامية حسن. الاختيار للزواج والتغيير الاجتماعي. ص ٢٥.
- (٧٢) كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ٤٣٣.
- (٧٣) انظر: أ - البخاري. صحيح البخاري. رقم (٢٩٤، ٢٩٥)، ج ١، ص ١١٥.
- ب - البيهقي. السنن الكبرى. ج ١، ص ٣١٢.

- (٧٤) ابن رجب. فتح الباري شرح صحيح البخاري. ج ٢، ص ٣٥ - ٣٨.
- (٧٥) انظر: أ - الطبراني. المعجم الأوسط. ج ٨، ص ١٨٤. (إسناده ضعيف). الميشمي. مجمع الزوائد وطبع الفوائد. ج ٤، ص ٢٩٣.
- ب - ابن كثير. حامض المسانيد والسنن. ج ٢٦، ص ٣٢٢.
- ج - المناوي. فيض القدير. ج ٤، ص ٤٣٠.
- د - كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ١٣٠ و ٤٣٠.
- ه - الجهمي، السيد. المشاكل الزوجية بين الطب والدين. ص ٢٩.
- (٧٦) حديث: "... إنما النساء شقائق الرجال". أبو داود. سنن أبي داود. رقم (٢٣٦)، ج ١، ص ٦١. ورد تبرير قضية احتلام النساء: مما يدل على أنهن في جانب الشهوة مساويات للرجال، إلا أنَّ التَّبَاعِينَ بينهما ينحصر غالباً في طريقة الإشاع.
- (٧٧) انظر: أ - ابن أبي الدنيا. العيال. ج ٢، ص ٦٨٦.
- ب - ابن حزم. المخلص بالآثار. ج ٩، ص ١٧٤.
- (٧٨) التجمم، عماد ونادر سعادة. الاضطرابات والانحرافات الجنسية عند النساء. ص ١٧٦ - ١٧٧.
- (٧٩) انظر: أ - الكاندھلوي. حياة الصحابة. ج ١، ص ٧٠٧.
- ب - البيهقي. إصلاح المجتمع. ص ٣٢٠.
- ج - المودودي، أبو الأعلى. حقوق الزوجين. ص ٢٣.
- (٨٠) انظر: ابن منظور. مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر. ج ٢٩، ص ٣٣٤ - ٣٣٥.
- (٨١) انظر: أ - أيوب، ياسر. الانفعار الجنسي في مصر. ص ١٤٣ - ١٤٨.
- ب - الحميميد، خديجة. حرفة تغريب المرأة الكوريتية. ص ٦٣.
- (٨٢) البعلبي. الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. ص ٢٤٦.
- (٨٣) أ - ابن الحوزي. صيد الخاطر. ص ٨٩.
- ب - القرطبي. الجامع لأحكام القرآن. ج ٣، ص ١٢٤ وج ٥، ص ٩٧.
- (٨٤) انظر: ابن ماجة. سنن ابن ماجة. رقم (٣٦٢٥)، ج ٢، ص ١١٩٧. (إسناده حسن).
- (٨٥) انظر: معروف، بشار عواد وأخرين. المسند الجامع. ج ١٩، ص ٤٣١.
- (٨٦) انظر: أبو داود. المراسيل. ص ٣١٦. (رجاله ثقات).
- (٨٧) الترمذى. الجامع الصحيح. رقم (١٩)، ج ١، ص ٣٠ - ٣١. (حسن صحيح).
- (٨٨) انظر: الزمخشري. الفائق في غريب الحديث. ج ١، ص ٣١٤.
- (٨٩) ابن معين. التاريخ. ج ١، ص ٢٥٧.
- (٩٠) ابن حبيب. أدب النساء. ص ١٦٨.
- (٩١) أ - كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ١٢٥ - ١٢٦.

- ب - عبدة، سمير. المترلة الجنسية للمرأة العربية. ص ٨١ - ٨٢.
- ج - الس، هنري هافلوك. الجنس والزواج وفن الحب. ص ٧١ و ١٠١.
- د - بونابارت، ماري. سيكولوجية المرأة. ص ٣٩٨.
- (٩٢) ط، فرج عبد القادر وآخرين. معجم علم النفس والتحليل النفسي. ص ٨٠.
- (٩٣) الحفي، عبد المنعم. الموسوعة النفسية الجنسية. ص ٦٩١ و ٦٩٥.
- (٩٤) كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ١١٣ و ١٢٨ و ١٣٥.
- (٩٥) الحاج، فائز محمد. الانحرافات الجنسية وأمراضها. ص ٩٣.
- (٩٦) أ - الحفي، عبد المنعم. الموسوعة النفسية الجنسية. ص ٦٩٠.
- ب - القرشي، عبد الفتاح. "دور الموارد الشخصية والاجتماعية في حماية الكويتيين من أعراض الضغوط النفسية للغزو العراقي". ص ٧٧.
- (٩٧) حيدر، فؤاد. المرأة في الإسلام وفي الفكر الغربي. ص ٩٥.
- (٩٨) بونابارت، ماري. سيكولوجية المرأة. ص ١٥٢.
- (٩٩) الحفي، عبد المنعم. الموسوعة النفسية الجنسية. ص ٦٧٥ - ٦٧٦.
- (١٠٠) كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ٩٥.
- (١٠١) نفسه. ص ١٠٦.
- (١٠٢) أ - حلال، سعد. علم النفس الاجتماعي. ص ١٥٧.
- ب - الحاج، فائز محمد. الانحرافات الجنسية وأمراضها. ص ٩٤ - ٩٦.
- ج - كمال، علي. الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. ص ٩٤ و ١٣٥.
- (١٠٣) انظر: الحكم. المستدرك. ج ١، ص ٤١٨. (صحيح الإسناد).
- (١٠٤) انظر: الهيثمي. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. ج ٤، ص ٣٣٠. (ضعف). الألباني، محمد ناصر الدين.
- ضعف الجامع الصغير وزيادته. ج ٤، ص ٨٧.
- (١٠٥) أحمد. المسند. ج ٤، ص ١٥٤. (رجاله ثقات). الهيثمي: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. ج ٤، ص ٣٣٢.
- (١٠٦) الغزالى. إحياء علوم الدين. ج ٢، ص ٤٢.
- (١٠٧) انظر: مسلم. صحيح مسلم. رقم (١٩٢٨) ح ٣، ص ١٥٢٧ - ١٥٢٨.
- (١٠٨) انظر: البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٩٤٦). ج ٥، ص ٢٠٠٨.
- (١٠٩) انظر: أ - الخراططي. مساوى الأخلاق ومذمومها. (إسناده صحيح).
- ب - الصالحي. سبل المدى والرشاد في سيرة خير العباد. ج ٤، ص ٣٥٣ - ٣٥٤.
- (١١٠) بوفار، سيمون. كيف تفكّر المرأة. ص ١٥.
- (١١١) مكدوحل، وليم. الأخلاق والسلوك في الحياة. ص ٢٦٣ - ٢٦٤.
- (١١٢) شهوان، رجب سعيد. "الزوج أصل الأسرة الإنسانية". ص ١٨٨ - ١٨٩.

- (١١٣) كحالة، عمر رضا. الحب. ص ٢١٢.
- (١١٤) البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٨٤٩)، ج ٥، ص ١٩٧٦.
- (١١٥) العيني. عمدة القاري. ج ٢٠، ص ١٦٦.
- (١١٦) البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٨٩٠)، ج ٥، ص ١٩٨٧.
- (١١٧) ابن عطية. المحرر الوجيز. ج ٤، ص ٦٢.
- (١١٨) النساء. ١٩.
- (١١٩) القرطبي. الجامع لأحكام القرآن. ج ٥، ص ٩٨.
- (١٢٠) الغزالى. إحياء علوم الدين. ج ٢، ص ٤٢.
- (١٢١) البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٨٩٥)، ج ٥، ص ١٩٩١.
- (١٢٢) انظر: ابن سعد. الطبقات الكبرى. ج ٨، ص ١٣٨.
- (١٢٣) انظر: البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٦٢٨)، ج ٤، ص ١٨٦٥ - ١٨٦٦.
- (١٢٤) انظر: الميسمى: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. ج ٩، ص ٢٣٤. (آخرجه بنحوه): البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٤٧٣)، ج ٤، ص ١٧٧٤ - ١٧٧٨.
- (١٢٥) انظر: ابن كثير. جامع المسانيد والسنن. ج ٢٢، ص ١٧٣. (إسناده صحيح).
- (١٢٦) انظر: ابن أبي الدنيا. العيال. ج ٢، ص ٦٧٠. (إسناده ضعيف). انظر: ابن حجر. المطالبة العالية بزوائد المسانيد الثمانية. ج ٢، ص ٥٢.
- (١٢٧) انظر: أ - ابن أبي شيبة. المصنف. ج ٥، ص ٢٧٥ - ٢٧٧.  
ب - أبو نعيم. حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. ج ٥، ص ٢٤٢.  
ج - الكاندھلوي. حياة الصحابة. ج ٣، ص ٤١٧.
- (١٢٨) حبر، محمد سلامة. هل هن ناقصات عقل ودين. ص ٢٩.
- (١٢٩) البخاري. صحيح البخاري. رقم (٤٩٣٠)، ج ٥، ص ٢٠٠٤.
- (١٣٠) انظر: الأصفهاني. الأغاني. ج ١٧، ص ٢٢٣.
- (١٣١) ابن كثير. تفسير القرآن العظيم. ج ١، ص ٥٠٣.
- (١٣٢) ابن نجيم. الأشیاء والناظائر. ص ٢٠٥.
- (١٣٣) النساء. ٣٤.
- (١٣٤) البيهقي. السنن الكبرى. ج ٧، ص ٣٠٣.
- (١٣٥) انظر: الحفني، عبد المنعم. الموسوعة النفسية الجنسية. ص ٥٨٣.
- (١٣٦) أ - البيهقي. معرفة السنن والآثار. ج ٥، ص ٤٣٣ - ٤٣٤.  
ب - الغزالى. إحياء علوم الدين. ج ٢، ص ٤٦.
- (١٣٧) الميسمى. تحرير المقال في آداب وأحكام فوائد يحتاج إليها مؤديبو الأطفال. ص ٧١.

- (١٣٨) انظر: النسائي. عشرة النساء. ص ٢٤٤ - ٢٤٥. (صحيح). الألباني. محمد ناصر الدين. صحيح سن أبي داود. ج ٢، ص ٤٠٣.
- (١٣٩) انظر: أ - حابر، حابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي. معجم علم النفس والطب النفسي. ج ٢، ص ٣٧١.
- ب - دبورانت، ول. قصة الحضارة. ج ٦، ص ١٨٨ .
- (١٤٠) العوجي، مصطفى. دروس في العلم الجنائي. ج ١، ص ٣٧٧ .
- (١٤١) الملاقي، مختار حليل. أمريكا كما رأيتها. ص ١٦٢ .
- (١٤٢) مرسي، كمال إبراهيم. العلاقات الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس. ص ٢٥٧ .
- (١٤٣) قاروت، نور حسن. موقف الإسلام من نشوء الزوجين أو أحدهما. ص ٧٢ - ٧٣ .
- (١٤٤) انظر: أ - ابن أبي شيبة. المصنف. ج ٨، ص ٣٦٨ .  
ب - الحاكم. المستدرك. ج ٤، ص ١٧٥ . (صحيح الإسناد).  
ج - ابن الأعرابي. المعجم. ج ٢، ص ٣٢ . (إسناده ضعيف).  
د - ابن سحنون. آداب المعلمين. ص ٣٥٥ .
- (١٤٥) ابن القيم. جلاء الأفهام في الصلاة والسلام على خير الأنام. ص ٩٤ .
- (١٤٦) زبور، علي. الحكمة العملية. ص ١٦٣ - ١٦٤ . (بتصرف).

## المراجع

القرآن الكريم .

- ابن أبي الدنيا، أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد البغدادي (١٤١٠هـ). العيال. تحقيق: نجم عبد الرحمن خلف. الرياض: دار ابن القيم.
- ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم العبسي الكوفي (د. ت). المصنف. تحقيق: عبد الخالق الأفغاني وآخرين. (د. ط). جدة: دار المدى.  
و(١٤٠٨هـ). الجزء المفقود من المصنف. تحقيق: عمر غرامة العمروي. الرياض: دار عالم الكتب.
- ابن الأعرابي، أبو سعيد أحمد محمد بن زياد (١٤١٢هـ). المعجم. تحقيق: أحمد ميرين البلوشي. الرياض، مكتبة الكوثر.
- ابن تيمية، تقى الدين أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام الحراني (د. ت).

مجموع الفتاوى. ترتيب: عبد الرحمن محمد العاصمي النجدي. (د. ط). رئاسة العامة لشؤون الحرمين الشريفين، مكة المكرمة.

- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي البغدادي (١٣٩٨هـ). صيد الخاطر. تحقيق: علي الطنطاوي، وناجي الطنطاوي. ط. ٢. دمشق: دار الفكر. (د. ط). (د. ت). بيروت: دار الكتب العلمية.

- ابن حبيب، أبو مروان عبد الملك بن حبيب بن سليمان الأندلسي الألبري (١٤١٢هـ). أدب النساء. تحقيق: عبد المجيد تركي. بيروت: دار الغرب.

- ابن حجر، شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (١٤١٤هـ). المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. (د. ط). بيروت: دار المعرفة. (د. ١٤١٨هـ). تحقيق: غنيم عباس غنيم، وياسر إبراهيم محمد. الرياض: دار الوطن.

- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد الظاهري الأندلسي (١٤٠٨هـ). المحلى بالآثار. تحقيق: عبد الغفار البنداري. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلمية.

- ابن خلkan، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر (د. ت). وفيات الأعيان. (د. ط). بيروت: دار صادر.

- ابن رجب، زين الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد البغدادي الحنبلي (١٤١٧هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. تحقيق: محمود شعبان عبد المقصود وآخرين. المدينة المنورة: مكتبة الغرباء الأثرية.

- ابن سحنون، أبو عبد الله محمد (د. ت). آداب المعلمين. تحقيق: أحمد فؤاد الأهواني. (د. ط). القاهرة: دار المعارف.

- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الحاشمي (د. ت). الطبقات الكبرى. (د. ط). بيروت: (د. ن).

- ابن سينا، أبو علي الحسين بن علي (د. ت). الشفاء - الإلهيات. تحقيق: الأب قنواتي وآخرين. (د. ط). وزارة الثقافة والإرشاد القومي، مصر.
- ابن عابدين، محمد أمين (١٤١٢هـ). حاشية رد المحتار. ط٢. بيروت: دار الفكر.
- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب الأندلسي (١٤١٣هـ). المحرر الوجيز. تحقيق: المجلس العلمي بفاس. (د. ط). (د. م): مكتبة ابن تيمية.
- ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد الحنبلي (١٤٠٤هـ). المغني. عنابة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت. بيروت: دار الفكر.
- ابن القيم، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الدمشقي (١٤٠٥هـ). جلاء الأفهام في الصلاة والسلام على خير الأنام. (د. ط). بيروت: الكتب العلمية.
- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي الدمشقي (١٤٠٧هـ). تفسير القرآن العظيم. تقدم: يوسف المرعشلي. ط٢. بيروت: دار المعرفة.
- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرishi الدمشقي (١٤٠٧هـ). جامع المسانيد والسنن. تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (د. ت). سنن ابن ماجة. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. (د. ط). (د. م): (د. ن).
- ابن معين، يحيى بن معين بن عون المري الغطفاني (١٣٩٩هـ). التاريخ. تحقيق: أحمد محمد نور سيف. مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، مكة المكرمة.

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري (٤٠٤هـ). مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر . تحقيق: مأمون الصاغرجي وآخرين. دمشق: دار الفكر.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري (٤١٤هـ). لسان العرب . ط٣. بيروت: دار صادر.
- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم الحنفي (٤٠٣هـ). الأشباء والنظائر. تحقيق: محمد مطيع الحافظ. (د. م): دار الفكر.
- ابن الممام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد الحنفي (د. ت). شرح فتح القدير للعاجز الفقير. (د. ط). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو جيب، سعدي (٩٨٥م). موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي. (د. ط). إدارة إحياء التراث الإسلامي، قطر.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (د. ت). سنن أبي داود. تحقيق: محمد محى الدين عبد الحميد. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (٤٠٨هـ). المراسيل. تحقيق: شعيب الأرناؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- أبو نعيم، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق الأصبهاني (د. ت). حلية الأولياء وطبقات الأصنفاء . (د. ط). بيروت: دار الفكر.
- أبو النور، محمد الأحمدي (٤١٣هـ). منهاج السنة في الزواج . ط٤. الرياض: دار روضة الصغير.
- أبو يعلى، أحمد بن علي بن المثنى التميمي الموصلي (٤٠٨هـ). مسنن أبي يعلى الموصلي . تحقيق إرشاد الحق الأثري. جدة: دار القبلة.

- أحمد، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (١٤١٦هـ). المسند. تحقيق: أحمد محمد شاكر، وحمزة أحمد الزين. القاهرة: دار الحديث. (د. ت).
- ط). بيروت المكتب الإسلامي.
- أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٨م). قاموس علم النفس. (د. ط). القاهرة: دار غريب.
- الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين القرشي الأموي (١٤١٢هـ). الأغاني. تحقيق: عبد علي مهنا وسمير جابر. ط ٢. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الألباني، محمد ناصر الدين (١٣٩٩هـ). ضعيف الجامع الصغير وزياحته. ط ٢ بيروت المكتب الإسلامي.
- الألباني، محمد ناصر الدين (١٤٠٩هـ). صحيح سنن النسائي. بيروت: المكتب الإسلامي.
- ألس، هنري هافلوك (١٩٩١م). الجنس والزواج وفن الحب. ترجمة: عبد الإله الكوبي. ط ٢. بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أيسوب، ياسر (١٩٩٥م). الانفجار الجنسي في مصر. القاهرة، دار سفنكس للطباعة والنشر.
- باقادر، أبو بكر أحمد (١٤٠٤هـ). "بنية الأسرة العربية - دراسة تطبيقية على مدينة جدة". مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (١٤١٠هـ). صحيح البخاري. تحقيق مصطفى ديب البغدادي. ط ٤. دمشق، دار ابن كثير.
- البسام، عبد الله عبد الرحمن (١٤١٣هـ). توضيح الأحكام. جدة: دار القبلة للثقافة الإسلامية.
- البعلبي، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد الدمشقي (د. ت). الاختيارات

- الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. (د. ط). (د. م): دار الفكر.
- السعوي، أبو محمد الحسين بن مسعود الفراء (١٤٠٣هـ). شرح السنة. تحقيق: شعيب الأرناؤوط، محمد زهير الشاويش. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي.
- البقاعي، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر (١٤١٥هـ). نظم الدرر في تناسب الآيات وال سور. تحقيق: عبد الرزاق غالب المهدى. بيروت: دار الكتب العلمية.
- البهوي، منصور بن يونس بن إدريس (د. ت). كشاف القناع عن متن الإقناع. (د. ط). بيروت: عالم الكتب.
- بوفوار، سيمون (د. ت). كيف تفكّر المرأة. (د. ط). الإسكندرية: المركز العربي.
- بونابارت، ماري (١٩٦٩م). سيكولوجية المرأة. ترجمة: صلاح مخيم، وعبدة ميخائيل رزق. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البيهاني ، محمد سالم حسين (١٤١٢هـ) . إصلاح المجتمع . ط ٣ . جدة : دار المجتمع .
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي النيسابوري (١٣٤٤هـ). السنن الكبيرى. بيروت: دار المعرفة.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي النيسابوري (١٤١٠هـ). شعب الإيمان. تحقيق: محمد السعيد زغلول. بيروت: دار الكتب العلمية.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي النيسابوري (١٤١٢هـ). معرفة السنن والآثار. تحقيق: سيد كسرامي حسن. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الترمذى، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (١٤٠٨هـ). الجامع

- الصحيح. تحقيق: كمال يوسف الحوت. بيروت: دار الكتب العلمية. (د. ت)
- تحقيق أحمد محمد شاكر. (د. م): دار إحياء التراث العربي.
- الثاقب، فهد ثاقب (١٩٧٥م). " موقف الكويت من مكانة المرأة في مجتمعنا المعاصر ". المؤتمر الإقليمي الأول للمرأة في الخليج العربي المنعقد في الكويت عام ١٩٧٥م. (د. ط). الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية. الكويت: مطبع مؤسسة فهد المرزوقي الصحفية.
- الثاقب، فهد ثاقب (١٩٩٦م). "أسباب الطلاق في المجتمع الكويتي - دراسة ميدانية". مجلة العلوم الاجتماعية. العدد (٣). جامعة الكويت، الكويت.
- جابر، جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي (١٩٨٨م). معجم علم النفس والطب النفسي. (د. ط). القاهرة: دار النهضة العربية.
- جبر، محمد سلامة (١٤١٠هـ). هل هن ناقصات عقل ودين. ط. ٢.
- الكويت: دار الإستانبولي.
- الحرداي، محمد عبد اللطيف (١٤١٢هـ). مصباح الظلام. تحقيق: محمد الإسكندراني. بيروت: دار الكتاب العربي.
- جلال، سعد (١٩٨٩م). علم النفس الاجتماعي. ط. ٣. منشورات جامعة قار يونس، بنغازي.
- الجميلي، السيد (١٩٨٦م). المشاكل الزوجية بين الطب والدين. بيروت: دار مكتبة الهلال.
- الحاج، فائز محمد (١٤٠٣هـ). الانحرافات الجنسية وأمراضها. بيروت: المكتب الإسلامي.
- الحكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن محمد النيسابوري (د. ت).
- المستدرك. (د. ط). بيروت: دار المعرفة.

- الحفني، عبد المنعم (١٤١٢هـ). الموسوعة النفسية الجنسية. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- حيدر، فؤاد (١٩٩٢م). المرأة في الإسلام وفي الفكر الغربي. بيروت: دار الفكر العربي.
- الخرائطي، أبو بكر محمد بن جعفر الشامي (١٤١٢هـ). مساوى الأخلاق ومذموتها. تحقيق: مصطفى أبو النصر الشلي. جدة: مكتبة السوادي.
- الخولي، سناء (١٩٨٣م). الزواج وال العلاقات الأسرية. (د. ط). بيروت: دار النهضة.
- الدارقطني، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد (١٣٨٦هـ). سنن الدارقطني. تحقيق: السيد عبد الله هاشم يمانى. (د. ط). القاهرة: دار المحسن للطباعة.
- دبورانت، ول (د. ت). قصة الحضارة. ترجمة: زكي نجيب محمود و آخرين. بيروت: دار الجيل.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الدمشقي (١٣٧٤هـ). تذكرة الحفاظ. تحقيق: عبد الرحمن يحيى الملمي. (د. ط). (د. م): دار إحياء التراث العربي.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الدمشقي (١٤٠٥هـ). سير أعلام النبلاء. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط. ٣. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- رضا، محمد (١٤٠٣هـ). أبو بكر الصديق. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الربيدى ، محمد بن محمد الحسيني (١٤٠٩هـ) . إتحاف السادة المتدينين. بيروت : دار الكتب العلمية .

- زروق، أبو العباس أحمد بن أحمد البرنسى الفاسى (١٤١٤هـ). النصيحة الكافية. تحقيق: قيس آل الشيخ مبارك. الرياض: مكتبة الإمام الشافعى.
- الزمخشري، أبو القاسم حار الله محمود بن عمر الخوارزمي (١٣٩٩هـ). الفائق في غريب الحديث. تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم. ط٣. (د. م): دار الفكر.
- زيعور، علي (١٩٨٨م). الحكمة العملية. بيروت: دار الطليعة.
- الساعاتي، سامية حسن (د. ت). الاختيار للزواج والتغير الاجتماعي. (د. ط). بيروت: دار النهضة العربية.
- سمس، روبرت (١٩٥٩م). المرأة والعمل في أمريكا. ترجمة: حسين عمر. (د. ط). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شرقاوي، زينب حسن (١٤١٨هـ). أحكام المعاشرة الزوجية. جدة: دار الأندلس الخضراء.
- شلي، محمد مصطفى (١٣٩٧هـ). أحكام الأسرة في الإسلام. ط٢. بيروت: دار النهضة العربية.
- شهوان، رجب سعيد (١٤١٥هـ). "الزواج أصل الأسرة الإنسانية". مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية. العدد (٢٤). جامعة الكويت، الكويت.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الصناعي اليماني (د. ت). فتح القدير. (د. ط). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الصالحي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن يوسف الدمشقي الشافعى (١٤١٤هـ). سبل المدى والرشاد في سيرة حير العباد. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الصفوري، عبد الرحمن بن عبد السلام (١٤٠٦هـ). مختصر المحسن المجتمعية

في فضائل الخلفاء الأربعاء. تحقيق: محمد خير المقداد، محمود الأرناؤوط. بيروت: دار ابن كثير.

– الصيمرى، مجيد (١٤٠٥هـ). الزواج في الإسلام و انحراف المسلمين عنه. ط. بيروت: الدار الإسلامية.

– الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد اللخمي الشامي (١٤٠٥هـ). المعجم الأوسط. تحقيق: محمود الطحان. الرياض: دار المعارف.

– الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد اللخمي الشامي (١٤٠٧هـ). الدعاء. تحقيق: محمد سعيد بخاري. بيروت: دار البشائر الإسلامية.

– طه، فرج عبد القادر و آخرون (د. ت). معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة العربية.

– عبده، سمير (١٩٨٥م). المترلة الجنسية للمرأة العربية. بيروت: دار النصر.

– عثمان، أحمد (١٤٠١هـ). آثار عقد الزواج في الشريعة الإسلامية. (د. ط). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

– العجلي، أبو الحسن أحمد بن عبد الله بن صالح الكوفي (١٤٠٥هـ). تاريخ الثقات. تحقيق: عبد المعطي قلعي. بيروت: دار الكتب العلمية.

– علي، جواد (د. ت). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. ط. ٢. (د. م). جامعة بغداد.

– العوجي، مصطفى (١٩٨٧م). دروس في العلم الجنائي. ط. ٢. بيروت: مؤسسة نوفل.

– العيني، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد (د. ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. (د. ط). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

– الغزالى، أبو حامد محمد بن محمد بن الطوسي (د. ت). إحياء علوم

- الدين. بيروت: دار القلم.
- الغزي ، بدر الدين أبو البركات محمد بن محمد العامري الدمشقي (١٤٠٦هـ). *السراح في المزاح*. تحقيق: السيد الجميلي. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- فرج، طريف شوقي، محمد حسن عبد الله (١٩٩٩). "توكيد الذات والتوافق الزوجي - دراسة ميدانية على عينة من الأزواج المصريين". *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*. العدد (٦٧). جامعة الكويت، الكويت.
- الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي (١٤٠٣هـ). *القاموس المحيط*. (د. ط). بيروت: دار الفكر.
- قاروت، نور حسن (١٤١٥هـ).  *موقف الإسلام من نشوء الزوجين أو أحدهما*. القاهرة: مطبعة الوادي.
- القرشي، عبد الفتاح (١٩٩٦م). "دور الموارد الشخصية والاجتماعية في حماية الكويتيين من أعراض الضغوط النفسية للغزو العراقي". مجموعة بحوث: الأبعاد النفسية لآثار الغزو العراقي على دولة الكويت. مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، الكويت.
- القرطي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري (د. ت). *الجامع لأحكام القرآن*. تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني. ط٢. (د. م): (د. ن).
- قريطم، عبد الهادي وآخران (د. ت). *الأسرة السعودية - الدور والتغيير*، وأثرهما في اتخاذ القرار. (د. ط). مركز البحوث والتنمية، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- الكاندھلوی، محمد يوسف (١٣٨٨هـ). *حياة الصحابة*. تحقيق: نايف العباس ومحمد علي دوله. (د. ط). دمشق: دار القلم.

- الكتاني، أبو الأسعد عبد الحفيظ بن عبد الكبير الحسني الإدريسي الفاسي (د. ت). التراتيب الإدارية. (د. ط). بيروت: دار الكتاب العربي.
- كحاله، عمر رضا (١٣٩٨هـ). الحب. سوريا: مؤسسة الرسالة.
- كلينمان، رونالد (٤٠٧هـ). دليلك إلى تنظيم الأسرة. ترجمة: الفاضل العبيد عمر. مكة المكرمة. مكتبة الطالب الجامعي.
- كمال، علي (١٩٨٤م). الجنس والنفس في الحياة الإنسانية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الخيميد، خديجة (د. ت). حركة تغريب المرأة الكويتية. (د. ط). بيروت: الدار الإسلامية.
- المزى، جمال الدين أبو الحاج يوسف (٤١٣هـ). تحذيب الكمال في أسماء الرجال. تحقيق: بشار عواد معروف. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- المسلماني، مختار خليل (٤٠٦هـ). أمريكا كما رأيتها. الكويت: مكتبة المعلا.
- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحاج القشيري النيسابوري (د. ت). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. (د. ط). (د. م): دار إحياء التراث العربي.
- معروف، بشار وآخرون (٤١٣هـ). المستند الجامع. بيروت: دار الجيل.
- المقريزي، تقى الدين أبو محمد أحمد بن علي بن عبد القادر (٤١١هـ). المقفى الكبير. تحقيق: محمد العلاوي. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- مكدوجل، ولیم (١٩٦١م). الأخلاق والسلوك في الحياة. ترجمة: جبران سليم، وأمين قنديل. (د. ط). (د. م): مكتبة مصر.
- المساوي، عبد الرؤوف بن علي زین العابدين المصري (١٣٩١هـ). فيض القدر. تحقيق: نخبة من العلماء. ط٢. (د. م): دار الفكر.

- المودودي، أبو الأعلى (١٤٠٧هـ). حقوق الزوجين. ترجمة: أحمد إدريس. ط٢. جدة: الدار السعودية.
- موسى، كمال إبراهيم (١٤١١هـ). العلاقات الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس. الكويت: دار القلم.
- النجم، عماد ونادر سعادة (١٩٩١م). الاضطرابات والانحرافات الجنسية عند النساء. حمص: مطبعة الأندلس.
- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي بن بحر (١٤١١هـ). السنن الكبيرى. تحقيق: عبد الغفار سليمان البندارى، وسيد كسروى حسن. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الهمتى، علاء الدين المنقى بن حسام الدين البرهان فوري (١٤٠٩هـ). كثر العمال. تحقيق: بكري حيان، وصفوت السقا. (د. ط). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الهيثمى، أبو العباس أحمد بن محمد بن علي بن حجر المکي (د. ت). تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاجها مهدبو الأطفال. تحقيق: مجدى السيد إبراهيم. (د. ط). الرياض: مكتبة الساعي.
- الهيثمى، نور الدين أبو الحسن علي بن أبي بكر سليمان بن حجر العراقي (١٤٠٨هـ). مجمع الزوائد ونبأ الفوائد. (د. ط). بيروت: دار الكتب العلمية. و (١٤٠٦هـ). (د. ط). بيروت: مؤسسة المعارف.
- وكيع ، محمد بن خلف بن حيان (د. ت). أخبار القضاة. (د. ط). بيروت: عالم الكتب.

## Husband's Educational Methods in reforming marital life

**Adnan H. Bahareth**

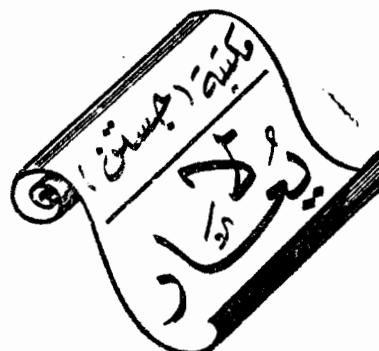
*Head of Education & Psychology Department, Makkah Al Mukarramah Islamic Education Assistant Professor*

**Abstract.** Speech about family problems is increasing, Family tensions also increasing, resulting in disturbing the tranquility of marital life, and threaten collapsing it. These problems are exposing to family members on the psychological pathology and behavioural declinations.

In most cases wife is blamed for being impatient whereas educators ignore mentioning reminding husbands and their obligations and duties towards their families. They also forget reformation methods which Islam urged to follow to reforming and correcting wife to prevent her from being a disturbance source for her family.

During this study it becomes apparent that the special Islamic social system for the family prescribes various useful educational types for husbands to apply in reforming their marital life, and to realize psychological security and family stability, as they are important factors for establishing marital life.

This research is based on these methods, supported by legal evidences to be a guide for husbands and wives towards a better and a happier life.



## *Arabic Section*

# **القسم الإنجليزي**

## العلاج والتأهيل المعرفي العصبي للأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من إصابات المخ

الشيخ ريحان إبراهيم

وحدة علم النفس، شعبة الأمراض النفسية، قسم الأمراض الباطنية، مستشفى الملك فهد، مدينة الملك عبد العزيز الطبية  
للحرس الوطني بالرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص. دلت الدراسات التي أجريت على حالات إصابات المخ أن الأطفال الذين هم في سن المدرسة، هم الأكثر تعرضاً لهذه الإصابات مقارنة بكل الفئات العمرية الأخرى. وقد أثبتت الدراسات أن حوادث السيارات، الاعتداء الجسدي، السقوط من أماكن مرتفعة، والإصابات المرتبطة بالأنشطة الرياضية والترفيهية تعد من أهم الأسباب المؤدية لإصابات المخ لدى هؤلاء الأطفال. وقد عرفت إصابات المخ بأنها: إصابات نتيجة حوادث من خارج المخ قد تؤدي إلى تلف شديد في الوظائف المعرفية واضطراب الذاكرة ، الانتباه، الإدراك البصري الحركي ، العمليات العقلية العليا، استقبال المعلومات واستخدامها، اضطراب الكلام واللغة ومن ثم ضعف في تحصيل الطفل المدرسي والتعليمي. تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة العمليات المعرفية التي تتأثر بإصابات المخ عند الأطفال ومنها الذاكرة واستخدام المعلومات، كما يتعرض البحث إلى التعرف على المقاييس النفسعقلية التي تستخدم في كشف مدى التلف العضوي للمخ لديهم. وتوضح هذه الدراسة دور الأحصائيين النفسيين والمدرسين والمشددين للطلاب في المدارس في التعرف على الاضطرابات والمشاكل المعرفية لهؤلاء الأطفال من ضعف الذاكرة وقصر الانتباه وتشتت سريع في التركيز وقلة في التحصيل الدراسي. هدفت هذه الدراسة أيضاً إلى إبراز الطرق العلاجية للاضطرابات المعرفية الناجمة من إصابات المخ بالإضافة إلى عدد من نماذج التأهيل المعرفي التي ثبت بناجها مع الأطفال الذين هم في سن المدرسة. إن طرق العلاج والتأهيل العصبي للأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من تلف في الوظائف المعرفية واضطرابات في الذاكرة والقدرات العقلية العليا هي عمليات تحتاج لوقت طويل لتطبيق الطرق والأنظمة العلاجية والتأهيلية والتي تعد خصيصاً تبعاً لحالة الطفل ومدى شدة التلف لديه . ويقتضي علاج وتأهيل هؤلاء الأطفال إلى فريق متكون من عدد من المتخصصين في مثل هذه المشاكل بالإضافة إلى مدرسي الفصل الذي يدرس فيه الطفل، كذلك توضح هذه الدراسة أهمية التدخل السريع لعلاج وتأهيل هؤلاء الأطفال لما في ذلك من آثار إيجابية في تحسين ذاكرة الطفل وأدائه المدرسي والاعتماد على الذات.

43. Ruff RM, Camenzuli L, Mueller J. Miserable minority: Emotional risk factors that influence the outcome of mild traumatic brain injury (2<sup>nd</sup> ed.) Philadelphia, PA: F.A. Davis, 1996.
44. Andrasik F, Wincze. Emotional and psychosocial aspects of mild head injury. Seminars in Neurology 1994;14:1, 60-66.
45. Ben-Yishay Y, Gerstman, Gordon W. A model for systematic diagnosis and remediation of impaired finger dexterity in brain injured persons. Presented at the International Neuropsychology Society, Boston, February 8, 1974.
46. Ben-Yishay Y, Piasetsky Rattok J. A systematic method for ameliorating disorders in basic attention. In: Ben-Yishay, Meier MJ, Diller L, Benton AL (Eds.), Neuropsychological Rehabilitation, London: Churchill-Livingstone, 1987:165-181.
47. Ciccerone KD, Wood JC. Planning disorder after closed head injury. A case study. Arch Phys Med Rehabil 1979;60:491-496.

**Neurocognitive Rehabilitation of School- Age Children  
With Traumatic Brain Injury**

17

31. Malec JF. Cognitive Rehabilitation. In: Evans R (Ed.), Neurology and trauma. Philadelphia: Sanders, 1996;231-248.
32. Morse PA. Cognitive remediation in a neuropsychiatric setting. In: Ellison JM, Weinstein CS, Malinofsky TH (Eds.), the Psychotherapists guide to neuropsychiatry: Diagnostic and treatment issues. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1994;107-143.
33. Sohlberg MM, Raskin SA. Principles of generalization applied to attention and memory interventions. *J Head Trauma Rehabilitation*, 1994;11:(2),65-78.
34. Higbee KL. Your memory: How it works and how to improve it. New York: Plenum Press, 1993.
35. Tate RL. Beyond one-bun, two-shoe: Recent advances in the psychological rehabilitation of memory disorders after acquired brain injury. *Brain Injury* 1997;11:907-918.
36. Venhaeghen P, Marcoen A, Goossens L. Improving memory performance in the aged through mnemonic training: A meta analytic study. *Psychology and Aging* 1992;7:242-251.
37. West RL. Compensatory strategies for age-associated memory impairment. In: Baddeley AD, Wilson BA, Wat FN (Eds.), *Handbook of memory disorders*. New York: Wiley, 1995;481-500.
38. Wilson BA. Management and remediation of memory problems in brain-injured adults. In: Baddeley AD, Wilson BA, Watt FN (eds.), *Handbook of memory disorders*. New York: Wiley, 1995;451-479.
39. Prigatano GP. Individuality, lesion location, and psychotherapy after brain injury. In: Christensen A, Uzzel B (Eds.), *Brain injury and neuropsychological rehabilitation: International perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994;173-186.
40. Wilson BA. Cognitive Rehabilitation: How it is and how it may be. *J Internation Neuropsych Soc* 1997;3:487-496.
41. World Health Organization. Classification of impairments, activities and participation,1998. Available:  
<http://www.who.int/sma/mnh/ems/icidh/index.htm>.
42. Sloan S, Ponsford J. Assessment of cognitive function. In: Ponsford J, Sloan S, Snow P (Eds.), *Traumatic brain injury: Rehabilitation in everyday adaptive living*. Hillsdale, NJ:Erlbaum, 1995.

17. Higbee KL. Your memory: How it works and how to improve it (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Paragon House, 1993.
18. Warrington EK, Baddeley AD. Amnesia and memory for visual location. *Neuropsychologia* 1974;12:257-263.
19. Ruff R, Levin H, Mattis S, et al. Recovery of memory after mild head injury: A three-center study. In: Levin H, Eisenberg H, Benton A (Eds.): Mild Head Injury. New York: Oxford University Press, 1989:176-188.
20. Walsh KW. Understanding brain damage: A primer of neuropsychological evaluation. Edinburgh: Churchill Livingston, 1991.
21. Sbordone RJ, Purisch AD. Hazards of blind analysis of neuropsychological test data in assessing cognitive disability: The role of confounding factors. *Neurorehabil* 1996;1:15-26.
22. Lezak MD. Neuropsychological assessment. New York: Oxford Press, 1995.
23. Sbordone RJ, Liter J. Post-concussive and post-traumatic stress disorders: Two mutually incompatible disorders. *Brain Injury* 1995;9:405-412.
24. Rey A. L'examen clinique en psychologie [clinical examination in psychology]. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.
25. Wilson B, Cockburn J, Baddeley A. The Rivermead Behavioral Memory Test. Reading, England: Thames Valley Test Company, 1985.
26. Wechsler D. The Wechsler Memory Scale-Revised Manual. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1987.
27. Cohen RA. Neuropsychology of attention. New York: Plenum, 1993.
28. Reitan RM. The validity of the trail making test as an indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills* 1958;8:271-276.
29. Gaudino EA, Geisler MW, Squires NK. Construct validity in the trail making test: What makes part B harder? *J Clinic & Experiment Neuropsych* 1995;17:529-535.
30. Kaplan EF, Goodglass H, Weintraub S (Eds.), *The Boston naming test*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1983.

**Neurocognitive Rehabilitation of School-Age Children  
With Traumatic Brain Injury**

15

3. Rantakallio P, Wendt L. Trauma to the nervous system and its sequelae in one-year birth cohort followed up to the age of 14 years. *J Epidemiol Community health* 1985;39:353-356.
4. Baek Hansen T, Pless S, Gravers M. Kraniетraumer blandt born I Ringkobing amt. I. Analyse af Sygehusdata. *Ugeskr Laeg.* 1991;153:2944-2946.
5. Varney NR, Shepherd JS. Minor head injury and post-concussive syndrome in: Dywan J, Kaplan RD, Pirozollo FJ (eds). *Neuropsychology and the Law*, New York: Springer-Verlag, 1991:24-38.
6. Alberico A, Ward J, Choi S. Outcome after severe head injury. *J Neurosurg* 1989;67:648-656.,
7. Mansfield R. Head injuries in children and adults. *Critical Care Clinics* 1997;13:611-628.
8. Sosin DM, Sacks JJ, Smith SM. Head injury-associated deaths in the United States from 1979-1986. *JAMA* 1989;262:2251-2255.
9. Kraus JF, Fife D, Cox P, Ramstein K, Convoy C. Incidence, severity and external causes of pediatric injury. *Am J Dis Child* 1986;140:687-693.
10. Fay GC, Jaffe KM, Polissar ML, et al. Outcome of pediatric traumatic brain injury at three years: A cohort study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 1994;75:733-741.
11. Lindsay P, Norman D (eds.). *Human information processing: An introduction to psychology*. New York: Academic Press, 1977.
12. Peterson LR. Short term memory. *Scientific American* 1966;215:90-95.
13. Anderson JR. *Language, memory and thought*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1976.
14. Anderson JR. *Cognitive and its implications*. San Francisco, Freeman, 1985.
15. Mateer C. Systems of care for post-concussive syndrome. In: Horn LJ, Zasler ND (eds) *Rehabilitation of post-concussive disorders*. Philadelphia, PA: Henley and Belfus, 1992:143-160.
16. Cermak LS. Processing deficits in amnesic patients: Nearly a full cycle? In: Cermak LS (Ed.) *Neuropsychological explorations of memory and cognition: A tribute to Nelson Butters*. New York: Plenum Press, 1995:31-43.

#### 4. ***Platform Procedure***

Is an approach to remedial retraining based on building upon skill components that were developed in previous training and used in the training of new tasks.<sup>47</sup> Hence, the skills acquired from previous training can thus serve as a platform for the acquisition of new skills.

### **Conclusion**

For school-aged children survivors of traumatic brain injury, neurocognitive deficits are common. It was found that high incidents of bilateral lesions of the dorsal medial nucleus of the thalamus and bilateral limbic lesions in the hippocampal-amygdala complex are some of the sequelae brain injury. An anterior temporal lobe and orbitofrontal lobe contusions were found to produce deficits in attention spans, concentration, storage and retrieval of new information, and in auditory and visual processing. Other impairments in executive functions, impulse control, abstract thinking, and initiative.

Because of the complexity of the cognitive and neurobehavioral consequences of traumatic brain injury, it is imperative that clinical psychologists utilize appropriate psychological instruments.

Several neuropsychological batteries and tests with high sensitivity and specificity were developed to assess the extent of brain damage and the severity of neurocognitive impairments and deficits that affect the student's ability to restore and recall and remember scholastic materials, abstraction, planning and sequencing and analysis of information.

In order to remediate rehabilitate neurocognitive deficits secondary to traumatic brain injury in school-aged children, well researched specific and generalized treatment modalities (some were discussed in this article) and techniques were developed and applied with these children. Effects of these treatment methods and techniques are successful in several levels including (1) the task; (2) task related psychometric tests of either memory, attention, perseveration or other cognitive abilities and (3) daily functioning.

### **REFERENCES**

1. Brown DS, Nell V, Litt D. Recovery from diffuse traumatic brain injury in Johannesburg: A current prospective study. *Arch Phys Med Rehabil* 1992;73:758-770.
2. Emanuelson I, Wendt VL. Epidemiology of traumatic brain injury in children and adolescents in South-Western Sweden. *Acta Paediatr* 1997;86:730-735.

injured individuals.<sup>39-40</sup> Most of these cognitive rehabilitation paradigms tend to utilize the World Health Organization's (WHO) 1998 model which divides the cognitive impairment into impairment of function and impairment of structure which are related to the actual damage done in both spheres.<sup>41</sup> Sloan and Ponsford (1995) divide cognitive rehabilitation strategies into four categories:<sup>42</sup>

**1. Restorative**

A set of approaches that focus on remediating impairments that are felt to underlie functional difficulties.

**2. Compensatory and 3. Environmental**

Both these approaches address disability either by assisting the individual to identify alternative methods for completing everyday tasks or by implementing environmental supports to prevent or reduce the handicap and the deficits.

**4. Behavioral**

Here the approaches of this category employ the technology of behavioral analysis to maximize treatment gains.

**General approaches to neurocognitive rehabilitation**

**1. Multimodal approach**

Because of the complexity of the cognitive problems of brain injured individual, some research have indicated that a multimodal (holistic) rehabilitation approach using simultaneously different intervention techniques in remedial training produce functionally meaningful improvement in patient level of cognitive function, dysfunctional thoughts, and personality changes.<sup>43</sup> Approaches such as cognitive therapy, biopsychosocial memory training, speech and language therapy were suggested.<sup>44</sup>

**2. Scaffolding approach**

This remedial approach uses an intuitive disassembly of a particular task in accord with the phenomenology into different subtasks of the main task and then training the patient on each of the subtasks. This technique was found to be more powerful than just simple practice on the task itself as a whole.<sup>45</sup>

**3. Hierarchical Retraining Procedure**

This technique is based on analyzing patient's basic attentional deficits and developing a training methodology that takes into account different components of the individual's attentional deficits.<sup>46</sup> Patient's ability to process information is also analyzed in terms of amount and complexity of information, the speed with which information can be processed and the speed with which information can be processed. Based on these cognitive skills analysis, training on each component will be carried out.

- b) ***Chunking*** - grouping information material into clusters (e.g. telephone numbers, mathematical formulas, etc.).
- c) ***Number of items*** - a strategy based on counting the number of each category at the time of encoding which will be used later at the time of retrieval (e.g. number of verses in a Sura or a poem).

## 2. ***Association***

Another strategy to increase the encoding and promote easy recall. Here the idea is to find a relationship or similarity between the old and the new information. This technique requires the child to learn to compare and contrast the new information with related previously acquired ones.<sup>35</sup>

## 3. ***Visual imagery***

In order to improve the encoding process in brain injured individuals with verbal memory deficits, visual imagery technique has been found to effective. It involves forming a mental image of the materials to be remembered with the believe that the more vivid and bizarre the image (descriptive), the more likely it will be retrieved at a later time. This technique involves several methods of visual imagery such as password method, link method, method of luci, and Face-name association.<sup>36</sup>

## 4. ***Verbalization***

For those who have difficulty with imagination, weak visual abilities, but with adequate verbal skills, some of the following verbalization methods can be used to improve their depth of encoding. Such methods as **rhyming method**: where the child will learn to rhyme new information with previously stores ones; **story method**: here the individual learns to create a story out of a list of items; acronyms method: to best remember a list of tasks, the child will form a word using the first letter of each item or line to be remembered (e.g. MEGA for Mathematics, English, Geography, and Arabic language subjects to be studied at home); and keyword method: this method transforms a term or order of words or letters into words already in one's lexicon (e.g. eie before the ear, to remember that the letter "i" comes before the letter "e" in achievement and field).<sup>37</sup>

## **Cognitive Rehabilitation (CR)**

Cognitive rehabilitation has been defined as "a process whereby brain injured people work together with health professionals to remediate or alleviate cognitive deficits arising from a neurological insult."<sup>38</sup> A growing literature in the filed provide different models and paradigms to improve the cognitive deficits of brain

## Neurocognitive Rehabilitation of School-Age Children With Traumatic Brain Injury

1.

weaknesses of the child who is making an educational re-entry. It is suggested that the earlier the intervention, the successful rehabilitation and the memory training in ameliorating the educational, behavioral and social consequences of a brain injury will become.<sup>31</sup>

Other cognitive problems of traumatic brain injured school-age children are in the areas of concentration, speed of information processing, complex attention, and in the ability to initiate and stay focussed on activities.<sup>32</sup>

The following are neurocognitive, rehabilitation memory training techniques and strategies based on the four processes which are critical to memory (i.e. attention, encoding, storage, and retrieval) as well as other brain deficits. As the majority of services or intervention a child with traumatic brain injury receives are likely to be delivered within a school system teachers and school counselors can utilize these techniques and strategies to improve the brain injured students' memory, delineating impaired cognitive processes and aiming interventions at overcoming new learning and executive function difficulties.

### ***I. Improving attention and concentration***

- 1. Controlling and reducing the rate at which information is presented***  
Here it is suggested that the student will read the new material for about 20 minutes followed by short breaks during which he engages in a different activity.<sup>33</sup>
- 2. Reducing interference***  
Since easy distractability is one of the problem of head injury, eliminating distraction in the classroom will enable the student in maintaining focus while being engaged in an education activity.
- 3. Verbal mediation***  
Talking to oneself either silently or aloud while performing a task, or when the child is about to perform the task. This also is helpful when the child read his topics out loud.

### ***II. Improving and rehabilitation of encoding***

Encoding is an important process storing and remembering the information as the quality of encoding is proportionately related to the amount of information that will be recalled. There are 4 major encoding strategies for encoding: organization, association, visualization, and verbalization. The choice of a particular technique or strategy is guided by the result of cognitive assessments and the child's reported problems.<sup>34</sup>

- a) ***Categorization*** - to group topics and study items into categories that can be used later as retrieval cues.

### **Wechsler Memory Scale - Revised (WMS-R)**

This test was designed to be a method of evaluating memory by examining different components thought to be implicated in memorial processes.<sup>26</sup> The procedures included memory for text, for simple visual designs, for paried words, and for number sequences. Wechsler Memory Scale-III has eight index scores which are derived from age adjusted scaled scores: Auditory Immediate, Visual Immediate, Immediate Memory, Auditory Delayed, Visual Delayed, Auditory Recognition, General Memory and Working Memory.

### **Continuous-performance Tests (CPT)**

The most common cognitive results of head injury are diffuse reduction in attention and information processing, hence use of instruments with sufficient sensitivity to detect these changes. Continuous performance tests measure the time it takes a patient to respond to presented stimuli. They were originally developed for use with brain injured children.<sup>27</sup>

### **Trail Making Test (TMT)**

A test that taps the complex attentional process required in the memory and mental tracking processes. In this test the patient is required to attend to more than one stimulus alternately.<sup>28</sup> The test is sensitive to cerebral dysfunctions and static or focal lesion of the anterior frontal lobes.<sup>29</sup>

### **Boston Naming Test (BNT)**

Word finding problems or difficulty accessing previously stored information are part of the head injury sequelae. These difficulties may be evaluated by comparing free and cued response trials. Boston Naming Test is a neuropsychological test that provides means of assessing semantic knowledge.<sup>30</sup> It made of up pictures ranging from common and easily identifiable objects (e.g. comb) to less frequently used items (e.g. abacus).

### **Neurocognitive Rehabilitation and Memory Training of Children**

As the brain injured student returns back to school after recovering from his injury, the memory function is still in a phase of inconsistency when the child goes from periods of having no memory, to having unreliable memory and being forgetful along with difficulties to store and retrieve new information. Here the role of the educators and the school counselors will be the cornerstone in rehabilitating and memory training of the child. Teachers and counselors can lend their knowledge and expertise in the field of evaluating and assessing cognitive and memory strengths and

### **Anterograde Amnesia**

Is the inability to incorporate ongoing experience into memory stores and retrieving it. It is the problem of recent memory following brain injury. The areas mostly affected in the brain are bilateral lesions of the dorsal-medial nucleus of the thalamus and bilateral limbic lesions (hippocampal-amgydala complex).

### **Post-Traumatic Amnesia (PTA)**

Is the period from the time of injury to the time when the patient begins to report ongoing events, i.e. when anterograde amnesia stops. Its duration has been used as a guide to the severity of the damage, the longer the period of PTA the more severe the damage is likely to be.<sup>20</sup>

### **Assessment of Memory Dysfunction**

Conducting a comprehensive neuropsychological interview and obtaining a personal and medical history from the head injured individual and collateral information from the members of the family are a matter of standard important clinical practice.<sup>21, 22</sup> Areas of neuropsychological history should include: developmental, language, family and educational data are essential.<sup>23</sup>

The neuropsychological assessment of memory has been greatly influenced by cognitive research with memory deficient secondary to brain injury of the children and adults. Assessment of neurocognitive deficits of brain injured individual should be based on a battery of neuropsychological tests and not on one test. The following is a list of some of neuropsychological tests used in assessing and evaluating brain injured individuals.

### **The Rey Auditory Verbal Learning Test (RAVLT)**

Involves presentation of a list of 15 words across five trials followed by a second (interference) list, with testing under delayed recall and delayed recognition conditions.<sup>24</sup> A comparison of performance on immediate versus delayed recall provides information regarding retention, whereas comparison of free recall versus recognition highlights the status of retrieval.

### **The Rivermead Behavioral Memory Test (RBMT)**

It has 4 parallel forms and includes prospective memory items (i.e. items in which the patient is to "remember to remember" to do something at a prearranged time or signal). Prospective memory is at the root of many patient complaints of forgetfulness, and informal prospective memory tasks of the kind used in the RBMT.<sup>25</sup>

## **Control Processes**

Injury involving the frontal lobes of the brain seems to affect the control processes that are thought to operate early on in the flow of the information through the systems and would include the child's and adolescent's vulnerability to distraction, and to stay focussed on the task. These attentional processes are thought to interrelate very much with the outcome of memory function.

## **Retrieval**

One of the major problems that children and adolescents who survive a brain trauma secondary to a head injury is the deficit or inability to retrieve words from the semantic memory "a word finding problem". Difficulty with this task often associated with frontal lobe dysfunction.<sup>16, 17</sup> Warington and her colleagues (1974)<sup>18</sup> implicated parietal lobe injuries in cases of short-term memory deficits. Retrieval is thought to encompass at least two processes:

1. The generation of information
2. The evaluation of the information

For instance, if a brain healthy child is told to retrieve a name of a book, he first generates names of books, then evaluates each name supplied to determine if it was a valid reply. Some of the head injured children have a great deal of difficulty in the evaluation component, guessing widely on the tests, and having difficulty with confabulation.

## **Remote Memory**

Is related to the events which occurred and knowledge which was gained prior to the injury; while recent memory is for information acquired since the injury. The distinction between the two types of memory has no parallel in the non-brain injured population, as there is no temporal reference point. It is the recent memory deficits that most students suffer from following a traumatic brain injury.

## **Retrograde Amnesia**

Commonly follows head injury and involves loss of memory for a variable time prior to the event. An individual who is head injured in March, for example, may not remember anything that happened since October of the year prior to the accident. As the child recovers, there maybe a receding of the retrograde amnesia.<sup>19</sup> In the example given, there may be some improvement in memory of the earlier months preceding the accident.

## **Neurocognitive Rehabilitation of School- Age Children With Traumatic Brain Injury**

everyday memory requirements. In healthy brain individuals the difference between the verbal (logical, digit span, verbal paired associates, etc.) and non-verbal (figural, visuospatial, visual and constructional tests) is not large. However, the distinction between verbal and non-verbal memory can be quite significant after brain injury. Most brain injured children and adolescents have deficits in their verbal memory processing systems, but some have particular problems in their visual memory.

### **Prospective Memory**

It entails the individual remembering to carry out an activity at a later point in time or in another place. It is this type of memory that is associated with memory problems in daily living. Individuals who have problems with prospective memory are the ones who feel that this memory is serving them least well.<sup>15</sup>

### **Initiative**

This is a variable which often correlates with memory problems and impairs the ability of the children<sup>16</sup> and adolescents, who suffer from head injury to compensate for them. Reduced initiative may be a result of frontal lobe injury. These patients tend to have difficulties with simple tasks such as taking notes at school or doing their homework on their own.

### **Sequencing**

It is the recollection and application of the order in which information came in. For example, in remembering a series of instructions, it is critical to remember the sequence of the moves as it is to recall the moves themselves.

### **Impulse Control**

Brain injured individuals tend to suffer from impulse control disinhibition. They have difficulties in control of the urge of the wild gusses in trying to remember a person's name or solve a mathematical problem risking making a false alarm.

### **Abstract Thinking**

This critical type of thinking which is essential in the elaboration of relationships in transferring information into longer-term store is defect in individuals with brain injury. Their thinking may be limited to very concrete and imaginable representations of information.

Third, elaborative rehearsal and not simple repetition is what will lead to the transfer of the information into a deepest level of storage known as **long-term** memory. Here certain critical features of sensory inputs are stored according to various memory categories. Long-term memory also creates an acoustical representation of the input and records information on how to reproduce the information filed away (i.e. to say things aloud or write them).

### **Adaptive Control of Thought**

Anderson's (1976)<sup>13</sup> theory of memory, Adaptive Control of Thought or ACT, assumed that there is a "giant storehouse" for memories. This "unitary storehouse" according to Anderson has 2 major divisions:

First, factual information about objects and items we come across them on daily basis even if we do not use them which he calls **declarative knowledge**. This is that part of memory which stores factual information, most of which can be readily described in words.

Anderson believed that there are two types of **declarative knowledge** which he termed **episodic knowledge** and **semantic knowledge**.

The **episodic knowledge** is the term for memory of things a person have done and episodes he have experienced. As for the **semantic knowledge**, it is the term for abstract knowledge such as proverbs and reasoning.

Second, **procedural knowledge** is that part of memory which stores motor skills, strategies for manipulating facts and knowledge of various rules for manipulating objects or events.<sup>14</sup>

### **Modalities of Memory**

Findings in cognitive psychology, neuropsychology and neurobiology have shaped current understanding memory. In large part, this has involved models that are componential and reflect findings of disparate disturbed and spared functions after various brain insults. The sensory register is best conceived as a perseveration of the neural response of the sensory organ. The sensory register is extremely brief, and, while essential, it is of little notice. Though the emphasis was focussed in the past on verbal memory tasks, other memory modalities (non verbal) have been recognized and testing tools for these modalities were constructed. Some of these modalities are described here.

#### **Verbal and non verbal memory**

Prior to brain injury, dependent on their ages, children and adolescents develop adequate verbal and non-verbal memory systems which are utilized to address

**Neurocognitive Rehabilitation of School- Age Children  
With Traumatic Brain Injury**

8

Reviewing several cross-sectional studies of the incidence of traumatic brain injury in school-age children, we find that the incidence of the problem tends to vary from one country to another. Brown et al (1992)<sup>1</sup> concluded that the annual incidence is estimated at 316 per 100,000 in Johannesburg while the cases of traumatic brain injury among children in Sweden, Finland and Denmark were estimated to be 12/100000,<sup>2</sup> 235/100000,<sup>3</sup> and 18/100000<sup>4</sup> respectively. Varney (1991)<sup>5</sup> reported incidence of traumatic brain injury in school-age children in United States to be 200 injuries per 1000,000. Motor vehicle accidents are the causes of 92% of all head injuries in children.<sup>6</sup> Other causes of traumatic head injuries are violence related incidents, child abuse, falls, and sport related incidents.<sup>7</sup>

Traumatic brain injury in school-aged children is a major cause of cognitive deficits that occur singly and in combination which change in severity and presentation over time.<sup>8</sup> Some of the most persistent deficits include memory impairment and difficulties in attention and concentration. Problems in language use and difficulties with perceptual function are common. Impairment in executive function, problem solving skills, abstract reasoning, insight and information processing are some common consequences of traumatic brain injury.<sup>9</sup> Academic achievement, school performance, and adaptive are adversely affected by the sequelae of traumatic brain injury.<sup>10</sup>

The basic physiological and psychological aspects of memory and its complex tasks which are essential in scholastic learning process, among others, how to assess and different methods of training will be explored in this article.

### **Memory and Information Processing System**

The prevailing view of memory among cognitive psychologists is in the context of the human information processing functions which assumes to occur at 3 different levels:

First sensory inputs from the environment are “translated” or **transduced** into patterns of neural energy by the sensory receptors. Here, the incoming information enters a sensory register. In the visual mode, this is called **iconic** memory or brief visual memory (lasts approximately 0.5 seconds). On the other hand, the auditory information mode is called **echoic** memory which may last between 3 to 4 seconds.<sup>11</sup>

Second, important information about the input is then transferred to the intermediate, or **short-term** memory (working memory). This store is limited in capacity to about 4 to 7 items.<sup>12</sup> Information is lost from this intermediate store by displacement of subsequent information or traumatic brain injury which causes the current information to be forced over the edge to the “great abyss” of forgetting. Rehearsal for the short-term store is usually a maintenance process accomplished by rote repetition.

# **NEUROCOGNITIVE REHABILITATION OF SCHOOL-AGE CHILDREN WITH TRAUMATIC BRAIN INJURY**

**El Sheikh R. Ibrahim.**

*Department of Medicine, Division of Psychiatry,  
King Fahad National Guard Hospital, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** Epidemiological studies of traumatic brain injury have shown that school-age children by far are the most to experience traumatic brain injuries secondary to motor vehicle, physical and domestic violence, child abuse, falls, sport and recreational related injuries.

Traumatic brain injury is defined as brain injury from externally inflicted trauma that may result in significant cognitive function deficits. Cognitive consequences of traumatic brain injury tend to interfere greatly with the child's memory, attention and concentration, perceptual functioning, executive functions, information processing, and languages disorders, hence impairing the child's scholastic and education performances.

The aim of this study is to address the memory and information processing system affected by the trauma, the neurocognitive sequelae of traumatic brain injury, assessment of memory and cognitive dysfunction, neuropsychological instruments used in assessment and evaluation of neurocognitive functioning of brain traumatized children. The role of psychologists, teachers and school counselors in identifying the problem of these children at school in terms of their memory deficits, attention and concentration impairment and poor scholastic achievements will be addressed as well.

This study also provides psychologists, teachers and school counselors with common therapeutic interventions for cognitive sequelae of traumatic brain injury. It also presents some proven models of brain injury rehabilitation of school-age children. For school-aged survivors of brain injury, the neurocognitive rehabilitation is a long term process with complex treatment protocols that require understanding the extent and implications of memory and cognitive deficits and application of the appropriate cognitive training and rehabilitation techniques or methods. It requires an intradisciplinary team including the classroom teacher for the child to overcome his neurocognitive deficits. This study also underscores the early intervention benefits for school-aged children with brain injury, including rate of return to normal memory function, increased independence, improved school performance and high success rates in individual test examinations.

## **القسم الإنجليزي**

- NEUROCOGNITIVE REHABILITATION OF SCHOOL-AGE CHILDREN WITH TRAUMATIC BRAIN INJURY.





# **Education and Psychology**

**Scientific  
Refereed  
Series**



**Published by**  
**SAUDI EDUCATIONAL AND**  
**PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION**

