بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

مجلة العلوم التربوية

مجلة نصف سنوية محكمة تعنى بدعم الفكر التربوي ودراسة المشكلات التربوية
واقتراح الحلول لها وتوفير مجال النشر العلمي المحكم للبحوث التربوية

العدد الرابع – السنة الثانية

جمادى الآخرة ١٤٤٢هـ – يناير ٢٠٢١م

المراسلات

باسم السيد رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

ودمدني – السودان

E-mail:m.h.elheber@gmail.com

الطابعون: مطبعة الفرقان – الخرطوم

قال تعالى:

﴿ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي
مِن دُونِ اللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾

(آل عمران: ٧٩)

المشرف العام

أ.د. أبكر عبدالبنات آدم إبراهيم

رئيس هيئة التحرير

د. يس ابكر إبراهيم محمد

مدير التحرير

د. صالح موسى حمدنا الله عبد الله

أمين التحرير

د. محمد حيدر الحبر الطيب

هيئة التحرير

د. حسن الفاتح الحسين محمد المبارك

د. خالد رحمة الله صالح محمد

د. رشا عوض السيد محمد عبد الباقي

أ. المقداد عبد الواحد عبد الفضيل

د. لؤي عبد الوهاب العوض الحسين

د. عبد الخالق عبد الله الحاج بابكر

التدقيق اللغوي

د. فوزية عمر محمد علي

التصميم والإخراج الفني للمجلة والغلاف

محي الدين علي فضل الله – ٠١١١١٢٣٩٢٣

E-mail:mohie62@gmail.com

الهيئة الاستشارية

١- أ. د محمد أحمد محمد أبارو

٢- أ.د محمد الفاتح زين العابدين أحمد

٣- أ.د عبدالحميد محمد جماع محمد

٤- د. محمد صالح عبدالرؤوف محمد صالح

٥- د. ابراهيم الصادق سالم محمد

٦- د. ازهري محمد احمد جبارة

٧- د. ابو القاسم بابكر محمد بابكر

٨- د. الصديق عبدالصادق البدوي بله

الفهرست

الموضوع	مقدم الموضوع	الصفحة
الفهرست		١
افتتاحية العدد		٢
قواعد النشر في المجلة		٣
الأبعاد التربوية لجمع القرآن الكريم في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه (الأسباب والحيثيات)	أ.د. عبدالعاطي أحمد موسى قدال	٥
الأبعاد النوعية في القيادة التربوية في ترقية الأداء من وجهة نظر هيئة التدريس بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم (دراسة تطبيقية على كليتي التربية والتربية أساس)	د. إبراهيم الصادق سالم محمد	٣٣
العقوبة المدرسية من منظور إسلامي	د. ناجي بلال محمد صديق	٥٩
صورة الجسد لدي طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية	د. رشا عوض السيد محمد عبد الباقي	٧٩
أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي لدي عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي – مدرسة طيبة الشيخ عبدالباقي – محلية جنوب الجزيرة – ولاية الجزيرة	د. مني عوض الكريم يوسف	١٠١
مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بفقدان الهوية الثقافية (دراسة تطبيقية على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم)	د. إلطاف فضل الله أحمد	١٢٥
الأمن النفسي وعلاقته بالقلق النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم	د. محمد حيدرالحبر الطيب	١٥٣
استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة (الواقع والمأمول)	د. حسن الفاتح الحسين محمدالمبارك د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه	١٨٥
دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي	الدكتور مصطفى عطية رحمة الله فضل الله	٢١٩
Educating the Gifted in Gezira State between Reality and Expectations.	د. شذى عمر علي عبدالله	1

افتتاحية العدد

الحمد لله الواحد القهار، العزيز الغفار، مقدر الأقدار، مصرف الأمور مكور الليل على النهار، تبصرة لأولي القلوب والأبصار، الذي أيقظ من خلقه من اصطفاه فأدخله في جملة الأخيار، ووفق من اجتباه من عبيده فجعله من المقربين الأبرار، وبصر من أحبه فزهدهم في هذه الدار، فاجتهدوا في مرضاته والتأهب لدار القرار، واجتناب ما يسخطه والحذر من عذاب النار، وأخذوا أنفسهم بالجد في طاعته، وملازمة ذكره بالعشي والإبكار، وعند تغاير الأحوال وجميع آناء الليل والنهار، فاستنارت قلوبهم بلوامع الأنوار.

نحمده أبلغ الحمد على جميع نعمه، ونسأله المزيد من فضله وكرمه؛ ونشهد أن لا إله إلا الله العظيم، الواحد الصمد العزيز الحكيم، ونشهد أن محمداً عبده ورسوله، وصفيه وحبيبه وخليله، أفضل المخلوقين، وأكرم السابقين واللاحقين، وصلوات الله وسلامه عليه وعلى سائر النبيين والمرسلين، وآل كل وسائر الصالحين ، أما بعد:

بحمد الله وتوفيقه يأتي هذا العدد من مجلة العلوم التربوية بأبحاث مميزة تتناول قضايا متنوعة وحلول لمشكلات مختلفة ونتائج تفيد في التوجيه التربوي والدراسي، حيث شملت المجلة البحوث الآتية:

تناول البروفيسور عبد العاطي أحمد موسى قدال: الأبعاد **التربوية لجمع القرآن الكريم في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه (الأسباب والحيثيات)**، وجاء بحث الدكتور إبراهيم الصادق سالم محمد: بعنوان **الأبعاد النوعية في القيادة التربوية في ترقية الأداء من وجهة نظر هيئة التدريس بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم (دراسة تطبيقية على كليتي التربية والتربية أساس)** ، وتناول الدكتور ناجي بلال محمد صديق: **العقوبة المدرسية من منظور إسلامي**، وكتبت الدكتورة رشا عوض السيد محمد عبد الباقي بحثاً مميزاً بعنوان: **صورة الجسد لدي طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، وتناولت الدكتورة مني عوض الكريم يوسف بحثاً: بعنوان: **أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي لدي عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي – مدرسة طيبة الشيخ عبدالباقي – محلية جنوب الجزيرة – ولاية الجزيرة**، وتناولت الدكتورة إلطاف فضل الله أحمد: **مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بفقدان الهوية الثقافية (دراسة تطبيقية على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم)**، وتناول الدكتور محمد حيدرالحبر: **الأمن النفسي وعلاقته بالقلق النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم**، وتناول الباحثان الدكتور حسن الفاتح الحسين محمدالمبارك والدكتور الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه: **استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة (الواقع والمأمول)**، وكتب الدكتور مصطفى عطية رحمة الله فضل الله بحثاً بعنوان : **دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**"، كما تناولت الدكتورة شذى عمر علي عبدالله: Educating the Gifted in Gezira State between Reality and Expectations .

والحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

دكتور/ يس أبكر إبراهيم محمد

رئيس هيئة التحرير

شروط وضوابط النشر

1- تنشر المجلة البحوث والدراسات في مجالات المعرفة المتعددة، من داخل وخارج الجامعة، وذلك باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

2- أن يُمثِّل البحث إضافة أو مساهمة عملية جادة في العلم والمعرفة في أيٍّ من حقول البحث العلمي.

3- ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو مقدماً للنشر لدى جهة أخرى.

4- ألا يكون جزءاً من رسالة علمية نال بها الباحث درجة علمية.

5- أن يشتمل البحث على:

أ. ملخص البحث، ويُكتب بلغتين .. فإذا كان البحث باللغة العربية يكون الملخص باللغة العربية واللغة الإنجليزية، وإذا كان البحث بغير اللغة العربية فيكون الملخص بلغة البحث وباللغة العربية، على ألا يزيد الملخص عن 200 كلمة، وأن يتضمن الملخص: (أهمية البحث، ومشكلته، وأهدافه، وأهم النتائج والتوصيات).

ب- المقدمة وتتضمن: (الأسباب والأهمية والمشكلة أو الأسئلة والأهداف والبحوث والسابقة والمنهج والهيكل) باختصار غير مخل.

ج- متن البحث: (يقسم على مباحث أو مطالب ونحوهما) وخاتمة بالنتائج والتوصيات وموثقاً للمعلومات وفق المنهج العلمي وأن توضع قائمة المصادر والمراجع في ذيل البحث بدون تكرار.

6- يقدم البحث مطبوعاً من ثلاث نسخ ورقية على برنامج (Word) وبخط (Simplified Arabic) بحجم الخط 14 لنص المتن، و12 للتوثيق في الهامش فيما يخص البحث باللغة العربية، وخط (Times New Roman) للبحث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، ويسلم البحث كنسخة رقمية على أسطوانة (CD).

7-. أن لا تزيد صفحات البحث عن (25) صفحة (A4) ولا تقل عن (15) صفحة، بما في ذلك الأشكال والملاحق والمراجع، أما بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية والرياضيات فالحد الأعلى (15) صفحة ولا تقل عن (10) صفحات.

8- يتم إرسال البحث باسم رئيس هيئة تحرير المجلة عبر البريد الإلكتروني للمجلة (majdiibrahim723@gmail.com) .

9- تخضع جميع البحوث الواردة للتحكيم المتخصص علمياً وأن المجلة غير ملزمة برد أي بحث إلى صاحبه مطلقاً.

10- يتحمل الباحث مسؤولية إخلاله بالأمانة العلمية عن بحثه وما يترتب على ذلك.

11- يرفق الباحث الرئيس مع بحثه نبذة تعريفية عن نفسه، تشمل: تخصصه الدقيق، وعنوانه، وأرقامه السارية للتواصل معه.

الأبعاد التربوية لجمع القرآن الكريم في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه (الأسباب والحيثيات)

أ.د. عبد العاطي أحمد موسى قدال

أستاذ أصول التربية

جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

أ. د. عبد العاطي أحمد موسى قدال

مستخلص الدراسة

هدف هذا البحث إلى معرفة الأبعاد التربوية لجمع القرآن الكريم في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية اهتمام عثمان (رضي الله عنه) بالأمة الإسلامية من خلال جمعها على مصحف واحد، لاسيما وهو مصدر التشريع الإسلامي الأساسي، وتوحيد كلمتها، ونبذ الفرقة، والوصية بينها. إن أغلب ما نزل به القرآن الكريم من لغة هي قريش، لحديث عثمان (رضي الله عنه): "اكتبوه بلغة قريش". اهتمام الصحابة بالقرآن الكريم بعد موت الحبيب المصطفى (صلى الله عليه وسلم) حفظاً وتلاوة وتجويداً، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على سلامة فطرتهم. إن الأحرف السبع التي نزل بها القرآن الكريم ما زالت مدرجة ضمن المصحف العثماني، وكذلك القراءات المتواترة عن النبي (صلى الله عليه وسلم). إن الصحابة يحبون ويحترمون بعضهم البعض، وليس فيما بينهم من خلافات، لاسيما ولجنة الجمع المكلفة من قبل عثمان (رضي الله عنه) كانت متفقة في عملها. كانت الشورى هي مبدأ التفاهم بين الصحابة آنذاك والاحتكام لقراراتها. تأييد الصحابة رضوان الله عليهم رجالاً ونساءً فيما قام به عثمان (رضي الله عنه) من جمع للمصاحف في مصحف واحد، وحرق بقية المصاحف الأخرى. لم يسقط المنسوخ حكماً من مصحف عثمان (رضي الله عنه)، إنما بقي حكمه إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

Abstract

The aim of this research is to know the educational dimensions of collecting the holy Qur'an during the era of Othman bin Affan, may Allah be pleased with him. The research reached the following results: Othman's interest in the Islamic nation through unified all Muslims on one sample of Qur'an, especially as it is the source of the basic Islamic legislation, unifying Muslims word, rejecting division among them. Most of what was revealed in the Holy Qur'an from the language of Quraish, according to Uthman's hadith, "Write it in the language of Quraish." The Companions' interest in the Holy Qur'an after the demise of the beloved Mustafa (P,B,U,H) by memorizing, reciting and reciting it, and this, only indicates the integrity of their nature. The holy Qur'an was revealed is still included in the Ottoman Qur'an, as well as the frequent readings from the Prophet(P,B,U,H). The Companions loved and respected each other, and there were no differences between them, especially, the collection committee appointed by Othman was in agreement in their work. Shura was the principle of understanding The Companions, may Allah be pleased with them, men and women, supported the Companions' actions at that time of collecting the Qur'an in one Qur'an, and burning the rest of the other Qur'ans.

المبحث الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وآله وصحبه وسلم.

إن من فضل الله على الإنسان أنه لم يتركه في الحياة يستهدي بما أودعه الله فيه من فطرة سليمة، تقوده إلى الخير وترشده إلى البر فحسب، بل بعث إليه بين فترة وأخرى رسولاً يحمل من الله كتاباً يدعوه إلى عبادة الله وحده، ويبشر وينذر لتقوم الحجة، فأنزل القرآن إلى الأمة المحمدية، وحفظه من التحريف والتبديل ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: ٩]، هذا القرآن الذي جُمع من صدور الرجال إلىَ السطور والصحائف، فكان جمعه في عهد النبي (صلى الله عليه وسلم)، والثاني في عهد أبي بكر (رضي الله عنه)، وأما الجمع الثالث فكان في عهد عثمان (رضي الله عنه).

لقد أسدى عثمان (رضي الله عنه) إلى الأمة انجازاً لا يضاهى إلى يوم القيامة بتقديمه مصحفاً جامعاً للمسلمين، ولقد أصبح هذا المصحف إماماً لكل المصاحف في ترتيبه وطريقة تدوينه على الرسم العثماني إلى يومنا هذا، هذا الرسم الذي يعد أول علم من علوم القرآن نقتدي به ونترسم خطاه إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. ولكن ما الدواعي التي أدت إلى ذلك الجمع وما حيثياتها، كل ذلك حدا بالباحث أن يتناول ذلك الموضوع المهم بالبحث والتقصي، ولكي لا يقول المرجفون في كتاب قولاً وافتراءً.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

إن الناظر اليوم إلى القرآن الكريم وهو مدون في السطور بعد أن كان في صُدور الرجال منقولٌ إلينا بالتواتر، بعد أن جمعه عثمان (رضي الله عنه) في مصحف واحد، وهذا إنما يدل على حفظه من التحريف والتبدل. ومن خلال ذلك تكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما الأسباب التي أدت إلى جمع المصاحف في مصحف واحد من قِبَل عثمان بن عفان (رضي الله

عنه)؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم كل من الأبعاد التربوية والجمع العثماني؟
٢. ما الأبعاد التربوية التي أدت إلى جمع المصاحف في مصحف واحد من قبل عثمان (رضي الله عنه)؟
٣- ما حيثيات ذلك الجمع؟ وما اللجنة التي كُلفت به؟
٤- ما الدستور التربوي الذي وضعه عثمان (رضي الله عنه) لهذا الجمع؟
٥- ما الآراء التربوية للصحابة في ذلك الجمع العثماني؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. توضيح مفهوم كل من الأبعاد التربوية والجمع العثماني.
٢. تبيين الأبعاد التربوية التي أدت إلى جمع القرآن الكريم من قبل عثمان (رضي الله عنه).
٣. الوقوف على حيثيات الجمع العثماني (الطرق، الأساليب، لجنة الجمع، المنهجية).
٤. الاطلاع على الدستور التربوي الذي وضعه عثمان (رضي الله عنه) لجمع القرآن.
٥. معرفة الآراء التربوية للصحابة في جمع المصاحف في مصحف وأحد من قبل عثمان (رضي الله عنه).

أهمية البحث:

تكمن أهمية ذلك البحث في أنه يتطرق لموضوع في غاية الأهمية، ألا وهو الأبعاد التربوية لجمع المصاحف في مصحف واحد من قِبَل أمير المؤمنين عثمان بن عفان (رضي الله عنه)، كما تتضح أهميته في أنه يوضح للأجيال القادمة الدواعي والمبررات التي أدت لذلك الجمع، والكيفية التربوية التي جمع بها القرآن، لا سيما والساحة اليوم مليئة بأهل الأهواء والبدع والخرافات الذين يريدون النيل من كتاب الله وأهله.

كذلك البحث يلقي الضوء على آراء الصحابة التربوية في تأييدهم لعثمان (رضي الله عنه) في جمعه لهذه

المصاحف في مصحف واحد، وهذا بدوره يؤيد ويدلل على وحدة الصف الإسلامي آنذاك. كما يرفد البحث المكتبة العلمية بالجديد في موضوع الأبعاد التربوية للجمع العثماني.

منهج البحث:

يستخدم الباحث في هذا البحث منهجاً تكاملياً يشمل المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظاهرة في بيئتها، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها[1]. والمنهج التاريخي الاستردادي الذي يتيح الفرصة للاطلاع على التراث التربوي الإسلامي، خاصة جمع القرآن الكريم في عهد أمير المؤمنين عثمان بن عفان (رضي الله عنه)، أسبابه وحيثياته. كما يستخدم المنهج الاستنباطي، وذلك باستنباط آراء الصحابة التربوية في الجمع العثماني.

حدود البحث:

- حدود زمانية: خلافة أمير المؤمنين عثمان بن عفان (رضي الله عنه).
- حدود مكانية: شبه الجزيرة العربية.
- حدود موضوعية: جمع المصاحف في مصحف واحد.
- حدود بشرية: جيل الصحابة والتابعين.

مصطلحات البحث:

قد تأتي بعض المصطلحات في متن البحث، والتي تحتاج لتوضيح مفهومها، وهي:

١/ العثماني: نسبة إلى عثمان بن عفان بن أبي العاص بن أمية أمير المؤمنين وذو النورين، ختن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) على ابنتيه، وثالث الخلفاء الراشدين، وأحد المبشرين بالجنة، ولد بمكة سنة (٤٧ق. هـ)، وأسلم بعد البعثة بقليل، كان من كتاب الوحي لرسول الله (صلى الله عليه وسلم)، وأول المهاجرين مع أهله الهجرتين إلى الحبشة[2]، وأحد الستة الذين توفي عنهم الرسول (صلى الله عليه وسلم) وهو راضٍ، وأحد الذين

١- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط١٠، ٢٠٠٨م، ص(٢٢٨).

٢- جلال الدين السيوطي، تاريخ الخلفاء، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، (بدون ناشر وتاريخ)، ص(١١٧).

جمعوا القرآن في حياة الرسول (صلى الله عليه وسلم) وحفظوه[١]، استشهد في صبيحة عيد الأضحى في بيته بالمدينة المنورة وهو يقرأ القرآن سنة (٣٥هـ)[٢].

٢/ القراءات: جمع قراءة، وهي في اللغة مصدر سماعي لقرأ، (قرأ) الكتاب قراءة: تتبع كلماته نظراً ونطق بها أو لم ينطق[٣]. وهي مذهب يذهب إليه إمام من الأئمة مخالفاً به غيره في النطق بالقرآن الكريم مع اتفاق الروايات والطرق عنه، سواء أكانت هذه المخالفة في نطق الحروف أو في نطق هيئاتها[٤].

العرضة: العرضة هي من العرض والمقصود بها مدارسة جبريل القرآن النبي (صلى الله عليه وسلم) كل عام في رمضان، عن عائشة رضي الله عنها: (أن فاطمة رضي الله عنها قالت: أخبرني "أي رسول الله (صلى الله عليه وسلم)" أن جبريل كان يعارضه القرآن في كل سنة مرة أو مرتين، وأنه عارضه الآن مرتين، وإني لأرى الأجل إلا قد اقترب، فاتقي الله واصبري، فإنه نعم السلف أنالك)[٥].

هيكل البحث:

يتكون هذا البحث من أربعة مباحث، هي:

المبحث الأول: **الإطار العام للبحث**

المبحث الثاني: **مفهوم كل من الأبعاد التربوية والجمع العثماني.**

المبحث الثالث: **الأبعاد التربوية التي أدت إلى الجمع العثماني.**

المبحث الرابع: **حيثيات الجمع العثماني.**

١- ابن سعد، الطبقات، تحقيق محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٠٢هـ، (٦١/٣).

٢- محمد بن علي بن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٧ه، (٥٠٧/١).

٣- معجم اللغة العربية (المعجم الوسيط)، المطابع الأميرية، القاهرة، طبعة خاصة، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧، ص(٤٩٤).

٤- جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد الفضل إبراهيم، المطبعة العصرية، بيروت، (٥٤٥/٢).

٥- مسلم، (٢٤٠٥)..

المبحث الثاني

مفهوم الأبعاد التربوية والجمع العثماني

مفهوم الأبعاد التربوية:

البعد في اللغة: اتساع المدى، ورجل ذو بعد: أي ذو رأيٍ عميق وحزم[١].

البعد اصطلاحاً: هو المدى الواسع الذي تتحرك فيه العملية التربوية الإسلامية بمفاهيمها ومضامينها قياساً بالمذاهب التربوية الأخرى قديمها وحديثها[٢].

الأبعاد التربوية هي التي تشكل شخصية المسلم، وهي نفسها تمثل منهج التربية الإسلامية، فهي نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والمعارف والخبرات الإنسانية المتغيرة النامية التي تهدف إلى إيجاد الشخصية الإسلامية المهتدية التي تعمل في إطار اجتماعي لترقية الحياة وعمارة الأرض وفق منهج الله تعالى[٣].

مفهوم الجمع العثماني:

إن أول ما يتبادر إلى الذهن من هذا العنوان معناه اللغوي، وهو ضم الأجزاء المتفرقة أو الأشياء إلى بعضها البعض[٤]، فيفهم من هذا العنوان جمع آيات القرآن الكريم إلى بعضها، وترتيبها في سورها، وجمع سور القرآن الكريم إلى بعضها وترتيبها[٥].

مفهوم الجمع اصطلاحاً:

وأما جمع القرآن الكريم اصطلاحاً يطلق على معنيين[٦]:

أولاً: الحفظ في الصدور: ومنه جمّاع القرآن (أي حافظه)، وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم نفسه في قوله تعالى: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ • إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ • فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ • ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ﴾ [القيامة: ١٦-١٩]، فإن المراد من قوله: (صلى الله عليه وسلم) جمع القرآن الكريم في صدر النبي (صلى

١- المعجم الوسيط (مادة بعد).
٢- الشيخ مصطفى الصيرفي، معاً: كيف نربي ونعلم، تاريخ النشر ٢٠٠١/١٢/٣١م.
٣- محمد هاشم ريان وآخرون، أساليب تدريس التربية الإسلامية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، ط١، ١٩٩٦م، ص(١٠٠).
٤- أحمد بن علي الفيومي، المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت، (٤٢).
٥- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، ١٩٨٩م، (١٣٤/١).
٦- صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٧، ١٩٩٠م، ص(٦٥).

الله عليه وسلم) بحفظه إياه، أخرج البخاري ومسلم[1] عن سعيد بن جبير عن ابن عباس رضي الله عنهم في قوله تعالى: ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ﴾ قال: كان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يعالج التنزيل شده، وكان ذلك في تحريك شفتيه، فقال ابن عباس: فأنا أحركهما لك كما رأيت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) يحركهما، وقال سعيد: أحركهما كما رأيت ابن عباس يحركهما، فحرك شفتيه، فأنزل الله: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾، قال: جمعه لك في صدرك، وقال: فاستمع له وأنصت، ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ﴾ ثم إن علينا أن نقرأه، فكان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) بعد ذلك إذا أتاه جبريل استمع، فإذا انطلق جبريل قرأه النبي(صلى الله عليه وسلم) كما كان قرأه.

ثانياً: الكتابة في السطور مفرق الآيات والصور على الوسائل الكتابية التي كانت معروفة في ذلك الوقت، ومرتب الآيات والسور في صحائف مجتمعة تضم السور جميعاً، ومما يدل على هذا المعنى اتخاذ النبي(صلى الله عليه وسلم) كُتّاباً للوحي، وقوله (صلى الله عليه وسلم): (لا تكتبوا عني، ومن كتب عني غير القرآن فليمحه، وحدثوا عني ولا حرج، ومن كذب عليّ متعمداً فليتبوأ مقعده من النار)[2].

مفهوم الجمع القرآني:

توطئة: انتهى زيد بن ثابت الأنصاري (رضي الله عنه) من جمع القرآن الكريم من الرقاع●، والعُسب●، ثم تركه في قراطيس وصحف كما ذكرها السيوطي عن عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما[3]، ثم سلم كل ما جمعه إلى الخليفة أبي بكر (رضي الله عنه) في فترة لا تتعدى العام الواحد، وقد احتفظ الصديق بهذه الصحف التي آلت إلى الخليفة الراشد عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)، ثم قام عمر بتسليمها إلى ابنته حفصة رضي الله عنها في آخر أيامه، لأن الخليفة الثالث

١- البخاري بلفظه في بدء الوحي، (٤/١). ومسلم في الصلاة، باب الاستماع للقراءة، (٣٤/٢-٣٥).

٢- مسلم، صحيح مسلم، كتاب الزهد، حديث رقم(٥٤٦٠).

● الرقاع: قد تكون من جلد أو ورق كاغِدْ "قديم".

● العسب: جريد النخل.

٣- الإتقان، (٥٩/١). فتح الباري، (١٦/٩).

لم يكن بويع بعد في ذلك الوقت[١].

وتوفي الفاروق عمر (رضي الله عنه) بعد أن عهد بالمصحف إلى ابنته حفصة، ثم تولى عثمان بن عفان (رضي الله عنه) الخلافة، ويبدوا أن خلافاً وقع بين المسلمين في عصر عثمان (رضي الله عنه) في قراءة القرآن، ويدل على ذلك ما قاله البخاري: قدم حذيفة بن اليمان على عثمان، وكان يغازي أهل الشام في فتح أرمينية وأذربيجان مع أهل العراق، فأنوع حذيفة اختلافهم في القراءة، فقال لعثمان: أدرك الأمة قبل أن يختلفوا اختلاف اليهود والنصارى، فأرسل إلى حفصة أن أرسلي إلينا الصحف ننسخها في المصاحف ثم نردها إليك، فأرسلتها حفصة إلى عثمان، فأمر زيداً بن ثابت وعبدالله بن الزبير وعبدالرحمن بن الحارث بن هشام فنسخوها في المصاحف[٢].

ومن خلال ما سبق يتضح أن المقصود من الجمع العثماني توحيد القراءات المختلفة للقرآن الكريم، وجمع الناس على قراءة واحدة، وكتابة مصاحف موحدة على حرف زيد بن ثابت وتوزيعها على الأمصار[٣].

ويبدو أن الفتنة كانت أفظع مما يمكن تصوره فقد ذكر السيوطي أن أنس بن مالك قال: اخُتلف في القرآن على عهد عثمان حتى اقتتل الغلمان والمعلمون[٤].

وذكر ابن كثير أنه اجتمع خلق من أهل الشام ممن يقرأون على قراءة المقداد بن الأسود (ت٣٣هـ) وأبي الدرداء وجماعة من أهل العراق ممن يقرأون بقراءة عبدالله بن مسعود وأبي موسى، وجعل منه لا يعلم بسوغان القراءة على سبعة أحرف يفضل قراءته على قراءة غيره، وربما خطّا الآخر أو كفره فأدى ذلك إلى خلاف شديد وانتشار الكلام السيء بين الناس[٥].

١- محمد لطفي الصباغ، لمحات في علوم القرآن واتجاهات التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤١٠هـ، ص(١٠٩).

٢- ابن حجر، فتح الباري، المكتبة السلفية، مصر، ١٣٨٠هـ، (١٥١/٦)..

٣- جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق مصطفى ديب البنا، دار ابن كثير، بيروت، ط١، ١٤٠٣هـ،(٥٩/١).

٤- الترمذي، جامع الترمذي، (١٢٤/٤)..

٥- جلال الدين السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، (٦١/١).

لجنة الجمع المكلفة من قِبَل عثمان (رضي الله عنه):

ورد عن عثمان (رضي الله عنه) أنه قال: (بلغني أن بعضكم يقول قراءتي خيرٍ من قراءتك، وهذا يكاد يكون كفراً، وأنتم إن اختلفتم اليوم كان لمن بعدكم أشد اختلافاً)، قلنا: فمن ترى؟ قال: (أن أجمع الناس على مصحف واحد، فلا تكون فرقة ولا اختلاف)، قلنا: فنعم ما رأيت، قال: (فأي الناس أقرأ؟) قلنا: زيد بن ثابت، قال: (فأي الناس أفصح وأعرب؟) قلنا: سعيد ين زيد، قال: (فليكتب سعيد وليمل زيد)[١].

وقد وقع خلاف في عدد اللجنة المكلفة بالجمع في العهد العثماني، فقيل هم خمسة: زيد، وابن الزبير، وابن عباس، وعبدالله بن عمرو بن العاص، وعبدالرحمن بن الحارث[٢].

وقيل هم اثنا عشر رجلاً من قريش وأنصار فيهم أبي بن كعب، وفي بعض الآثار يمل سعيد ويكتب زيد[٣].

غير أن ما عليه الجمهور أنهم أربعة: زيد بن ثابت الأنصاري، وعبدالله بن الزبير، وسعيد بن العاص، وعبدالرحمن بن الحارث بن هشام (الثلاثة من قريش)[٤].

وأما اختيار زيد على غيره من الأنصار لأنه اتصف ببعض الصفات، هي[٥]:

١- أنه كان أحد أهم كتاب الوحي الثقاة العارفين الذين درسوه وعرفوا طريقته.
٢- أنه أكثر تحملاً لمشاق هذه المهمة الصعبة.
٣- أنه كانت له منزلة خاصة بين كتّاب الوحي لعله أكثر كتابة له، الأمر الذي جعل البخاري يخصه بلقب (كاتب النبي(صلى الله عليه وسلم)).

وقد بذلت اللجنة الرباعية قصارى جهدها في سبيل اتقان العمل وتحري الصواب فيه، حتى كان عملها كاملاً تاماً.

١- عمرو بن شيبة، تاريخ المدينة، باب كتبة القرآن وجمعه، برقم(١٦٠٣).
٢- أبوعمر الداني، المقنع، تحقيق محمد أحمد دهمان، دار الفكر، بيروت، ١٤٠٣هـ، ص(٤).
٣- ابن أبي داوود السجستاني، كتاب المصاحف، دار البشائر الإسلامية، (١/٢١٧-٢٢٠).
٤- شهاب الدين القسطلاني، كتاب المصاحف، تحقيق عامر السيد عثمان وعبدالصبور شاهين، دار البشائر الإسلامية، (١/٢١٧-٢٢٠).
٥- ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، المكتبة السلفية، مصر، (٩/١٣).

تاريخ الجمع:

هؤلاء الأربعة هم الذين كوّن عثمان منهم لجنة، وعهد إليهم قرار نسخ المصاحف، قال الحافظ بن حجر: وكان ذلك في أواخر سنة أربع وعشرين وأوائل سنة خمسة وعشرين، وهو الوقت الذي ذكر أهل التاريخ أن أرمينية فتحت فيه[١]، وذهب العلامة ابن الجزري وابن الأثير أن الجمع العثماني كان في الثلاثين من الهجرة، و الأول أصح[٢].

المبحث الثالث

الأبعاد التربوية التي أدت إلى الجمع العثماني

هنالك أبعاد تربوية عدة اجتمعت وأدت إلى جمع المصاحف في مصحف واحد من قبل عثمان (رضي الله عنه)، وهي:

١/ بعد الحفاظ على القراءات المتواترة، فالاختلاف حول قراءة القرآن الكريم بسبب تفرق الصحابة في الأمصار ومعهم القرآن في صدورهم، وقرأ أهل كل مصر بقراءة من نزل بينهم من الصحابة، فاختلفوا في القراءات[٣]، وكان كل مقري قد رتب مصحفه كما يريد[٤].

٢/ توحيد أهل القبلة على مصحف واحد، أي توحيد الصحف التي كانت موجودة آنذاك في مصحف واحد، فقد كانت هنالك مصاحف مشهورة قد عرفت إلى جانب صحف حفصة من الزمن الممتد من وفاة النبي (صلى الله عليه وسلم) حتى جمع عثمان الناس على مصحف واحد، وأشهر تلك الصحف اثنان منسوبان إلى الذين قاما بجمعهما وهما: مصحف أبي بن كعب، ومصحف عبدالله بن مسعود، ويلي هذين المصحفين في الشهرة مصحف أبي موسى الأشعري، ثم مصحف

١- ابن حجر، فتح الباري، (١٤/٩).

٢- محمد بن محمد بن الجزري، النشر في القراءات العشر، تحقيق محمد علي الصباغ، دار الفكر، بيروت، (٧/١).

٣- أحمد عطا إبراهيم حسن، دراسات في علوم القرآن، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م، ص(٦٣).

٤- حيدر قفة، مع القرآن دراسات وأحكام وفتاوى، ص(٧١).

المقداد بن عمرو[١].

٣/ البعد الاجتماعي (الشوروي)، استجابة لما أشار به عليه بعض الصحابة، ومن ذلك ما رواه البخاري عن أنس أن حذيفة بن اليمان قدم على عثمان بعد أن أفزعه اختلاف الناس في القراءة، فقال لعثمان (رضي الله عنه): أدرك هذه الأمة قبل أن يختلفوا في كتاب الله اختلاف اليهود والنصارى[٢].

٤/ بعد ربط الأمصار بعضها ببعض لكتاب الله وقراءاته، بعد انتشار الفتح الإسلامي، لا سيما والدولة الإسلامية اتسعت في عهد عثمان (رضي الله عنه)، وكان في عهده شهدت حركة الفتوح تقدماً واضحاً، فقد وصل المسلمون في عهده (رضي الله عنه) بلاد فارس وما يليها، وفي مناطق النفوذ الرومية في أفرايقيا وغير ذلك[٣].

قال العلامة الزرقاني في مناهل العرفان: اتسعت الفتوحات في زمن عثمان، واستبحر العمران، وتفرق المسلمون في الأمصار والأقطار، ونبتت ناشئة جديدة كانت بحاجة إلى دراسة القرآن، وطال عهد الناس بالرسول (صلى الله عليه وسلم) والوحي والتنزيل، وكان أهل كل إقليم من أقاليم الإسلام يأخذون بقراءة من اشتهر بينهم من الصحابة[٤]. وهذا أدى إلى تباعد الأمصار بعضها عن بعض، وقلة وسيلة الاتصال فيما بينها، فلما توسعت رقعة الدولة الإسلامية، وانتشر القراء في الأرض، اختلفوا في قراءتهم اختلاف في لهجاتهم، وفخر بعضهم على بعض بحسن قراءته وبصدق روايته، فخشي عثمان (رضي الله عنه) أن يختلفوا في دلالاته كما اختلفوا في تلاوته[٥].

١- انظر صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ص(٨١).

٢- محمد عبدالعظيم الزرقاني، مناهل العرفان، دار الفكر، بيروت، ص(٢٥٣).

٣- عبدالملك الشيباني، التاريخ، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، ١٤١٥هـ، ص(٧٨).

٤- انظر جلال الدين السيوطي، تاريخ الخلفاء، ص(١٢٦).

٥- انظر أحمد عطاء إبراهيم حسن، دراسات في علوم القرآن، ص(٦٣).

٥/ البعد اللغوي "أي الحفاظ على اللغات السبعة التي نزل بها القرآن"، فالأحرف السبعة التي نزل بها القرآن لم تكن معروفة في جميع البلدان، ولم يكن من السهل عليهم أن يعرفوها كلها حتى يتحاكموا إليها فيما اختلفوا فيه،إنما كان كل صحابي في بلاده يقرئهم بما يعرف فقط من الحرف، ولم يكن بين أيديهم مصحف جامع يرجعون إليه[١].

دليل الأحرف السبعة:

تواترت نصوص السنة بأحاديث نزول القرآن الكريم على سبعة، ومن ذلك ما روي عن ابن عباس (رضي الله عنه) أنه قال: (قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): أقرأني جبريل القرآن على حرف، فراجعته، فلم أزل أستزيده ويزيدني حتى انتهى إلى سبعة أحرف)[٢].

المقصود بالأحرف السبعة:

ذهب أكثر العلماء على أن المراد بالأحرف السبعة سبع لغات من لغات العرب في المعنى الواحد، على معنى أنه حيث تختلف لغات العرب في التعبير عن معنى من المعاني يأتي القرآن منزلاً بألفاظ على قدر هذه اللغات لهذا المعنى الواحد، وحيث لا يكون هناك اختلافاً فإنه يأتي بلفظ واحد أو أكثر[٣].

واختلفوا في تحديد السبع لغات: فقيل هي لغات قريش، وهذيل، وثقيف، وهوازن، وكنانة، وتميم، واليمن؛ وقال أبوحاتم السجستاني: نزل بلغة قريش، وهذيل، وتميم، والأزد، وربيعة، وهوازن، وسعد بن بكر[٤]؛ وروي غير ذلك.

وفي ذلك قال أبوعبدالله: (ليس المراد أن كل كلمة تقرأ على سبع لغات، بل اللغات السبع مفرقة

١- جلال الدين السيوطي، الإتقان، (٥٩/١).
٢- مسلم، صحيح، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب بيان أن القرآن نزل على سبعة أحرف، برقم(١٣٦١).
٣- مناع القطان، مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، (د.ت)، ص(١٥٨).
٤- جلال الدين السيوطي، الإتقان، (٤٧/١).

فيه، فبعضه بلغة قريش، وبعضه بلغة هذيل، وبعضه بلغة هوازن، وبعضه بلغة اليمن، وغيرهم، وقال: بعض اللغات أسعد به من بعض وأكثر نصيباً[١].

وكما ورد في حديث أبي بكرة، (أن جبريل قال: يا محمد إقرأ القرآن على حرف، فقال ميكائيل استزده، فقال على حرفين، حتى بلغ ستة أو سبعة أحرف، فقال كلها شأن ما لم يختم آية عذاب بآية رحمة، أو آية رحمة بآية عذاب، كقولك: هلم وتعال وأقبل واذهب وأسرع وعجل)[٢].

٦/ البعد السياسي "وحدة الصف الإسلامي ونبذ العصبية لقراءة معينة دون الأخريات، ودرء للفتنة التي حدقت بالأمة وتوحيد رأي الأمة، لا سيما والنبي(صلى الله عليه وسلم) قد نهاهم عن الخلاف، كما في حديث ابن مسعود (رضي الله عنه) قال: (سمعت رجلاً قرأ آية وسمعت النبي(صلى الله عليه وسلم) يقرأ خلافها، فجئت به إلى النبي(صلى الله عليه وسلم) فأخبرته، فعرفت في وجهه الكراهية، وقال: كلاكما محسن، ولا تختلفوا، فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا[٣].

٧/ البعد الأمني خوفاً من موت الحفظة، لا سيما والأمة الإسلامية قد فقدت الكثير من الحفظة في المعارك، عن قتادة (رضي الله عنه) قال: حدثنا أنس بن مالك أنه قتل منهم يوم أحد سبعون، ويوم بئر معونة سبعون، ويوم اليمامة سبعون، قال: وكان بئر معونة على عهد رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، ويوم اليمامة على عهد أبي بكر (رضي الله عنه) يوم مسيلمة الكذاب[٤].

ومن أبلغ ما قيل في أسباب الجمع ما قاله الداني في أرجوزيته

١- جلال الدين السيوطي، الإتقان، (٤٧/١).
٢- أحمد بن حنبل، مسند العشرة المبشرين بالجنة أول مسند البصريين، برقم(٢٠٠٢٤).
٣- البخاري، صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، برقم(٣٣١٧).
٤- البخاري،كتاب المغازي،(٤٣٣/٧)،برقم(٤٠٧٨)، دلائل النبوة للبيهقي، (٢٧٧/٣).

المنبهة، حيث قال[1]:

فحضهم معاً على الجهاد
فانبعث القوم على الميعاد
وقصدوا مصححين النية
نحو أذربيجان وأرمينية
فاجتمع الشامي والعراقي
في ذلك الغزو على وفاق
فسمع البعض قراءة البعض
فقابلوا قراءتهم بالنقص
واختلفوا في أحرف التلاوة
حتى بدت بينهم العداوة
ووصل الأمر إلى عثمان
أخبره حذيفة بالشأن
وما جرى بينهم هناكا
وما رأى في أمرهم ذاكا
وقال هذا الأمر فأدركه
فهو معضل فلا تتركه
فجمع الإمام من في الدار
من المهاجرين والأنصار
وقال: قد رأيت أمراً فيه
مصلحة وهو ما أحكيه
رأيت أن أجمع هذه الصحف
في مصحف بصورة لا تختلف
أدخله ما بين دفتين
فصوب الكل لذي النورين
مقاله وما رأي من ذاكا
ولم يكن مخالف هناكا

١- الداني، الأرجوزة المنبهة، الأبيات رقم (١٧٩-١٨٢).

المبحث الرابع

الحيثيات التربوية للجمع العثماني

دستور عثمان (رضي الله عنه) التربوي في الجمع:

أرسل عثمان إلى أم المؤمنين حفصة رضي الله عنها، فبعثت إليه بالصحف التي جُمع القرآن فيها على عهد أبي بكر (رضي الله عنه)، وتسلمت اللجنة هذه الصحف واعتبرتها المصدر الأساس في هذا الخطب الجلل، ثم أخذت في نسخها حسب الدستور الذي وضعه لهم عثمان (رضي الله عنه)، حيث قال للقرشيين الثلاث: (إذا اختلفتم أنتم وزيد بن ثابت في شيء من القرآن●، فاكتبوه بلسان قريش، فإنما نزل بلسانهم)[2]، وفي الترمذي قال الزهري: (فاختلفوا يومئذ في التابوت والتابوه، فقال القرشيون التابوت[3]، وقال زيد: التابوه، فرُفع اختلافهم إلى عثمان، فقال: اكتبوه التابوت، فإنما

● أي في كيفية كتابته ورسمه كما يدل عليه لفظ: فاكتبوه.

٢- البخاري، فضائل القرآن، برقم(٤٦٠٤).

٣- سورة البقرة الآية(٢٤٨)، سورة طه الآية(٣٩).

نزل بلسان قريش)[١].

المنهج التربوي للجنة الجمع:

كان مما ذكر من منهجهم أنهم كانوا لا يكتبون شيئاً في هذه المصاحف إلا بعد ما يتحققون منه أنه قرآن متلو وغير منسوخ، وذلك بعرضه على حملته من قراء الصحابة، أما لو ثبت نسخ شيء من ذلك تركوه، وهو الذي يسمى اليوم بـ(القراءات الشاذة)، فكتبت اللجنة مصاحف متعددة، ومن ذلك:

١- اتبع أعضاء هذه اللجنة ما اتبعه الجمع الأول من طريقة تربوية أيام أبي بكر (رضي الله عنه) من البحث عن الآيات مكتوبة في عصر النبي(صلى الله عليه وسلم)، وأن يشهد اثنان بكتابتها في عصره[٢].

٢- كان عمل الصحابة الأربعة أنهم إذا أرادوا أن يدونوا آية قالوا هذه أقرأها رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فلاناً، فيرسلون إليه... فقال له: كيف أقراك رسول الله (صلى الله عليه وسلم) آية كذا وكذا؟ فيقول: كذا وكذا، فيكتبوها[٣].

٣- كُتب القرآن بشكل يجمع القراءات التي نزل بها، وقد ساعد على ذلك عدم التشكيل وعدم التنقيط[٤].

بل ذهبوا في خطتهم إلى أبعد من ذلك، فكان بعد أن جردوا المصاحف كلها من أولها إلى آخرها، وحددوا رسمها فيما يلي[٥]:

أ. الكلمات التي لا تقرأ إلا بوجه واحد، نحو: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: ٥].

ب. الكلمات التي تقرأ بأكثر من وجه، وكتابتها برسم واحد توافق قراءتها بوجوه مختلفة موافقة حقيقة وصريحة، ويساعد على ذلك تجردها من النقط والشكل، نحو: ﴿قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُ لَيَحْزُنُكَ الَّذِي يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ

١- الترمذي، أبواب التفسير، برقم(٣٠٢٩).
٢- محمد بن أحمد القرطبي، الجامعة لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية، ١٣٧٢هـ، (٥١/١).
٣- جلال الدين السيوطي، الإتقان، (٩٥/١).
٤- محمد بن لطفي الصباغ، لمحات في علومَ القرآن، ص(١١٤).
٥- أحمد البنا الدمياطي، اتحاف فضلاء البشر، تحقيق محمد إسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٤٠٧هـ، (٥١٨/١).

وَلَكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ ﴾ [الأنعام: ٣٣] بالتخفيف والتشديد، و﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ [الحجرات:٦]، ﴿ فَتَثَبَّتُوا ﴾، و﴿ أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْيِي هَٰذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [البقرة: ٢٥٩]، بالزاي المنقوطة أو بالراء المهملة.

ج. الكلمات التي تقرأ بأكثر من وجه وكتابتها برسم واحد توافق قراءتها بوجوه مختلفة تقديراً واحتمالاً، نحو: ﴿ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴾ [الفاتحة: ٤]، بحذف الألف وبإثباتها.

أما الكلمات التي لا يدل رسمها على أكثر من قراءة فإنهم كانوا يرسمونها في بعض المصاحف برسم يدل على قراءة، وفي بعض آخر برسم يدل على قراءة ثانية كقراءة (وصيّ) بالتضعيف، و﴿ أوصى ﴾ [البقرة: ١٣٢]، بالهمزة، وكذلك قراءة: ﴿ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتَهَا الْأَنْهَارُ ﴾ [التوبة: ١٠٠]، بحذف (مِنْ) قبل (تحتها)، أو بزيادتها.

قال الزرقاني: والذي دعا الصحابة إلى انتهاج هذه الخطة في رسم المصاحف وكتابتها أنهم تلقوا القرآن عن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) بجميع وجوه قراءاته وبكافة حروفه التي نزل عليها، فكانت هذه الطريقة أدنى إلى الإحاطة بالقرآن على وجوهه كلها، حتى لا يقال: أنهم أسقطوا شيئاً من قراءاته، أو منعوا أحداً من القراءة بأي حرف شاء على حين أنها كلها منقولة نقلاً متواتراً عن النبي(صلى الله عليه وسلم)، ورسول الله (صلى الله عليه وسلم) يقول: (فأي ذلك قرأتم أصبتم فلا تماروا)[1].

١- البخاري، صححه البخاري، كتاب فضائل القرآن، حديث رقم(٤٧٠٦).

مزايا مصاحف عثمان (رضي الله عنه):

من مزايا مصاحف عثمان (رضي الله عنه)[1]:

١- الاقتصار على ما ثبت بالتواتر دون ما كانت عليه روايته آحاداً.

٢- اهمال ما نسخت تلاوته ولم تستقر في العرضة الأخيرة.

٣- ترتيب السور والآيات على الوجه المعروف الآن بخلاف صحف أبي بكر (رضي الله عنه)، فقد كانت مرتبة الآيات دون السور.

٤- كتابتها كانت بطريقة تجمع وجوه القراءات المختلفة والأحرف التي نزل عليها القرآن بدون إعجام وتشكيل.

قال الناظم:

وحردوه كما يهوى كتابته

ما فيه نقط ولا شكل فليتجرأ

كذلك جردت المصاحف القرآنية مما ليس بقرآن من الشروح والتفاسير، فمن الصحابة من كان سيكتب في مصحفه ما سمعه من تفسيره وإيضاحه من النبي(صلى الله عليه وسلم) مثال ذلك قوله تعالى: ﴿لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَبْتَغُواْ فَضْلاً مِّن رَّبِّكُمْ﴾ [البقرة: ١٩٨]، فقد قرأ ابن مسعود (رضي الله عنه) وأثبت في مصحفه (ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلاً من ربكم في موسم الحج)، ولا ريب أن تلك الزيادة الأخيرة للتفسير والإيضاح لأنها مخالفة لسواد المصاحف التي اجتمعت عليها الأمة[2].

ويضاف كذلك أن من سمات مصحف عثمان كما نراه اليوم أنه رتب على مئة وأربعة عشر سورة، لكنه كان مجرداً من النقط والشكل، وأيضاً من أسماء السور والفواصل وأرقام الآيات، ومن هنا كان مشتملاً على ما يمكن رسمه من الأحرف السبعة، فهو لم يجمع كل هذه الأحرف كما يرى البعض، لكنه أيضاً لم يقتصر على حرف واحد كما يرى بعضهم البعض، وليس معنى قول العلماء أن الأحرف السبعة نسخت في المصحف العثماني، إنها نسخت في كل موضع من القرآن، وإنما معناه

١- جلال الدين السيوطي، الإتقان، ص(١٦٩-١٧١).

٢- صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، ص(٨٥).

أنها نسخت في بعض المواضع دون البعض[1].

أما ضبط الشكل فقد تم على يد أبي الأسود الدؤلي قاضي البصرة أيام الأمويين المتوفى سنة(٦٧هـ) بأمر من أميرها زياد بن أبيه المتوفى سنة(٥٣هـ)، وذلك لما كثر دخول الأعاجم في الإسلام، وفشا اللحن على ألسنة المتكلمين بالعربية، فكانت حركات الأعراب التي وضعها أبوالأسود الدؤلي نقطة فوق الحرف للدلالة على الفتحة، ونقطة تحته للدلالة على الكسرة، ونقطة بين يديه للدلالة على الضمة، ونقطتين للدلالة على التنوين، أما وضع النقط على الحروف المتشابهة أو ما يسمى بإعجام المصحف فقد تم على يد "نصر بن عاصم" المتوفى سنة(٩٩هـ)، وهو من تلاميذ أبي الأسود الدؤلي، وكان ذلك أثناء ولاية الحجاج بن يوسف المتوفى سنة(٩٥هـ) على العراق.

استمر الأمر على هذه الصورة حتى جاء الخليل بن أحمد المتوفى سنة(١٧٠هـ) فاستبدل النقط بحركات الإعراب المتداولة بيننا اليوم: الفتحة، الكسرة، الضمة والسكون[2].

تأييد الصحابة لعثمان (رضي الله عنه) في الجمع:

ما كان صنيع عثمان (رضي الله عنه) في القرآن إلا عن موافقة من الصحابة رضوان الله عليهم، وبعد استشارتهم، فكان هذا الجمع من مناقب عثمان (رضي الله عنه).

وما ورد في ذلك كما ذكر ابن أبي الدنيا عن علي (رضي الله عنه) أنه قال: (لا تقولوا في عثمان إلا خيراً، فوالله ما فعل الذي فعل في المصاحف إلا عن ملأ منا)، قال عثمان: (ما تقولون في هذه القراءة، فقد بلغني أن بعضهم يقول: إن قراءتي خير من قراءتك، وهذا يكاد يكون كفراً؟) قلنا: فما ترى: قال: (أرى أن أجمع الناس على مصحف واحد، فلا تكون فرقة ولا اختلاف)، قلنا: فنعم ما رأيت[3].

١- أحمد عطا إبراهيم حسن، دراسات في القرآن والحديث، ص(٦٦).

٢- أحمد عطا إبراهيم حسن، دراسات في علوم القرآن، ص(٦٦).

٣- ابن أبي داوود السجستاني، كتاب المصاحف، تحقيق محب الدين واعظ، وزارة الأوقاف، قطر، ط١، ١٤١٥هـ، (١/٢١١-٢١٢).

قال الباقلاني: (لم يقصد عثمان (رضي الله عنه) قصد أبي بكر في جمع نفس القرآن بين لوحين، وإنما قتد جمعهم على القراءات الثابتة المعروفة عن النبي(صلى الله عليه وسلم)، وإلغاء ما ليس كذلك، وأخذهم بمصحف واحد لا تقديم فيه ولا تأخير ولا تأويل، أثبت مع ذلك التنزيل، ومنسوخ تلاوته كتب مع مثبت رسمه ومفروض قراءته وحفظه خشية دخول الفساد والشبهة على ما يأتي بعد[١].

المصاحف العثمانية والأماكن التي أُرسلت إليها:

وحفاظاً على صحة القراءة أرسل عثمان (رضي الله عنه) مع كل نسخة حُفاظاً يوافق قراءته، فكان زيد بن ثابت مقريء المصحف المدني، وعبدالله بن السائب مقريء مكة، والمغيرة بن شهاب مقريء الشامي، وأبوعبدالله السلمي مقريء الكوفي، وعامر بن عبدالقيس مقريء البصرة، وهكذا تكون، وثبت القرآن كمصحف بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وسلم) بنصف قرنٍ تقريباً، ولم يعتبر المسلمون أن المدونين كان يجمعونه بإلهام، ولم يكن عملهم إلا تثبيت السور في مصحف واحد سمي (مصحف عثمان)[٢].

والراجح أنها ست أُرسلت أربعة منها إلى مكة والشام والكوفة والبصرة، وأبقى واحداً منها بالمدينة ويسمى المدني العام، وأمسك عثمان واحداً منها لنفسه ويسمى المدني الخاص أو المصحف الإمام[٣].

مصير المصاحف الأخرى:

ورد في صحيح البخاري: (حتى إذا نسخوا الصحف في المصاحف رد عثمان (رضي الله عنه) الصحف إلى حفظه، فأرسل إلى كل أفق بمصحف مما نسخوا، وأمر بما سواه من القرآن الكريم في كل صحيفة أو مصحف أن يحرق)[٤].

وأجمعوا جميعاً على المصاحف العثمانية حتى عبدالله بن مسعود

١- بدرالدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبوالفضل، دارالمعرفة، بيروت،(٢٣٥/١).

٢- انظر كتاب المصاحف، (٢٤٢/١).

٣- انظر محمود سيبويه، مقال منشور في العدد الأول، مجلة كلية القرآن الكريم، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٠٣هـ، ص(٣٢٣-٣٥٣).

٤- البخاري، فضائل القرآن، برقم(٤٦٠٤).

الذي نُقل عنه أنه أنكر أولاً مصاحف عثمان، وأنه أبى أن يحرق مصحفه، رجع وعاد إلى حظيرة الجماعة حيث ظهرت له مزايا تلك المصاحف العثمانية واجتماع الأمة عليها وتوحيد الكلمة بها)[١].

ولقد أيد الصحابة رضوان الله عليهم ما قام به عثمان (رضي الله عنه) في ذلك، فقد روي عن علي (رضي الله عنه) أنه قال: (يا أيها الناس إياكم والغلو في عثمان تقولون حرق المصحف، والله ما حرقها إلا عن ملأ من أصحاب محمد (صلى الله عليه وسلم)، ولو وليت مثلما وليّ لفعلت مثل الذي فعل)[٢].

النتائج التربوية للجمع العثماني:

إن النتائج المهمة التي استُنبطت من الجمع العثماني هي[٣]:

١- القضاء على الفرقة والخلاف بين المسلمين في وجوه قراءة القرآن.

٢- اتحاد الأمة على مصحف واحد بصورة نهائية يوثق فيه ويعتمد عليه.

٣- تعرف كثير من الصحابة –لأول مرة– على وجوه آيات متعددة منسوخة التلاوة.

٤- تعرف كثير منهم على وجوه ثابتة من الأحرف السبعة لقراءة القرآن الكريم.

٥- توزيع المصاحف المجمع عليها رسمياً من قبل أمير المؤمنين وخليفة المسلمين.

٦- اعتماد الأمة على هذه المصاحف والتمسك بالقراءة بما يوافق رسمها وكتابتها.

٧- الخلاص من الصحف والمصاحف التي لم تكن لها صفة رسمية وجماعية.

النتائج والتوصيات والمقترحات

في ختام هذا البحث فإن الباحث قد توصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات، وهي:

١- الزرقاني، مناهل العرفان، دار الفكر، بيروت، (٢٦١/١).

٢- البيهقي، السنن الكبرى، دائرة المعارف العثمانية، حيدرآباد، الهند، ط١، ١٣٤٤هـ، (٤٢/٢).

٣- نقلاً عن عبدالقيوم عبدالغفور السندي، جمع القرآن في عهد الخلفاء الراشدين، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤٢١هـ، ص(٣٩٧).

أولاً: النتائج:

من خلال الدراسة المستفيضة لهذا البحث استنتج الباحث الآتي:

١- اهتمام عثمان (رضي الله عنه) بالأمة الإسلامية من خلال جمعها على مصحف واحد، لا سيما وهو مصدر التشريع الإسلامي الأساسي، وتوحيد كلمتها، ونبذ الفرقة، والوصية بينها.

٢- إن أغلب ما نزل به القرآن الكريم من لغة هي قريش، لحديث عثمان (رضي الله عنه) "اكتبوه بلغة قريش".

٣- اهتمام الصحابة بالقرآن الكريم بعد موت الحبيب المصطفى (صلى الله عليه وسلم) حفظاً وتلاوة وتجويداً، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على سلامة فطرتهم.

٤- إن الأحرف السبع التي نزل بها القرآن الكريم ما زالت مدرجة ضمن المصحف العثماني، وكذلك القراءات المتواترة عن النبي(صلى الله عليه وسلم).

٥- إن الصحابة يحبون ويحترمون بعضهم البعض، وليس فيما بينهم من خلافات، لا سيما ولجنة الجمع المكلفة من قبل عثمان (رضي الله عنه) كانت متفقة في عملها.

٦- كانت الشورى هي مبدأ التفاهم بين الصحابة ُنذاك والاحتكام لقراراتها.

٧- تأييد الصحابة رضوان الله عليهم رجالاً ونساءً فيما قام به عثمان (رضي الله عنه) من جمع للمصاحف في مصحف واحد، وحرق بقية المصاحف الأخرى.

٨- لم يسقط المنسوخ حكماً من مصحف عثمان (رضي الله عنه)، إنما بقي حكمه إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

ثانياً: التوصيات:

أطلق الباحث مجموعة من التوصيات لمن يهمهم الأمر، وهي:

١. الوصية الأولى: لوسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، عقد لقاءات وعمل حلقات مع قراء

القرآن الكريم في كيفية جمعه وتدوينه في عهد عثمان (رضي الله عنه).

٢. التوصية الثانية: لوزراء الشؤون الدينية والأوقاف في البلاد العربية والإسلامية، العمل على جلب المخطوطات التي دون بها المصحف العثماني وتصويرها وإيداعها في دار الوثائق الخاصة بتلك المؤسسات، وذلك من أجل أن يطلع عليها الناشئة اليوم ويعرفوا ماضي الأمة الإسلامية.

٣. التوصية الثالثة: لمعاهد وكليات القرآن الكريم بالجامعات في العالم العربي والإسلامي، العمل على تحفيظ القرآن الكريم لطلاب العلم بالقراءات التي نزل بها، دون التركيز على قراءة دون الأخرى.

ثالثاً: المقترحات:

يقترح الباحث العناوين التالية لبحثها امتداداً لهذا الموضوع الخصب، وهي:

١- الأدوات التي جمع بها القرآن الكريم في عهد أبي بكر وعثمان رضي الله عنهم.

٢- واقع القراء في عهد الدولة الأموية.

٣- مدارس القراءات في عهد الدولة العباسية.

٤- مدى إسهام أبوالأسود الدؤلي في تدوين المصحف العثماني.

قائمة المصادر والمراجع والدوريات

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.

١. البخاري: محمد بن إسماعيل، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ١٤٢٣هـ.

٢. البيهقي: السنن الكبرى، دائرة المعارف العثمانية، حيدرآباد، الهند، ط١، ١٣٤٤هـ.

٣. الترمذي: سنن الترمذي، تحقيق بشارة عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦م.

٤. ابن الجزري: محمد بن علي، غاية النهاية في طبقات القراء، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٧هـ.

٥. ابن الجزري: محمد بن محمد، النشر في القراءات العشر، تحقيق محمد علي الصباغ، دار الفكر، بيروت.
٦. الداني: أبوعمر، المقنع، تحقيق محمد أحمد دهمان، دار الفكر، بيروت، ١٤٠٣هـ.
٧. الزرقاني: محمد عبدالعظيم، مناهل العرفان، دار الفكر، بيروت.
٨. الزركشي: بدرالدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبوالفضل، دارالمعرفة، بيروت، (د.ت).
٩. السجستاني: ابن أبي داوود، كتاب المصاحف، تحقيق محب الدين واعظ، وزارة الأوقاف، قطر، ط١، ١٤١٥هـ.
١٠. ابن سعد: محمد، الطبقات، تحقيق عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ١٤٠٢هـ.
١١. العسقلاني: أحمد بن حجر، فتح الباري، المكتبة السلفية، مصر، ١٣٨٠هـ.
١٢. القرطبي: محمد بن أحمد، الجامعة لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية، ١٣٧٢هـ.
١٣. القسطلاني: شهاب الدين، لطائف الإشارات، تحقيق عامر السيد عثمان وعبدالصبور شاهين، دار إحياء التراث الإسلامي، مصر، ١٣٩٢هـ.
١٤. مسلم: مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار طيبة، ١٤٢٧هـ.

ثانياً: المراجع:

١٥. أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط١٠، ٢٠٠٨م.
١٦. أحمد البنا الدمياطي: اتحاف فضلاء القراء، تحقيق محمد إسماعيل، مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٤٠٧هـ.
١٧. أحمد عطاء إبراهيم حسن: دراسات في علوم القرآن، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م.

١٨. أحمد علي الفيومي: المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت، (د.ت).
١٩. جلال الدين السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد الفضل إبراهيم، المطبعة العصرية، بيروت، (د.ت).
٢٠. جلال الدين السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، تحقيق مصطفى ديب البنا، دار ابن كثير، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ.
٢١. جلال الدين السيوطي: تاريخ الخلفاء، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، (بدون تاريخ ودار نشر).
٢٢. حيدر قفة، مع القرآن (دراسات وأحكام وفتاوى)، (د.ت).
٢٣. صبحي الصالح، مباحث في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٧، ١٩٩٠م.
٢٤. عبدالقيوم عبدالغفور السندي، جمع القرآن في عهد الخلفاء الراشدين، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤٢١هـ.
٢٥. عبدالملك الشيباني، التاريخ، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، ١٤١٥هـ.
٢٦. عمرو بن شيبة، تاريخ المدينة، (بدون ناشر وتاريخ).
٢٧. مجمع اللغة العربية: (المعجم الوسيط)، المطابع الأميرية، القاهرة، طبعة خاصة، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧م.
٢٨. محمد لطفي الصباغ، لمحات في علوم القرآن واتجاهات التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤١٠هـ.
٢٩. محمد هاشم ريان وآخرون، أساليب تدريس التربية الإسلامية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، ط١، ١٩٩٦م.
٣٠. مصطفى الصيرفي، معاً: كيف نربي ونعلم، تاريخ النشر ٢٠٠١/١٢/٣١م.
٣١. مناع القطان، مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، (د.ت).

ثالثاً: الدوريات:

٣٢. محمود سيبويه، مجلة كلية القرآن الكريم، العدد الأول، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٠٣هـ.

الأبعاد النوعية في القيادة التربوية في ترقية الأداء من وجهة نظر هيئة التدريس بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم (دراسة تطبيقية على كليتي التربية والتربية أساس)

د. إبراهيم الصادق سالم محمد

أستاذ مشارك

جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

مستخلص الدراسة

هدف البحث إلى معرفة البعد النوعي للقيادة التربوية بكليتي التربية والتربية أساس بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في المجالات الأربع: الذاتية، الإنسانية، الإدراكية والفنية، ابتع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي تتفق مع طبيعة الدراسة، ويتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالكليتين البالغ عددهم (١٠٢)، (٨١)ذكور، و(٢١)إناث، وقد اختار الباحث عينة الدراسة من (٣٥) من أعضاء الهيئة التي مثلت حوالي (٣٥٪) من المجتمع، (٢٥)ذكور و(١٠) إناث، واستخدم الباحث نظام الحزم التقنية للدراسات الاجتماعية (spss)، وأساليب الإحصائية من (ast T)، والتحليل الأحادي، والوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتوصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث النوع، والمؤهل التربوي والدرجة العلمية وعدد الدورات التدريبي وعدد سنوات الخبرة في المجالات الأربع الذاتية، الإنسانية، الإدراكية والفنية ، وكانت درجة الموافقة بشدة (٩٠٪) من عبارات الاستبانة، و(١٠٪) بالموافقة دون الشديدة، وعزى الباحث ذلك لمركزية الإدارة في اتخاذ القرارات والشؤون المالية، وأوصت الدراسة بالعمل على عدم مركزية الإدارة للكليات، كما أوصت بأن يتولى العمادة في كلية التربية ذو المؤهل التربوي علاوة على أن يكون عضو هيئة التدريس بالكلية من الحاصلين على المؤهل التربوي في تخصصه.

Abstract

The aim of this research is to know the qualitative dimension of educational leadership in the Faculties of Education and Basic Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of sciences in the four fields: subjectivity, humanity, cognitive and technical. The researcher adopted the descriptive analytical method that is consistent with the nature of the study. The study population consists of (102) faculty members in the two faculties, (81), males, and (21) females. The researcher chose the study sample from (35) members of the faculty that represented About (35%) of the population, (25) males and (10) females, the researcher used the technical package system for social studies (SPSS), statistical methods from (ast T), unilateral analysis, arithmetic mean and standard deviation. The researcher concluded that There: Were no statistically significant differences between the members of the sample in terms of gender, educational qualification, academic degree, number of training courses and number of years of experience in the four subjective, human, cognitive and technical fields. The degree of approval was strongly (90%) of the questionnaire statements, and (10%) agreed. The researcher attributed this to the centralization of administration in decision-making and financial affairs, the study recommended working on decentralizing administration to faculties.

المبحث الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة:

في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والتطور المهاراتي أضحى وجود قالب يحكم به على قدرات ومهارات القائد التربوي نوع من القيد والتكبيل، في ظل هذه التغيرات العريضة في الأفق، عميقة في الأثر، إذ أصبح العالم في شكل قرية يتجول فيها كل من يملك السعة في المادة والبعد في الأفق الفكري والثقافي.

ولقد أشار الأدب التربوي من خلال تحليل واستبصار شخصيات عديدة إلى أنه من الممكن اتخاذ مدى واسع أو عمق في السعة سموه بالبعد.(هاني عبد الرحمن صالح:٢٠٠٦م،١٨٥). فالبعد هو اتساع المدى أو عمقه والبعد النوعي يعطي قياساً أدق وصورة أصدق.

ويتناول الباحث هذا الموضوع من عدة أبعاد تمكن القائد التربوي من تحقيق الأهداف وقيادة أتباعه وفعاليته للمؤسسة، وهي الأبعاد الذاتية والإنسانية والإدراكية والفنية.

مشكلة البحث:

أصبحت معايير القيادة غير ثابتة مع التغيير المستمر، فلا هي بالأمر المنمط ولا بالشيء المحدد ولا بالصفات المقننة ولا المعايير المحددة.

لابد من مدى أوسع وأعمق وقدر أرفع ودراية عالية يكون عليها القائد التربوي يتكيف بها ما يقابله من مشكلات ومواقف تربوية.

ويمكن بلورة المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافر الأبعاد النوعية للقائد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والتربية الأساس؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مدى توافر الأبعاد الذاتية في شخصية القائد؟
٢. ما مدى توافر الأبعاد الإنسانية؟
٣. ما مدى توافر الأبعاد الإدراكية؟
٤. ما مدى توافر الأبعاد الفنية؟

من خلال آراء هيئة التدريس التي تعمل بكليتي التربية والتربية أساس.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

أ- التعرف على مدى توافر الأبعاد النوعية للقاعد التربوي.

ب- قياس مدى توافر الأبعاد النوعية لدى عميدي كلية التربية والتربية أساس.

ج- دور توافر الأبعاد النوعية في ترقية الأداء.

د- وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء هيئة التدريس من حيث النوع، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، عدد الدورات التدريبية، سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في التعرف على الآتي:

١- الأبعاد النوعية الذاتية التي تتكون من خلال الخبرات البيئية والموقفية ودرجة مواجهتها.

٢- الأبعاد النوعية الإنسانية التي تأتي بالجهود التعاونية- وإشباع الحاجات النفسية للفرد لتحقيق جو من الاستحسان والأمن.

٣- الأبعاد الإدراكية التي تتمثل في اتساع متطور الرؤية والربط بين الأسباب والمسببات وتحليل المواقف للبيئة الداخلية والخارجية.

٤- الأبعاد الفنية التي تزود الإداري بالمعرفة العالية والمقدرة الكافية على التحليل وفهم النظم وتطبيق اللوائح.

٥- وجود مدى أوسع وشأن أرفعٍ وصورة أصدق للقائد التربوي بدلاً من مهارات أو كفايات محدودة.

٦- بيان أهميته الإجرائية للبحث.

منهج البحث:

يتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد الإنسانية تبعاً للمؤهل التربوي، الدورات التدريبية، النوع، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد الذاتية التربوية تبعاً للمؤهل التربوي، الدورات التدريبية، النوع، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد الإدراكية تبعاً للمؤهل التربوي، الدورات التدريبية، النوع، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد الفنية تبعاً للمؤهل التربوي، الدورات التدريبية، النوع، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

أداة البحث:

الاستبانة.

حدود البحث:

١- الحدود المكانية: جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم- كليتي التربية والتربية أساس.

٢- الحدود الموضوعية: الأبعاد النوعية للقيادة التربوية (الإنسانية- الذاتية- الإدراكية، والفنية).

٣- الحدود الزمانية: عام٢٠١٨-٢٠١٩م.

مصطلحات البحث:

البعد: يعني اتساع المدى وأهمية السعة والعلو في الدرجة (المعجم الوسيط).

النوعية: تعني الصفة والكيفية للشئ (معجم الرائد).

القيادة: دور جماعي يمارس من خلال مشاركة فعالة في إطار موقف معين وتتطلب حد أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات تسمح باستمرارية التفاعل. (هاني عبدالرحمن ٢٠٠٦م)

التربية: تعهد الفرد بالتكوين المنتظم ليرقى في مراتب الدين اعتقاداً وسلوكاً (عباس محجوب، تأصيل أصول التربية، مجلة تفكر، العدد٢). ويتبنى الباحث هذا المصطلح في إجراء هذا

البحث.

المبحث الثاني

الإطار النظري

١/الأبعاد الذاتية:

تتمثل الأبعاد الذاتية في بعض السمات والقدرات اللازمة لبناء شخصية القائد ومنها الجسمية والعقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس.

أولاً: السمات الجسمية:

تتمثل هذه الصفات في القوة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط الحيوي.

ترتبط القوة العصبية والبدنية بالصحة الجيدة وليس عدم توافرها فقط مشكلة، بل إن المشكلة معرفة عدم كيفية استخدام هذه الطاقة بحكمة وروية (محمد قطب،82).

ثانياً: القدرات العقلية:

يقصد بها مجموعة الاستعدادات الفكرية والقدرات الذهنية والاعتقادات الأساسية.(محمد علي الزهراني:١٤٢٠هـ،٢٥). قال تعالى: ﴿شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُم مِّنْ إِمْلَاقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الأنعام:١٥١]، ومن أهم القدرات العقلية اللازمة للإدارة الذكاء.

وهناك سمتان مميزتان للذكاء هما: القدرة على التصور والتمتع بروح المرح والدعابة، فالقدرة على التصور تمكن من التعرف على المشكلات ومواجهتها، وروح المرح والدعابة تساعد في إقامة علاقات ودية تمكن من التأثير في الفريق العامل.

ثالثاً: المبادأة والابتكار:

يقول (محمد علي الزهراني:١٤٢٠هـ،٢٥): المبادأة تعني الميل الذي يدفع إلى الاقتراح أو العمل ابتداء وسبقا للغير، وهي تمكن القائد من الكشف عن عزيمة كل موظف، كما تمكنه من القدرة على التنفيذ واتخاذ القرارات. وترتبط بها سمات رئيسة هي:

١- الشجاعة.

٢- القدرة على الحسم.

٣- القدرة على توقع الاحتمالات وابتكار الوسائل الكفيلة بمواجهتها.

رابعاً: ضبط النفس:

يقول (نبيل السيوطي:٢٠٠٢م،٣٥): يعني بها القدرة على ضبط الحساسية وقابلية الانفعال مما يحصن القدرات الجسمية والنفسية من التلف والتذمر والتهور بمجرد الإثارة، ومؤشر ذلك الهدوء والسيطرة على الأعصاب عند ظهور الأزمات عن أبي هريرة (رضي الله عنه) قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): ليس الشديد بالصرع ولكن الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب (صحيح البخاري، باب الحذر من الغضب، حديث رقم٥٧٦٨، كتاب الأدب).

خامساً: الفطنة والذكاء:

يقول (أحمد إبراهيم أحمد: ١٩٩٩م٨٥): الذكاء مصطلح يتضمن القدرات العقلية المتصلة بالقدرة على التحليل والتخطيط وحل المشكلات وبناء الاستنتاجات وسرعة التصرف، والقدرة على التفكير المجرد وجمع وتنسيق الأفكار وسرعة التعلم، والقدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين).

ويرى الباحث أن الذكاء يعمل على تحليل الأمور بعلمية ومنطق، لذا يدفع بصاحبه إلى الانفتاح الفكري وتحقيق الأصالة والإبداع، وتوقع حدوث المشكلات قبل وقوعها والعمل على حلها، والقدرة على التنبوء من خلال تحليل الواقع.

أما الفطنة: تعني فهم الشيء من وجه غامض (المعجم الوسيط، قاموس عربي/عربي)، ويقول (محمد عايد الدوسري:١٤٢٤هـ): الفطنة بوصلة القلب، وفي الحديث: "المؤمن كيس فطن"(رواه أنس بن مالك، رقم الحديث١٢٢، مسند الشهاب القضائي، باب المؤمن كيس فطن)، يرى ببصر قلبه، فيما الذكاء بوصلة العقل، والفطنة هي القدرة على تحصيل المعلومات، وما دام هي بوصلة القلب فهي مستوى أرفع من الذكاء.)

٢/الأبعاد الإنسانية:

تتمثل الأبعاد الإنسانية في:

أ.البعد الإيماني الأصيل:

قال تعالى: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنفُسِهِمْ أَلَسْتَ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ﴾ [الأعراف:١٧٢].

يقول (حسن الترابي:١٩٧٩م٢٨): الإيمان بعد أصيل في الإنسان، قال تعالى: ﴿ صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ ﴾ [البقرة:١٣٨].

تمنح العقيدة الدينية الإنسان إحساساً بأن هناك رقيباً وحسيباً عليه، وأن هذا الرقيب قادر على الاطلاع بكل ما يعمله ويقوله، قال تعالى: ﴿ مَا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴾ [ق:١٨]، هذا الإحساس بشكل وازعا مهما يساعد على عصمة النفس من الانزلاق ويبعده عن كل ما من شأنه أن يسبب ضرراً أو إساءة للصالح العام ويمنعه من التقصير عن بذل أقصى جهد ممكن لممارسة متطلبات دوره.

٣/الأبعاد الإدراكية:

أ.القدرة على التخيل والتحليل والإبداع:

يعيش عالمنا اليوم انفجاراً معرفياً وتقدماً تكنولوجياً وكثافة سكانية، مما يفرض وجود ملكة للخيال ومقدرة على التحليل ورؤية إبداعية. فالقدرة على الخيال والتحليل والإبداع يمكن القائد للخروج من أطر المعالم المألوفة التي يتعايش معها إلى رحاب أوسع تتجاوز به قيد الزمان والمكان.

يقول (هاني عبد الرحمن صالح: ٢٠٠٦م): شريطة أن تكون ممكنة التطبيق والتنفيذ وواقعية الحدوث على نسق من تتابع المراحل الإجرائية التي تتخذ في سبيل ذلك حتى لا يكون التخيل المرتجى والتصور المنشود وسيلة للهروب من الواقع أو تبرير النعمة التي تحدث أو رفضاً لما هو معاش.)

ب-توافر رؤية وتصور واضح:

التحرك نحو هدف لابد أن ينطلق من رؤية شاملة متكاملة، والتزام القائد برؤية تأخذ في اعتبارها المرحلة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبيئة التي يعمل فيها يعد أمراً ضرورياً وحتمياً لمستقبل عملية

صناعة القرارات التربوية.

يقول (هاني عبد الرحمن صالح: ٢٠٠٦م،٨٣): توافر هذه الرؤية الواضحة تشكل متغيراً أساسياً ورئيساً في توليد الأفكار وسبل وبدائل الوصول إلى تجسيدها، بحيث تأتي وسائل التنفيذ ضمن أطر الرؤية وأبعادها الفلسفية، كما أن كيفية تجسيد الرؤية لا يقل عن الرؤية نفسها.

يقول (محمد علي الزهراني: ١٤٢٠هـ٣٣): لكي نصل بالنظم التربوية إلى غاياتها ومراميها لابد أن يتمتع قادتها بحس توجهي وإدراك وتفهم لعمليات البناء وأبعادها على هدى من تلك الغايات التي يفترض أن تتحرك النظم نحوها.

ويرى الباحث أن هذا يتطلب وجود رؤية ورسالة وأهداف وقيم تتضمنها رسالة المؤسسة حتى تكون مدركة لدورها وهي تقوم بعملية التنفيذ.

٤/الأبعاد الفنية:

يقول (أحمد بنطاح:٢٠٠٦م٥٤): تتمثل الأبعاد الفنية في:

١- توافر قاعدة معرفية ومهارية وفنية:

القيادة لا تأتي من فراغ بل هي نسيج من قاعدة ثقافية عريضة، وتمكن معرفي وتلازم فني مهاري لتفعيل وتوظيف هذه الأطر، وتشكل في مجموعها إطاراً مرجعياً في تعامله مع أبعاد متطلبات دوره القيادي.

فالكفاية المتخصصة التي يتمتع بها تمكنه من كسب احترام العاملين معه وثقتهم به والإقبال الإيجابي على التفاعل والتعاون معه.

والمهارات الفنية تمكن من التعامل الحصيف مع القضايا التعليمية والتدريسية والإدارية اللازمة لذلك، وإيصال فعال لأفكاره وآرائه مما يجعله قادراً على استقطاب تعاون الآخرين.)

٢- القدرة التميزية على إصدار الأحكام:

يقول (محمد عبد الوهاب العزاوي: ٢٠٠٥م،٨٧): إن القرار يعني الاتخاذ من بدائل، وهذا الاتخاذ يحتاج إلى مهارة تصورية وإدراك للاختيار، لأن

الهدف الوصول إلى قرار قابل للتطبيق والتعايش.)

ويرى الباحث مما سبق أن مقدرة القائد على تنمية إحساس العاملين معه بقيمتهم الإنسانية وبتقديره لذواتهم يحفزهم على المبادأة والإبداع في ممارسة متطلبات أدوارهم متكاتفين في فريق عمل يتدافعون لبذل أقصى ما يستطيعونه في العمل والعطاء، وبالإضافة إلى ذلك يحتاج إدراك أهمية التفويض في ممارسة العمل ضماناً لاتخاذ القرارات عند مستواها الأمثل والدفاع عنها وحمايتها.

المبحث الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليتي التربية والتربية أساس.

جدول رقم (١)

يبين مجتمع الدراسة

النوع	ذكر	٨١
	أنثى	٢١
الدرجة العلمية	محاضر	٢٠
	مساعد	٧١
	مشارك	٩
	أستاذ	٢
الدورات التدريبية	ثلاث دورات	٣٧
	أكثر من خمس دورات	٦٥
المؤهل الثاني	تربوي	٩٠
	غير تربوي	١٢
سنوات الخبرة	٣ سنوات	١٢
	٥ سنوات	٢٠
	أكثر من ٥ سنوات	٧٠

المصدر: مسجلات الكلية

للعمل على الحصول على الترقيات إلى مشارك وأستاذ– والعمل على التدريب لاكتساب الخبرة.

ثانياً: عينة البحث:

جدول رقم (٢)

يبين عينة الدراسة

النوع	ذكر	٢٥
	أنثى	١٠
الدرجة العلمية	محاضر	٣
	مساعد	٢٦
	مشارك	٤
	أستاذ	٢
الدورات التدريبية	ثلاث دورات	٥
	أكثر من خمس دورات	٣٠

المؤهل الثاني	تربوي	٢٩
	غير تربوي	٦
سنوات الخبرة	٣ سنوات	٥
	٥ سنوات	٩
	أكثر من ٥ سنوات	٢١

المصدر: مسجلو الكليات والشؤون العلمية

العمل على الحصول الترقيات. تمثل العينة (٣٥٪)، $\frac{٣٥ \times ١٠٠}{١٠٢}$ (٣٥٪) من مجتمع الدراسة.

ثالثاً: أداة الدراسة: الاستبيان.

تتكون الاستبانة من أربعة محاور وهي الأبعاد الذاتية، والأبعاد الإنسانية، والأبعاد الإدراكية، والأبعاد الفنية.

كل بعد يحتوي على عشرة فقرات، مجموعها (٤٠) فقرة، تقاس بمقياس ليكرت الخماسي.

رابعاً: الصدق والثبات:

حكمت الاستبانة من قبل (٥) من الأساتذة ولم يحذف منها فقرة واحدة، ملحق رقم(١) وملحق رقم(٢).

استخدم الباحث الفاكرونباخ لمعرفة معامل الثبات، وقد بلغ (٥,٩٧٣)، وللصدق الذاتي حسب الباحث الجذر ألتربيعي لمعامل الثبات:

٠,٩٧٣ = ٠,٩٨، وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق تبلغ (٩٨٪).

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقام، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز) حيث أعطيت الإجابة (ممتاز) خمس درجات، والإجابة (جيد جداً) أربع درجات، بينما تم منح الإجابة (جيد) ثلاثة درجات، في حين تم منح الإجابة (مقبول) درجتين، كما تم منح الإجابة على (ضعيف) درجة واحدة، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في المحاور(٥-١=٤) ثم تقسيمه على عدد الخلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بدائية المقياس

وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

جدول (٣)

تصحيح المقياس (مقياس ليكرت الخماسي)

التدرج	وزنه	قيمة المتوسط الحسابي
ضعيف	١	من ١ إلى ١,٧٩
مقبول	٢	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩
جيد	٣	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩
جيد جداً	٤	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩
ممتاز	٥	من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاه أفراد مجتمع الدراسة حول الأهداف والفروض المطروحة وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science والتي يرمز لها باختصار بالرمز(SPSS) وقد قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

تم استخدام هذا الأسلوب للتحقق من الثبات والصدق للمقياس.

٢- التكرارات والنسب المئوية:

استخدم الباحث هذا الأسلوب لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها الدراسة.

٣- الوسط الحسابي الموزون (weighted mean):

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة في كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسية بحسب محاور الاستبيان مع العلم بأنه يفيد في الترتيب حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٤- الوسط الحسابي (mean):

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، كما يفيد في ترتيب المحاور.

٥- الانحراف المعياري (standard deviation):

وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الدراسة لكل محور

من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغير الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة فكلما اقتربت من الصفر تركزت الاستجابة وانخفض تشتتها بين المقياس.

٦- اختبار t لمتوسط عينة واحدة (One sample T test):

هو أحد الاختبارات الإحصائية شائعة الاستخدام في بحوث ودراسات العلوم الإنسانية ومنها علم الإدارة وعلم النفس، ويستخدم للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي عينتين، وقد استخدمه الباحث لمعرفة الفرق بين متوسط الفقرة والمتوسط الحيادي (٣) في الأبعاد التربوية.

٧- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test):

وذلك لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الأبعاد التربوية باختلاف متغير (النوع، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

٨- اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova):

وذلك لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الأبعاد التربوية باختلاف متغير (الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة).

جدول (٤)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان

المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
ألفا كرونباخ	٤٠	٠,٩٧٣	٠,٩٨٦

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني 2019

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الاتساق لألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) لـ٤٠عبارة، وقد بلغ معامل الثابت(٠,٩٧٣) درجة، تبين للباحث أن معامل الثابت للأداة جيد جداً، وعليه يمكن تطبيقها على عينة الدراسة.

المبحث الرابع

مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

المحور الأول: الأبعاد الذاتية:

جدول رقم (٥)

استجابة أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالأبعاد الذاتية

	العبارة	التكرار والنسب	درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
			ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف				
١	تمتعه بالصحة البدنية والعصبية	ك	١٤	٢١	٠	٠	٠	٤,٤٠	٠,٤٩٧	الموافقة بشدة	٢
		٪	٤٠	٦٠	٠	٠	٠				
٢	استعداداته الفكرية لاستخدام القدرات الذهنية	ك	١٨	١٠	٦	١	٠	٤,٢٩	٠,٨٦٠	الموافقة بشدة	٥
		٪	٥١,٤	٢٨,٦	١٧,١	٢,٩	٠				
٣	قدرته على المبادأة	ك	١٤	١٤	٦	٠	١	٤,١٤	٠,٩١٢	الموافقة	٨
		٪	٤٠	٤٠	١٧,١	٠	٢,٩				
٤	ضبط نفسه في الحساسية والانفعال	ك	١٤	١٣	٧	١	٠	٤,١٤	٠,٨٤٥	الموافقة	٧
		٪	٤٠	٣٧,١	٢٠	٢,٩	٠				
٥	انفتاحه فكريا لحل المشكلات قبل وقوعها	ك	١٩	١٣	٢	٠	١	٤,٤٠	٠,٨٤٧	الموافقة بشدة	٣
		٪	٥٤,٣	٣٧,١	٥,٧	٠	٢,٩				
٦	حماسه في معايشة الأدوار القيادية مع العاملين في الحقل	ك	١٥	١٧	٢	٠	١	٤,٢٩	٠,٨٢٥	الموافقة بشدة	٤
		٪	٤٢,٩	٤٨,٦	٥,٧	٠	٢,٩				
٧	ثقة العاملين فيه للتجاوب معه	ك	٢٠	١٤	٠	١	٠	٤,٥١	٠,٦٥٨	الموافقة بشدة	١
		٪	٥٧,١	٤٠	٠	٢,٩	٠				
٨	ابتكاره لحل المشكلات	ك	٦	٢٥	٤	٠	٠	٤,٠٦	٠,٥٣٩	الموافقة	٩
		٪	١٧,١	٧١,٤	١١,٤	٠	٠				
٩	حيويته في النشاط	ك	١٣	١٨	٤	٠	٠	٤,٢٦	٠,٦٥٧	الموافقة بشدة	٦
		٪	٣٧,١	٥١,٤	١١,٤	٠	٠				
١٠	تمتعه بروح المرح والدعابة	ك	٩	١٨	٦	٢	٠	٣,٩٧	٠,٨٢٢	الموافقة	١٠
		٪	٢٥,٧	٥١,٤	١٧,١	٥,٧	٠				
المتوسط الحسابي العام								٤,٢٨		الموافقة بشدة	

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول رقم(٥) أن الأبعاد الذاتية حصلت على متوسط حسابي(٤,٢٨)وتقدير موافقة بشدة. وحصلت العبارات رقم ٧ ،١ ،٥)على متوسطات حسابية(٤,٥ ،٤,٤ ،٤,٤) وهذا يبين أن عمداء كليات التربية يتمتعون بصحة بدنية وعصبية وينالون ثقة العاملين وينفتحون فكريا لحل المشكلات.

بينما حصلت العبارات رقم (٣، ٨، ١٠) على اقل المتوسطات الحسابية

وهي(٤,١٤ ،٤,٠٦، ٣,٩٧) وهذا يعني أن القدرة المبادأة والابتكار وحل المشكلات والتمتع بروح المرح والدعابة قليلة أو لم تجد مجالاً للممارسة، ويعزو الباحث ذلك للنظام المركزي الذي تعمل به الجامعة .القرارات والتوجيهات مركزية.

المحور الثاني: الأبعاد الإنسانية:

جدول رقم (٦)

استجابة أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالأبعاد الإنسانية

	العبارة	التكرار والنسب	درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
			ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف				
١	ضبط نفسه من الانزلاق في الشهوات	ك	١٥	١٧	٢	٠	١	٤,٢٩	٠,٨٢٥	الموافقة بشدة	٧
		٪	٤٢,٩	٤٨,٦	٥,٧	٠	٢,٩				
٢	امتلاكه الوازع الديني الذي يبعده من تسبب الأضرار	ك	٢٦	٨	٠	٠	١	٤,٦٦	٠,٧٦٥	الموافقة بشدة	٢
		٪	٧٤,٣	٢٢,٩	٠	٠	٢,٩				
٣	إحساسه برفقائه في العمل	ك	١٩	١٤	١	١	٠	٤,٤٦	٠,٧٠١	الموافقة بشدة	٤
		٪	٥٤,٣	٤٠	٢,٩	٢,٩	٠				
٤	رحابة صدره في التعامل مع رفقائه	ك	٢٦	٨	٠	١	٠	٤,٦٩	٠,٦٣١	الموافقة بشدة	١
		٪	٧٤,٣	٢٢,٩	٠	٢,٩	٠				
٥	ارتكاز روح المساواة في معاملاته بين الناس	ك	٢١	١٤	٠	٠	١	٤,٥١	٠،٧٨١	الموافقة بشدة	٣
		٪	٦٠	٣٧,١	٠	٠	٢,٩				
٦	استشعار مسؤوليته الفردية تجاه العاملين معه	ك	١٤	٢٠	٠	١	٠	٤,٣٤	٠,٦٣٩	الموافقة بشدة	٥
		٪	٤٠	٥٧,١	٠	٢,٩	٠				
٧	الإحساس بالأمان في تعامله مع الآخرين	ك	٦	٢٥	٣	١	٠	٤,٠٣	٠,٦١٨	الموافقة	١٠
		٪	١٧,١	٧١,٤	٨,٦	٢,٩	٠				
٨	تميزه بروح العدالة وعدم التحيز	ك	١٨	١٢	٤	٠	١	٤,٣١	٠,٩٠٠	الموافقة بشدة	٦
		٪	٥١,٤	٣٤,٣	١١,٤	٠	٢,٩				
٩	تجنبه النفاق والتحايل	ك	٢٣	٤	٣	٤	١	٤,٢٦	١,١٩٧	الموافقة بشدة	٨
		٪	٦٥,٧	١١,٤	٨,٦	١١,٤	٢,٩				
١٠	تعليب الحلم على الهوى	ك	١٨	٨	٤	٤	١	٤,٠٩	١,١٧٣	الموافقة	٩
		٪	٥١,٤	٢٢,٩	١١,٤	١١,٤	٢,٩				
المتوسط الحسابي العام								٤,٢٨		الموافقة بشدة	

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول أعلاه نجد أن العبارات رقم (٥،٢،٤) حصلت على نسق متوسطات حسابية (٤,٦٩ ،٤,٦٦ ، ٤,٥١) وهي رحابة الصدر ، امتلاك الوازع الديني ، والمساواة في معاملاته بين الناس وهذا يدل على معيار الاختيار من قبل الجهات الإدارية العليا للجامعة وصفات الأساتذة الذين يعملون

معهم بينما حصلت العبارات رقم (٧،١٠،٩) على متوسطات حسابية (٤,٢٦، ٤,٠٩، ٤,٠٣) وهي تجنبه النفاق والتحايل ، وتغليب الحلم على الهوى، الإحساس بالأمان في تعامله مع الآخرين. ويعزو الباحث ذلك للربط الحصيف بين الترغيب والترهيب، الترغيب في تحقيق المعاملة القائمة على الدين والتصرفات الإنسانية النابعة من القائد والترتيب في هذا تجنب النفاق وتغليب الحلم على الهوى ليجني الإحساس بالأمن في تعامله مع الآخرين. وهذا التسلسل المنطقي ينبئ على معيار التدين كما يوحي أن بناء استبيان الذي بلغ صدقه ٠,٩٨ بني على أبعاد دينية لشخصية القائد.

المحور الثالث: الأبعاد الإدراكية:

جدول رقم (٧)

استجابة أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالأبعاد الإدراكية

	العبارة	التكرار والنسب	درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
			ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف				
١	امتلاكه قدرة على التحليل	ك	٦	٢٥	٣	١	٠	٤,٠٣	٠,٦١٨	الموافقة	٦
		٪	١٧,١	٧١,٤	٨,٦	٢,٩	٠				
٢	قدرته على الإبداع	ك	٤	٢٧	٣	٠	١	٣,٩٤	٠,٦٨٤	الموافقة	١٠
		٪	١١,٤	٧٧,١	٨,٦	٠	٢,٩				
٣	تجاوزه للأزمات	ك	٩	١٨	٧	٠	١	٣,٩٧	٠,٨٥٧	الموافقة	٨
		٪	٢٥,٧	٥١,٤	٢٠	٠	٢,٩				
٤	رجوعه عن الخطأ إلى الصواب عند استدراكه	ك	١٧	٨	٣	٦	١	٣,٩٧	١,٢٤٨	الموافقة	٩
		٪	٤٨,٦	٢٢,٩	٨,٦	١٧,١	٢,٩				
٥	تجاوبه مع الواقع المعاش	ك	١٧	٨	٨	٢	٠	٤,١٤	٠,٩٧٤	الموافقة	١
		٪	٤٨,٦	٢٢,٩	٢٢,٩	٥,٧	٠				
٦	تصوره لرؤية شاملة متكاملة	ك	١٨	٤	١١	١	١	٤,٠٦	١,١١٠	الموافقة	٤
		٪	٥١,٤	١١,٤	٣١,٤	٢,٩	٢,٩				
٧	إدراكه لعمليات البناء على هدى الرؤية	ك	١٢	١٤	٨	٠	١	٤,٠٣	٠,٩٢٣	الموافقة	٧
		٪	٣٤,٣	٤٠	٢٢,٩	٠	٢,٩				
٨	تمتعه بالحس التوجيهي والإرشاد نحو الرؤية	ك	٢١	٦	١	٦	١	٤,١٤	١,٢٦٤	الموافقة	٢
		٪	٦٠	١٧,١	٢,٩	١٧,١	٢,٩				
٩	قدرته على صياغة الأهداف لتحقيق الرسالة	ك	١٩	٧	٢	٦	١	٤,٠٦	١,٢٥٩	الموافقة	٥
		٪	٥٤,٣	٢٠	٥,٧	١٧,١	٢,٩				
١٠	إشاعته لقيم تضمن تحقيق الأهداف	ك	١٨	١٠	٠	٦	١	٤,٠٩	١,٢٢٢	الموافقة	٣
		٪	٥١,٤	٢٨,٦	٠	١٧,١	٢,٩				
المتوسط الحسابي العام								٤,٢٨		الموافقة بشدة	

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارات(٥، ٨، ١٠) قد حصلت على متوسطات حسابية (٤,١٤، ٤,١٤، ٤,٠٩) وهي تجاوب مع الواقع المعاش،تمتعه بالحس التوجيهي والإرشاد نحو الرؤية، وإشاعته لقيم تضمن تحقيق الأهداف،وهذا يدل على إدراك نفسيات من يتعامل معهم وينبئ أن التخطيط القائم تخطيط استراتيجي ينظر للواقع ويوجه في الأسلوب ليحقق الأهداف، وهذا ينم على أن البعد الإدراكي يتعامل بإنسانية في التوجيه والإرشاد مع الواقع ليحقق القيم المنشودة. بينما نجد أن العبارات رقم(٣ ، ٤ ، ٢) قد حصلت على متوسطات حسابية(٣,٩٧ ، ٣,٩٧، ٣,٩٤)وهي أدنى المتوسطات ومتقاربة جدا وهي تجاوزه للازمات، رجوعه عن الخطأ إلى الصواب، قدرته على الإبداع. يعزي الباحث ذلك إلى مركزية الإدارة التي تؤثر على التخطيط والتنفيذ والإبداع.

المحور الرابع: الأبعاد الفنية

جدول رقم (٨)

استجابة أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالأبعاد الفنية

	العبارة	التكرار والنسب	درجة التقييم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
			ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف				
١	تمكنه من تخصصه التربوي	ك	٢٨	٦	١	٠	٠	٤,٧٧	٠,٤٩٠	الموافقة بشدة	١
		٪	٨٠	١٧,١	٢,٩	٠	٠				
٢	حصافته في التعامل مع القضايا التعليمية	ك	٢٨	٥	٢	٠	٠	٤,٧٤	٠,٥٦١	الموافقة بشدة	٢
		٪	٨٠	١٤,٣	٥,٧	٠	٠				
٣	قدرته على استقطاب تعاون الآخرين	ك	٢١	١١	٣	٠	٠	٤,٥١	٠,٦٥٨	الموافقة بشدة	٤
		٪	٦٠	٣١,٤	٨,٦	٠	٠				
٤	مقدرته على تنمية إحساس العاملين معه بقيمهم الإنسانية	ك	١٨	٨	٨	١	٠	٤,٢٣	٠,٩١٠	الموافقة بشدة	٦
		٪	٥١,٤	٢٢,٩	٢٢,٩	٢,٩	٠				
٥	مقدرته على اجتذاب محبة الآخرين	ك	١٥	١١	٩	٠	٠	٤,١٧	٠,٨٢٢	الموافقة	٧
		٪	٤٢,٩	٣١,٤	٢٥,٧	٠	٠				
٦	تفويضه للآخرين في ممارسة العمل	ك	٦	١٨	١٠	١	٠	٣,٨٣	٠,٧٤٧	الموافقة	٩
		٪	١٧,١	٥١,٤	٢٨,٦	٢,٩	٠				
٧	قدرته على اتخاذ القرار	ك	٢٣	١٠	٢	٠	٠	٤,٦٠	٠,٦٠٤	الموافقة بشدة	٣
		٪	٦٥,٧	٢٨,٦	٥,٧	٠	٠				
٨	مقدرته على حماية قراره	ك	٨	١٨	٥	٣	١	٣,٨٣	٠,٩٨٥	الموافقة	١٠
		٪	٢٢,٩	٥١,٤	١٤,٣	٨,٦	٢,٩				
٩	درجة تواصله مع الآخرين	ك	١١	١٦	٥	٣	٠	٤	٠,٩٠٧	الموافقة	٨
		٪	٣١,٤	٤٥,٧	١٤,٣	٨,٦	٠				
١٠	تعبيره بوضوح عن أفكاره	ك	٢٢	٧	٦	٠	٠	٤,٤٦	٠,٧٨٠	الموافقة بشدة	٥
		٪	٦٢,٩	٢٠	١٧,١	٠	٠				
المتوسط الحسابي العام								٤,٢٨		الموافقة بشدة	

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول أعلاه حصلت العبارات رقم(١ ، ٢ ، ٧)على متوسطات حسابية (٤,٧٧ ،٤,٧٤ ،٤,٦٠) وهي تمكنه من تخصصه التربوي، حصافته في التعامل مع القضايا التعليمية ، قدرته عل اتخاذ القرار. وهذي العبارات تنبئ بالجانب التخصصي والتربوي والتعليمي مما يدل على أن العميد يتمتع ببعد فني كما يدل على أن العميد لابد أن يكون تربويا . بينما نجد العبارات (٩-٦-٨) قد حصلت على متوسطات حسابية (٤ ،٣,٨٣ ،٣,٨٣) وهي تواصله مع الآخرين، تفويضه للآخرين في ممارسة العمل ، مقدرته على حماية قراره. يعزو الباحث أن هذا الضعف سببه مركزية السلطة والإدارة

الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد التربوية تبعا للنوع.

جدول (٩)

اختبار (t) للعينتين المستقلتين للفرق في الأبعاد التربوية باختلاف النوع

النوع	ذكر	أنثى
العدد	٢٥	١٠
الوسط الحسابي	٤,١٥	٤,٤٦
الانحراف المعياري	٠,٦٨٦٢	٠,١٥٩١
قيمة ت	١,٣٩٩	
درجات الحرية	٣٣	
مستوي الدلالة	٠,١٧١	
غير دالة		

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة الدلالة تساوي (٠,١٧١) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد التربوية تعزى للنوع.

يعزو الباحث إلى أن اغلب أفراد العينة تربويين يدركون ذلك وان القيادة للكليات ذات تخصص تربوي عليه لابد أن يعمل بكلية التربية التربويون وان يكون قائد الكلية تربوي.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات

العينة حول الأبعاد التربوية تبعا للدرجة العلمية.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق في الأبعاد التربوية باختلاف الدرجة العلمية

المجموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات	المجموع
مجموع المربعات	٠,٧٧٧	١١,٤٣٥	١٢,٢١٢
درجات الحرية	٣	٣١	٣٤
متوسط المربعات	٠,٢٥٩	٠,٣٦٩	
قيمة ف	٠,٧٠٣		
مستوي الدلالة	٥٥٨	غير دالة	

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

Descriptive

الدرجة العلمية	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
أستاذ	٢	٣,٩٣	٠,٠٠٠٠
أستاذ مشارك	٤	٤,٦١	٠,٢٠٤٦
أستاذ مساعد	٢٦	٤,٢١	٠,٦٥٨٨
محاضر	٣	٤,١٩	٠,٤٧٨٥

Multiple Comparisons
Dependent Variable: الأبعاد التربوية

LSD

(I) الدرجة	(J) الدرجة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
أستاذ	أستاذ مشارك	-.68750-	.52598	.201	-1.7602-	.3852
	أستاذ مساعد	-.28942-	.44567	.521	-1.1984-	.6195
	محاضر	-.26667-	.55443	.634	-1.3974-	.8641
أستاذ مشارك	أستاذ	.68750	.52598	.201	-.3852-	1.7602
	أستاذ مساعد	.39808	.32620	.232	-.2672-	1.0634
	محاضر	.42083	.46387	.371	-.5252-	1.3669
أستاذ مساعد	أستاذ	.28942	.44567	.521	-.6195-	1.1984
	أستاذ مشارك	-.39808-	.32620	.232	-1.0634-	.2672
	محاضر	.02276	.37033	.951	-.7325-	.7780
محاضر	أستاذ	.26667	.55443	.634	-.8641-	1.3974
	أستاذ مشارك	-.42083-	.46387	.371	-1.3669-	.5252
	أستاذ مساعد	-.02276-	.37033	.951	-.7780-	.7325

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة الدلالة تساوي (٠,٥٥٨) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد التربوية تعزى للدرجة العلمية.

يعزي الباحث ذلك لأن المؤهل التربوي أساس لأستاذ كلية التربية وما اختلاف الدرجات العلمية إلا درجة في العامل التربوي لذلك لا توجد فروق بين محاضر وحتى أستاذ.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد التربوية تبعا للمؤهل التربوي.

جدول (١١)

اختبار (t) للعينتين المستقلتين للفرق في الأبعاد التربوية باختلاف المؤهل التربوي

المؤهل التربوي	تربوي	غير تربوي
العدد	٢٩	٦
الوسط الحسابي	٤,٢١	٤,٣٩
الانحراف المعياري	٠,٦٣٩٢	٠,٣٤٦٢
قيمة ت	٠,٦٨٨	
درجات الحرية	٣٣	
مستوي الدلالة	٠,٤٩٦	
غير دالة		

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة الدلالة تساوي (٠,٤٩٦) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد التربوية تعزى للمؤهل التربوي.

يعزو الباحث ذلك إلى أن المحيط التربوي يرمي بظلاله ويؤثر تأثيرا بالغا في السلوك والتطبيق وفي الاحتكاك المباشر وغير المباشر مما يكسب غير التربويين نمطا تربويا في تعاملاتهم يوصي الباحث بالتأهيل التربوي لكل من يعمل في كلية التربية.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد التربوية تبعا لعدد سنوات الخبرة

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق في الأبعاد التربوية باختلاف عدد سنوات الخبرة

المجموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات	المجموع
مجموع المربعات	٠,٥٩٨	١١,٦١٤	١٢,٢١٢
درجات الحرية	٢	٣٢	٣٤
متوسط المربعات	٠,٢٩٩	٠,٣٦٣	
قيمة ف	٠,٨٢٤		
مستوي الدلالة	٤٤٨	غير دالة	

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

Descriptive

عدد سنوات الخبرة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
٥ سنوات فأقل	٥	٣,٩٧	١,١٣٨٩
٦ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٤,١٧	٠,٤٩١١
١٠ سنوات فأكثر	٢١	٤,٣٣	٠,٤٧٢٩

Multiple Comparisons
Dependent Variable: الأبعاد التربوية
LSD

(I) الخبرة	(J) الخبرة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
5 سنوات	أقل من 10	-.20222-	.33603	.552	-.8867-	.4822
	أكثر من 10	-.36571-	.29979	.231	-.9764-	.2449
أقل من 10	5 سنوات	.20222	.33603	.552	-.4822-	.8867
	أكثر من 10	-.16349-	.24002	.501	-.6524-	.3254
أكثر من 10	5 سنوات	.36571	.29979	.231	-.2449-	.9764
	أقل من 10	.16349	.24002	.501	-.3254-	.6524

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة الدلالة تساوي (٠,٤٤٨) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فإننا نقبل الفرض القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد التربوية تعزى لعدد سنوات الخبرة.

يعزي الباحث ذلك أن العمل التربوي سريع التأثير والنقل إلى الآخرين بمجرد عمل الإنسان في الحقل التربوي ينطبع عليه التعامل التربوي وما سنوات الخبرة إلا زيادة في التجويد والابتكار والتطبيع التربوي

الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات العينة حول الأبعاد التربوية تبعا الدورات التدريبية.

جدول (١٣)

اختبار (t) للعينتين المستقلتين للفرق في الأبعاد التربوية باختلاف الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	٣ دورات	أكثر من ذلك
العدد	١	٣٠
الوسط الحسابي	٤,٢٧	٤,٢٨
الانحراف المعياري		٠,٦١٨١
قيمة ت	٠,٠٠٤	
درجات الحرية	٢٩	
مستوي الدلالة	٠,٩٩٧	
غير دالة		

المصدر: الباحث من بيانات المسح الميداني ٢٠١٩

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة الدلالة تساوي (٠,٩٩٧) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي

فإننا نقبل الفرض القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد التربوية تعزى للدورات التدريبية.

يعزو الباحث ذلك إلى أن محتوى الدورات التربوية ضعيف ومدتها الزمنية قصيرة مما يجهل أثرها ضعيف يوصي الباحث بان يكون المؤهل التربوي أساس لمن يعمل في كلية التربية أما الدورات التدريبية تكون نوعية الأساس ومناسبة في المدى الزمني حتى يستفيد الدارس منها.

النتائج والتوصيات والمقترحات

بحمد الله توصل الباحث إلى ختام هذا البحث بالآتي:

أولاً: النتائج:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث النوع، الدرجة العلمية، والمؤهل التربوي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، على ان قيادات كليتي التربية والتربية أساس متميزون في البعاد الذاتية والإنسانية والإدراكية والفنية بمعيار "موافق بشدة".

٢- النظام المركزي للإدارة أثر على بعض فقرات البعد الذاتي، مثال: المبادءة والابتكار وحل المشكلات.

٣- المؤهل التربوي للعاملين في كليات التربية من الأهمية بمكان لهيئة التدريس والإدارة.

٤- القيادة دالة تفاعل الموقف ومتطلباته، والأتباع وتوقعاتهم، والقائد وخصائصه.

٥- القيادة تتطلب حد من تلاقي القيم والاهتمامات تسمح باستمرارية التفاعل ولا ترتبط بمركز.

٦- معايير الجماعة ومشاعرها هي التي تحدد القائد وسلوكياته القيادية.

ثانياً: التوصيات:

١. الاهتمام بالتأهيل التربوي لكل من يعمل بكلية التربية.

٢. تقليص المركزية لعمداء الكليات ورؤساء الإدارات .

٣. العمل على إنشاء مركز لترقية الأداء.

٣. تشجيع ترقيات هيئة التدريس.

ثالثا: المقترحات:

١ . مواكبة الإصلاح التربوي للتغيير الاجتماعي.

٢ . إنشاء مراكز بحثية لمعالجة بعض الظواهر والمشكلات التربوية.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.
- كتب الصحاح.

١- محمد بن إسماعيل بن إبراهيم، صحيح البخاري، خرج أحاديثه محمود محمد محمود حسن نصار، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م.

٢- مسلم بن الحجاج بن مسلم، صحيح مسلم، خرج أحاديثه محمد زهير ناصر الناصر، وزارة الأوقاف للشؤون الإسلامية، ط١، مصر، ٢٠١٣م.

ثانياً: المراجع:

٣- أحمد إبراهيم أبوسن، مبادئ الإدارة في الإسلام، المطبعة العصرية، دبي، ١٩٨١م.

٤- أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية، القاهرة، مكتبة المعارف الحديثة، ط٣، ١٩٩٩م.

٥- أحمد بنطاح، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الشروق، الأردن، ٢٠٠٦م.

٦- أحمد الخطيب، الإدارة الجامعية، دراسات حديثة، مؤسسة حماد للدراسات الجامعية، الأردن، ٢٠٠١م.

٧- إبراهيم مطاوع وأمنية حسن، الأصول الإدارية للتربية، الأردن، ٢٠٠١م.

٨- ابن قيم الجوزية، مدارك السالكين، بيروت، دار الجيل، ١٩٩١م.

٩- جودة عزت علي، القيادة في الإدارة التربوية، قطر، ٢٠٠٢م.

١٠- جون سي ماكسوين، أساسيات القيادة، مكتبة جرير، ٢٠٠٥م.

١١- حسن عبدالله الترابي، الإيمان وأثره في حياة الإنسان، دار النشر، الخرطوم، ١٩٧٩م.

١٢- حسن فايز، سيكلوجية الإدارة العامة، دار أسامة للنشر، الأردن، ٢٠٠٩م.

١٣- ثروت منهور، استراتيجيات التطوير الإداري، عمان، دار الثقافة للنشر، ٢٠١٠م.

١٤- عبدالرحمن توفيق، إدارة الجودة الشاملة، مركز الخبرات المهنية، القاهرة، ٢٠٠٤م.

١٥- محمد عابد الدوسري، أهم الصفات الواجب توافرها في العائد الإداري، السعودية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٤هـ.

١٦- محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، دار البارودي، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

١٧- محمد علي الظهراني، المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية، السعودية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

١٨- نبيل السمالوطي، التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، دار الشروق، جدة، ٢٠٠٢م.

١٩- نجم العزاوي، جودة التدريس الإداري، دار الزوري العالمية للنشر، الأردن، ٢٠٠٩م.

٢٠- هاني عبدالرحمن صالح، القيادة التعليمية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

٢١- فاروق سالم أزناد وفاضل حنا، أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري مدارس التعليم بمنطقة سرت الليبية من وجهة نظر المعلمين، ٢٠٠٩م.

٢٢- حسين علي عبدالله، الكفايات القيادية لعمداء كليات التربية، جامعة عدن، رسالة دكتوراه، ٢٠٠١م.

٢٣- محمد علي الزهراني، المهارات اللازمة للقيادة التربوية، جامعة الأمير سعود، ١٩٩٩م.

٢٤- محمد علي العسيلي، النمط القيادي لدى رئاسة جامعة الخليل كما يراها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالرضا الوظيفي، جامعة اليرموك، ١٩٩٩م.

العقوبة المدرسية من منظور إسلامي

د. ناجي بلال محمد صديق
أستاذ مساعد – كلية التربية
جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

العقوبة المدرسية من منظور إسلامي

د. ناجي بلال محمد صديق

مستخلص الدراسة

يتناول البحث العقوبة المدرسية من منظور إسلامي. هدف البحث إلى تحديد مفهوم العقاب الفقهي والمدرسي ورصد موقف الإسلام من العقوبة من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة وأقوال السلف من علماء التربية والمربين المعاصرين.استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات والبيانات في ضوء القرآن الكريم والسنة والأدبيات التربوية قديماً وحديثاً وكانت أهم الاستنتاجات أجاز علماء التربية الإسلامية العقاب البدني لكن أحاطوه بسياج قوي من الضوابط والتحفظات.لا يجوز العقاب البدني للتلميذ قبل العاشرة استناداً لحديث الرسول (صلى الله عليه وسلم). أما أهم التوصيات: لا يجوز اللجوء إلى العقاب الأشد إذا كان ينفع الأخف، ويكون الضرب آخر العقوبات. إن العقاب وسيلة لا غاية فعندما نعاقب يكون الهدف هو تعديل السلوك لا التشفي والانتقام.

Abstract

This research deals with school punishment from an Islamic perspective. The aim of the research is to define the concept of jurisprudential and school punishment and to monitor Islam's position on punishment through the texts of the Holy Qur'an and the Sunnah and the sayings of the predecessors from educational scholars and contemporary educators. Islamic corporal punishment, but they surrounded it with a strong fence of controls and reservations. It is not permissible to corporal punishment of a student before ten years old, according to the hadith of the Prophet (P,B,U,H). The goal is to modify behavior, not cure and revenge.

مقدمة

يعد مبدأ الثواب والعقاب من مبادئ التربية الفعالة وذو كفاءة عالية في تهذيب السلوك وبناء الشخصية الإنسانية وهو من المبادئ التربوية ذات الأهمية الكبرى في العملية التربوية والتعليمية، لذلك حدّد بحدود وقواعد منضبطة وفق نظرة تربوية صحيحة.

والقرآن حين يستخدم أسلوب الترغيب والترهيب فإنه يخبر بأن العاقبة وخيمة في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحاً فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاء فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلاَّمٍ لِّلْعَبِيدِ ﴾ [فصلت: 46].

فأسلوب العقاب من الأساليب التي تثير الجدل في كل بلاد العالم وذلك ما بين مجيز ومانع للعقاب للأطفال وتختلف وجهات النظر حول الكيفية التي يمكن اتباعها في العقاب.

والعقاب البدني يتسم بالقسوة والشدة ولكن العقاب التربوي لا يخرج عن دائرة التقويم للسلوك ومحاولة الضبط لما يقوم به التلميذ.

وقد تتفاوت أفهام المعلمين في كيفية تطبيق مبدأ العقاب حسب تفاوت الأسباب التي توجب العقاب في نظر المعلمين، وقد تكون أسباب راجعة لشخصية المعلم وطريقة تعامله مع طلابه والبيئة التي عاش فيها وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والتأهيل العلمي للمعلم.

وإذا كانت العقوبة البدنية تساعد في زيادة التحصيل فإن الأمر لا يتعدى كونه أمراً وقتياً عابراً وسوف يكون على حساب التكامل الشخصي، والدراسات التربوية الحديثة تؤكد بأن الأطفال الذين يحققون نجاحاً وتفوقاً في دراستهم هم الأطفال الذين ينتمون إلى أسرة تسودها المحبة والأجواء الديمقراطية، والعملية التربوية ليست تلقين المعلومات والمناهج، بل أنها عملية تسعى لتحقيق النمو والازدهار والتكامل (العامري، ٢٠٠٧م، ١٩٩).

ونادت نظريات علم النفس التربوي بإصلاح وتقويم السلوكيات الخاطئة عن طريق الملاحظة والنصح والإرشاد وتفهم المواقف والبحث وراء الأسباب التي أدت إلى هذه السلوكيات الخاطئة وتجنب حدوثها بعد ذلك بعيداً عن أي

وسيلة عنف أو إرهاب أو عقاب بدني، ولا يأتي ذلك إلا بالتفهم الصحيح لكيفية تطبيق مبدأ الثواب والعقاب.

لذا رأى الباحث أن يتناول هذا الموضوع من منظور إسلامي ليوضح رأي القرآن الكريم والسنة النبوية في العقاب بصورة عامة، والبدني بصورة خاصة، وآراء علماء التربية الإسلامية حوله، حتى تتضح الرؤية، فالإسلام هو دين الوسطية والاعتدال.

مشكلة البحث:

من خلال دراسة الطالب عبر المراحل التعليمية كان يلاحظ عن قرب مشاهدة الثواب والعقاب، كذلك من خلال عمله معلماً بالمرحلة المتوسطة والثانوية والأساس، أو من خلال عمله مشرفاً تربوياً، ومن عمله بالتربية العملية بجامعة القرآن الكريم لاحظ تنفيذ عقوبات الضرب "العقاب البدني" للأطفال وبكثرة مفرطة، فربما نال طفلٌ واحدٌ أكثر من ثلاثين سوطاً في اليوم الواحد إذ يوقع عليه العقاب من جميع معلمي المواد عندما لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه في المادة أو لأسباب أخرى.

وقد استوقف كل ذلك الباحث متسائلاً في سؤال رئيسي كبير: ما رأي الإسلام في العقوبة المدرسية؟ ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية تتمثل في: ما العقوبة المدرسية؟ وما أهميتها ومبرراتها؟ وما شروطها من منظور إسلامي؟

أهداف البحث:

- تحديد معنى مفهوم العقوبة المدرسية.
- تحديد كيفية وطريقة العقوبة المدرسية.
- تأصيل مبدأ العقوبة المدرسية كما ورد في القرآن والسنة وأقوال السلف والمربين المعاصرين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه:

١- يتناول قضية تربوية هامة تؤثر تأثيراً كبيراً على تربية الأجيال.

٢- اتباع الطريقة العلمية في العقوبة المدرسية.

٣- تأصيل عملية الثواب والعقاب.

٤- يكون هذا البحث مرجعاً للأساتذة والمديرين والمهتمين بتربية الطفل التربية المتكاملة المنشودة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فالمنهج الوصفي هو الأسلوب الذي يعتمد على وصف الظاهرة، وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها، من أجل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساهم في فهم الظاهرة كما هي في الواقع وتطويرها (عبيدات، ٢٠٠٢م، ٢٢٤).

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الملاحظة أداةً لجمع المعلومات ومن خلال عمله لفترة سبعة وعشرين عاماً في الحقل التعليمي، فرأى الباحث أن الاستمارات والاستبيانات غير كافية لجمع المعلومات بموضوع يصعب الإدلاء بالرأي الصريح، حوله كما يصعب علي الباحث استطلاع رأي الطفل قبل العاشرة أو موقفه منه أو أن يعرف حقيقة ما يتعرض له الطفل من عقوبات لأن الباحث يظل بالنسبة للطفل شخصاً غريباً وممثلاً في نفس الوقت لسلطة الراشد حتى استجواب الآباء يخضع لمؤثرات عاطفية نظراً للروابط العاطفية بين الآباء وأبنائهم أو عكس ذلك ربما يكون الأب سلطوياً في تعامله مع أبنائه، لذا اكتفى الباحث بالملاحظة المباشرة من خلال عمله في الحقل التعليمي.

مصطلحات البحث:

العقاب: المقاييس والإجراءات الجزائية التي تتبعها المدرسة في مواجهة ذنوب وانحرافات تلاميذها لمخالفتهم لنظمها وتعليماتها.

منظور إسلامي: مصادر التشريع الإسلامي وفي مقدمتها القرآن الكريم والسنة النبوية.

المدرسة: يقصد بها مرحلة التعليم الأساسي ومدتها ثمان سنوات.

أولاً: تعريف العقوبة في اللغة والاصطلاح والفقه والتعريف الإجرائي:

التعريف لغة:

تندرج تحت مشتقات لفظة "عقب" عدة معانٍ منها آخر الشيء، عقب كل شيء وعقبه وعاقبته، والجمع عواقب، والعقبى كالعاقبة، قال تعالى: ﴿ مَّثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ

اتَّقَواْ وَّعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ ﴾ [الرعد٣٥]، وقال تعالى: ﴿ فَكَانَ عَاقِبَتَهُمَا أَنَّهُمَا فِي النَّارِ خَالِدَيْنِ فِيهَا وَذَلِكَ جَزَاء الظَّالِمِينَ ﴾ [الحشر١٧]، أي آخر الأمر وما آلوا إليه (الزبيدي: ١٣٠٦هـ، ٣٨٨).

التعريف الاصطلاحي للعقوبة:

اشتقت التعريفات الاصطلاحية للعقاب من اللغة، فالعقاب يحصل بسبب فعل يسبقه فهو يجيء تالياً للفعل وهو مجازاة بسبب الذنب وهو خاتمته وهو ما يورثه الفعل للمرء وهو جزاء الأمر، فالعقاب يخلف الفعل الموجب له.

التعريف الفقهي للعقاب:

العقوبة هي جزاء وضعه الشارع للردع على ارتكاب ما نهى عنه، وترك ما أمر به، فهو جزاء مادي معروف سلفاً يجعل المكلف يحجم عن ارتكاب الجريمة، فإذا ارتكبها زُجر بالعقوبة حتى لا يعاود جريمة أخرى كما يكون عبرة لغيره. (بهنسي: ١٩٨٣م، ١٣).

التعريف الإجرائي للعقوبة:

هي إيقاع الألم المادي أو المعنوي بشروط خاصة وضمن ظروف معينة للتذكير بأن خطأ من نوع ما قد وقع، وللتحذير من تكرار هذا الخطأ في المستقبل بهدف الإصلاح.

ثانياً: العقوبة المدرسية:

هي المقاييس والإجراءات الجزائية التي تتبعها المؤسسة التعليمية في مواجهة ذنوب وانحرافات تلاميذها والمنتمين إليها ومخالفتهم لنظمها وتعليماتها وتقاليدها ولوائحها أو تقاليد المجتمع الذي توجد هي فيه، وذلك بقصد ردعهم وإصلاحهم والعود بهم إلى حظيرة الطاعة واحترام النظام، بقصد تأكيد كيانها وزيادة كفاءتها في تأدية وظيفتها وتحقيق أهدافها (الشيباني: 1979م، 458).

مبررات العقوبة المدرسية:

إن المخالفات التي يرتكبها التلاميذ عادة لا تشكل خطراً جضيماً، فهي في مجمل حالاتها لا تتعدى (الشقاوة الزائدة) أو إهمال الواجبات، أو بحث التحصيل، أو الهروب من المدرسة، أو الغش في الامتحان، أو غيره، غير أن هناك ظاهرة خطيرة بدأت تتفشى في بعض المؤسسات التعليمية، وهي ظاهرة (الشغب المنظم).

"وهذه الظاهرة يمكن إرجاعها إلى عدة عوامل منها المجتمع، ويمكن ردها إلى ابتعاد كثير من الناس عن الذكر الحكيم، الأمر الذي أوجد في المجتمع الاضطراب الذي انعكس في النهاية على حياة الطلاب، أضف إلى ذلك عنصر الكبت الذي يسود معظم الحياة الاجتماعية (النحلاوي: ١٩٧٩م، ٢٥).

وقد لخص (طافش: ٢٠١٠م، ١١٤-١١٥) حوادث الخروج على النظام إلى الأسباب الآتية:

١- المادة الدراسية التي قد تكون أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب.
٢- ازدحام الفصول بالطلاب.
٣- ضعف الإدارة المدرسية.
٤- عدم تمكن المعلم من مادته.
٥- الكبت.
٦- عدم اهتمام الوالدين بالإشراف على تغطية متطلبات أبنائهم.
٧- انعدام الصلة بين البيت والمدرسة.
٨- الفرغ العقائدي وتعدد الاتجاهات (الأيدلوجية).

شروط العقوبة المدرسية:

لكي تكون نتيجة العقاب إيجابية لابد من توفر بعض الشروط في العقاب (العامري: ٢٠٠٩م، ٢٠٢، ٢٠٣).

١- أن يكون العقاب مناسباً للعمل، (فمن وسخ ينظف) ولا يكون من الخفة بحيث لا يجدي، ولا من الشدة بحيث يجرح الكبرياء.
٢- ان يكون عادلاً، فإن عوقب طفل لأنه ضرب زميله فلابد أن يعاقب كل طفل يقوم بالعمل ذاته.
٣- أن يكون فورياً ليتضح سبب العقاب.
٤- أن يخفف العقاب في حالة اعتراف الطفل بخطئه.
٥- التدرج في العقوبة بحيث تبدأ بالتوبيخ سراً في بداية الأمر.
٦- عدم تكرار الوعيد والتوبيخ الذي لا جدوى منه.
٧- عدم استخدام كلمة (سيء أو بليد) أو مناداته (بكذاب أو لص) وغيرها.
٨- عدم مناقشة مشاكل الأطفال أمام الآخرين.

٩- أن يشعر الطفل المعاقب أن العقوبة لمصلحته وليس للتشفي أو الغضب.

١٠- الاهتمام بالثواب أكثر من العقاب.

وقد أورد (طافش: ٢٠١٠م، ١٢٧-١٢٨) شروطاً للعقاب قبل الشروع فيه، فعلى المربي أن يأخذ بعين الاعتبار الشروط الآتية:

١- إن الهدف من العقاب هو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه.

٢- أن يتناسب العقاب من حيث الشدة والوسيلة مع نوع الخطأ.

٣- أن يعرف الطالب المعاقب لماذا يعاقب.

٤- أن يقتنع الطالب بأنه ارتكب فعلاً يستوجب العقاب.

٥- اجتناب أساليب التهكم والإذلال الشخصي لأنها تورث الأحقاد.

٦- عدم اللجوء إلى العنف، وفي حالة العقاب البدني يجب مراعاة عدم الضرب وقت الغضب، والحرص على عدم إلحاق الأذى بالطفل، واجتناب المناطق الحساسة في الجسم كالوجه.

وقد أورد عدداً من الوسائل للإجراء العلاجي مرتبة ترتيباً تصاعدياً على النحو التالي:

١- غض الطرف عن الهفوات البسيطة المتكررة.

٢- الترشيد والتوجيه.

٣- إظهار عدم القبول واستنكار الفعل المخالف.

٤- العتاب.

٥- اللوم.

٦- التأنيب على انفراد.

٧- الإنذار.

٨- التهديد بالعقاب.

٩- الحرمان من الامتيازات.

١٠- إخبار ولي الأمر.

١١- الطرد المحدد.

١٢- العقاب البدني.

ثالثاً: العقوبة المدرسية من منظور إسلامي:

يعبر في الفقه الإسلامي عن الجلد في غير الحد بالضرب، ويتكلمون عن الضرب في التعزيز فينزلون فيه حسب الهفوة في مقدار الضرب (بهنسي: ١٩٨٣م، ١٨٦).

وحدث اختلاف في ادنى الضرب، فذهب بعضهم إلى أن أقله ثلاثة، وفي أعلاه قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): "لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله تعالى" (مسلم: حديث رقم١٧٠٨، ١٣٣٢).

قال (صلى الله عليه وسلم) في تأديب الأولاد: "مروا الصبيان بالصلاة لسبع سنين واضربوهم عليها في عشر وفرقوا بينهم في المضاجع" (البيهقي: د.ت، ٨٤).

وفي عصرنا تتعالى الصيحات ضد العنف ومنع الضرب في المدارس أو استخدامه وسيلة للتربية، ويرى البعض أنها طريقة سلبية ونتائجها مدمرة.

يعتقد بعض المعلمين أن التعامل مع الطلاب برفق وشفقة ورحمة وإحسان، والنزول إلى مستواهم ضعف في الشخصية، ويرى البعض أن قوة الشخصية ترتبط بالشدة المفرطة والعبوس والتعسف، ويزداد الأمر سوءاً عندما يضع بعض المعلمين حواجز مصطنعة بينهم وبين الطلاب من خلال نظرتهم التشاؤمية (العامري: ٢٠٠٩م، ٢٠٠).

كما أفرط بعض المعلمين في تعاملهم مع الطلاب بترك الحبل على غاربه، ولنا في رسول الله (صلى الله عليه وسلم) أسوة حسنة، فهو المعلم والمربي والقائد، فقد كان يحسن إلى البر والفاجر والمسلم والكافر، قال تعالى مخاطباً نبيه (صلى الله عليه وسلم): ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [آل عمران١٥٩].

ليس معنى الحب أن يفعل الأطفال ما تهوى أنفسهم دون رادع أو نظام، فليس هذا حباً بل إنه هو الضعف والخراب.

إن حب الرسول لأصحابه لم يمنعه من تكليفهم بالواجبات وسوقهم إلى ميادين الجهاد وحتى إنزال العقوبة بمن أثم وخرج عن حدود الدين وكل ذلك لم يسبب فتوراً في محبة الصحابة لنبيهم، بل كانت تزيد في محبتهم وطاعتهم لنبيهم (الجعاعرة: ٢٠٠٧م، ١٦).

رابعاً: آراء علماء التربية من السلف الصالح حول العقوبة المدرسية:

رأي الإمام القابسي في العقوبة المدرسية:

البشر على تفاوت أعمارهم عرضة لارتكاب بعض الأخطاء والسبيل إلى الأخطاء فيما يرى القابسي هو التأديب الذي يكون عن طريق التأنيب والتقريع كما يمكن أن يتم عن طريق العقاب البدني.ويرى الا يلجأ معلم الأطفال إلى الضرب إلا عندما لا تجدي وسائل الإصلاح الأخرى.

فروح الرفق والاعتدال واضحة في العقاب عند القابسي فهو ينصح المعلم عندما يوبخ تلميذاً تجنب استخدام اللفظة النابية أو التعبير الجارح لما من شأنه أن يشين العرض أو يخدش الكرامة، وفي حالة اللجوء إلى العقاب البدني ينصح المعلم بأن يكون هادئاً بعيداً عن الغضب وأن يتولاه بنفسه، وأن يتجنب المواطن الحساسة في الجسم.

ولم يفتِ القابسي أن يدرك اختلاف الناس في قبولهم للإصطلاح والتهذيب وما يترتب على هذا من تفاوت في تحيد مقدار العقوبة.

كما أشار إلى أن بعض الصبية ربما يحتاجون إلى قدر من العقاب يزيد عن المألوف، وفي هذه الحالة ينبغي أن يستشار أولياء أمورهم في هذا الشأن، ولعل القابسي بإشارته إلى استشارة أولياء أمور الطلاب في مقدار عقوبة أطفالهم في الحالات التي تستدعي ذلك يقررمبدأ التعاون بين المدرسة والبيت في تحمل مسؤولية تعليم الطفل وتوجيه تربيته وهو مبدأ سليم صحيح تنادي به التربية الحديثة وقد ثبتت جدواه وتأكدت صلاحيته (الأهوني: ١٩٥٥م، ٣١٤، ٣١٤).

رأي بن سيناء في العقوبة المدرسية:

يرى ابن سيناء أنه من الممكن إصلاح أخطاء الصغار وتعويدهم كريم الأخلاق وتدريبهم إبان طفولتهم من غير أن يعاقبوا عقاباً بدنياً عندما يحيدون عن الخطة المرسومة لتأديبهم وتهذيبهم، وعنده لابد من الحيطة والحذر في معاملة الصغار، فلا يؤخذون بالشدة

ولا يعاملون بالعنف عندما يحدث منهم ما لا يرضى عنه القائمون على رعايتهم، فينبغي أن يبين لهم ما في سلوكهم من مجانبة للصواب برفق، وأن يرغبوا في المسلك الحميد بلطف، فإن لم يجد هذا فلا بأس عنده بالشدة عليهم عن طريق التأنيب وإظهار عدم الرضا بصورة تجعلهم يتألمون ويدركون سوء ما ارتكبوا.

ينصح بعدم التردد في جعل ضرباته الأولى موجعة لكي يذوق الطفل ألمها ويعرف مغبة تصرفه غير المرضي، أما إذا كانت الضربات الأولى غير مؤلمة، فإن الصبي يستخف بالعقاب ولا يخشاه وتكون النتيجة ألّا يقلع عما ارتكب من خطأ وألا يشعر بسوء ما صنع، وعلى هذا يكون العقاب غير محقق للغرض المبتغى وربما يسبب أضراراً مثل التشكك في القوانين والسخرية بالنظم، والاستهانة بالمعلم، وتعود الجرأة على ردي الأفعال وغير هذا مما ينشأ عنه تبلد الإحساس وموت الضمير ويضعف الشخصية الفردية ويعوق نموها ويضر بالمجتمع فيغرس بذور الفساد والفوضى (الأهواني: ١٩٥٨م، ٣٢٥، ٣٢٦).

رأي ابن خلدون في العقوبة المدرسية:

انتقد ابن خلدون أسلوب العقاب البدني الذي كان سائداً في عصره، وطالب بضرورة استخدام الرحمة واللين والشفقة مع التلاميذ حيث يقول: "ينبغي للمعلم مع متعلمه والوالد مع ولده أن لا يستبد في التأديب".(ابن خلدون: ١٩٦٢م، ١٢٤٤).

واعتبر أن مجاوزة الحد في العقاب لها اضرار على التلميذ، وتعمل على إفساد أخلاقه، وبذلك لا يتحقق الهدف من التعليم، حيث كان الهدف من التعليم تحصيل الفضيلة وفي ذلك بقوله: "وذلك أن مجاوزة الحد في الضرب مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق على النفس انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في الضمير خوفاً

من انبساط الأيدي عليه، ويعلمه هذا المكر والخديعة وتصير له هذه عادة وخلقاً" (ابن خلدون: ١٩٦٢م، ١٢٤٣).

خامساً: آراء علماء التربية المعاصرين حول العقوبة المدرسية:

رأي الشيخ محمد قطب حول العقوبة المدرسية:

يرى محمد قطب في العقوبة البدنية (١٩٩٣، ١٨٩، ١٩٢) يتصرف يقول: حين لا تفلح القدوة ولا تفلح الموعظة فلابد إذن من علاج حاسم يضع الأمور في وضعها الصحيح.

بعض اتجاهات التربية الحديثة تنفر من العقوبة وتكره ذكرها على اللسان، ولكن الجيل الذي أريد له أن يتربى بلا عقوبة في أمريكا جيل منحل متميع مفكك الكيان.

إن العقوبة ليست ضرورة لكل شخص، فقد يستغني شخص بالموعظة فلا يحتاج في حياته كلها إلى عقاب ولكن الناس كلهم ليسوا كذلك بلا ريب ففيهم ما يحتاج إلى الشدة مرة أو مرات، فالعقوبة ليست أول خاطر يخطر على قلب المربي، فالموعظة هي المقدمة والدعوة إلى عمل الخير والصبر الطويل على انحراف النفوس لعلها تستجيب.

ولكن الواقع المشهود أن هناك أناساً لا يصلح معهم ذلك كله فيزدادون انحرافاً كلما زيد لهم في الوعظ والإرشاد.

ومن هنا كان لابد من شيء من الحزم في تربية الأطفال ومن الحزم استخدام العقوبة أو التهديد بها في بعض الأحيان.

الإسلام يتبع جميع وسائل التربية وكذلك يستخدم التخويف والترهيب بجميع درجاته من أول التهديد إلى تنفيذ العقوبة.

فالناس درجات متفاوتة، فمنهم من تكفيه الإشارة البعيدة، فيرتجف قلبه ويهتز وجدانه ويعدل عما هو مقدم عليه من انحراف، ومنهم من لا يردعه إلا الغضب الجاهر الصريح، ومنهم من يكفيه التهديد بعذاب مؤجل التنفيذ، ومنهم من لابد من تقريب العصا منه حتى يراها على مقربة منه، ومنهم بعد ذلك فريق لابد أن يحس لذع العقوبة على جسمه لكي يستقيم.

رأي الشيخ عبدالله ناصح علوان حول العقوبة المدرسية:

روى أبوداوود والحاكم عن عمر بن شعيب عن أبيه عن جده أن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قال: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع".

فالعقوبة بالضرب أمر أقره الإسلام وهو يأتي في المرحلة الأخيرة بعد الوعظ والهجر، ولا يجوز اللجوء إليه إلا بعد اليأس من كل وسيلة للتقويم والإصلاح علماً بأنه (صلى الله عليه وسلم) ما ضرب من نسائه قط.(علوان: ١٩٨٥م، ٧٢٤).

وعلى المربي أن يختار من أساليب الرسول (صلى الله عليه وسلم) ما يلائم تأديب الولد من موعظة بليغة أو نظرة خاطفة أو ملاطفة رقيقة أو إشارة عابرة أو كلمة زاجرة أو توبيخ، فإذا لم يجد يأتي دور الضرب غير المبرح، فإن لم يجدِ يأتي دور الضرب المؤلم الموجع.(علوان: ٢٢٥).

وإذا رأى المربي أن الولد بعد إنزال العقوبة قد انصلح أمره واستقام خلقه، فعليه أن ينبسط له وينطلق معه ويبش في وجهه ويشعره أنه ما قصد من العقوبة إلا خيره وسعادته، وما أراد إلا تربيته وإصلاحه فلا يمكنه بحال من الأحوال أن يتعقد نفسياً أو أن ينحرف خلقياً وأن يتخبط في ردود الفعل وأن يسبح في مركبات النقص. (علوان: ١٩٩٣م، ٧٢٧).

لكن الإسلام عندما أقر عقوبة الضرب أحاط هذه العقوبة بدائرة من الحدود وبسياج من الشروط حتى لا يخرج الضرب من الزجر والإصلاح إلى التشفي والانتقام.

ومن تلك الشروط (علوان: ١٩٩٣م، ٧٢٧، ٧٢٨):

١- ألا يلجأ المربي إلى الضرب إلا بعد استنفاد جميع الوسائل التأديبية والزجرية.

٢- ألا يضرب وهو في حالة غضبية شديدة مخافة إلحاق الضرب بالولد وأخذ بوصية الرسول (صلى الله عليه وسلم) لا تغضب.

٣- أن يتجنب الضرب في الأماكن المؤذية كالرأس والوجه والصدر والبطن.

٤- أن يكون الضرب في المرات الأولى من العقوبة غير شديد وغير مؤلم بعصا غير غليظة، وأن تكون الضربات من واحدة إلى ثلاثة، وإذا شارف الولد على البلوغ ورأى المربي أن الضربات الثلاثة لا تردع أن يزيد حتى العشرة لقوله (صلى الله عليه وسلم): "لا يجلد أحد فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله".

٥- ألا يضرب الطفل قبل أن يبلغ العاشرة.

٦- إذا كانت الهفوة من الولد لأول مرة فيعطى الفرصة أن يتوب عما اقترف ويعتذر عما فعل.

٧- أن يقوم المربي بضرب الولد بنفسه ولا يترك هذا الأمر لأحد من الأخوة أو الرفقاء، حتى لا تتأجج بينهم نيران الأحقاد والمشاحنات.

"كم يكون المربي موفقاً وحكيماً حينما يضع العقوبة في موضعها المناسب كما يضع اللين في المكان الملائم.

وكم يكون المربي أحمق جاهلاً حينما يحلم في موضع الشدة والحزم ويقسو في مواطن الرحمة والعفو.

رأي المربي فاخر عاقل حول العقوبة المدرسية:

أورد (عاقل: ١٩٦٨م، ٣٣٥، ٣٤٠) شروطاً وموجهات للعقوبة البدنية منها:

١- يجب على المربي أن يحسن الإثابة قبل أن يحسن العقوبة.

٢- أن هناك شكلاً ناجعاً من أشكال العقاب هو الحرمان من الثواب، فأنت تستطيع أن تعبر عن عدم رضاك على تلميذك بحرمانه من أشياء يحبها.

٣- إذا كان الطلاق أبغض الحلال عند الله فإن العقاب البدني يجب أن يكون أبغض الحلال للمربي.

٤- لا تعاقب وأنت غاضب، وعلى المربي أن يفرق بين الانتقام والعقاب، فالانتقام يصدر عن

مبغضٍ كارهٍ، والعقاب يصدر عن محبٍ رحيم.

٥- لا تكثر من العقاب البدني، فإن كان العقاب البدني هو ديدن المربي ونصيب الطفل اليومي، فإنه يفقد أهميته من جهة وينحرف بنفس الطفل إلى العنف والقسوة والجنوح وتحدى السلطة من جهة أخرى.

٦- يجب ألا يكون العقاب مؤلماً وضاراً، وعلى المعلم أن يحذر من اللطم والركل والرفس والقذف بما قد يكون تحت متناول يده، فهي وسائل لا تمت إلى تربية الإنسان بصلة ولا تليق بأن يستعملها إنسان لتربية إنسان.

رأى محمد سعيد مرسى في العقوبة المدرسية:

يرى (مرسى: ١٩٩٨، ١١٢- ١١٤) بتصرف:

إن العقاب هو آخر وسيلة للتربية إذا لم ينفع مع الطفل الموعظة والتوجيه والإرشاد والملاطفة والاقتداء، فيكون العقاب بعد ذلك ولكن العقاب درجات ليس الضرب وحده هو وسيلة العقاب، بل إنه قد لا يجدي في بعض الأحيان، أو يأتي بنتائج عكسية، ومن وسائله النظرة الحادة، الهمهمة، ومدح غيره أمامه والإهمال، والحرمان، والتهديد، والضرب، ويقول إذا كان الطفل غير مميز لا يضرب لأنه لا يدرك خطأه، ولكن إذا اضطررنا للضرب في سن التمييز فهناك أشياء يجب مراعاتها وهي:

١- الضرب للتأديب كالملح للطعام لا يزيد ولا ينقص.

٢- لا تضرب بعد وعدك بعدم الضرب لئلا يفقد الثقة فيك.

٣- مراعاة حالة الطفل المخطيء وسبب الخطأ.

٤- لا يضرب الطفل على أمر صعب التحقيق "كأن يحصل على الدرجة النهائية".

٥- يعطى فرصة إذا كان الخطأ للمرة الأولى.

٦- اضربه بنفسك ولا تتركه لغيره، خاصة إخوته وزملائه.

٧- لا يضرب في مكان واحد.

٨- لا يضرب في الأماكن المؤذية كالوجه والبطن والصدر.

٩- الامتناع عن الضرب فوراً إن أصر الطفل على خطئه ولم ينفع الضرب.

١٠- عدم الضرب أثناء الغضب الشديد.

١١- عدد الضربات لا يزيد عن عشر ضربات، ويفضل أن يكون ثلاثاً.

١٢- لا ترفع يديك أكثر من اللازم، لئلا يتضاعف الألم.

١٣- أن يكون بين الضربة والأخرى زمن لتخفيف الألم.

١٤- العصا تكون متوسطة الطول والغلظة، وألا تكون دقيقة جداً أو صلبة أو جافة أو بها سلك أو مسمار.

١٥- لا تأمر الطفل بعدم البكاء أثناء وبعد الضرب.

١٦- عدم إرغام الطفل على الاعتذار بعد الضرب وقبل أن يهدأ، لأن فيه إذلال له ومهانة.

١٧- أشعره أنك عاقبته لمصلحته وابتسم في وجهه، وحاول أن تنسيه الضرب.

تلخيص لآراء العلماء والمربين حول العقوبة المدرسية:

أجمع المربون وعلماء التربية الإسلامية أن التربية بالقسوة تفقد المعلم عدداً من وسائل وأساليب التربية التي يستطيع من خلالها أن يحقق ما يريد كالتوجيه والكلمة والنظرة والحرمان، وتجعلهما كمن يستعمل آخر الدواء الكي قبل أن يجرب الأدوية الأخرى، لذلك وجب أن تكون هناك بدائل متدرجة للعقوبة لأن الطفل سيخطئ كثيراً وسيحتاج إلى العقوبة مرات كثيرة، لذا كان من المصلحة أن يكون خط العقوبة طويلاً لكيلا تنفذ الوسائل سريعاً.

أجمعوا كذلك على أن الإسراف في الضرب بقصد التربية فهم خاطيء، لأن الأطفال الذين ربوا هذه التربية تظهر عليهم آثار سيئة من أبرزها التبلد والإحساس بالذل وتحطم الشخصية والخوف والرعب، كما أن هناك خطر من التعود على الضرب، لأنه عقوبة بدنية، والجسم يمكن أن يتعود على

الأذى فلا يتأثر كثيراً حينئذ يفقد المعلم كل الوسائل الفعالة دفعة واحدة، لأن من يتبلد حسه على الضرب وهو أقسى العقوبات لا يزجره ولا يؤثر فيه وجه عابس، ولا صوت غاضب، ولا حرمان، ولا تهديد بحرمان، مما يعزز أن الضرب ينبغي أن يكون آخر ما يلجأ إليه المربي –بعد أن يستفرغ وسعه ويستنفد ويجرب كل وسيلة ممكنة– أن الصلاة وهي ثاني ركن من أركان الإسلام أمر رسول الله (صلى الله عليه وسلم) الآباء أن يامروا الأبناء بها لسبع سنين، ولم يوجه إلى الضرب إلا بعد بلوغهم عشر سنين، حيث يقول (صلى الله عليه وسلم): "مروا أبناءكم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر" وأجمعوا على أن العقاب أسلوب لابد من اتباعه، غير أنه يجب ألا يخرج من كونه علاجاً فلا يصبح شهوة، ولا يخرج من كونه عقاباً فلا يتحول إلى تعذيب، ويجب أن يرفع بالتدريج، عندما ينتهي الغرض منه وعندما يستقيم سلوك المعاقب أو يبدأ في الاستقامة كما يجب أن يحل محله الثواب.

الاستنتاجات:

- أجاز علماء التربية الإسلامية العقاب البدني، لكن أحاطوه بسياج قوي من الضوابط والتحفظات.
- لا يجوز العقاب البدني للتلميذ قبل سن العاشرة استناداً للحديث النبوي.
- إن العقاب البدني هو آخر العلاج بعد استنفاد كل الوسائل الممكنة.
- إذا كان العقاب للتشفي والانتقام فإنه سيؤدي إلى سوء العلاقة بين المعلم والطالب التي يتأذى بدنياً ونفسياً وكذلك بين الطالب ومادة المعلم.
- يقل وعي العديد من المعلمين بأهمية العقاب ومقداره وكيفيته.
- بعض المعلمين يميل إلى العقاب البدني بصورة غير مدروسة مما يجعل الأطفال يهابون ذلك فيه فيفقد احترامهم.

التوصيات:

- مراعاة العدالة في توقيع العقاب.
- مراعاة الحالة النفسية للتلميذ وسنه.

- مراعاة أن يكون العقاب عظة وعبرة.
- التحقق الفعلي من أن المعاقب قد ارتكب مما يوجب العقاب وألا يعاقب لمجرد ردود فعل وشبهات.
- أن يغض طرفه عن المسيء إذا كان الخطأ بسيطاً.
- لا يجوز اللجوء إلى الأشد إذا كان ينفع الأخف ويكون الضرب آخر العقوبات.
- إتاحة الفرصة للطالب في أن يعتذر ويتوب ويتراجع عن خطئه.
- إن العقاب وسيلة لا غاية فعندما نعاقب يكون الهدف هو تعديل السلوك لا الانتقام.
- تفادي العبارات النابئة والمستفزة حتى لا يشعر الطالب المعاقب بالذل والهوان.
- نشر التوعية والإرشاد عن طريق الإعلام والندوات وتوجيه المعلمين والآباء عن خطورة العقاب العنيف وآثاره المستقبلية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين عن الثواب والعقاب.

المراجع والمصادر

١- ابن خلدون، عبدالرحمن، المقدمة، تحقيق على عبدالواحد وافي، (القاهرة: ١٩٦٢م).

٢- الأهواني، أحمد فؤاد، ابن سيناء، (القاهرة: ١٩٥٨م).

٣- الأهواني، أحمد فؤاد، التربية في الإسلام، (القاهرة: ١٩٥٥م).

٤- بهنسي، أحمد فتحي، العقوبة في الفقه الإسلامي، ط٥، (القاهرة: ١٩٨٣م).

٥- البيهقي، السنن الكبرى، (القاهرة: د.ت، الجزء الرابع).

٦- الجعاعرة، محمد، أطفالنا تربيتهم وثقافتهم وإبداعهم، ط١، (عمان: دار البداية، ٢٠٠٧م).

٧- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، (القاهرة: المطبعة الخيرية، ١٣٠٦هـ).

٨- الشيباني، عمر محمد التوم، أسس التربية، ط١، (طرابلس: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع، ١٩٧٩م).

٩- عاقل، فاخر، معالم التربية، ط٢، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٨م).
١٠- العامري، عبدالله، المعلم الناجح، ط١، (عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م).
١١- النحلاوي، عبدالرحمن، التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، ط١، دمشق، دار الفكر ١٩٧٩م.
١٢- طافش، محمود، كيف تكون معلماً مبدعاً، عمان، دار جهينة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.
١٣- عبيدات، ذوقان، البحث العلمي أسسه ومناهجه، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٢م.
١٤- علوان، عبدالله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، ط٧، (القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٥م).
١٥- الغزالي، أبي حامد، إحياء علوم الدين، (القاهرة: المكتبة التوفيقية، المجلد الأول، د.ت، ج١).
١٦- قطب، محمد، منهج التربية الإسلامية، ط١٢، (القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م).
١٧- مرسي، محمد سعيد، فن تربية الأولاد في الإسلام، (القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية، ١٩٩٨م).
١٨- مسلم، صحيح مسلم، (بيروت: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٨٥م).

صورة الجسد لدى طلاب جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د. رشا عوض السيد محمد عبدالباقي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية
جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

صورة الجسد لدى طلاب جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د. رشا عوض السيد محمد عبدالباقي

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على سمة صورة الجسم لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في صورة الجسم لدى الطلاب والطالبات التي ترجع إلى النوع (ذكر- أنثى) والتخصص (علمي- أدبي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة صورة الجسم أداة للدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من(٤٠) طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي للدراسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية .لمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: تتسم صورة الجسم لدى الطلاب والطالبات بالايجابية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسم لدي الطلاب والطالبات ترجع للنوع لصالح الطالبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في التخصص لصالح العلميين. وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بتضمين برامج إرشادية إمعاناً في تأكيد صورة الجسم الإيجابية للطلاب والطالبات بالجامعة، كما اقترحت الدراسة إجراء المزيد من الدراسات في متغير صورة الجسد وربطه بمتغيرات أخرى.

Abstract

This study aimed to identify the characteristic of the body image of the students of the fourth year at the Faculty of Education, the University of the Holy Qur'an and Taseel of science, and to know the statistically significant differences in the body image of male and female students that are due to gender (male - female) and specialization (scientific - literary). The researcher adopted the descriptive analytical method and the use of the body image questionnaire as a tool for the study after ensuring its validity and reliability. The study sample consisted of (40) male and female students from the original community of the study were chosen by random method. To treat the data statistically, the researcher used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The most important results of the study were: The body image of male and female students was positive and there were significant differences Statistics in the body image of male and female students due to gender in favor of female students, and the presence of statistically significant differences among male and female students in the specialization in favor of scientists. In light of the results, the study recommended the inclusion of extension programs to further confirm the positive body image of male and female students at the university, the study also suggested conducting more studies In the body image variable and linking it to other variables.

المبحث الأول

الإطار العام للبحث

تمهيد:

يعد شكل ووظيفة الجسم ومظهره جانباً مهما من جوانب الحياة بحيث يحتل الشعور بصورة الجسم حيزاً كبيراً لدى الكثيرين نظراً لطبيعة الاهتمام التي يبديها الآخرون ويشعرها الفرد وبالتالي يترجمها من خلال الإحساس بنمط جسمه بكونه جذاباً – مثالياً – أو منفرداً مضطرباً. (محمد ،٢٠١٠م، ٢٤).

إن صورة الجسم جزء حيوي من إحساسنا بالذات فهي ترتبط بتقدير ذواتنا وتتأثر بالعديد من العوامل الإجتماعية والثقافية ، وقد تؤثر علي رغبتنا في الإنتماء إلى المجتمع وان نكون مقبولين إجتماعياً. (وفاء، ٢٠٠٩ م، ٣٨).

وتعتبر صورة الجسم ظاهرة نفسية نستطيع من خلالها التعرف علي مكونات النفس الإنسانية بما يكونه الإنسان من فكرة عن نفسه تتضح للاخرمن خلال إسقاطه صورة الجسد (سحر،٢٠٠٣م،١٤).

يرى مجدي (٢٠٠٦م،١٥) ان مظهر الجسم يعد من الامور الرئيسية التي تشغل بال الكثير من الناس ويظهر ذلك جليا في النظرة الخارجية التي تختص بالتأثيرات الإجتماعية للمظهر والنظرة الداخلية التي تشير إلى التجارب أو الخبرات الشخصية التي تختص بالمظهر أو بما يبدو عليه الفرد في الواقع .

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة تزايد إهتمام الطلاب من الذكور والإناث بصورة جسدهم من حيث اللون والوزن والشكل العام فازدهرت تجارة كريمات التبييض وعقاقير التسمين الموضعي والكلي في ظاهرة لم تكن موجودة في مجتمعنا السوداني بهذه الصورة الملفتة للنظروشملت الذكور والإناث علي حد سواء مما جعل الباحثة تستشعر هذه المشكلة من حولها كما لاحظت الباحثة ندرة الدراسات السودانية بصورة الجسد– في حدود علم الباحثة – لذا عمدت الباحثة على تسليط الضؤ في هذه الدراسة على صورة الجسد لدى طلاب جامعة القرآن الكريم وتأصيل

العلوم في ضؤ بعض المتغيرات الديمغرافية. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما سمة صورة الجسد لدى طلاب جامعة القرن الكريم وتأصيل العلوم ؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسد لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر / انثى) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسد لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للتخصص (علمي / ادبي) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للاتي:

١- التعرف علي سمة صورة الجسم لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم .

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في صورة الجسم لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر / انثى).

٣- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في صورة الجسم لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للتخصص (علمي / أدبي) .

اهمية الدراسة:

١- تتناول هذه الدراسة صورة الجسد وهي متغير نفسي لم يحظ بالاهتمام الكافي في البيئة السودانية في حدود علم الباحثة.

٢- إختارت الدراسة طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم كعينة مناط بها القيام بادوار مؤثرة في العملية التربوية والتعليمية والاجتماعية، ومن المهم ان يتمتعوا بصحة نفسية لكي يؤدوا دورهم بفاعلية.

فروض الدراسة:

١- تتسم صورة الجسد لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم بالسلبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صورة الجسد لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر / أنثى).

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صورة الجسد لدى طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للتخصص (علمي / أدبي) .

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

١- صورة الجسد:

هي صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو في مكوناته الداخلية واعضائه المختلفة وقدرته على توظيف هذه الاعضاء وإثبات كفاءتها وما قد يصاحب ذلك من مشاعر واتجاهات موجبة أو سالبة عن تلك الصورة الذهنية للجسم . (زينب ٢٠٠٥م، ٣٠٤).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

١- جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم:

تأسست عام (٢٠٠٧م) وتقع في مدينة ودمدني حاضرة ولاية الجزيرة وتضم إحدى عشرة كلية .

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة متغير صورة الجسد .

٢- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلاب جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم .

٣- الحدود المكانية: جامعة القران الكريم وتأصيل العلوم / ولاية الجزيرة / السودان .

٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٠ م .

المبحث الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

يعد مظهر الجسم من الامور الرئيسية التي تشغل بال كثير من الناس ويظهر ذلك جليا في النظرة الخارجية التي تختص بالتأثيرت الإجتماعية للمظهر والنظرة الداخلية التي تشير إلي التجارب والخبرات الشخصية التي تختص بالمظهر أو بما يبدو عليه الفرد في الواقع . (مجدي،2006م،15).

عرفها محمد (٢٠٠١م،١٣٤) انها الصورة الذهنية للفرد عن تكوينه الجسماني وكفاءة الاداء الوظيفي لهذا البيان ، وتتحدد هذه الصورة بعوامل مثل شكل أجزاء الجسم ،تناسق هذه الأجزاء،الشكل العام للجسم ، الكفاءة الوظيفية للجسم والجانب الاجتماعي لصورة الجسم .

صورة الجسد هي أفكار الشخص واعتقاداته ومشاعره وتصوراته وإدراكاته واتجاهاته وأفعاله التي تتعلق بمظهره الجسمي عامة يشمل ذلك، المظهر، السن، العنصر، التوظيفات والجنس .(كاش 1997، Cash،435) .

وعرفها كوساك Casack (٢٠٠٠م، ٢٣): بانها اتجاه الذات متعدد الابعاد نحو جسم الفرد خاصة حجمه، شكله وجماله .اما زينب شقير (٢٠٠٥م،٣٠٤) فقد عرفت صورة الجسد بانها صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو في مكوناته الداخلية واعضائة المختلفة وقدرته علي توظيف هذه الاعضاءواثبات كفاءتها وما قد يصاحب ذلك من مشاعر واتجاهات موجبة أو سالبة عن تلك الصورة الذهنية للجسم .

وترى انجي ،Angie (٢٠٠٤،٢٤م) ان صورة الجسد هي موقف واتجاه الإنسان بشكل خاص نحو الجسم والشكل والجمال وتشير ايضا إلي تقييم للافراد وخبراتهم الانفعالية فيما يتعلق بصفاتهم الجسمية .

يعرف ابو حطب وفهمي (١٩٨٤م، ٢٢) صورة الجسد بانها الافكار والتصورات التي يكونها الفرد عن جسمه في اوضاعه المختلفة وتتكون

هذه الصورة لدى الفرد عن خصائصه الجسمية وصفاته الداخلية فضلاً عما يطرأ على الجسم من تغييرات عند تعرضه لخبرات انفعالية واجتماعية وتتاثر باوهام الفرد عن جسمه وافكاره .

صورة الجسد هي فكرة الفرد عن نفسه عن مظهره وجسده في أعين الآخرين وقد تدخل فيها فكرته عن وظائف جسده (فاخر،1988م، 57).

أما جابر وعلاء الدين (١٩٨٩م ، ٢٢) فيرياها صورة ذهنية نكونها في عن اجسامنا ككل بما فيها الخصائص الفيزيقية والخصائص الوظيفية (إدراك الجسم) واتجاهاتنا نحو هذه الخصائص (مفهوم الجسم) على أن صورة الجسم تنبع من مصادر شعورية ولا شعورية وتمثل مكوناً أساسياً في مفهومنا نحو ذواتنا . اما فوشاي Foshag (١٩٩٦م، ٣٤١) فيعرفها بانها وعي الفرد بمظهره مقارنة بنفسه والآخرين .

ترى الباحثة أن صورة الجسد هي موقف واتجاه الفرد عن جسمه خاصة الحجم والشكل واللون والجمال وتقييماته نحو خبراته الانفعالية فيما يتعلق بصفاته الجسدية ، وهذا الموقف أو الاتجاه يتاثر بعوامل مختلفة تاريخية وثقافية واجتماعية وفردية .

أهمية صورة الجسد:

ذكر بيفر Pipher (١٩٩٥م ، ١١٤) ان المظهر عامل مهم في العلاقات وفي الحياة .

وللتاكيد على اهمية صورة الجسد يذكر كاش Cash (١٩٩٧م ،٥) أن صورة الجسد السلبية ترتبط بانفعالات مختلفة مثل القلق والاشمئزاز والياس والغضب والحسد والخجل أو الارتباك في المواقف المختلفة .

أورد مجدي (٢٠٠٨م،١٢٣) أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب صورة الجسم يشعرون بمجموعة مختلطة من الانفعالات التي ربما يجدون صعوبة في الاقلاع عنها وتوضيحها ، وتتمثل هذه الانفعالات في الشعور بالاشمئزاز عن صورة الجسم ويزداد هذا الشعور عندما يتعرضون لارشادات أو دلائل ترتبط

بالعيب المدرك ، وكذلك الشعور بالقلق الذي يزداد في المواقف الاجتماعية المختلفة ، كما ان هولاء الافراد يعانون ايضا من الاعراض الاكتئابية نتيجة للعزلة الاجتماعية والاحباط من عدم القدرة علي اقناع الآخرين بشأن العيب المدرك وبشأن المعتقدات المتعلقة بعدم الجدارة وفقدان الامل بالمستقبل.

تري منى (٢٠٠٢م، ١٨١) أن عدم الرضا عن الجسد لدى الإنسان يترتب عليه الكثير من المشكلات النفسية وكذلك بعض الأمراض النفسجسمية التي تؤدي إلى تشويش الجسد مع ما يعد مثاليا حسب تقدير المجتمع .

ترى الباحثة ان صورة الجسد الايجابية تساعد الناس في رؤية انفسهم جذابين وهذا ضروري لنمو الشخصية الناضجة فالناس الذين يحبون انفسهم ويفكرون بانفسهم على نحو ايجابي على الأرجح يكونون بعيدين عن القلق الاجتماعي .

مكونات صورة الجسد:

يرى كوتسمان (Gottesman) المذكور في وفاء (٢٠٠٩م،٤٥ –٤٦) ان صورة الجسد تشتمل على مكونين يتمثلان في الاتي:

١- المثال الجسمي:

هو النمط الجسمي الذي يعتبر جذابا ومناسبا من حيث العمر ومن حيث وجهة نظر ثقافة الفرد ، فمفهوم ثقافة الفرد عن المثال الجسمي له دور لا يستهان به فيما يكونه الفرد من صورة جسمه وتطابق أو اقتراب مفهوم المثال الجسمي كما تحدده ثقافة الفرد من صورة الفرد العقلية لجسمه يسهم بطريقة أو باخرى في تغيير الفرد لذاته.

٢- مفهوم الجسد:

يشتمل هذا المفهوم على الافكار والمعتقدات والحدود التي تتعلق بالجسم فضلا عن الصورة الادراكية التي يكونها الفرد حول جسمه ، وعلى هذا فان من معوقات الصحة النفسية ان يكون الفرد مفهوما سلبيا حول جسمه ولن يتسنى ذلك من خلال الحصول على المعلومات والبيانات والاطلاع واستشارة ذوي التخصصات المختلفة في الطرق الصحية والعلمية في اتباع

النظم والعادات الغذائية السليمة .

يذكر مجدي (٢٠٠٦م ،٢١٦)أن المظهر الجسمي بصفة عامة ينقسم إلى :

١- مكون ذاتي: يشير إلى عدد من الجوانب مثل الرضا والإنشغال والاهتمام والقلق بشأن صورة الجسم.

٢- مكون إدراكي: يشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسمه.

٣- مكون سلوكي: يركز على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الرضا والتعبير، أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسمي.

اورد هاريس (Harris) المذكور في كاش (Cash، ١٩٩٧م، ٤٣) أن الاتجاهات نحو صورة الجسد تبدأ في سن صغيرة جدا وتستمر طوال فترة الطفولة والمراهقة وطول مراحل الحياة متى ما كان الفرد حياً وفي حال نمو ونضج وتغير ، ومفهوم صورة الجسد يبدأ مبكرا في الطفولة فأكثر الأطفال عندهم وعي بالذات ويمكن أن يدركوا ذاتهم البدنية المنعكسة في المرآة .

العوامل التي تؤثرفي نمو وتكوين صورة الجسم:

من أهم العوامل التي تؤثرفي نمو وتكوين صورة الجسم ما يأتي:

العوامل البيولوجية:

تلعب الخصائص الوراثية والبيئية دورا مهما في نمو صورة الجسم وادراك الافراد لجسمهم مثل الطول وتقاطيع الوجه وحجم الجسم وغيرها من الصفات الجسدية .

في مرحلة المراهقة يعتبر البلوغ سمة من سمات النضج الجسمي يتغير شكل المراهق في هذه الفترة مما يزيد من مشاعر الارتباك لديه ، وهذه التغيرات البيولوجية تجعل الامر صعبا على المراهق في كيفية التعامل مع جسمه. (،انجي،Ange، ٢٠٠٤، ٥).

المدرسة:

توفر المدرسة منذ سن السادسة فرصاً للفرد لإختيار قواه واكتشاف قدراته وجوانب عجزه وقصوره وفيها يتعرض للفشل أو النجاح، ولا شك ان نتائج العمل المدرسي تنعكس على مجمل حياته فتجعله يشعر بالإعتزاز بنمو

قدراته ومهاراته أو تولد لديه إحساسا بالخجل لعجزه عن استغلال فرص العمل المتاحة له فيها. (زايد، ٢٠١٢م، ١١).

يشير فزعلي (٢٠٠٧م) المذكور في وفاء (٢٠٠٩م،٤٣) إلى ان العديد من الطلاب يقدرون معلميهم ويعتبرونهم قدوة وان اسلوب تقديم المعلمين لانفسهم وتعليقاتهم يوثر كثيراً على الأطفال والمراهقين فقد يعطي المعلم بيانات بخصوص صورة النحافة أو قد يدلي بتعليقات عن الناس زائدي الوزن يستمع لها الطلاب مما يجعل المعلمين مؤثرين في كيفية إدراك الفرد لجسمه.

الأصدقاء:

يذكر كاش (Kash،١٩٩٧م ، ٤٣) ان مشاعر الكفاية الاجتماعية تعتمد جزئيا على كيف يعتقد الفرد ادراك اقرانه لمظهره .واكدت دراسة باكستن واخرون(paxtanet.al.٢٥٦ ,١٩٩٩) من ان الأطفال والمراهقين غالبا يختاروا أصدقاء من الافراد ذوي الحجم الضعيف أو المتوسط وان الطفل البدين اقل تفضيلا كزميل اثناء اللعب .

الثقافة المحلية:

لكل مجتمع معايير خاصة به تسهم في تبني صورة الجسم المثالي ، اذا تطابقت صورة الفرد لجسمه وهذه المعايير ، اشعره ذلك بجاذبيته الجسمية وهو ما يمثل جزءا مركزيا في رضا الفرد عن صورته الجسدية. (علاء الدين ومايسة ،١٩٩٦م ، ٧).

واستنتج كاش Cash.١٩٩٧)) ان الانشغال بالمظهر الجسمي ياتي بثمن باهظ ، حيث يقوض قيمة الذات حينما يخفق الجسم في مطابقة المواصفات والمعايير الاجتماعية في الثقافة السائدة .

النظريات المفسرة لصورة الجسم:

اورد رضا (٢٠٠٨م ، ٢٦) ان طبيب الاعصاب هنري هيد (Henry Head) هو اول من استخدم تعبير صورة الجسم ، وهذه الصورة هي اتخاذ خبرات الماضي المقترنة باحاسيس الجسم الحالية التي نظمت في اللحاء الحسي للمخ، ووفقاً لتفسير النظرية البيولوجية لصورة الجسد لاحظ (هيد) ان الحركات السلسة وتوافق مواضع

الجسم على الوعي المعرفي المتكامل لحجم وتكوين الجسم ، وان صورة الجسم تتغير بشكل ثابت بالتعليم. أما اصحاب النظرية السلوكية يرون أن الفرد ينمو في بيئة اجتماعية يؤثر فيها ويتأثر بتا ويكتسب منها انماط الحياة والمعايير الاجنماعية والتي تكون مجموعة من المحددات السلوكية لدى الفرد والتي تكون صورته عن جسمه ، ولكن صورة الجسم تظهر في مرحلة الطفولة حيث يكون الفرد متأثرا بجو الاسرة وبعبارة الذم والمدح التي يتلقاها وبتعليقات الوالدين وتقييم اجسام ابنائهم ، فإن ما تطلقه الاسرة من تعزيزات نحو ابنائهم فضلا عن تعزيزات الرفاق تؤثر في درجة قبول الفرد جسمه. (كاظم وارتقاء ، ٢٠٠٧م، ٣٥٦).

أما صاحب نظرية التحليل النفسي فرويد (Frued) فيرى أن مناطق الاستثارة الجنسية هي مناطق الجسم وأن شخصية الفرد تتطور حسب نتائج سيطرة الاحساسات الجسمية ، ويبدأ الفرد في تكوين صورة عن طريق نمو الأنا التي تهيئ السبل له ليكون قادراً على التمييز بين ذاته وبين الآخرين ، وان اضطراب صورة الجسد لدي الفرد ترجع إلى تطور الحياة الجنسية في السنوات الأولى من عمر الإنسان. (كاظم وارتقاء ،٢٠٠٧م،٣٥٣).

من خلال الدراسات السابقة التي تناولت متغير صورة الجسم ، إشارت نتائج بعضها إلى انخفاض درجة الرضا عن صورة أجسامهم وقد تصل إلى مرحلة الاضطراب احيانا مثل دراسة فيالي (Veale ،٢٠٠١م) إلى أن ٧٩٪ من المراهقين يشعرون بعدم الرضا على صورة اجسادهم وان ٢٠٪ منهم تنطبق عليه المحكات التشخيصية لاضطراب صورة الجسم .واجرى ابراهيم والنيال (١٩٩٤م) دراسة سيكومترية مقارنة هدفت إلى معرفة العلاقة بين صورة الجسم وبعض المتغيرات النفسية (مفهوم الذات، فقدان الشهية العصبي، الاكتئاب) لدى عينة مكونة من (١١٩) طالبة من طالبات جامعة قطر وتوصلت نتائج البحث إلى أن الطالبات ذوات صورة الجسم المرتفعة أكثر تقديراً لذواتهن وكن أكثر إيجابية واقتناعاً

بالذات الايجابية مقارنة بذوات الصورة المنخفضة للجسم وهولاء سجلن درجات اكتئاب اعلى من نظيراتهن اللائي وصلن إلى تقدير مرتفع ومتوسط على صورة أجسامهن.

اظهرت دراسة علاء الدين ومايسة (١٩٩٦م) العلاقة بين صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة مكونة من (٣٢٥) طالبة مصرية و(٣٠٦) طالبة قطرية بالمرحلتين الثانوية والجامعية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صورة الجسم وتقدير الذات وعلاقة ارتباطية سالبة بكل من القلق والسعادة وتوهم المرض والشعور بالذنب .

كما اكدت دراسة إيمان وتهاني (٢٠٠٣م) ببحث العلاقة بين تقدير الجسم وتقدير الذات على عينة مكونة من (٤٨٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية الرياضية جامعة حلوان، وجودعلاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الجسم وتقدير الذات لدى عينة الدراسة .

في دراسة ولاء(٢٠١٩م) التي شملت (٣٨١) طالبة من طالبات جامعة الامير سطام بن عبد العزيز اظهرت النتائج التوجه الايجابي نحو صورة الجسم لدى عينة الدراسة كما أظهرت وجود علاقة موجبة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة .

المبحث الرابع
إجراءات البحث الميدانية

تتناول الباحثة في هذا المبحث بالتوضيح الخطوات المنهجية، والإجراءات التي تم إتباعها في الدراسة التطبيقية، بدءاً بتحديد منهج البحث المتبع، ووصف مجتمع الدراسة الأصلي وعينة البحث، ثم وصف الأداة التي تم تطبيقها على العينة، وكيفية تحكيمها وتجريبها، ووصف إجراءات الدراسة الميدانية.

منهج البحث:

قد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج ملائم لهذا البحث، والمنهج الوصفي التحليلي هو ذلك المنهج الذي يهدف إلى وصف ما هو كائن وتفسره.

مجتمع البحث:

يمثل طلاب وطالبات جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، وعمل الباحثة في هذه الجامعة ساعدها في جمع الحقائق والمعلومات .

عينة البحث:

إستخدمت الباحثة إسلوب العينة كبديل للحصر الشامل الذي يستحيل إجراءه في هذا البحث ، وإشملت عينة البحث على (٤٠) طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ، بواقع (٢٠) طالب ، و (٢٠) طالبة من مختلف التخصصات العلمية.

أدوات البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قامت الباحثة بإعداد إستبيان لقياس صورة الجسد لدى طلاب المرحلة الجامعية.

صدق وثبات أدوات البحث:

الصدق الظاهري:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأدوات البحث بعرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين (د. محمد حيدر الحبر – جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم/ د. مكي بابكر ديوا – جامعة الجزيرة/ د. إبراهيم محمد نور – جامعة ودمدني الأهلية/ د. إبراهيم الصادق سالم – جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم/ د. سحر حسن علي حامد – جامعة الجزيرة)، للتأكد من قياسها لما وضعت من أجله وشمولها وسلامتها اللغوية وصدقها الظاهري .

صدق وثبات أدوات البحث الإحصائي:

ويقصد بثبات المقياس أن تعطي القائمة النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقها على العينة نفسها مرة ثانية، ولقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة فقرات كل بعد من أبعاد المقياس إلى جزأين الأسئلة التي تنتمي للنصف الأول والأسئلة التي تنتمي للنصف الثاني، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول والنصف الثاني، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون. ولقد كان معامل الارتباط ٠,٣٩٧ لمقياس صورة الجسد .

المبحث الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

في ضوء المبحث النظري للدراسة ، والمنحى الذي اتخذته الدراسة الحالية، وفي ضوء استخدام اداة الدراسة الحالية وعينتها، قامت الباحثة بتفسير النتائج التي توصلت اليها الدراسة على النحو التالي:

١. عرض نص الفرض .
٢. عرض الجدول الاحصائي الذي يبين النتائج الاحصائية المتعلقة بالفرض المعني.
٣. عرض نتيجة الفرض.
٤. تقديم تفسير الباحثة.

عرض نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الاول على انه: (تتسم صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية).

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة.

جدول رقم (١)

يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة سمة صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

حجم العينة	٤٠
المتوسط المحكي	١٠٨
المتوسط الحسابي	١٣٧,٦٦
الانحراف المعياري	٢١،٢٠
قيمة (ت)	٢٤،٢٢
القيمة الاحتمالية	٠,٠٠٠
الاستنتاج: تتسم صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية	

تتسم صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية.

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة، أن المتوسط المحكي (١٠٨)، بينما المتوسط الحسابي (١٣٧،٦٦)، وقيمة (ت) للمقارنة بين المتوسطين (٢٤،٢٢) والقيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) مما يشير

إلى أنه تتسم صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية .

وتفسر الباحثه هذه النتيجة بأن الطلاب والطلابات في المرحلة الجامعية لديهم إهتمام بمظهرهم الجسمي وعناية به لأن هذه المرحلة مرحلة بداية النضج العقلي والجسمي والنفسي والإجتماعي وبما أنهم طلاب وطالبات في المرحلة الجامعية فيميلون إلى التميز في الظهور بمظهر حسن .

عرض نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر – أنثى)).

لإختبار صحة هذا الفرض تم إستخدام إختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات.

جدول رقم (٢)

يوضح إختبار (ت) لعينتين مستقلتين

مجموعتي المقارنة	ذكور	إناث	المجموع
حجم العينة	٢٠	٢٠	٤٠
درجة الحرية	٢٩٨		
قيمة (ت)	٣,٠٧		
القيمة الإحتمالية	٠,٠٠٢		
الإستنتاج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر وأنثى) لصالح الطالبات.			

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح إختبار (ت) لعينتين مستقلتين أن قيمة (ت) = (٣،٠٧) والقيمة الاحتمالية = (٠،٠٠٢) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر ، أنثى) عند مستوى دلالة ٠،٠٥ لصالح الطالبات .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالبات أكثر عناية بمظهرهن الجسدي أكثر من الطلاب في هذه المرحلة وذلك لحسب طبيعة المرأة الفطرية .

عرض نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على انه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ترجع للتخصص (علمي ، أدبي) لصالح العلميين).

لإختبار صحة هذا الفرض تم إستخدام إختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين العلمين والأدبيين في صورة الجسد.

جدول رقم (٣)

يوضح إختبار (ت) لعينتين مستقلتين

مجموعتي المقارنة	علميين	أدبيين	المجموع
حجم العينة	٢٠	٢٠	٤٠
درجة الحرية	٢٩٨		
قيمة (ت)	٢,٥٤		
القيمة الإحتمالية	٠,٠١		
الإستنتاج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ترجع للتخصص (علمي أدبي) مستوى دلالة ٠،٠٥ لصالح التخصص العلمي.			

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح إختبار (ت) لعينتين مستقلتين ، ان قيمة (ت) = (٢،٥٤) ، والقيمة الاحتمالية (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ترجع لللتخصص (علمي ، أدبي) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لصالح التخصص العلمي .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب والطالبات في المساق العلمي أكثر إهتماما بصورة أجسادهم لطبيعة التخصص العلمي الذي يتطلب لبس الكودات في المعامل مما يلفت أنظار الطلاب والطالبات إلى العناية بصورة أكبر بمظهرهم الخارجي ولبسهم.

خاتمة الدراسة

اهم النتائج:

١- تتسم صورة الجسد لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة كلية التربية بجامعة القران الكريم وتأصيل العلوم بالايجابية .

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صورة الجسد لدى طلاب

وطالبات الفرقة الرابعة كلية التربية بجامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (ذكر- انثى) لصالح الطالبات .

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صورة الجسد لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة كلية التربية بجامعة القران الكريم وتأصيل العلوم ترجع للنوع (علمي- ادبي) لصالح العلميين .

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة بالاتي:

١- تضمين برامج ارشادية امعانا في تأكيد صورة الجسم الايجابية للطلاب والطالبات بالجامعة .

٢- زيادة التأكيد على الجانب الديني في الادراك الايجابي للطلاب والطالبات لصورة اجسادهم وقبول واقع جسمهم والرضا به.

المقترحات:

١- اجراء دراسة تتناول صورة الجسد وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة .

٢- اجراء دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات الجامعات بولاية الجزيرة في مفهوم صورة الجسد وعلاقته بالمتغيرات النفسية (القلق الاجتماعي ،الرضا النفسي) .

قائمة المصادر والمراجع

١- ابراهيم علي ابراهيم ومايسة احمد النيال (١٩٩٤م): صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (دراسة سيكومترية مقارنة لدى عينة من طالبات جامعة قطر) مجلة دراسات نفسية ، المجلد الرابع ، ع١ ، ص ص ١-٤٠.

٢- ايمان شاهين وتهاني منيب (٢٠٠٣م): تقدير الجسم وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي ،مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ،المجلد الرابع ،ع٢٧ ص ص٣٤١-٣٩٢.

٣- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩م): معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة، ج٢، دار النهضة العربية، القاهرة.

٤- حسين علي فايد (٢٠٠٤م): الرهاب الاجتماعي وعلاقته بكل من صورة الجسم ومفهوم الذات لدى طالبات الجامعة ، مجلة الارشاد النفسي ، عدد١٨ ، ص ص ١-٤٩.

٥- رضا ابراهيم محمد الاشرم (٢٠٠٨م): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الاعاقة البصرية ، دراسة سيكومترية اكلينيكية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة الزقازيق ، مصر.

٦- زايد فهد خليل (٢٠١٢م): التعامل مع المراهقين ، ط١ ، دار النفائس للنشر والتوزيع ، الجزائر.

٧- زينب محمود شقير (٢٠٠٥م): الشخصية السوية والمضطربة، ط٣، دار النهضة المصرية، القاهرة.

٨- سحر غمري (٢٠٠٣م): فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض اضطراب صورة الجسم لدى المراهقات، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٩- علاء الدين كفافي ومايسة احمد النيال (١٩٩٦م): صورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقات ، دراسة ارتقائية ارتباطية غير ثقافية ، مجلة علم النفس ، العدد ٣٩ ، ص ص ٦- ٤٣.

١٠- فاخر عاقل (١٩٨٨م): معجم العلوم النفسية ، دار الرائد العربي ، بيروت.

١١- فؤاد ابو حطب (١٩٨٤م): معجم علم النفس والتربية ، الجزء ٢ ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة.

١٢- كاظم الجبوري وارتقاء يحيى حافظ (٢٠٠٧م): صورة الجسم وعلاقتها بالقبول الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، العدد١٥ ، ص ص ٣٥- ٣٨٣.

١٣- مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٦م): اضطرابات صورة الجسد، الاسباب والتشخيص

والوقاية والعلاج ، سلسلة الاضطرابات النفسية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

١٤- مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٨م): فاعلية العلاج السلوكي في علاج اضطراب صورة الجسد لدى عينة من طالبات الجامعة ، دراسات في الصحة النفسية ، المجلد ٢ ،مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

١٥- محمد الشبراوي انور (٢٠٠١م): علاقة صورة الجسم ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد٣٨ ، ص ص١٢٧ -١٥٣.

١٦- محمد علي محمد النوبي (٢٠١٠م): اختيار صورة الجسد للمراهقين المعوقين بدنيا والعاديين ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

١٧- منى صالح الانصاري (٢٠٠٢م): بروفيل ادراك صورة الذات البدنية لطالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين ،مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين ، المجلد٣ ، العدد٣ ، ص ص١٧٧ -٢٠٠.

١٨- وفاء محمج احيمدان القاضي (٢٠٠٩م): قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسد ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين.

١٩- ولاء احمد عبد الفتاح (٢٠١٩م): صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد١٣ ، المجلد٣ ، يونيو ٢٠١٩م ، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.

1- Ange,Strickland (2004): Body Image Self-Fasteem:Astudy of Relationships And Comparisons Between More And Less physically Active College Women.Doctoral Dissertation, College of Education, The Floorida State University
2- Cash, T. F, (1997). The body image work book; An 8-step program for learning to like your books. Oakland ,CA ; New Harbinge Pubications .
3- Cusack ,L . (2000) ; Perceptions of body image ; Implications for the workplace .Employee Assistance Quarterly ,15, 2338-
4- Foshay , A (1996) .The physical Self and Literature .Journal of Gurriculum and Supervision , 11,341 -350
5- Pipher, M. (1995), Hungerpains; The modern woman, Stragic for thinness. New York ; Ballantine Books
6- Paxton,S.J,Schutz,H .K,Wertheim ,E.H,and Muir ,S.L;(1999) . Friendship clique and peer Influences on body image concems,dietery restraint,extreme weight-loss behaviors,and bing eating in adolescent girle .Journal of Abnormal Psychology ,108 (2) 255-266
7- Veale,D.(2001); Congnitive - behavioral. Therapy for body dystrophic disorder, Journal of Adances in Psychiatric treatment ,7,125 -132

أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي لدي عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي مدرسة طيبة الشيخ عبدالباقي محلية جنوب الجزيرة - ولاية الجزيرة

د. مني عوض الكريم يوسف
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية حنتوب– جامعة الجزيرة
ولاية الجزيرة – السودان

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي لدي طالبات الصف الثاني ثانوي. وللوصول إلى هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية وهي مقياس للوعي البيئي ودليل المعلم وقائمة بالمفاهيم البيئية واختيار تحصيلي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (٣٠) طالبة تم تدريسهم عن طريق برنامج المدخل البيئي ومجموعة ضابطة (٣٠) طالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي وللتحقق من صحة الفروض أُستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) وأظهرت النتائج التالية: ان لاستخدامٍ المدخل البيئي أثر ايجابياً واضحاً فى التحصيل الأكاديمي لطالبات المجموعة التجريبية. توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار المفاهيم البعدي لصالح المجموعة التجريبية وتوجد فروق دالة إحصائياً فى متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس الوعي البيئي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين تعلم المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي

Abstract

The study aimed at recognizing the effect of using the environment. Based approach on the development of the environmental concepts and awareness among the second-class students at secondary level. To achieve the purpose of the study, the researcher has prepared a teacher's book for teaching a particular unit through the environment-based approach and a list of environmental concepts. The study adopted the quasi-experimental method. Two tools of data collection were used: an achievement test and a measure for the environmental awareness. The data was analyzed by the SPSS program. The sample consisted of (60) female students who were grouped into control group and experimental group: each group included (30) students. The study has shown the following findings: the effect of using the environment-based approach on the academic achievement of the experimental group was noticeably positive. There were statistically significant differences between the average of the marks of the experimental group and that of the control group concerning the students' achievement in the environmental concepts and the development of the environmental awareness in favour of the experimental group. There was also a positive relationship between learning the environmental concepts and the development of the environmental awareness.

المقدمة

اتسم العصر الحالي بالتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي وما ترتب عليه من مستحدثات وتطبيقات علمية وتكنولوجية معقدة وما يتبعها من انتشار الصناعات وآلات الاحتراق المختلفة تقذف بمخلفاتها السامة فى الهواء والماء والتربة مما نتج عنه بعض المشكلات الصحية والتلوث البيئي متعدد الأبعاد ، وبدأ الإنسان يشعر بإخطار الانعكاسات السلبية علىبيئته ومن المتوقع ان هذه المشكلات سوف تزداد نتيجة للتقدم المستمر فى جوانب الحياة (عثمان: ١٩٨٨ ،٤) وان مغالاة الإنسانفىاستعمال الموارد البيئة واستغلالها ليلبي احتياجاته ومتطلباته المتجددة ، أدي الى تغيرات جوهرية فى النظم البيئية مما أثر سلبا فى التوازن البيئي بشكل جسيم مما ينعكس ذلك على صحة الإنسان وحياته بل وكافة الكائنات الحية.

وأمام هذا الخطر الكبير لابد من وجود دور بارز وفاعل للسياسات البيئية ، فكان سن التشريعات والقوانين للحد من الآثار السلبية ، ورغم أهمية تلك التشريعات والقوانين فى تعريف الإنسان وسلوكياته نحو البيئة إلاأن جميع الدراسات تشير إلى ان هناك قصور فى التعامل نحو البيئة ، ولذا يمكن القول أن الاستغلال المفرط والتدمير المصاحب للبيئة هما من نتاج السلوكي الإنساني وكان لابد من تعديل هذا السلوك نحو البيئة ،ولذا تأتى أهمية التربية البيئية التي تفرض نفسها فى هذا المجال لتعديل هذا السلوك ومن ثم يكون للمناهج دور فعال في أداء دورها (مازن : ٢٠٠٣، ٧٧) .

والندوة العربيةللتربية البيئيةفى الكويت (١٩٧٦م) التي انتهت إلى ضرورة بناء وحدات مرجعية فى التربية البيئية فى مراحل التعليم العام.

مشكلة الدراسة:

نظراً للدور الذي يمكن ان تسهم فيه مناهج الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) فى تنمية قيم ومعارف الطلبة نحو حماية البيئة مع وجود قصور فى مناهج الجغرافيا فى تلك المجال برزت مشكلة هذه الدراسة فى التساؤل الآتي:

١) ما أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئة وتحقيق الوعي البيئي لدي طلاب الصف الثاني ثانوي . ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما أثر استخدام المدخل فى تدريس الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية لدي طلاب الصف الثاني ثانوي.

٢- ما أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس الجغرافيا لتحقيق الوعي البيئي لدي طلاب الصف الثاني ثانوي.

٣- ما العلاقة بين الأداء البعدي لطلاب المجموعة التجريبية فى الاختيار التحصيلي للمفاهيم البيئية وأدائهم البعد فى مقياس الوعي البيئي.

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته ، حيث تزايد الاهتمام بالحفاظ على البيئة من خلال دمجها فى المقررات الدراسية.

وان العصر الحالي يفرض بناء جيل المستقبل جيل واعي بالمشكلات البيئية والمساهمة فى حلها عن طريق تزويده بهذه المعارف البيئية من خلال المناهج الدراسية والعالم اليوم يواجه تحدي فى كيفية التوازن بين التنمية المستدامة والمحافظ على البيئية وهذا لا يتأتي إلا عن طريق التعليم، لأن التعليم يدرك ما تواجهه البيئة وان يكتشف دوره فى مساعدة الآخرين على الإحساس والوعي بالبيئة ومشكلاتها من حيث أسبابها وآثارها ووسائل حل هذه المشكلات وهذا ما يطلق عليه بالوعي البيئي وهذا ما تسعي الدراسة الحالية إليه.

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي.

٢- إكتساب المفاهيم البيئية لطلبة الصف الثاني ثانوي .

٣- إعطاء صورة واضحة لأهمية مناهج الجغرافيا ودورها فى نشر الوعي وإكساب المفاهيم البيئية.

٤- لفت نظر القائمين على بناء وتطوير المناهج الدراسية عامة ومناهج الجغرافيا خاصة إلى ضرورة الاهتمام بمفاهيم التربية البيئية عند وضع المناهج.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة تعزي لاستخدام طريقة التدريس (المدخل البيئي).

٢- توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة فى اختيار المفاهيم البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة فى مقياس الوعي البيئي البعدي.

٤- توجد علاقة موجبة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى اختيار المفاهيم البعدي ودرجاتهم فى اختبار الوعي البيئي البعدي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية – تنمية المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي.

الحدود المكانية : مدارس طيب الشيخ عبدالباقي (الصف الثاني ثانوي).

الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠م).

مصطلحات الدراسة:

المدخل البيئي:

- هو من المداخل التي تهتم بدراسة البيئة ويتخذ من المناهج الدراسية طريقة له.
- له دور فى تنمية المفاهيم البيئية.
- نشر الوعي البيئي.

المفاهيم البيئية:

تعرف على أنها تصور عقلي يدل على الظاهرات البيئية المتعلقة بمكونات البيئة الطبيعية والبشرية.

الوعي البيئي:

إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الإنسان والبيئة تأثيراً وتأثراً وما ينتج عن ذلك من قضايا ومشكلات بيئية وكيفية مواجهته لهذه المشكلات والوقاية منها. وعرفه مرشد (٢٠١٧م) بأنه إدراك الفرد لمتطلبات البيئة عن طريق

إحساسه ومعرفته بمكوناتها وما بينها من العلاقات.

وتعرفه الباحثة بأنه إدراك الفرد لدوره فى مواجهة البيئة والتعامل الجيد مع مكوناتها واستقلال الموارد بشكل يحقق التنمية المستدامة.

مادة الجغرافيا :

هي العلم الذي يدرس الأرض بوصفها وطناً للإنسان ويتضمن هذا التعريف وجود مجموعتين من المعارف: إحداهما تتصل بالأرض أو الأساس الطبيعي والأخريتتصل بالإنسان أو الأساس البشري فالأساس الطبيعي يمثل التحدي الذي يواجهه الإنسان ، الذي يستجيب لذلك التحدي. فيترتب على تلك الاستجابة مظاهر النشاط البشري المختلفة.

الإطار النظري

مفهوم المدخل البيئي

تعددت تعريفات المدخل البيئي فعرفه (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣،٤٨) بأنه أحد المداخل الرئيسية التي تستخدم فى تصميم المناهج الدراسية فيتخذ من البيئة أساساً لتنظيم خبرات المنهج الدراسي فتكون موضوعاته من واقع البيئة التي يعيشها التلاميذ.

وتعرفه(عيد :٢٠٠٧، ١٨) بأنه استخدام البيئة التي يعيش فيها التلاميذ بكل إمكانياتها المادية والصناعية والبشرية ضمن المناهج الدراسية.

وتعرفه الباحثة : المدخل البيئي هو الذي يتيح الفرصة لكل فرد لاكتساب معرفة الاتجاهات اللازمة لدراسة البيئة ومن ثم العمل على تحسينها وحمايتها .

خصائص المدخل البيئي:

له عدة خصائص يمكن إيجازها فى الآتي:

١- يوفر للمتعلم الاحتكاك بالبيئة مما يسهم فى تكوين علاقة قوية بين المتعلم وبيئته ومن ثم الوقوف على مشكلاتها والتفكير فى حلها وكيفية العمل على تلافي أخطارها.

(شلبي: ١٩٩٧م، ١٢٢).

٢- يساعد على بقاء اثر التعلم وإمكانية الاستفادة منه من مواقف تعليمية أخرى. حيث يذكر الأدب التربوي إلى ان الأفراد المتعلمين يتذكرون بشكل عام ١٠٪ مما يقرؤون و٢٠٪ مما يسمعون و٣٠٪ مما

يشاهدون و٥٠٪ مما يسمعون ويشاهدون و٩٠٪ مما يشاهدون ويمارسون (زيتون:١٩٥،١٩٩٩).

٣- إبراز أهمية تكوين الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الإنسان إزاء بيئته حيث يتيح الفرص للمتعلمين للعمل معا ومن ثم ينهي روح العمل الجماعي نحو البيئة (إبراهيم:٢٠٠٤، ١٧٤).

دور المدخل البيئي فى تحقيق أهداف التربية البيئة:

للمدخل البيئي دور فى تحقيق أهداف التربية البيئية بحيث لا ينصب فى تدريس العلوم والموارد الاجتماعية على الحقائق العلمية بل يجب ان يسعي إلى تفسير العلاقات القائمة بين عناصر البيئة وظواهرها فى إطار مرتبط بحياة المتعلم وبيئته مما يحقق أهداف التربية البيئية وذلك من خلال الآتي:

١) التعرف على الظواهر البيئية وسبب نشؤها.

٢) تنمية المهارات العلمية والعملية فى تفسير الظواهر .

٣) استخدام الأسلوب العلمي فى التفكير.

٤) الاهتمام بدراسة البيئة والمساهمة فى حل مشكلاتها .

٥) تنمية الاتجاهات المناسبة نحو البيئية.

٦) تعد عملية تحقيق المدخل البيئي لأهداف التربية للبيئة بثلاث مراحل :

١/ التعرف على البيئة

٢/ التعامل مع البيئة

٣/ تطوير البيئة (السعداني:٢٠٠٦، ٨٣).

دور المدخل البيئي فى تنمية المفاهيم البيئية :

تركز التربية البيئية بصفة أساسية على هدف اكتساب ونمو المفاهيم والاتجاهات البيئية المرغوبة وتعديل غير المرغوبة عند المتعلمين فى جميع المراحل بحيث تتكون لديهم المفاهيم البيئية الكافية والتي تدفعهم للعمل على حماية البيئية وصيانتها وحل المشكلات بطرق وأساليب علمية وإكساب التلميذ السلوك البيئي السليم وتنمية المفاهيم نحو البيئة (سعداني وعودة :٢٠٠٦،٢١٢).

ولذلك كله تبدو الحاجة لتضمين مفاهيم وقضايا البيئة فى محتوي الكتب الدراسية لمختلف المواد

الدراسية ومختلف المراحل الدراسية، وفى هذا الخصوص يري العديد من الاختصاصين بأنه يمكن تضمين المفاهيم البيئية فى المناهج الدراسية وتختلف الأساليب المستخدمة ويمكن تجميع هذه الأساليبفى ثلاث مداخل (مهدي:١٧، ٢٠٠٤) وهي:

١) المدخل المستقل:

ويطلق عليه اسم المدخل الآحادي وفى هذا المدخل تدرس التربية البيئية كمنهج مستقل.

ويرى سالم (٢٠٠٤،٨٢) انه يمكن استخدام هذا المدخل فى التعليم الجامعي حيث يتوافر لدي الطلاب حصيلة من المعلومات تساعدهمعلى تعميق حماية البيئية وإكسابهم الوعي والخلق البيئي ، بينما يري البعض يمكن استخدامه لطلاب المرحلة الأساسية ، ويتميز هذا المدخل بسهولة تطبيقه دون إضافة عبء على المناهج أو الحاجة إلى تغير المناهج كما يساهم فى دراسة المشكلة البيئية من جوانب متعددة.

٢) المدخل الاندماجي:

وهو يربط المناهج الدراسية بنواحي البيئة المختلفة عن طريق تضمين موضوعات بيئية معينة فى بعض المناهج الدراسية مثل تضمين الغابات مثلا فى دراسة النباتات فى علم الأحياءأوفى دراسة توزيع السكان والغابات فى الجغرافيا ومما يؤخذ على هذا المدخل انه لا يسمح بالتعميق فى مجالات التربية البيئية (المخلافي:٢٠٠١،٧٤).

٣) مدخل الوحدات الدراسية:

وفيه تعالج البيئة كوحدة منفصلة أو كفصل من الكتاب الدراسي ، وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت المدخل البيئي أو برامج فى التربية البيئية لزيادة التحصيل الدراسي او الوعي البيئي ومنها دراسة الحموري (٢٠٠٩) والعطوي (٢٠١٠) والمرزوقي (٢٠٠٦).

المفاهيم البيئية:

تعرف بأنها تصور عقلي يدل على الظاهرات البيئية المختلفة المتعلقة بمكونات البيئة الطبيعية والبشرية وما يحدث فيها وتتكون هذه المفاهيم عن طريق تجمع الحقائق والخصائص المشتركة لعناصر هذه الظاهرات.

ويهتم هذا العلم بالكائنات الحية وطرق معيشتها وتواجدها فى تجمعات سكنية

كما يتضمن دراسة العوامل الغير حية (مي :٢٠٠٧،٦٤).

ويوجد نوعان من المفاهيم البيئية وهي:

١) مفاهيم البيئة الطبيعية :

وتتكون من أربعة نظم مترابطة وهي الغلاف الحيوي ، الغلاف المائي ، الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي بالإضافةإلى الحيوانات والنباتات.

٢) مفاهيم البيئة البشرية:

وتشمل الإنسان والأسرة ومجتمعه وكذلك الكائنات الحيةفى المحيط الحيوي وكذلك الإطار الذي يحدد حياة الإنسان مع غيره من أفراد المجتمع ويقوم بتنظيم العلاقة بين أفرادأي جماعة من الجماعات فى البيئة ، وما بين جماعات متباينة أو متشابهة معا وتؤلف أنماط تلك العلاقة وهذا ما يعرف بالنظم الاجتماعية وهذا ما تود الدراسة القيام به.

أهمية دراسة المفاهيم البيئية:

تسهم فىالأتي:

أولاً: مستوى الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية وتتضمن تنمية وعي الطلاب.

ثانياً : مستوى المعرفة بالبيئة والمشكلات البيئية وتتضمن مساعدة الطلبة على اكتساب الآتي:

١- تحليل المعلومات والمعارف اللازمة للتعرف على أبعاد المشكلات البيئية.

٢- ربط المعلومات التي يتحصل عليها الطلبة فى مجالات المعرفة المختلفة بمجال دراسته.

٣- فهم نتائج الاستعمال السيئي للموارد الطبيعة وتأثيرهعلى استنزاف هذه الموارد ونفاذها.

ثالثاً: مستوى الميول والاتجاهات والقيم البيئية.

رابعاً: مستوى المهارات البيئية وتتضمن مساعدة الطلبة على الآتي:

١- جمع البيانات والمعلومات من المصادر البحثية.

٢- وضع خطة عمل على حل المشكلات.

٣- استقراء الحقائق فى دراسة المشكلات البيئية.

خامساً: مستوي المشاركة فى دراسة المشكلات البيئية (اللقاني :١٩٩٩،١٤٠):

الوعي البيئي:

هو تمكين الطلاب على اكتساب المعرفة والفهم السليم للبيئة ومشكلاتها (صالح:٢٠٠٣).

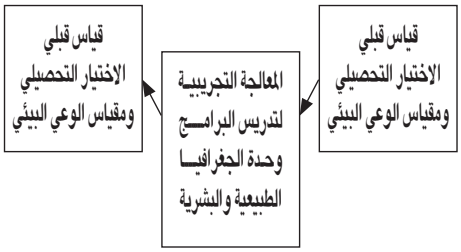
وعرفه الطائي وعلى (٢٠١٠) بأنه فهم

العلاقة التبادلية بين الإنسان والبيئة والتعرف على المشاكل البيئية والتدريب على حلها.

وترى الباحثة ان تعزيز الوعي البيئي لدي الأطفال بات ضرورة ملحة ويعتبر من أنجح الوسائل لحماية البيئة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي والتصميم الشبه تجريبي باستخدام المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث ويوضحه الشكل الآتي:



مخطط التصميم التجريبي للدراسة

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة بمدرسة طيبة الشيخ عبدالباقي بنات. اختارت الباحثة جميع أفراد العينة بمدرسة طيبة الشيخ عبدالباقي بنات الصف الثاني ثانوي.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الآتي:

١- تحليل وحدة جغرافيه السودان –الأساس الطبيعي وتحديد أهدافها واستخراج المفاهيم البيئية والعمل عل تثبيتها لدي طلاب الصف الثاني ثانوي.
٢- إعداد اختبار تحصيلي.
٣- إعدادمقياس للوعي البيئي .
٤- دليل للمعلم الجديد .
٥- قائمة للأهداف العامة والخاصة (المعرفية – الوجدانية –المهارية) .
٦- إعداد قائمة بالمفاهيم البيئية.

إجراءات الدراسة:

بناء وحدة جغرافية السودان –الأساس الطبيعي من كتاب الجغرافيا والدراسات البيئية المقرر على طلاب الصف الثاني ثانوي بالسودان فى ضوء الاتجاهات العالمية.

تحديد أهداف وحدة جغرافية السودان –الأساس الطبيعي –فى ضوء أهداف التربية البيئية فى المرحلة الثانوية.

قامت الباحثة بإعداد قائمة مبدئية تشمل الأهداف العامة ، والأهداف الخاصة (المعرفية –المهارية– الوجدانية – الوحدة الدراسية)

وعرضها على مجموعة من المحكمين للتعرف على آرائهم فى مدي اتساق هذه الأهداف مع أهداف التربية البيئية ومدي سلامة صياغة هذه الأهداف ، ثم القيام بتعديل أهداف الوحدة الدراسية فى ضوء آراء المحكمين ووضعها فى صورتها النهائية.

الأهداف العامة لوحدة جغرافية السودان –الأساس الطبيعي:

(١) فى المجال المعرفي:

١- تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات المتعلقة بالوحدة.

٢- تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات المتعلقة بالموارد فى السودان.

٣- التعرف على علاقة الإنسان مع البيئة (النشاطات الاقتصادية – السكان).

٤- تعرف الطالب علىالآثار السلبية التي يرتكبها الإنسانفى سلوكه غير الرشيد نحو البيئة.

٥- تعريف الطالب بالتحسينات التي يمكن ان يدخلها الإنسانفى تطوير البيئة واستثمار مواردها بطريقة سليمة.

٦- التعرف على طرق المحافظة على الموارد الطبيعية بأنواعها المختلفة – (نباتية – مائية – وغيرها).

٧- تزويد الطالب بالأساليب الخاطئة التي تؤدي إلى تدهور البيئة.

٨- التعرف على المشكلات البيئية فى السودان .

٩- التعرف علىأخطار التصحر فى السودان.

(٢) المجال الحركي:

١- أن يدرك المشكلات البيئية ويحددها .

٢- أن ينظم المعلومات فى جدول ويحللها.

٣- ان يحدد موقع السودان.

٤- ان يحدد المناطق التي تقع فى مناطق التصحر .

(٣) المجال الوجداني:

١- إكساب الطالب أهمية المحافظة على البيئة.

٢- اكتساب الطالب تقدير أهمية ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية.

٣- الاهتمام بالثروات الوطنية وحمايتها.

٤- إكساب الطالب أهمية الحفاظ على النظم البيئية.

الأهداف الخاصة –وحدة جغرافية السودان والأساس الطبيعي:

تهدف بعد تدريس وحدة جغرافية السودان –والأساس الطبيعي إلى تحقيق الأهداف التالية:

المجال المعرفي:

١- التعرف على موقع السودان واثر ذلك الموقع على الموارد الطبيعية.

٢- التعرف على توزيع السكان وأثره على الاقتصاد السوداني.

٣- يصنف الموارد فى وحدة جغرافية السودان والأساس الطبيعي.

المجال الوجداني:

١- ان يقدر أهمية المحافظة على النشاط الاقتصادي.

٢- خطورة استنزاف تلك الموارد.

المجال المهاري (الحركي):

١- يكتسب مهارة معرفة الأنشطة الاقتصادية.

٢- ان يكتسب زراعة بعض النباتات وتربية الحيوان .

طرق التدريس والنشاطات المقترحة لتدريس وحدة جغرافية السودان والأساس الطبيعي:

١) الطرق التفكيرية الكشفية التي تقوم على عمليات التفكير الكشفي ومنها طريقة العصف الذهني.

٢) حل المشكلات – الطريقة الحوارية. (حوارات تقوم بين الطلاب والمعلم حول موضوعات البرنامج).

وكان توزيع الدروس على الشكل الآتي:

جدول رقم (١)

الدرس	الموضوع	عدد الحصص
الأول	موقع السودان وحدوده ومساحته	٢
الثاني	التصريف المائي	٢
الثالث	المناخ	٢
الرابع	الضغط والرياح	١
الخامس	الأمطار	١
السادس	النباتات الطبيعية	٢
السابع	التربة	٢
الثامن	الموارد المائية	٢
التاسع	صال سكان السودان	١
العاشر	توزيع السكان	٢
الحادي عشر	العوامل التي تؤثر فى توزيع السكان	٢
الثاني عشر	كثافة السكان	١
الثالث عشر	الإنتاج الزراعي	٢
الرابع عشر	أهم المحاصيل الزراعية فى السودان	٣
الخامس عشر	الإنتاج الحيواني	٢
السادس عشر	الإنتاج الغابي	٢
السابع عشر	التوزيع الجغرافي للصناعات فى السودان	٢
الثامن عشر	مصادر الطاقة	٣
التاسع عشر	الآثار المباشرة لاستغلال البترول	٢
العشرون	الإنتاج المعدني	٢
الحادي والعشرين	النقل	٢
الثاني والعشرين	التجارة	١
الثالث والعشرين	السودان والأمن الغذائي	٢
الرابع والعشرين	المشكلات البيئية فى السودان	٣

الاختبار التحصيلي:

أولاً : تحديد هدف الاختبار

يهدف الاختبار الحالي إلى معرفة مدي اكتساب طلاب المجموعة التجريبية (مجموعة البحث) للمفاهيم البيئية.

ثانياً: أبعاد الاختبار:

بعد الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة تم تحديد أبعاد الاختبار فى بعدين هما:

- البعد الأول: ممارسة المفاهيم البيئية.
- البعد الثاني: اكتساب تلك المفاهيم.

ثالثاً: صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مجموعة من العبارات بلغت (٤٥) عبارة ، ثم راعت الباحثة تصنيف بلوم للأهداف السلوكية.

الصورة الأولى للاختبار: راعت الباحثة الأسس التالية عند صياغة مفردات الاختبار بحيث تكون:

١- مرتبطة بأهداف البرنامج شاملة لأبعاد ومكونات المفاهيم والمشكلات البيئية.

٢- تحتوي على موضوعات وقضايا وإحداث مرتبطة بحياة الطلاب.

٣- خالية من المصطلحات غير الواضحة.

وقد وضعت مفردات الاختبار فى صورة أسئلة من متعدد. تم عرض هذا الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس ومجال الجغرافيا وذلك لتحديد مدي :

١- وضوح ورقة تعليمات الاختبار.

٢- مناسبة مواقف الاختبار للمفاهيم والمشكلات البيئية.

٣- ملاءمة المواقف لمستوي الطلاب.

٤- إضافةأو حذف أو تعديل ما يرونه مناسب من مفردات الاختبار.

وفى ضوء آراء المحكمين تم الآتي:

١- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة.

٢- إعادة بعض المواقف بما يلائم واقع حياة الطلاب التجربة الاستطلاعية للاختبار.

تم تطبيق الاختبار على عينة خارج مجموعة البحث وذلك بهدف التعرف على وضوح أسئلة الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار: بعد إعداد الاختبار وعرضه على المحكمين

وتعديله على ضوء آرائهم ومقترحاتهم أصبحت الصورة النهائية للاختبار جاهزة مكونة من (٤٠) فقرة.

مقياس الوعي البيئي:

هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس الوعي بالمشكلات البيئية لدي (طالبات الصف الثاني ثانوي) وذلك عن طريق استجابات الطالبات لكل مفردة من مفردات المقياس.

مصادر بناء المقياس:

تم بناء المقياس وصياغة بنوده اعتماداً على مجموعة من المراجع والدراسات التي تناولت كيفية قياس الوعي وتمت صياغة أبعاد المقياس الثلاثي بإجمالي عدد عبارات المقياس (٤٥) عبارة وذلك بما يناسب موضوع البحث وبين المقياس باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي (موافق بشدة – موافق – غير موافق).

ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٠) طالبة من غير عينة البحث الأصلية وتم تطبيق المقياس عليهن لمعرفة مدي صعوبة التطبيق والزمن المقترح للانتهاء من المقياس وتم تطبيق المقياس فى المرة الثانية بفاصل زمني مقداره عشرون يوما ووجد معامل الثبات للمقياس من خلال إعادة التطبيق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجتي أفراد العينة الاستطلاعية فى المرتين مساويا (٠،٧٤) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام المقياس كأداة للقياس.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على (١١) من المحكمين لمعرفة صدق المقياس من خلال اتفاق آرائهم حول صياغة العبارات ومدي ارتباطها بالمحاور الرئيسية وقد ابدي السادة المحكمين موافقتهم التامة على ارتباط عبارات المقياس بالأبعاد التي تضمنها المقياس وبعد التعديلات أصبح المقياس يتكون من (٤٠) عبارة.

أبعاد المقياس:

١- المعتقدات الخاطئة نحو المشكلات البيئية ويتكون من (١٠) عبارات.
٢- الحفاظ على البيئة وترشيد الاستهلاك ويتكون من (١٥) عبارة.
٣- نشر الوعي بالمشكلات البيئية وتكون من (١٥) عبارة وبذلك يكون

تحقق صدق الاختيار من خلال صدق المحكمين وقد تم حساب الثبات بعد التجربة الاستطلاعية للمقياس ومنه تم حساب الصدق الذاتي وكانت قيمته (٠،٨٦) وهي تعتبر درجة عالية من الصدق وبذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية وجاهز لأغراض التطبيق.

تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً:

استغرق تدريس البرنامج شهر ونصف ومن ثم التصحيح ورصد الدرجات لتمهد لمعالجتها الإحصائية وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء الفروض.

تحليل النتائج وتفسيرها:

استخدمت الباحثة فى هذه الدراسة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة المعادلات الآتية:

معادلة اختبار ت (T-Test) لدراسة الفروق فى متوسطات الإجابات فى أسئلة الاستبانه.

- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test .
- معامل ارتباط بيرسون.

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع نسب درجات الاختبار

الفئات	التكرارات	النسب المئوية
درجات الاختبار القبلي	٣٠	٥٠٪
درجات الاختبار البعدي	٣٠	٥٠٪

حساب معامل ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق فى النتائج التي يعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من المتحنين أكثر من مرة فى ظروف تطبيقية متشابهة ولقد تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى المرتين باستخدام معادلة بيرسون التالية:

عن طريق برنامج SPSS.

$$ر = \frac{ن\,مج(س\,ص) - مج\,س \times مج\,س \times مج\,ص}{\sqrt{[(ن\,مج\,ص^{٢} - (مج\,ص)^{٢}][(ن\,مج\,س^{٢} - (مج\,س)^{٢}]}}$$

حيث ر = معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى المرتين وهو معامل الثبات)

ن = عدد أفراد العينة

س= درجة الطالب فى المرة الأولى

ص= درجة الطالب فى المرة الثانية

جدول رقم (٣)

يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون

عدد القياسات	قيمة معامل الارتباط
٥٩	٠,٨٣

يبين الجدول السابق ان معامل ثبات الاختبار التحصيلي يساوي٠,٨٣وله دلالة إحصائية عند مستوى ٥٪ويمكن حساب الصدق عن طريق الجزر التربيعي لمعامل الثبات.

الصدق The Validity:

يمثل الصدق واحدا من الخصائص الضرورية والأساسية للاختبار.

ويعد خطوة مهمة وأساسية لا بد من توفرها والتحري عنها قبل تطبيق الأداة أو استخدامها وان الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس الظاهرة قيد البحث والدراسة مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبهذه الإجراءات السابقة أصبح إجراء التجربة ممكناً.

صدق الاختبار = الجزر التربيعي لمعامل الثبات (معامل الارتباط):

الصدق = $\sqrt{٠,٨٣}$ = ٠,٩١

الفرض الاول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفى متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لاستخدام طريقة التدريس (المدخل البيئي).

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test ويوضح الجدول نتائج فحص الفرضية:

جدول رقم (٤)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية حسب المتغير مكان الاختبار

المجموعة الضابطة	المتوسط	٢٦,٣٣٣
	الانحراف	٣,٢٩٤
المجموعة التجريبية	المتوسط	٢٦,٦٣١
	الانحراف	٢,٨٤٦
قيمة (ت)	٠,٣٧٧	
درجة الحرية	٥٨	
مستوى الدلالة	٠,٠٥٧	
الاستنتاج	دالة إحصائياً	

قيمة (ت الجدولية =١,٩٦) × دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة = (٠,٣٧٧) ومستوى الدلالة = ٠,٠٥٧ ودرجة الحرية = ٥٨ وهي اقل من القيمة الجدولية ١,٩٦وهي دالة إحصائيا توجد فروق

ذات دلالة إحصائيةفى متوسط درجات التحصيل الأكاديمي بين المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة ترجع لاستخدام طريقة التدريس (المدخل البيئي) لصالح المجموعة ذات أكبر متوسط وهي المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفى متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس المفاهيم البيئية البعدي.

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test ويوضح الجدول نتائج فحص الفرضية:

جدول رقم (٥)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية حسب المتغير مكان الاختبار

المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي)	المتوسط	١٩,٨٣١
	الانحراف	٢,٤٣٧
المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	المتوسط	٢٦,٦٣٠
	الانحراف	٢,٨٤٦
قيمة (ت)	٩,٩٤٠	
درجة الحرية	٥٨	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	
الاستنتاج	دالة إحصائياً	

قيمة (ت الجدولية = ١,٩٦) × دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة = (٩,٩٤٠) ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ ودرجة الحرية =٥٨ وهي دالة إحصائياً توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس المفاهيم البيئية البعدي لصالح المجموعة ذات أكبر متوسط وهي المجموعة (المجموعة التجريبية).

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس الوعي البيئي البعدي.

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test ويوضح الجدول نتائج فحص الفرضية :

جدول رقم (٦)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية حسب المتغير مكان الاختبار

المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي)	المتوسط	٢٠,٣٣٠
	الانحراف	٣,٥٣٦
المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	المتوسط	٢٦,٣٣٤
	الانحراف	٣,٢٩٤
قيمة (ت)	٦,٨٠٠	
درجة الحرية	٥٨	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	
الاستنتاج	دالة إحصائياً	

قيمة (ت الجدولية =١,٩٦) × دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة = (٦,٨٠٠) ومستوى الدلالة = (٠,٠٠٠) ودرجة الحرية= (٥٨)وهي دالة إحصائياً توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفى متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس الوعي البيئي البعدي لصالح المجموعة ذات أكبر متوسط وهي المجموعة (المجموعة التجريبية).

الفرض الرابع:

توجد علاقة موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى اختبار المفاهيم البيئية البعدي ودرجاتهم فى اختبار الوعي البيئي البعدي.

لاختبار الفرض تم حساب معامل الارتباط عن طريق استخدام اختبار ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة معامل الارتباط وتحديد نوع العلاقة.

جدول رقم (٧)

يوضح معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة

قيمة معامل الارتباط	٠,٦٧٣
مستوى الدلالة	٠,٠٤٦
درجات الحرية	٢٩
الاستنتاج	دالة إحصائياً

نلاحظ من النتائج الواردة فى الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط للاختبار بلغت (٠,٦٧٣) ومستوي الدلالة = (٠,٠٤٦) وهي قيمة موجبة ودالة على وجود علاقة طردية بين المتغيرين مما يؤكد صحة الفرض.

تفسير النتائج:

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول:

ونصه أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية والوعي البيئي لدي طالبات الصف الثاني ثانوي.

كشفت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ترجع لاستخدام المدخل البيئي ولصالح المجموعة التجريبية.

مما يؤدي إلى السعي إلى الاهتمام بها والحفاظ عليها وحمايتها وان هذا الجانب يتوافق مع الأساس المنطقي الذي بني عليه البرنامج التدريسي القائم على المدخل البيئي.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثانى:

ونصه : أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية الوعي البيئيوللإجابةعلى هذا السؤال صيغت له الفرضية التالية:توجد فروق داله احصائيا في متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختيار مقياس الوعي البعدى.

ان تعزيز الوعي البيئي لدي أفراد الدراسة لا يرتبط بكم المعارف البيئية التي يمتلكها الطالبات بل يعتمد علي درجة اكتشافهم بالأنشطة البيئية المتنوعة وقد أكدت جميع الدراسات السابقة علي أهمية المناهج في نشر التوعية البيئية ويشير الأدب التربوي (حفيظووناس وخواجة ٢٠٠٥ ،وطيفور وخرفان ٢٠١٠) إلى ان المواثيق الدولية التي بدأت تهتم بالتربية البيئية أكدت مساعدة المتعلمين علي إكسابالمعارف من اجل فهم عناصر البيئية ومشكلاتها واكتسابهم الوعي بالبيئة.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث:

ونصه : أثر استخدام المدخل البيئي في تدريس مقرر الجغرافيا لتنمية المفاهيم البيئية وللإجابة علي هذا السؤال صيغت له الفرضية التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البيئية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأكدت نتائج السؤال الرابع ان هناك علاقة ارتباطية في تعلم المفاهيم البيئية وإحداث الوعي البيئي لان تعلم المفاهيم البيئية له علاقة بالوعي البيئي وهذا يمكن أن يعزى إلى البرنامج التدريسي الذي أثار وعي الطالبات بالقضايا والمشكلات البيئية التي لامست قضايا حياتية ومعاصرة تهم الطالبات مثل تغيير المناخ والتلوث والتصحر وغيره.

النتائج والتوصيات والمقترحات

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ان لاستخدام المدخل البيئي اثر ايجابي وفعال على اداء المجموعة التجريبية موضوع البحث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفى متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس المفاهيم البيئية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيافى متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مقياس الوعي البيئي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة موجبة ودالة على وجود علاقة طردية بين تعلم المفاهيم البيئية وتحقيق الوعي البيئي.

التوصيات :

وبناء على هذه النتائج توصي الدراسة بالآتي:

- عقد ورش عمل ودورات تدريبية فى مراكز إعداد المعلمين عن أهمية التربية البيئية.
- إعداد خطة إستراتيجية لدمج التربية البيئية ضمن منظومة التعليم العام.
- ضرورة تضمين المفاهيم والحقائق والأنشطة البيئية التي تساهم فى تنمية الوعي البيئي من خلال مداخل تدريسية جديدة.

المقترحات:

- إجراء دراسة للتعرف على مستوي اكتساب المفاهيم البيئية لدي الطلبة وربطها بمتغيرات أخري (التنمية المستدامة – اتخاذ القرار).
- دراسة تقويمية لبرامج الدراسات الاجتماعية الحالية فى ضوء القضايا البيئة.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريس التبادلي لتنمية المفاهيم البيئية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤)، المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة، عالم الكتب.

٢- الحكيمي ، إشراق هائل عبدالجليل (٢٠٠٨) ، فاعلية برنامج مقترح فى التربية البيئية لتنمية الوعي المسئولية

البيئية تجاه مشكلة الاحتباس الحراري لدي طلبة كلية التربية جامعة تعز، أطروحة دكتوراه.

٣- زيتون، عايش محمود (١٩٩٩)، أساليب تدريس العلوم ، ط ، القاهرة ، دار الشروق.

٤- السعدني، عبدالرحمن محمد، عوده ثناء (٢٠٠٦)، مدخل إلى تدريس العلوم، دار الكتب.

٥- شلبي، احمد إبراهيم (١٩٩٧)، تدريس الجغرافيا فى مراحل التعليم العام، القاهرة ، الدار العربية للكتب.

٦- عبدالجليل، اشراق هائل (٢٠٠٤)، مستوي المعلومات والاتجاهات البيئية والصحية لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز، رسالة ماجستير، جامعة عدن، اليمن.

٧- عبدالفتاح، هدي عبد الحميد (٢٠٠٤)، دور برنامج اعداد معلم العلوم فى كليات التربية فى تنمية الوعي بالقضايا البيئية، المجلد (السابع)، العدد (الأول) تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مارس.

٨- العريقي، آمال عبدالوهاب (٢٠٠٢)، المفاهيم البيئية لدي طلبة كلية التربية بجامعة تعز، اليمن، وممارستهم لها، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

٩- عيد، سماح محمد احمد (٢٠٠٧)، أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس العلوم على تنمية الوعي البيئي وبعض عمليات العلم الأساسية لدي تلاميذ الصف الأول إعدادي ، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط ، مصر.

١٠- اللقاني، احمد حسين، والجمل، على (٢٠٠٣) ، معجم المصطلحات التربوية فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، علم الكتب.

١١- المؤمني، طلال محمد (٢٠٠٥) ، حماية البيئة من منظور إسلامي ، المجلة الأردنية فى الدراسات الإسلامية ، المجلد الرابع.

١٢- المخلافي، عبدالله عثمان (٢٠٠١) ، التربية البيئية، المكتبة المركزية.

١٣- مهدي، ياسر سيد حسن (٢٠٠٤)، تنمية الميول نحو الفيزياء والوعي بالمخاطر

البيئية باستخدام المدخل البيئي فى تدريس الفيزياء، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

١٤- بركات على احمد –الوديان هناء سرحان (٢٠١٦) فاعلية برنامج قائم على المدخل البيئي لتدريس العلوم فى تعزيز الوعى البيئي لدى الأطفال المجلة الأردنية فى العلوم التربوية جامعة اليرموك.

١٥- العامرين – يحي (٢٠١٢) أثر استخدام المدخل البيئي فى تدريس علم الأحياء لطلبة الصف الثامن التعليم الأساس على تنمية اتجاهاتهم نحو البيئي مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٨ العدد الثانى.

مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بفقدان الهوية الثقافية

(دراسة تطبيقية على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم)

د. إلطاف فضل الله أحمد

جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بفقدان الهوية الثقافية
(دراسة تطبيقية على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم)

د. إلطاف فضل الله أحمد

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الإرتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى الطموح وفقدان الهوية الثقافية لدي طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتمثل مجتمع البحث في طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ،حيث بلغ حجم العينة (١٠٠) طالب و طالبه نصفهم ذكورونصفهم إناث ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة تمثلت أدوات البحث في :مقياس مستوى الطموح . مقياس فقدان الهوية الثقافية . توصل البحث إلي النتائج التالية :-يتسم مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية . تسود أبعاد فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل .توجد علاقة إرتباطية سلبية بين مستوى الطموح الأكاديمي و فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم . لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير مستوى الطموح الأكاديمي . لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير فقدان الهوية الثقافية.

Abstract

This study aimed to find out the statistically significant correlation between the level of ambition and the loss of cultural identity among male and female students of the College of Education at the University of the Holy Quran and Taseel of Science. The researcher adopted the descriptive method and represented the research community in the third year students in the College of Education at the University of the Holy Quran and Taseel of Sciences, where the sample size was (100) students, half of them were males and half were females, they were chosen in a simple random way. The research tools were represented in: Aspiration level scale. Scale of loss of cultural identity. The research reached the following results: The level of academic ambition among male and female students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Tasee of Science was positive. The dimensions of the loss of cultural identity prevail among male and female students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel. There was a negative correlation between the level of academic ambition and the loss of cultural identity among students of the College of Education at the University of the Holy Quran and Taseel Science. There were no statistically significant differences between male and female students in the College of Education at the University of the Holy Quran and Taseel of Science in the variable of the level of academic ambition. There were no statistically significant differences between male and female students in the College of Education at the University of the Holy Quran and the Taseel of Science in the variable of loss of cultural identity.

المبحث الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث :

إن مدى اهتمام الامم بشبابها ورعايتهم واعدادهم اعداداسليما ليس مقياسا اساسيا لتقدمها ونهضتها في حاضرها فحسب بل لما يمكن ان تكون عليه تلك الامم وهي طريقها لتحقيق طموحاتها واهدافها وبناء مستقبلها المنشود.. أن الإنسان لم يكن في يوم من الايام اشد حاجه الى فهم شخصيه مما هو عليه اليوم وذلك لانه قد نمت معرفته العالم الطبيعي وتقدمت سيطرته عليه وقد وصل اليوم إلى مرحلة من المهارة والقدرة لما يتطلب منه أن ينمي معرفته بالطبيعة البشرية لاحداث التوازن اللازم في المعرفة الانسانية. (مليكة.١٩٥٩،ص١١٠).

يعد مستوى الطموح جزءا مهما وأساسياً في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادرا على التعامل مع اشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق اهداف معينة يكون قادرا على ادارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبنشاط اكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها (Schwarzer، 1997، p.43) . فالانسان اذا فهم ذاته فهماً جيداً امكنه السيطرة عليها وضبطها ووجهها توجيهاً صحيحاً. وهذا ما يوضح استئثار موضوع الشخصيه قدر كبير من جهود علماء النفس الذين تناولوا موضوعاتها المهمة وجوانبها المختلفه في عددمن فروع علم النفس فالشخصيه موضوع يكاد ينفذ الى كل ميدان من ميادين العلوم الانسانيه مما جعلها حورا للعديد من الداراسات والبحوث العلميه التي هدفت الى كشف عن مستوى الطموح شروط تحقيق هذه الفاعليه والفهم الصحيح للشخصيه وصولاً إلى القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسيه المختلفة.. (الكبيسي. ١٩٨٩، ص٢٦) في (الالوسي. ٢٠٠١)

وقد اشارت بعض الدراسات إلى أن قناعة الشخص بفعاليته الذاتية عالية في مجال يعده الفرد مهماً. فان ذلك

سوف يسهم في تشكيل مفهوم ايجابي عن الذات لديه والعكس بالعكس. (Maddux،1998،p.231) ونجد ان مفهوم فاعلية الذات يشترك مع مستوى الطموح في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة ، وان تصورات الفرد عن مهاراته تكون بمثابة دليل لتطور الفاعلية وكمعيار داخلي لتحسينها ونادرا مايتم تحويل الصورات الاولية للمهارات الى اداء كفوء خال من الاخطاء فالكفاية تتحقق بالاعادة والتكرار الممزوج بتغدية راجعة تقويمية .(Mavis.2001،p.94).

مشكلة البحث :

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي :

ما علاقة مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بفقدان الهوية الثقافية ؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة الآتية:

١- هل يتسم مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بالإيجابية؟

٢- هل تسود أبعاد فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية في متغير مستوى الطموح؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية في متغير فقدان الهوية الثقافية ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى معرفة الآتي :

١- معرفة سمة مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .

٢- معرفة سمة فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .

٣- معرفة العلاقة بين مستوى الطموح لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم وبين فقدان الهوية الثقافية.

٤- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير مستوى

الطموح.

٥- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم في متغير فقدان الهوية الثقافية .

أهمية البحث :

تعد الدراسة الحالية مساهمة ميدانية كونها تزودنا بتصور واضح عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح الاكاديمي و فقدان الهوية الثقافية ، وذلك لعدم وجود دراسة سابقة في هذا المجال على قدر اطلاع الباحث وبذلك تتضح اهمية البحث بما يضيفه من معرفة نظرية وتطبيقية تشكلان وحدة متكاملة تمكننا من فهم افضل لمتغيري البحث بغية وصفها وتوضيح علاقتهما واسبابها، ثم التنبوء بحدوثها وصولا الى الغاية الاساس للعلوم جميعا وهي التحكم فيها وتعديلها، وتنبع أهمية هذا البحث من أهمية معرفة الآتي :

١- من أهمية معرفة سمة مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .

٢- من أهمية معرفة سمة فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .

٣- من أهمية معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير مستوى الطموح .

٤- من أهمية معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم في متغير فقدان الهوية الثقافية .

فروض البحث :

١- يتسم مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية .

٢- تسود أبعاد فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .

٣- توجد علاقة إرتباطية إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي و فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب

وطالبات كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير مستوى الطموح .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير فقدان الهوية الثقافية .

منهج البحث :

تستخدم الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج ملائم لإجراء هذه الدراسة .

حدود البحث :

يتحدد هذا البحث بالمواضيع الآتية :

أ. مستوى الطموح

ب. فقدان الهوية الثقافية

الحدود المكانية: محلية ودمدني الكبرى – ولاية الجزيرة – جمهورية السودان.

الحدود الزمانية : ٢٠١٤ م .

مصطلحات البحث :

مستوى الطموح :

انه توقعات الشخص واهدافه ومطالبه المرتبطة بانجازه المستقبلي (Fronk 1998. p-416).

التعريف الإجرائي لمستوى الطموح:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس مستوى الطموح .

التعريف الإجرائي لفقدان الهوية الثقافية :

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس فقدان الهوية الثقافية.

المبحث الثاني

مستوى الطموح

تعريف مستوى الطموح:

أ- عرفه (H·P) (إنه توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي) (Fronk 1998. p-416).

ب- وعرفه الزبيدي (انه مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة

في تحقيق اهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة واطاره المرجعي) (الزبيدي، ٢٠٠٦، ص ١٢).

النظريات التي تناولت مستوى الطموح الاكاديمي:

١- نظرية التحليل النفسي:

فسر اصحاب نظرية التحليل النفسي مستوى الطموح تفسيرات مختلفة فقد عدة فرويد متمثلا بالانا المثالية والكمال (شلتر،١٩٨٣، ص٦٨).

اما ادلر فقد عرفه بأنه عملية الكفاح من اجل التفوق وهو القوة الدافعة من السالب الى الموجب، وان الإلحاح في الوصول الى الأعلى لا يتوقف ابدا (دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٥٠).

واعتبره يونك بأنه سلوك ناتج عن دافع الكمال، أي ان الفرد لا يتأثر بما يحدث له في الماضي بل بما يطمح اليه في المستقبل (شلتز، ١٩٨٣، ص ١٥٩-١٦٥).

وربط فروم مستوى الطموح بطبيعة الفرد الفطرية كذلك تلعب الخبرات البيئة والاجتماعية دورا في مستواه عند الفرد، فهو تعبير عن الحاجة الى التجاوز عن طريق الخلق والابداع (صالح، ١٩٨٨، ص ٩١).

٢- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون ان مستوى الطموح هو مفهوما غير سلوكي لانه لا يمكن عده مصدرا من مصادر السلوك اذ يرى سكنر ان الطموح هو تعبير عن فعالية الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير الى ثقة الفرد في قدرته على اداء سلوك معين (جابر، ١٩٨٦، ص ٤٤٢).

٣- النظرية الانسانية:

يرى منظور الانسانية ان مستوى الطموح يشكل جانبا مهما في الشخصية فقد عده روجرز اتجاها قوامه اعتبار الذات وجدارتها وهو نتاج لقوى ومطالب ورغبات التقدير الاجتماعي (جابر، ١٩٩٩، ص ٥٥١-٥٦).

وذكر ماسلو ان مستوى الطموح هو تعبير عن سعي الفرد لتحقيق ذاته وهو من حاجات النمو التي تحسن الحياة ولا تعمل عليها فقط. ويشتمل على حاجات الانجاز والقبول والاستحسان والكفاية والتقدير والاحترام (دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٤٤١).

ثانياً: النظريات التي فسرت حوادث الحياة الضاغطة

١- نظرية التعامل مع الضغوط:

توصل لازارس (Lazarus) الى ان الضغط ينشأ من التعامل بين الفرد والبيئة عندما تعد المنبة على انه تهديدا او اوازى او تحد، وان ادراك المتطلبات للمواقف الضاغطة تشكل عبئا او تجاوزا للوسائل المتاحة له، وان هذه المتطلبات المفروضة على الفرد تكون بأنماط مختلفة فقد تكون حضارية او نفسية او فيسولوجية او مادية، وان اساس أي تغيير في التوازن يتطلب منه وسائل اخرى للتعامل معها (Sutterley ، 1991 ، p.13).

وافترض لازارس أن التعامل هو احد المكونات التي بموجبها يتفاعل الفرد مع البيئة ويحاول السيطرة عليها بأدراكه لمتطلبات التهديد الذي يواجهه، واكد على عاملين مهمين في التعامل مع الضغوط أولهما: التنظيم المعرفي، وثانيهما: تقييم الانفعال وقال ان التعامل مع الضغوط يتضمن السلوك المحرك التعبيري بهدف الحفاظ على تكامل الشخصية (الزبيدي، ٢٠٠٦، ص٤٣).

٢- نظرية العدوان بوصفه أحداث ضاغطة:

اعتبر (buss) الأحداث منبهات (noxious stimuli) تواجه الفرد في حياته اليومية من خلال مواقف معينة، ومن بين تلك الاحداث ما يتمثل بالاحباطات التي تعيق الاستجابة الوسيلية، واعتبر الحرمان والاحباط والفقدان من بين تلك الاحداث المؤذية والتي مصادرها الازعاج في حياة الفرد اليومية كالضوضاء، الضوء الساطع، الاختناقات السكانية التغيرات المفاجئة في الأحداث (Buss، 2000، p.9) وقد صنف بعض الباحثين احداث الحياة الضاغطة الى الاحداث المفاجئة وتشمل التدمير بسبب الحروب واعمال العنف والقتال والاحداث المتعلقة بالانفجارات النووية والضغوط الطبيعية مثل الفيضانات وانفجار البراكين والعواصف الشديدة والزلازل الارضية. كذلك الضغوط الشخصية مثل وفاة شخص عزيز والخسارة المادية في العمل والفشل

في اقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة (Bladreck ، 1992،p.217).

٣- نظرية الضغوط العائلية:

اوضح هل (Hill) ان مجموعة الضغوط المفاجئة الحدوث (Sudden onset) التي تواجهها العائلة وافرادها في تراكمها واستمرارها يؤدي الى خلق ازمات عائلية (Family cries) مثل الازمات النفسية والعاطفية والازمات الفسيولوجية مما يؤدي الى العنف المنزلي وتوتر العلاقات الاجتماعية وسوء التعامل والاهمال وتدني الطموح (الزبيدي، ٢٠٠٦، ص٩٢).

المبحث الثالث

التأطير النظري للهوية الثقافية وفقدانها

تعرض الباحثة بعض النظريات النفسية التي توضح الأنا أو الهوية وسيتم التركيز على نظرية اريكسون (Erickson) لكون الباحث اتخذها إطاراً مرجعياً لبحثه :

فرويد: أكد فرويد (Freud) مؤسس مدرسة التحليل النفسي أن هنالك غريزتان أساسيتان تحكمان سلوك الإنسان هما غريزة الحياة أو الجنس(Life instinct) وغريزة الموت أو العدوان(Deat instinct) وتظهر غريزة الحياة في كل ما نقوم به من أعمال إيجابية من أجل المحافظة على حياتنا أما غريزة الموت أو العدوان فتظهر في السلوك التخريبي (عيسوي،١٩٨٩،ص١٢٢) وأن الطاقة الجنسية جزء من اللبيدو(Libido) وتنمو مع الإنسان ويجب أن يجد لها من متنفساً وإشباعاً على الرغم من عدم تأكيد الدليل الفسلجي لإثباتها، فالهرمونات الجنسية لا تتغير من نوعية السلوك ولكنها تؤثر في حالة الاستعداد للنشاط الجنسي (الدباغ١٩٨٢،ص١٧٧).

أما أركفروم (Erichform) فيري أن فقدان الهوية (Identity crisis) يترتب عليه عدم اكتمال القدرة على الحب الناضج الذي يتمثل في الرغبة لموضوع الحب والاحساس بالمسؤولية إزاءه واحترامه ومعرفته معرفة كاملة ، وأكد فروم على أهمية المجتمع والإنسان عندما ينفصل عن بقية البشر فإنه يحس

بالوحدة والعزلة (أحمد٢٠٠٣،ص١٥٣).

ويشير بولجودمان (Paul goodman) على أن فقدان الهوية الثقافية يتنشأ من أحساس الشباب بالضياع في مجتمع لا يساعده في فهم من هو؟ولا لتحديد دوره في الحياة ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه في الاحساس بقيمته الاجتماعية (الحجازي،١٩٨٤،ص٩٥).

ويبين (ماير Mayer)أن فقدان الهوية يمثل النتيجة المتوقعة للإخفاق في عملية تحديد الهوية ، بمعنى عدم وضوح الرؤيا للفرد لاختيار مستقبله المهني والتعليمي كما يتضمن ذلك الشعور بالاغتراب وعدم وجود الأهداف التي من أجلها تكون الحياة ذات معنى بالإضافة إلى اضطراب الذات والوصول إلى هوية سلبية تفتقر إلى حميمة العلاقات البينشخصية (محمد٢٠٠٠،ص٥٩).

أما اريكسون (Erickson) يتمثل فقدان الهوية الثقافية في بداية مرحلة الشباب وتقابلها المرحلة الجامعية (هوية الأنا مقابل غموض الدور) وإن معالجة مشكلة فقدان الهوية الثقافية يعتمد على درجة النضج والبيئة المحيطة بالشاب مع حل ازمات النمو في مراحل النمو السابقة ، وذلك ينسجم مع رؤية أركسون للهوية كتكامل للخبرات والتواحدات السابقة في وحدة جديدة تشكلها الظروف المحيطة بالطالب الجامعي ويؤدي حل الأزمة وتحقيق الهوية للطالب الجامعي في حين أن العجز عن ذلك يؤدي إلى اضطراب الهوية وفقدانها وتبني نمطاً سالباً من الهوية واضطراب الدور (الزهراني،٢٠٠٥،ص٣٩).

ويرى اريكسون أن مراحل النمو التي تحدث في ثمانِ مراحل تمتد من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد وإن هذه المراحل مرتبطة وفق نظام متسلسل وأن كل أزمة تحل بنحو إيجابي أو سلبي وأن الحل الإيجابي لأية مرحلة يعتمد على النجاح السابق والاحساس بالاستمرارية لدى الفرد والشعور بقوة الانا أما الفشل أو الحل السلبي فأنه يؤدي إلى الشعور بالوحدة والأحساس بأنه شخص غير مرغوب (Ongehaly،1981،p629).

وانطلاقاً من جهود اريكسون في تحديد حالة الهوية يرى مارشا

(Marcia،1985) وأن هنالك أربعة حالات لفقدان الهوية الثقافية عند الطالب الجامعي :

١. **مشتتو الهوية الثقافية:** وهم الطلاب الذين لم يمروا بأزمة ولم يكوّنوا هوية ثقافية بعد ولا يدركون الحاجة لأن يكتشفوا الخيارات أو البدائل بين المتناقضات وربما يفشلون في الالتزام بأيدولوجية ثابتة.

٢. **منغلقوا الهوية الثقافية:** وهم الطلاب الذين لم يمروا بأزمة ولكن تبنوا معتقدات مكتسبة من قبل الآخرين (أخذوها جاهزة من آبائهم والآخرين الموجودين في المحيط) ولم يختبروا حالة معتقداتهم وأفكارهم أو مطابقتها بمعتقدات وأفكار الآخرين، ويقبلون هذه المعتقدات دون فحص أو تبصر أو انتقاد لها وتماثل هذه العملية عملية التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، ويوصف هذا الشاب على أنه غلق هويته أو حبيس هويته.

٣. **معلقو الهوية الثقافية:** وهم الطلاب الذين مروا أو يمرون حالياً بأزمة ولم يكونوا بعد الهوية الثقافية أي أنهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم وبوجود أزمة فقدان الهوية الثقافية و سعوا بنشاط لاكتشافها ولن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم.

٤. **منجزو الهوية الثقافية :** وهم الطلاب الذين مروا بأزمة فقدان الهوية الثقايفة وانتهوا إلى تكوين هوية ثقافية واضحة ومحددة أي أنهم خبروا تعليق نفسي اجتماعي وجروا اكتشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والتزامهم بأيدولوجية ثابتة. (Archer and watarman، 1990،p111).

المبحث الرابع
إجراءات الدراسة التطبيقية

تتناول الباحثة في هذا المبحث بالتوضيح الخطوات المنهجية، والإجراءات التي تم إتباعها في الدراسة التطبيقية ، بدءا بتحديد منهج البحث المتبع، ووصف مجتمع الدراسة الأصلي وعينة البحث

، ثم وصف الأدوات التي تم تطبيقها على العينة، وكيفية تحكيمها وتجريبها، ووصف اجراءات الدراسة الميدانية.

منهج البحث :

قد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج ملائم لهذا البحث ، والمنهج الوصفي التحليلي هو ذلك المنهج الذي يهدف الى وصف ما هو كائن و تفسيره .

مجتمع البحث :

يمثل طلاب وطالبات كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، وعمل الباحثة في هذه الجامعة ساعدها في جمع الحقائق والمعلومات .

عينة البحث :

استخدمت الباحثة أسلوب العينة كبديل للحصر الشامل الذي يستحيل إجراءه في هذا البحث ، واشملت عينة البحث على (١٠٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة من أقسام كلية التربية ، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ، بواقع (٥٠) طالب، و(٥٠) طالبة من مختلف التخصصات الدراسية تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، والجدول رقم (١) يوضح ذلك .

جدول رقم (١)

أعداد أفراد عينة البحث موزعين وفق تخصصات كلية التربية

التخصص	الفرقة الثالثة		المجموع
	طلاب	طالبات	
اللغة العربية	٥	٥	١٠
اللغة الإنجليزية	٥	٥	١٠
اللغة الفرنسية	٥	٥	١٠
التأريخ	٥	٥	١٠
الجغرافيا	٥	٥	١٠
الأحياء	٥	٥	١٠
الكيمياء	٥	٥	١٠
الرياضيات	٥	٥	١٠
الفيزياء	٥	٥	١٠
رياض الأطفال	٥	٥	١٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

أدوات البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تبني الباحث أداتان هما (مقياس مستوى الطموح ومقياس فقدان الهوية الثقافية) .

أولاً: مقياس مستوى الطموح الأكاديمي– إعداد علي حسين ٢٠٠٨ م – ملحق رقم (٢)، ويتكون من (٢٥)

مفردة ، وهو من نوع التقرير الذاتى حيث تتم الاستجابة على مفرداته فى ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى " نعم " وينتهى بالاستجابة الثالثة " لا " وتصحح جميع المفردات فى الاتجاه الإيجابى (٣-٢-١) ، عدا المفردات أرقام (٢،٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ٢٢ ،٢٤) تصحح فى الاتجاه العكسى (١-٢-٣) ويشير معد المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات (علي حسين ، ٢٠٠٨م) .

ثانياً: مقياس فقدان الهوية الثقافية: إعداد كيم وبارك Kim & Park (٢٠٠٠) تعريب فتحي عبد الحميد والسيد أبو هاشم ٢٠٠٦ م – ملحق رقم (١) – أعد هذا المقياس كيم وبارك Kim & Park (٢٠٠٠) لقياس فقدان الهوية الثقافية (General self –Efficacy – G S E فى ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات، ويتكون من (٢٤) مفردة، وهو من نوع التقرير الذاتى حيث تتم الاستجابة على مفرداته فى ضوء مقياس سداسى يبدأ بالاستجابة الأولى "موافق تماماً" وينتهى بالاستجابة السادسة "غير موافق تماماً" . وتصحح جميع المفردات فى الاتجاه الإيجابى (٦-٥-٤-٣-٢-١)، عدا المفردات أرقام (٢،٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ٢٢ ،٢٤) تصحح فى الاتجاه العكسى (١-٢-٣-٤- ٥ - ٦) ويشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات (Kim & Park 2000 : 8).

صدق وثبات أدوات البحث:

الصدق الظاهري:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأدوات البحث بعرض الأداتين على مجموعة من المحكمين ×، للتأكد من قياسها لما وضعت من أجله وشمولها وسلامتها اللغوية وصدقها الظاهري، وقد أوصى المحكمون بتعديل بعض الفقرات في الأداتين .

صدق وثبات أدوات البحث الإحصائي:

ويقصد بثبات المقياس أن تعطي القائمة النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقها على العينة نفسها مرة ثانية، ولقد قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات كل بعد من أبعاد المقياس إلى جزأين الأسئلة التي تنتمي للنصف الأول والأسئلة التي تنتمي للنصف الثاني، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول والنصف الثاني، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون. ولقد كان معامل الارتباط ٠,٤٩٩ لمقياس فقدان الهوية الثقافية وكان ٠,٣٨٧ لمقياس مستوى الطموح وهو معامل ثبات عالي يدل إلى ثبات المقياسين وصلاحيتهما.

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الموضحة فيما يلي:

معامل ألفا كرونباخ

$$= \frac{ن}{ن - ١} \quad \frac{(١ - \text{مج ع٢ كل عبارة})}{\text{ع٢}}$$

حيث ن = عدد عبارات القائمة.

ع٢ = تباين القائمة ككل.

مج ع٢ = المجموع الكلي لتباين كل عبارة من عبارات القائمة.

ولقد كان معامل ألفا كرونباخ لمقياس فقدان الهوية الثقافية = ٠,٣٨٩

ولمقياس مستوى الطموح = ٠,٥٨٤

وهو معامل ثبات عال يدل على ثبات المقياسين وصلاحيتهما للدراسة.

المبحث الخامس

عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الاول على انه: (تسود أبعاد فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية).

لإختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة.

جدول رقم (٢)

يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة سمة فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم تسود أو لا تسود

المقياس		فقدان الهوية الثقافية
موافق	ن	٤٩
	٪	٪٧١
غير متأكد	ن	٢٠
	٪	٪٢٩
غير موافق	ن	٠
	٪	٠
الوسط الحسابي		٢,٧١
الانحراف المعياري		٠,٤٥٧

من الجدول أعلاه نجد أن أفراد عينة الدراسة الغالبية العظمي توافق بنسبة ٧١٪ في أرائهم بينما نجد أنهم غير متأكد بنسبة ٢٩٪ يرفض وهذا مؤشر يدل على أن فقدان الهوية الثقافية يسود ، فقدان الهوية الثقافية ، وذلك بمتوسط ٢,٧١ وبانحراف معياري قدره ٠,٤٥٧.

عرض نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على انه: (يتسم مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية).

لإختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة.

جدول رقم (٣)

يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالإيجابية(الايجابية أو السلبية)

المقياس		فقدان الهوية الثقافية
موافق	ن	٤٠
	٪	٥٨٪
غير متأكد	ن	٢٩
	٪	٤٢٪
غير موافق	ن	٠
	٪	٠
الوسط الحسابي		٢,٥٨
الانحراف المعياري		٠,٤٩٧

من الجدول أعلاه نجد أن أفراد عينة الدراسة الغالبية العظمي توافق بنسبة ٥٨٪ في أرائهم بينما نجد أنهم غير متأكد بنسبة ٤٢٪ ونلاحظ أنه لا يوجد فرد من أفراد عينة الدراسة يرفض وهذا مؤشر يدل على الإيجابية وذلك بمتوسط ٢,٥٨ وبانحراف معياري قدره ٠,٤٩٧.

عرض نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه (توجد علاقة إرتباطية إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي و فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم). ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرين.

جدول رقم (٤)

يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي و فقدان الهوية الثقافية

حجم العينة	١٠٠
قيمة الإرتباط	٠,٢٢٨
القيمة الإحتمالية	٠,٠٢٣
الإستنتاج الإحصائي	توجد علاقة إرتباطية إيجابية بين مستوى الطموح و فقدان الهوية الثقافية عند مستوى دلالة ٠،٠٥

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معامل إرتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح و فقدان الهوية الثقافية لدى طلاب وطالبات الجامعة، أن قيمة الارتباط (٠،٢٢٨)، وان القيمة الاحتمالية (٠،٠٢٣) مما يشير الى وجود إرتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين المتغيرين.

عرض نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير مستوى الطموح.).

جدول رقم (٥)

يوضح إختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في مستوى الطموح

المتغير	مستوى الطموح	
النوع	طالبات	طلاب
الوسط الحسابي	٥٧,٤٢	٥٨,٥٧
الانحراف المعياري	٦,٤٠١	٤,١٠٦
قيمة ت	٠,٧٥٩	
درجة الحرية	٦٧	
الدالة الإحصائية	٠,٤٥٠	

نلاحظ من الجدول رقم أن الوسط الحسابي للطالبات (٥٧,٤٢) بانحراف معياري (٦,٤٠١) بينما الوسط الحسابي للطلاب (٥٨,٥٧) بانحراف (٤,١٠٦) حيث بلغت قيمة(ت) (٠,٧٥٩) بدرجة حرية (٦٧) وقيمة احتمالية (٠,٤٥٠) وهي قيمة غير دالة إحصائية مقارنة بالقيمة المعنوية (٠,٠٥) مما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى الطموح بين الطالبات والطلاب في المرحلة الجامعية .

عرض نتيجة الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم في متغير فقدان الهوية الثقافية).

جدول رقم (٦)

يوضح إختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في فقدان الهوية الثقافية

المتغير	مستوى الطموح	
النوع	طالبات	طلاب
الوسط الحسابي	٥٨,٢٩	٥٧,٦٧
الانحراف المعياري	٤,٧٥٣	٣,٦٠٧
قيمة ت	٠,٥٣٥	
درجة الحرية	٦٧	
الدالة الإحصائية	٠,٥٩٥	

نلاحظ من الجدول رقم أن الوسط الحسابي للطالبات (٥٨,٢٩) بانحراف معياري (٤,٧٥٣) بينما الوسط الحسابي للطلاب (٥٧,٦٧) بانحراف (٣,٧٠٦) حيث بلغت قيمة(ت) (٠,٥٣٥) بدرجة حرية (٦٧) وقيمة احتمالية (٠,٥٩٥) وهي قيمة غير دالة إحصائية مقارنة بالقيمة المعنوية (٠,٠٥) مما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات فقدان الهوية الثقافية .

المصادر والمراجع

المصادر العربية :

١- القران الكريم

٢- جابر، قاسم حبيب، ١٩٩٩، الجامعة والتنمية خدمات متبادلة، بيروت، مجلة الفكر العربي، العدد (٩٨٣).

٣- الجبوري، سناء لطيف، ٢٠٠٢، مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشوره.

٤- دافيدوف، لندال، ١٩٨٣، مدخل علم النفس، ترجمة سيد طواب وآخرون، القاهرة، دار مكدوجل وهيل، ط٣.

٥- الزبيدي، عبد الرحيم عبد الله، ٢٠٠٦، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

٦- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، ١٩٨١، الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة بغداد. كلية التربية.

٧- شلتز، دوران، ١٩٨٣، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد، كلية الاداب.

٨- صالح، قاسم حسين، ١٩٨٨، الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

٩- عدس، عبد الرحمن، ١٩٩٣، اتجاهات حديثة في علم النفس والقيا النقي، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٠- عودة، احمد سلمان، وفتحي حسن، ١٩٩٢، اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، الاردن، مكتبة الكتاني، ط١.

١١- فرج، صفوت، ١٩٨٠، القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي، ط١.

١٢- المهداوي، عدنان محمود عباس، ١٩٩٠، الثقة بالنفس لدى أبناء الشهداء من طلبة المرحله المتوسطه في بغداد ومقترحات تنميتها، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشوره.

١٣- الألوسي، أحمد إسماعيل (٢٠٠١) : فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة ، جامعة بغداد ،كلية الآداب ،(رسالة ماجستير غير منشورة)،.

١٤- الأحمدي ، محمد بن عليثة (٢٠١٠) :الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب ،جامعة طيبة، المدينة المنورة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

١٥- أبو اسعد.٢٠٠٩.دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. دار نشر.ديبونو.عمان الاردن .

١٦- الاعسر ،صفاء ود.علاء الدين كفافي(٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني

في التربية السيكولوجية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٧- آمال احمد مختار، وآخرون (١٩٩٦): دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. تونس. مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٨- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، واثناسيوس ، زكي زكريا (١٩٧٧) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . بغداد : مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ..

١٩- تيسير صبحي (١٩٩٢) : الموهبة والأبداع طرائق التشخيص وادواته المحوسبة . اللأردن/ عمان ، دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع ، ط١ .

٢٠- جابر طلبة (١٩٩٧): متطلبات تربية الاطفال الموهوبين، قبل المدرسة في مصر، دراسة تحليلية ناقدة، اعمال المؤتمر الثاني للطفل الموهوب. ص ص٥٨-١٣٨.

٢١- الخضر (٢٠٠٦) : ادارة الانفعالات دراسة نفسية ،الامارات ،مجلة الجامعة، مجلد ٢٠ ، العدد٢، دبي .

٢٢- خيري ، المغازي عجاج (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني الاسس النظرية والتطبيقات، مكتبة زهراء للنشر ، القاهرة .

٢٣- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): الموهبة، التفوق، الابداع. دار الكتاب الجامعي. العين، الامارات العربية المتحدة.

٢٤- راضى، فوقية محمد محمد (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكار لدى طلاب الجامعة،مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٤٥، (اطروحة دكتوراه منشورة)

٢٥- روبنز، بام وسكوت، جان (٢٠٠٠): الذكاء الوجداني، ترجمة: صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي ، دار قباء للطباعة والنشر ،القاهرة .

٢٦- محمود عطا محمد علي (٢٠٠٤): تصور مقترح لرعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الامريكية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤٧)، ص(٣١٨-٤٤٣). مصر.

٢٧- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧): التفوق العقلي والابتكار. دار النهضة العربية. القاهرة.

٢٨- سالوفي ، بيتر (١٩٩٨) : الذكاء الانفعالي ، ترجمة صفاء الاعسر، دار الامل ، الاردن .

٢٩- سلامة ، وليد(٢٠٠٧): كيف تنمي ذكاءك العاطفي ،وزارة الثقافة، سوريا

٣٠- عثمان ، فاروق السيد ، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١): الذكاء الانفعالي مفهومة وقياسيه، مجلة علم النفس، العدد ٥٨ ، السنة١٥، القاهرة.

٣١- عجوة ،عبد العال حامد (٢٠٠٣) : قائمة بار-اون للذكاء الوجداني- كراسة الأسئلة و التعليمات ، المكتبة المصرية، الإسكندرية.

٣٢- العيتي ، ياسر (٢٠٠٣) : الذكاء العاطفي : نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة ، دار الفكر ، دمشق .

٣٣- العلوي ، مجتبى (٢٠٠١): قراءات في الذكاء الانفعالي ، دار النهضة العربية، بيروت .

٣٤- عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، (١٩٧٤) ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، القاهرة ، دار النهضة .

٣٥- كولمان، دانيال (٢٠٠٨) : الذكاء العاطفي وسبب كونه اكثر اهمية من حاصل الذكاء، ط١، ترجمة ليلى الجبالى، مكتبة جرير، دمشق .

٣٦- الكبيس ، وهيب مجيد (١٩٨٧) : طرق البحث في العلوم السلوكية . بغداد: مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ..

٣٧- مايرز ،جون (٢٠٠٣) :الذكاء الانفعالي، ط١ ، ترجمة صفاء الاعسر،دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .

٣٨- مايرز ، شيت (١٩٩٥) : تعليم الطلاب التفكير العلمي ، ط٢، ترجمة جرار عزمي ، مركز الكتاب الاردني ، عمان

٣٩- المخزومي، أمل (٢٠٠٩): الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، دار الفكر، دمشق.

٤٠- مذكور ، علي احمد (٢٠٠٠): التعليم العالي في الوطن العربي الطريق الى المستقبل ، ط، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٤١- الدهوي .حيدر حميد .٢٠٠٦. الحاجات النفسية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى طلاب مدرسة الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة المستنصرية كلية التربية .

٤٢- المعموري، علي حسن مظلوم (٢٠٠٨): ادارة الانفعالات استقطاب التعبير وعلاقتهما بانماط التفكير، الجامعة المستنصرية، كلية التربية ، بغداد،(اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٤٣- الكبيسي،وهيب مجيد.١٩٨٩. الاسلوب المعرفي –التصلب –المرونة ،وعلاقة بحل المشكلات. بغداد ،جامعة بغداد ،كلية التربية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

٤٤- مليكة،لويس كامل واخرون .١٩٥٩.الشخصية وقياسها. القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية.

٤٥- الامام .مصطفى محمود. الياسري،حسين نوري ،الدفاعي ،ماجد حمزة.١٩٩٣،علم نفس الخواص.وزارة التعليم العالي .جامعة بغداد.

٤٦- المشيخي،غالب بن محمد علي(٢٠٠٩) : قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة ،جامعة ام القرى ، الطائف، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٤٧- زوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، (١٩٨٣) ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، بغداد ، دار الكتب .

المصادر الاجنبية:

48- Abraham,R (2004): Sources of coming out Self Efficacy ,journal of Homosexuality , vol .32,No.

49- Allen, M. J & Yen. W. M. (1979): Introduction to Measurement Theory. California, Book Cole.

50- Bandura, A. (1977): Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Journal of Psychological Review, Vol.84, No.2..

51- Bandura, A.; Reese, Linda & Adams, Nancy (1983): Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self Efficacy, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.43, No.1.

52- Bandura, A.; Adams, Nancy & Beyer, Janic (1987): Cognitive Processes Mediating Behavioral Change, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.35, No.3.

53- Bandura, A. (1994): Self–Efficacy. In V.S. Ramachaudran, Encyclopedia of Human Behavior, Vol.4. New York, Academicpress./EDUCATION/mfp/BanEncy.

54- Bandura, A.; Pastorelli, C.; Barbaranelli, C. & Caprara, G. (1999): Self - Efficacy Pathways to Childhood Depression, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.7

55- BarOn, Lyle ,J. R. (2000): BarOnEmotionalQuotient – Inventory (Manual), Canada, MHS INC.

56- Coleman, Daniel (2004): An El-Based theory of performance, In, The Emotionally Intelligent Workplace,Ed . by:cherniss cary & Daniel Golaman. Vol.96, No.1.

57- Devins, G.; Binik, Y.; Gorman, P.; Dattel, M.; McCloskey, B.; Oscar, G. & Briggs, J. (1982): Perceived Self – Efficacy, Outcome Expectancies, and Negative Mood states in End – Stage

Renal Disease, Journal of Abnormal Psychology, Vol.91, No.4,.

58- Ebel, R. L. (1972): Essentials of education measurement, Prentice Hall, New Jersey. Edwards, A. L. (1957): Techinques of Attitude Scale Construction. New York, Croets, INC.

59- Edwards, A. L. (1957): Techinques of Attitude Scale Construction. New York, Croets, INC.

60- Feltz, D. & Mungo, D. (1983): A Replication of the Path Analysis of the Causal Elements in Bandura's Theory of Self-Efficacy and the Influence of Autonomic Perception, Journal of Sport Psychology, Vol.5, N.3.

61- Feltz, D. (1988): Gender Differences in the Causal Elements of Self–Efficacy on a High Avoidance Motor Task, Journal of Sport and Exercise Psychology, Vol.10, No.2

62- Folkerts, K. (1999): The Emotionally Intelligent Team, CSWT Papers, Center for the Study of Work Teams, University of North Texas.

63- H e i n , s . (2 0 0 Emotional Intelligenc. J a p a n e s e - s c h o o l - g i r l V O I . e . c a r d b o a r d kinky, New York.

64- Hellriegel, D.; Slocum, J & Woodman, R. (2001): Organizational Behavior, Ohio, South-Western College Publishing.

65- Kim.E.(1999):Emotional Intelligence Assessmant ,in:working with culturein multicultural matters , In:Edited byBursztyn, American Psychological Association Convention.

66- Kirby, Beth & Luke, Jarrett (1998): Success and Personal Growth, Valdosta State University.

67- Maddux ,J. E. (1998) :Personal efficacy , chapter (8) in V. derlega ,B. winstead & W.jones (eds) (1998), personality, contemporary theory & research , Chicago , nelson-hall.

68- Mavis, B. (2001): Self–Efficacy and OSCE Performance Among Second Year Medical Students, Journal of Advances in Health Science Education, Vol.6, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

69- Mayer, J. (2001): Emotional Intelligence and Giftedness, Journal of Roeper Review, Apr. Vol.23 Issue.3.

70- Mayer ,D,J, salovey, p, Caruso,D and sitarenios, G.(2003) : measuing Emotional intelligence with the MSCEITV 2.0,Emotion , 3.

71- Mayer,J.&Salvey,P. (1997):What is Emotional Intelligence in salovey & sluyter,(DeD) Emotional development & emotional intelligence education implication, new york,basic borks .

72- McAuley, E. & Gill, D. (1993): Reliability and Validity of Physical Self–Efficacy Scale in a Competitive Sport Setting, Journal of Sport Psychology, Vol.5, No,4

73- Nunnally , J. C (1978) : Psychometric Theory. 2nd edition , New York : Mc Grow – Hill ..

74- Jane Scott (2000): Emotional intelligent,corwpress & Pajares, F. (1997): Current Directions in Self–Efficacy Research. Vol.34, No.7

75- Pfeiffer, StevenI (2001): Emotional intelligence: popular but elusive contrust. Roeper Review, Vol.23, ISSUE 3.

76- Regehr, C.; Hill, J. & Glancy, G. (2000): Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters, Journal of Nervous and Mental Diseuse, Vol.188, No.6, U.S.A, Williams & Wilkins. .

77- Salovey, P. & Mayer, J. (1990): Emotional Intelligence, Imagination. Cognition and Personality. Y.S.A.

78- Salovey,p. Mayer ,j.(1998): emotional,Intelligence. Imagination cognition and persnalality . Y.S.A.

79- Salovy,p.,&Myeres,J. (2002):Emotional Intellignce imagination, cognition and personality,Y.

80- Schwarzer,R.& Fuch,(1996): self- efficacy & health behaviours in ,conner ,M.& Norman,P. (1996) predicting health behaviour,openUniversity press,Buckingham .

81- Schwarzer, Ralf (1998): General Perceived Self–Efficacy in (14) Cultures. acadmic,schwarze, world.

82- Taber, Nancy; Circuit, C. & Scotia, N. (2003): A Holistic View of Life, Work and Self The Challenge of Implementing Lifelong Learning in Everyday Life.

83- Weisinger, H. (1998): Emotional Intelligence at Work, San Francisco, Jossey- Bass. –

84- Timothy,J.Bono,F.(2001): Training tomorrow's Leaders: Enhancing the self- efficacy of Business Graduates, Journal of Education for Business, Jul/ Aug, Vol.72 Issue 6.

85- 12- Allen, I, 1996, psychologytesting, McMillan co., New York, U.S.A.

86- 13-Baldreck, Suzan, 1992, how can we cope with stressful life Events of patients Nursing research, pp. 107112-.

87- 14- Buss, A.H. & warren, W. I, 2000, aggression questionnaires manual, Los angles, Ca. and westernpsy chological services.

88- 15- Brend. J. O, Presona, Er, 1999, Hostility and its relationship with stressful events and problem solving, fournal of contemporary, vol(28), no(75), pp. 107- 140.

89- 16- Frank, 1998, indivual differences in certain aspects of the level of aspiration: ameican jornal psychology:vol:11.

90- 17- Freguson, G. I, 1991, statistical analysis in psychology and Education, New York.

91- 18- Iriving. S, 1990, positive, psychology states and coping.

92- 19- Lam.L & Kirby. S, 2000, Emotional Intelligence, vol. 142, no. http//w3. accplevated-Learning.

93- 20- Oholloran. A. N. 2000, Quesstionaire design and attitude measurement, London, Heieman press.

94- 21- Rbecca. K, Sandra. G, Beverlg, 2001, hostility and friendship men, journal of poverty, vol. (5), No,(2),pp1820-.

95- 22- Rubenzer. R. I. 1999, Stress management for learning disables, in www. Stress. Rubenzer. R. I. com. Google search.

96- 23- Schwarzer. P. 1997, Educational and psychological , New jersey, prentice-Hall.

97- 24- Sjobery. L. A, 2001, Emotional Intelligence, center for Economic psychology Stockholm school of Economics Sweden.

98- 25- Sutterley, R.N. 1991, coping with stress, an aspen publication, London.

99- 26- Worell. I. 1089, Level of aspiration and academic success, the journal of Educational psychology : Vol:50:no.

الأمن النفسي وعلاقته بالقلق النفسي
لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

د. محمد حيدر الحبر الطيب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية التربية
جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

الأمن النفسي وعلاقته بالقلق النفسي
لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم

د. محمد حيدر الحبر الطيب

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى تحقيق الأهداف الآتية : قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم وقياس مستوى مفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم و معرفة علاقة الأمن النفسي بمفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ومعرفة علاقة الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالجنس (ذكر– أنثى) ومعرفة علاقة مفهوم القلق النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالجنس (ذكر– أنثى) . وبعد تحليل الأهداف واستناداً إلى ما ظهر من نتائج البحث أستنتج الباحث ما يأتي إن طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم يتمتعون بمستوىً عالٍ من الأمن النفسي و وجود علاقة موجبةً ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى طلبة التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

Abstract

This research aims to achieve the following objectives: Measuring the level of psychological security among students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science and measuring the level of the concept of anxiety among students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science, and knowing the relationship of psychological security with the concept of anxiety among students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science The relationship of psychological security among students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science with gender (male-female) and knowing the relationship of the concept of psychological anxiety among students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science with gender (male - female). After analyzing the objectives and based on what appeared from the research results, the researcher concluded the following that the students of the College of Education at the University of the Noble Qur'an and Taseel of Science enjoy a high level of psychological security and the existence of a positive statistically significant relationship between psychological security and the concept of anxiety among students of the College of Education at the University of the Holy Quran and Taseel of Science And the presence of statistically significant differences in the level of psychological security among students of education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science according to the gender variable in favor of females, and the presence of statistically significant differences in the level of the concept of anxiety among students of the College of Education at the University of the Holy Qur'an and Taseel of science according to the gender variable and in favor of males.

المبحث الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

بيّن علماء النفس أنه عند دراسة الإنسان،لا يوجد عامل أهم من الناحية النفسية من عامل الشعور بالأمن ، لأن كل عنصر من عناصر البيئة تقريباً ينطوي على شيء من حاجة الفرد الى الأمن،فهناك حاجة إلى الشعور بالأمن فيما يتعلق بالحصول على الطعام أو تأمين السكن أو الملبس أو غير ذلك من الحاجات الفسيولوجية،أو الحاجات الاجتماعية الشخصية كالحاجة إلى الحب والانتماء والتقدير.

في حين إن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن يجعل الفرد متوتراً وأكثر قلقاً تجاه مواقف الحياة اليومية، وأقل قدرة على المبادأة والمرونة من غيره،وأكثر قابلية للإيحاء،وأكثر جموداً وحذراً وترددا،فيستجيب لمواقف الحياة مدفوعاً بما يشعر به من مخاوف وعدم أمن،ويكون سلوكه غير منظم وغير فعال وغير منطقي .

إن فقدان الأمن يولد إدراكاً متغيراً قيمياً سلبياً مما يؤدي الى ظهور أساليب سلوكية أو أهداف أو قيم غير مقبولة اجتماعياً، وعليه فان الحاجة الى الأمن النفسي تدفع الفرد الى الانتماء الى الجماعة وتكوين علاقات اجتماعية تؤدي الى حدوث التفاعل الاجتماعي فيما بينه وبين أفراد الجماعة فتظهر لديه حاجات الحب والانتماء والتي تعد المكون الأساس للسلوك الاجتماعي .

أهمية البحث والحاجة إليه :

يعد الأمن النفسي في مقدمة الحاجات النفسية بل وأكثرها أهمية على الإطلاق ، ولا تظهر هذه الحاجة عند الفرد إلا بعد أن يشبع حاجاته البيولوجية،أو الحاجات الاجتماعية الشخصية كالحاجة إلى الحب والانتماء والتقدير.(الخالدي،٦،١٩٩٠-٧).

وقد بين القرآن الكريم الترابط المتين بين حاجات الفرد البيولوجية وحاجته إلى الأمن ، فقال تعالى: ﴿فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف﴾ [قريش: 3-4].

ولعملية التنشئة الاجتماعية أثر مهم في تحديد درجة الأمن النفسي للفرد، إذ إن هناك علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وأساليب المعاملة الوالدية . لذا

فان وجود الفرد في بيئة أمنة مستقرة محققة للحاجات سيمكنه من ان ينمو على نحو سوي ويجعل منه شخصية سليمة متوافقة قادرة على التعامل مع من يحيطها بالشكل الأمثل.

إن شعور الفرد بالأمن النفسي يميل إلى تعميم هذا الشعور على العالم من حوله ، ويرى في الناس الخير والحب فيتعاون معهم ويشعر بالارتياح لهم ، فيتقبله الآخرون وينعكس ذلك على تقبله لذاته، وعليه فان الحاجة الى الأمن النفسي تدفع الفرد الى الانتماء الى الجماعة وتكوين علاقات اجتماعية تؤدي الى حدوث التفاعل الاجتماعي فيما بينه وبين أفراد الجماعة فتظهر لديه حاجات الحب والانتماء والتي تعد المكون الأساس للسلوك الاجتماعي .

١. إن علاقة الأمن النفسي ومفهوم القلق النفسي لم تدرس دراسة علمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآنٍ الكريم وتأصيل العلوم، انطلاقاً من أفكار نظرية"ماسلو"ومن هنا يأتي هذا البحث للتعرف على نوعٍ العلاقة بأسلوب علمي دقيق متبعاً الإجراءات العلمية .

إن الشخصية السوية هي التي تستطيع التعايش مع الآخرين في علاقات طبيعية ترفع من المستوى النفسي للفرد، وإن تجنب التواصل الحميم يؤدي بالفرد إلى القيام بسلوك دفاعي فيغمر نفسه في شتى أنواع المبالغات والخيالات وتعظيمها كما أن فقدان الشعور بالانتماء أو الغربة وعدم وضوح صورة المستقبل تؤدي إلى الاضطرابات النفسية (جوارد، ١٩٨٨، ص٢٨).

والقلق هو من أكثر الاضطرابات النفسية الشائعة إذ يعد سمة رئيسة في معظم الاضطرابات النفسية فنجده لدى الأفراد الأسوياء عند تعرضهم للمواقف المتأزمة ونجده ملازماً لكل الاضطرابات النفسية والعقلية الأخرى (إبراهيم، ١٩٨٨، ص٣٢٤)، فالقلق من الانفعالات الأساسية التي تصيب الأفراد من الجنس البشري.

ويشكل القلق المفهوم الأساسي في علم الأمراض النفسية والعقلية ومحور العصاب والاضطرابات النفسية (الزغبي، ١٩٩٧، ص٩-١٠).

وفيما تم طرحه نجد بأنه لا ينجو إنسان في مواقف الحياة المتعددة من التعرض للقلق بدرجات متفاوتة ولكن قد يزداد القلق بحيث يطغى على السلوك ويؤثر على توازن الفرد النفسي ويفقده القدرة على السيطرة على ناصية نفسه ويصبح سلوكه مضطرباً (Janiss & Palys، 1976، P. 162) .

٢. وقد أظهرت دراسات عديدة أن الشباب ومنهم طلبة الجامعة في مجتمعنا يمرون في ظروف مختلفة ويتعرضون لضغوط كثيرة وكبيرة منها ما هو نفسي واجتماعي واقتصادي ودراسي وكذلك التفكير في مستقبلهم بعد التخرج كل هذه تبعث في نفوسهم الضيق والقلق ، وهذه الضغوط تؤثر بصورة أو بأخرى في حياة هؤلاء الطلبة وتفاعلهم مع المحيط وهي في تزايد مستمر لذا ستكون مصدراً من مصادر الاضطرابات لا يسما القلق ومن هنا تبرز أهمية دراسة القلق لدى هذه الشريحة المهمة في المجتمع لغرض الحفاظ على مستوى معين من القلق يساعدهم على تيسير الأداء ويساعدهم على استثارة الدافعية بالقدر الذي يكون فيه عونُ لهم في جميع مجالات الحياة ، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية وهي الكشف عن وجود علاقة بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم تبعا لمتغير الجنس.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تحقيق الأهداف الآتية :

١. قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم.
٣. قياس مستوى مفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم.
٤. معرفة علاقة الأمن النفسي بمفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم.

٥. معرفة علاقة الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالجنس (ذكر – أنثى) .

٦. معرفة علاقة مفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالجنس (ذكر – أنثى) .

فرضيات البحث:

١. لا فروق معنوية بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي ، والوسط الفرضي للمقياس .

٢. لا فروق معنوية بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس مفهوم القلق ، والوسط الفرضي للمقياس.

٣. لا علاقة معنوية بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى أفراد عينة البحث .

٤. لا علاقة معنوية بين الأمن النفسي والجنس لدى أفراد عينة البحث .

٥. لا علاقة معنوية بين مفهوم القلق والجنس لدى أفراد عينة البحث .

حدود البحث:

١. يقتصر البحث الحالي على طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ، الدراسة الصباحية ، من الفرقة الأولى وحتى الفرقة الرابعة للعام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١م .

مصطلحات البحث:

أولا: الأمن النفسي: Psychological Security:

١. تعريف ماسلو (Maslow) ١٩٥٢: (شعور الفرد بأنه محبوب، ومتقبل من الآخرين، له مكان بينهم، يدرك ان بيئته صديقه، دوره فيها غير محبط، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق) (حسين، ١٩٨٧، ١٠٦).

٢. تعريف الحفني (١٩٧٨): (الحاجة إلى الأمن، حاجة سيكولوجية جوهرها السعي المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن اشباع الحاجات البيولوجية والسيكولوجية. والأمن الانفعالي،أهم حاجات الأمن وينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الإبقاء

على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس ذوي الأهمية الانفعالية في حياته).(الحفني، ١٩٧٨ ، ٢٧١).

٣. تعريف مطلك (١٩٩٤): (استجابة فعلية جاءت نتيجة الشعور بوجود العوامل السائدة نسبياً أو المتغيرة في البيئة وشدتها في التأثيرٍ في مستوى تكييف الفرد سلباً أو إيجاباً) . (مطلك، ١٩٩٤، ٣٦) .

٤. تعريف الصنيع (١٩٩٥):(هو سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها خطرا من الأخطار،وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية المحيطة به).(سعد، ١٩٩٩، ١٦) .

٥. تعريف التتنجي (١٩٩٧):(حاجة من حاجات الفرد،إشباعها يجعله يشعر بالارتياح والاطمئنان وذلك بشعوره بالانتماء وتقبل الآخرين له والتحرر من الخوف والألم) (التتنجي،١٩٩٧،١٩) .

ثانياً: القـلق النفسي : Anxiety

١- تعريف يونج (Young، 1916):(هو رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، فهو خوف من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي ما زالت باقية من حياة الإنسان البدائية) (Young، 1916، P. 136).

٣- ويعرفه فرويد (Freud، 1962): (هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم) (فرويد، ١٩٨٩، ص١٣).

٤- تعريف الخولي (١٩٧٦): (هو خبرة وجدانية مكررة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطرابات وعدم الاستقرار والخوف) (الخولي، ١٩٧٦، ص٩٧٦).

٥- تعريف زهران (١٩٧٨):(هو حالة من التوتر الشامل ومستمر نتيجة تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدثه ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية) (زهران، ١٩٧٨، ص٣٤٧) .

٦- دراسة البدري (٢٠٠٣): (هو حالة انفعالية تلازم الفرد بصورة

مستمرة أو شبه مستمرة من حالات الانزعاج وعدم الارتياح والضيق والتوتر والكدر تجاه الموضوعات والمواقف التي يدركها في المجال الصحي، الاجتماعي، الانفعالي، والدراسي، ومجال المستقبل) (البدري،٢٠٠٣، ص ١٣) .

المبحث الثاني

الدراسات السابقة

أولا : دراسات الأمن النفسي:

الدراسات العربية:

١. دراسة وهيب (١٩٨٩):

أجريت الدراسة في الموصل،وهدفت الى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالقيم، وقد استخدم الباحث اختبار (ماسلو) المعرب للشعور – عدم الشعور بالأمن النفسي بعد إجراءات تعديله ليتلاءم مع البيئة العراقية، وكذلك استخدم اختبار القيم (لألبورت فرنون). وتألفت عينة الدراسة من (٢٣٤) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من جامعة الموصل،ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الوسيط والوسط الحسابي والانحراف المعياري ومربع كاي لاختبار الفروق في تحديد مستوى الشعور بالأمن النفسي .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- اخذ ترتيب القيم الترتيب الاتي : الدينية ، السياسية ، الاجتماعية ، الجمالية ، الاقتصادية .
- إن أفراد المجموعة التي تمتلك قيمة دينية عالية يتمتعون بمستوى من الشعور بالأمن النفسي أعلى مما تمتلكه المجموعة الدنيا .
- إن أفراد المجموعة التي تمتلك قيمة جمالية عالية لديهم مستوى من الشعور بالأمن النفسي اقل من المجموعة الدنيا .(وهيب ، ١٩٩١).

٢. دراسة سمين (١٩٩٧):

اجريت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت الى :

١- معرفة نسبة مساهمة كل من الأمن والتحمل النفسيين في الصحة النفسية .

٢- معرفة دلالة الفروق في مستوى الصحة النفسية بين الطلاب ذوي الأمن العالي واقرانهم ذوي الأمن الواطئ .

٣- معرفة دلالة الفروق في مستوى الصحة النفسية بين الطلاب ذوي التحمل العالي واقرانهم ذوي التحمل الواطئ .

٤- معرفة دلالة الفروق في مستوى الصحة النفسية بين الطلاب ذوي (الأمن العالي ، والتحمل العالي) وأقرانهم ذوي (الأمن الواطئ ، التحمل الواطئ) .

٥- معرفة دلالة الفروق في مستوى الصحة النفسية بين الطلاب ذوي (الأمن الواطئ ، والتحمل العالي) وأقرانهم ذوي (الأمن الواطئ ، التحمل الواطئ) .

وتألفت عينة الدراسية من (٣٥٠) طالباً يتوزعون على جامعات (بغداد، المستنصرية، التكنولوجية) ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين ، والانحدار المتعدد .

واظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- أن لكل من الأمن والتحمل النفسيين إسهاما دالاً في الصحة النفسية .
- وجود فروق معنوية في مستوى الصحة النفسية لصالح الأمن العالي مقارنة بالأمن الواطئ .
- وجود فروق معنوية في مستوى الصحة النفسية لصالح التحمل العالي مقارنة بالتحمل الواطئ .
- وجود فروق معنوية في مستوى الصحة النفسية لصالح مجموعة (الأمن الواطئ ، والتحمل العالي) عند مقارنتها بمجموعة (الأمن الواطئ ، التحمل الواطئ) .
- وجود فروق معنوية في مستوى الصحة النفسية لصالح مجموعة (الأمن العالي،والتحمل العالي) عند مقارنتها بمجموعة (الأمن الواطئ، التحمل العالي). (سمين،١٩٩٧).

٣. دراسة التتنجي (١٩٩٧):

اجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى بناء برنامج ارشادي جمعي للأمن النفسي والتحقق من الفرضيات الآتية :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للأمن النفسي في المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار العبدي للأمن النفسي.

٣- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الأمن النفسي والتفكير الابتكاري.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من طلبة المرحلة الأولى بجامعة بغداد ، تشمل (٢٠) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية و (٢٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً للمجموعة الضابطة .

واظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للأمن النفسي في المجموعة التجريبية .
- وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للامن النفسي .
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الأمن النفسي والتفكير الابتكاري في المجموعة التجريبية، وعدم وجود علاقة معنوية بين الأمن النفسي والتفكير الابتكاري في المجموعة الضابطة (التتنجي،١٩٩٧).

٤. دراسة العامري (١٩٩٩):

اجريت الدراسة في اليمن ، وهدفت الى:

١- قياس الشعور بالأمن النفسي والشعور بالعوز الغذائي عند طلبة المرحلة الثانوية وتبعاً لمتغيرات الجنس، والفرع الدراسي، والمرحلة الدراسية .

٢- معرفة العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي والشعور بالعوز الغذائي لدى طلبة المرحلة الثانوية وتبعاً لمتغيرات الجنس، والفرع والمرحلة الدراسية .

وتألفت عينة الدراسة من (٨٤٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً في مدينتي صنعاء وعدن ، ولقياس الشعور بالعوز الغذائي قامت الباحثة ببناء مقياس يتكون من (٣٠) فقرة على شكل مواقف لفظية، كما اعتمدت على مقياس (ماسلو) المعرب في قياس الشعور بالأمن النفسي . ولمعالجة البيانات احصائيا استخدم الاختبار التائي وتحليل التباين وطريقة شيفي للمقارنات المتعددة بين الاوساط الحسابية.

واظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- ان مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة البحث اقل من متوسط المقياس بدلالة معنوية (٠١ ، ٠) ، أي ان افراد العينة يعانون من عدم الشعور بالأمن النفسي .
- لافروق معنوية في الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.
- إن مستوى الشعور بالأمن النفسي يقل كلما تقدم الطلبة في المرحلة الدراسية.
- إن مستوى الشعور بالعوز الغذائي اكبر من متوسط المقياس بدلالة معنوية (٠٠١، ٠) ، أي إن أفراد العينة لديهم شعور بالعوز الغذائي.
- لا فروق معنوية في مستوى الشعور بالعوز الغذائي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص .
- أن مستوى الشعور بالعوز الغذائي يزداد كلما تقدم الطلبة في المرحلة الدراسية.
- وجود علاقة سلبية بين الشعور بالأمن النفسي والشعور بالعوز الغذائي وفي كل فئة من فئات متغيرات البحث (الجنس،المرحلة،التخصص)

(العامري،١٩٩٩).

٥- دراسة الموسوي (٢٠٠٢) :

أجريت الدراسة في الموصل ، وهدفت الى :

١- قياس مستوى السلوك الاجتماعي لدى طلبة جامعة الموصل.
٢- معرفة علاقة السلوك الاجتماعي بالشعور بالذات .
٣- معرفة علاقة السلوك الاجتماعي بالأمن النفسي .
٤- معرفة علاقة السلوك الاجتماعي بالجنس (ذكر – أنثى) .
٥- معرفة علاقة السلوك الاجتماعي بالتخصص الدراسي (علمي – إنساني).

وبلغت عينة الدراسة من (٧٨٠) طالبا وطالبة، منها (٣٨٧) طالبا و(٣٩٣) طالبة يتوزعون على الكليات (العلوم، علوم الحاسبات والرياضيات،التربية،الآداب).

واعتمد البحث الأدوات الآتية : مقياس السلوك الاجتماعي الذي أعده وقننه " شوان"على طلبة الجامعة في العراق (١٩٩٨)،ومقياس الشعور بالذات للعالم " Buss " وتكييف" النعيمي"(١٩٩٩)

في العراق ، واختبار "Maslow" للشعور – عدم الشعور بالأمن الذي عرّبه " دواني و ديراني " (١٩٨٣) .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى عال من السلوك الاجتماعي
- وجود علاقة سلبية وذات دلالة إحصائية بين السلوك الاجتماعي والشعور بالذات .
- علاقة السلوك الاجتماعي بالشعور بالذات الخاص سلبية ولكنها ليست ذات دلالة .
- علاقة السلوك الاجتماعي بالشعور بالذات العام إيجابية ولكنها ليست ذات دلالة .
- علاقة السلوك الاجتماعي بالقلق الاجتماعي سلبية وذات دلالة إحصائية .
- وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين السلوك الاجتماعي وعدم الشعور بالأمن ، أي كلما زاد السلوك الاجتماعي زاد الشعور بالأمن .
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور ، وتبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي – إنساني) وكانت لصالح التخصص الإنساني .

الدراسات الاجنبية:

١. دراسة اونز (Owens (1971 :

اجريت الدراسة في امريكا وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نشاط الطلبة وكل من القيم والأمن النفسي . وتالفت العينة من (١٥٠) من طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً،استخدم اختبار (Security-Insecurity Inventory) ومقياس (Polyphasi Values Inventory)، وفي معالجة البيانات استخدم معامل الارتباط وتحليل التباين ومعادلة فيشر .

فأظهرت النتائج ما يأتي :

- وجود فروق معنوية في القيم بين المجموعة التي تمارس الانشطة والمجموعة التي لا تمارس
- لا فروق في الشعور – عدم الشعور بالأمن النفسي بين المجموعة التي تمارس الانشطة والمجموعة التي لا تمارسها .
- لا علاقة بين الشعور وعدم

الشعور بالأمن النفسي والقيم (Owens ، 1971)

٢. دراسة كريشنا وكيومر :

Krishna & Kumar (1979)

اجريت الدراسة في الهند وكان من بين اهداف الدراسة التعرف على الفروق بين المراهقين المضطربين انفعاليا والمراهقين المتوافقين انفعاليا في مستوى الشعور بالأمن النفسي،وتالفت عينة الدراسة من (٥٨) مراهقا مضطربا انفعاليا و(٦٧) مراهقا متوافقا انفعاليا، استخدمت الدراسة اختبار (Bell) للتوافق واختبار الشعور – عدم الشعور بالأمن النفسي، ولمعالجة البيانات استخدم الاختبار التائي،واشارت النتائج الى ان المراهقين المضطربين انفعاليا يعانون من انعدام الشعور بالأمن اذ بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (٩٦، ٣٥) وبلغ متوسط درجات المرهقين المتوافقين انفعاليا (٥١، ٢٥) درجة. (Krishna & Kumar، 1979).

٣. دراسة بينيت وجوردن (Bennett & Jordan (1985 :

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الشعور وعدم الشعور بالأمن النفسي واتجاهات الاستجابات العدوانية نحو الإحباط لدى طلبة الجامعة في الهند . وتألفت عينة الدراسة من (١٠٩) من الطلبة ذكوراً وإناثاً واستخدم الباحثان مقياس (RosenzweIg Picture Frustration Study) لقياس الاحباط واختبار (ماسلو) لقياس الشعور – عدم الشعور بالأمن النفسي ، ولمعالجة البيانات استخدم معامل الارتباط والاختبار التائي واظهرت النتائج ان افراد المجموعة الذين يشعرون بمستوى واطئ من الأمن النفسي هم ذوو نزعة عدوانية في استجاباتهم للإحباط اكثر من أفراد المجموعة الذين يشعرون بمستوى عال من الأمن (Bennett & Jordan ، 1985) .

٤. دراسة أوجاها وسينج (١٩٨٨)

Ojaha & Singh

أجريت الدراسة في الهند وهدفت الى معرفة العلاقة بين الشعور وعدم الشعور بالأمن النفسي والميل الى الاتكالية واتجاهات تربية الآباء لأبنائهم . وتألفت عينة الدراسة من (١٥٦) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من الصفوف المتوسطة

لأربع كليات جامعية، واستخدم اختبار السلوك الوالدي الذي اعده (اوجاها) واختبار (ماسلو) للشعور وعدم الشعور بالأمن النفسي ومقياس الميل الى الاتكال (Dependence proneness Scale) واظهرت النتائج ان اسلوب التسامح في المعاملة الوالدية يؤدي الى الشعور بالأمن النفسي وذلك بعكس اساليب التقييد والاهمال والرفض التي تؤدي الى الشعور بعدم الأمن (Ojaha ، 1988 & Singh).

ثانياً: دراسات القلق:

الدراسات العربية:

١- دراسة كاظم (١٩٧٣):

أجريت الدراسة في كلية البنات – جامعة عين شمس، وهدفت إلى :

- اختبار فرضيات تغيير اتجاه العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي. وتألفت عينة الدراسة من (٤٨٥) طالبة من الصف الأول، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث معامل الارتباط ، والتحليل العاملي ، والاختبار التائي. واستخدم الباحث مقياس (كاتل) للقلق ، واختبار الذكاء العالي – خيري ، وقياس التحصيل الدراسي عن طريق الدرجات .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- يتناقص التحصيل كلما زاد مستوى القلق في المستوى الأدنى من الذكاء ويزداد التحصيل بازدياد القلق عند المستوى الأعلى من الذكاء .

٢- دراسة عثمان (١٩٧٥):

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – جامعة الأزهر ، وهدفت الى الكشف عن العلاقة في الأداء المعملي والتحصيل ، وقد استخدم الباحث مقياس القلق (كاتل) ومقياس التحصيل الدراسي واختبار القدرات العقلية .

وتألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من جامعة الأزهر ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدم الوسط الحسابي والاختبار التائي والانحراف المعياري وتحليل التباين .

وأظهرت الدراسة النتيجة الآتية :

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القلق العالي والقلق المنخفض .

٣- دراسة جاسم (١٩٨٦):

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – بغداد ، وقد هدفت الى الكشف عن العلاقة والفروق بين القلق وبعض المتغيرات المدرسية (التحصيل ، القبول الاجتماعي، الغياب) ، وقد استخدم الباحث اختبار قياس القلق للأطفال (كاتل)، ومقياس العلاقات الاجتماعية (مورينو) .

وقد بلغت العينة (٥٤٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً في (١٩) مدرسة من المرحلة الابتدائية ، ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومربع كاي والانحراف المعياري .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- توجد علاقة سلبية دالة بين القلق والتحصيل من البنات والبنين .

٤- دراسة الجلالي (١٩٨٩):

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الجامعة المستنصرية ، وهدفت الى بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة المستنصرية ، وقد استخدمت الباحثة المقياس الذي أعدته .

وتألفت العينة من (٧٠٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من الجامعة المستنصرية ، ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدم معامل ارتباط بيرسون وتحليل عاملي ومرع كاي ، لبناء مقياس القلق .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

للمقياس القدرة على التمييز بين الطلبة ذوي القلق العالي والقلق الواطئ .

٥- دراسة العكاشي (٢٠٠٠):

أجريت هذه الدراسة في كلية الآداب الجامعة المستنصرية ، وهدفت إلى :

١- بناء مقياس قلق المستقبل .

٢- الإجابة عن التساؤل حول الفروق في القلق على وفق (التخصص، الجنس، السكن) لدى طلبة الجامعة المستنصرية، استخدم المقياس الذي أعدته الباحثة.

وتألفت العينة من (٣٢٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من طلبة المرحلة الرابعة في الجامعة المستنصرية ، من الاختصاص العلمي والإنساني ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل تباين ثلاثي .

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- متوسط قلق المستقبل لدى التخصص العلمي أكبر من المتوسط لدى التخصص الإنساني .
- الإناث أكثر قلقاً من الذكور .

٦- دراسة التميمي (٢٠٠٢):

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية – ابن رشد جامعة بغداد، وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس قلق التفاعل لدى طلبة الجامعة ، وقد تم استخدام المقياس الذي أعدته الباحثة .

بلغت العينة من (٥٠٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من طلبة جامعات (بغداد، التكنولوجية، المستنصرية) ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل تباين ثنائي ومعادلة كاي ومعادلة هويت.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث .

٧- دراسة البدري (٢٠٠٣):

وقد هدفت الدراسة إلى بناء مقياس القلق العام لدى طلبة الجامعة ، وقياس القلق العام لدى طلبة الجامعة ، وقد قام الباحث ببناء مقياس القلق العام تضمن خمسة مجالات وهي: المجال الصحي الجسمي والمجال الاجتماعي والمجال الانفعالي والمجال الدراسي، ومجال المستقبل .

بلغت (٩٠٥) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من طلبة كليات جامعة تكريت ومن الأقسام العلمية والإنسانية ، ومعالجة البيانات إحصائيا استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن عينة البحث من طلبة الجامعة يعانون من القلق بشكلٍ عام .
- إن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في جميع مجالات القلق، الصحي والجسمي، والاجتماعي، والانفعالي، والدراسي، ومجال المستقبل .
- إن طلبة الدراسات الإنسانية أكثر قلقاً من طلبة الدراسات العلمية .
- أن طلبة المرحلتين الثالثة والرابعة أعلى مستوى في قلقهم العام من طلبة المرحلتين الأولى والثانية وإن طلبة المرحلة الثالثة هم أكثر قلقاً من المراحل الثلاثة الأخرى .

الدراسات الأجنبية :

١- دراسة سبيلرجر (١٩٧١):

أجريت هذه الدراسة في جامعة ديوك – الولايات المتحدة،وهدفت الدراسة الى تقويم العلاقة بين القلق وترك الدراسة بسبب الفشل العلمي،وقد استخدم الباحث اختبار (تايلر) للقلق،ومعدل الدرجات في الفصل الدراسي.

بلغت عينة الدراسة من (٢٧٦) من الطلبة ذكوراً وإناثاً من جامعة ديوك ، ولمعالجة البيانات الاحصائية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وتحليل العاملي والاختبار التائي .

وظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- حصل الطلبة ذوو القلق العالي على درجات اوطا وان نسبتهم المئوية في الفشل أعلى من ذوي القلق الواطئ.

٢- دراسة كنج وايلمون وسبيلرجر (١٩٧٦):

أجريت هذه الدراسة في جامعة جنوب فلوريدا – الولايات المتحدة ، وهدفت الدراسة الى تقويم أصل العلاقة بين (قلق السمة ، وقلق الحالة ، والانجاز الدراسي)،وقد استخدم الباحث قائمة قلق الحالة – السمة لسبيلرجر، ودرجات الطلبة الامتحانية .

تألفت عينة الدراسة من (٨٣) طالبة من جامعة فلوريدا ، ولمعالجة البيانات الإحصائية استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين والاختبار التائي.

وظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- قلق السمة يكون اكثر تباينا عبر الزمن من قلق الحالة .

المبحث الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

يتضمن هذا الفصل وصفا لمجتمع البحث، وطريقة اختيار العينة، ووصفا للأدوات التي استخدمت في البحث وإجراءات استخراج الصدق والثبات لها، وأسلوب تطبيقها، والوسائل الإحصائية التي عولجت بوساطتها معطيات هذا البحث .

أولاً: مجتمع البحث:

مجتمع البحث الحالي هو طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم والبالغ عددهم ( ) من الطلبة

ذكوراً وإناثاً يمثلون أقسام كلية التربية للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١)

ثانياً: عينة البحث:

اختار الباحث عينته من طلبة الكلية بالأسلوب المرحلي العشوائي وفقا للخطوة الآتية : اختيرت عينة من الطلاب والطالبات من كل فرقة دراسية في كل قسم دراسي، وبذلك أصبحت عينة البحث (٣٨٤) من الطلبة ذكوراً وإناثاً نصفهم ذكور ونصفهم إناث، وهي بنسبة (٢٩٪) من مجتمع البحث .

ثالثاً: أدوات البحث:

وفيما يأتي وصف لهذه المقاييس ، وإجراءات الصدق والثبات التي في ضوئها جعلت هذه الأدوات جاهزة لقياس متغيرات البحت الحالي

مقياس الأمن النفسي:

لغرض قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم ، اعتمد الباحث على مقياس "ماسلو" المعد عام ١٩٨٣ والمقنن على طلبة جامعات دولة العراق الشقيق .

مواصفات المقياس:

يتضمن المقياس (٧٥) فقرة، وقد أجريت عليه بعض التعديلات فأصبح مجموع فقراته (٢٨) فقرة، وضعت أمام كل فقرة من فقرات المقياس ثلاث بدائل (مواقف) تمثل إحداها: الأمن النفسي الذي تقيسه الفقرة بأعلى درجة ، ويمثل الثاني : الأمن النفسي المقاس بدرجة متوسطة، أما البديل الثالث والأخير: فانه يقيس الأمن النفسي بدرجة اقل ، وقد أعطيت هذه البدائل الأوزان (٣، ٢، ١) على التوالي ملحق (١) .

ولغرض الكشف عن دقة المستجيب وجديته في الاستجابة ، أضيفت ست فقرات مكررة إلى المقياس ، ويحتسب عدم التطابق أو الانسجام في الاستجابة باستخراج متوسط الفروق والانحراف المعياري لإجابات الأفراد عن الفقرات المكررة وعده معيارا لقبول الاستمارة أو استبعادها (ماسلو ، ١٩٨٣ ، ٩٣).

وقام معد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وقد توفرت فيه الأدلة والمؤشرات الآتية :

أ- صدق المقياس:

استخدم الباحث الصدق الظاهري أي حكم الخبراء إذ عرض الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ،بلغ عددهم (٥) محكما للاستنارة بآرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من المقياس،وصلاحية كل بديل وتدوين ملاحظاتهم، وهي تمثل نسبة (٣، ٨٤٪) معيارا لصلاحيتها للقياس، وبذلك تحقق لفقرات المقياس صدق ظاهري ملحق (٢) .

ب- ثبات المقياس:

احتسب ثبات مقياس الأمن النفسي في البحث الحالي بالطريقة الآتية:

طريقة إعادة الاختبار:

عند تطبيق المقياس على عينة الثبات ثبت الباحث مؤشرا لكل ورقة إجابة ليتعرف عليها في التطبيق الثاني لأفراد العينة،ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة بعد مرور (١٥) يوما. وتم إيجاد العلاقة بين درجات التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون (البياتي ، ١٩٧٧، ١٨٠).فبلغ ثبات المقياس (٨٧، ٠) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد على المقياس الحالي في الزمن لأنها أكثر من (٧٠، ٠) (عيسوي، ١٩٧٤، ٥٨).

مقياس القلق النفسي:

لغرض تحقيق هدف البحث بالتعرف على مفهوم القلق، استخدم الباحث مقياس مفهوم القلق المعد من قبل (البدري ٢٠٠٣)، ويتألف المقياس من (٥٦) فقرة ، وقد اجري علية بعض التعديلات فأصبحت مجموع فقراته (٢٨) فقرة سلبية (ملحق٣) . وقد وضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي :

١- تنطبق علي دائماً.

٢- تنطبق علي أحياناً.

٣- تنطبق علي نادراً.

وقد كانت أوزان البدائل تتراوح بين (٣-١) درجة، ويصحح هذا المقياس وفقاً لتلك الأوزان المعطاة لفقرات المقياس، ويعطى للمستجيب درجة كلية على المقياس بأجمعه لتمثل مفهوم القلق لديه . وقد حددت أعلى درجة وهي (٨٤) وأوطأ درجة وهي (٢٨) . وكلما ارتفعت درجة المستجيب على المقياس كان ذلك دليلا على امتلاكه قلقا عالياً والعكس صحيح .

أ- صدق مقياس مفهوم القلق:

تحقق الباحث من صدق مقياس مفهوم القلق عن طريق عرض فقرات المقياس على لجنة من المحكمين ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس لغرض إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في مدى صلاحية فقرات المقياس وبدائله في التعرف على مفهوم القلق لدى الطلبة وإجراء التعديلات اللازمة لتلائم طبيعة البحث وأهدافه وعينته،وقد اخذ الباحث بالمعيار السائد في الدراسات السابقة وهي نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر معياراً لقبول الفقرات ومؤشراً دالاً على صدقها .

ب- ثبات مقياس مفهوم القلق:

اعتمد الباحث في استخراج ثبات المقياس على طريقتين :

أ- طريقة إعادة الاختبار (Test – Re Test)، حيث تم طبق المقياس على عينة مكونة من (٨٦) من الطلبة ذكوراً وإناثاً، وقد كان الثبات المستخرج بهذه الطريقة لمقياس مفهوم القلق (٠,٨٤) .

ب- طريقة التجزئة النصفية:ولزيادة التأكد من ثبات مقياس القلق استخرج الباحث الثبات بهذه الطريقة على نفس العينة (عينة الثبات) حيث جزئت الدرجات في المقياس إلى درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية واستخرج معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ الثبات المستخرج بطريقة التجزئة بعد إجراء التصحيح بمعادلة سبيرمان. براون (٠,٨٣) وهو مؤشر دال على ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في القياس.

رابعاً: التجربة الاستطلاعية:

رغبة من الباحث في تطبيق المقياسين على الطلبة في آن واحد،استطلع البحث ميدانياً، وذلك بتطبيقها على عينة من طلبة الكلية بلغت (٢٠) من الطلبة ذكوراً وإناثاً،اختيروا عشوائيا من قسمي اللغة اللغة العربية واللغة الإنجليزية لأجل التحقق من :

١- مدى وضوح التعليمات .

٢- مدى وضوح الفقرات .

٣- مدة الاستجابة .

وتبين من هذه الدراسة الاستطلاعية وضوح التعليمات والفقرات، إذ أكد

جميع الطلبة إن فقرات المقياسين عبارة عن مواقف وأنشطة وعبارات تقريرية ظاهرة يسهل التعبير عنها، وأسئلة يعبر عنها كل يوم ، مما يدعو المستجيب إلى استمرار الإجابة عنها بصدق، وتراوحت مدة الإجابة (٣٠- ٥٠) دقيقة بالنسبة لمقياس الأمن النفسي،و(٢٥- ٤٠) دقيقة بالنسبة لمقياس القلق ، وبمتوسط مقداره (٤٠، ٣٣) دقيقة على التوالي .

خامساً: تطبيق أدوات البحث:

طبق الباحث المقاييس المستخدمة في البحث بنفسه على العينة البالغة (٣٨٤) من الطلبة ذكوراً وإناثاً في الفرق الدراسية الأربعة في كلية التربية . إذ بدأ بالتطبيق بتاريخ ٢٠٢٠/١/٧ وانتهى من التطبيق في ٢٠٢١/١/٢٤.

وكان الباحث يوضح في بداية اللقاء مع كل مجموعة من أفراد العينة الغرض من تطبيق هذه المقاييس، وضرورة الإجابة عن كل الفقرات وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة وأهمية تثبيت المعلومات المتعلقة بمتغيرات والجنس والمرحلة، ويؤكد لهم سرية المعلومات الواردة في الإجابات ، ويطلب منهم عدم ذكر الاسم لمنح المستجيبين الحرية في التعبير بدقة وموضوعية .

ولأغراض التطبيق أعد الباحث أوراق للإجابة خاصة بكل مقياس

بقصد تسهيل إجراءات التصحيح .

وبعد الانتهاء من التطبيق فحصت جميع الاستمارات ، وتبين أن هناك (٣٤) من الطلبة ذكوراً وإناثاً لم يكملوا الإجابة عن كل الفقرات وعليه استبعدت استماراتهم ، وبذلك أصبح العدد النهائي للاستمارات الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (٣٥٠) استمارة .

سادسا : الوسائل الإحصائية :لمعالجة البيانات الواردة في البحث استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات للمقاييس المستخدمة في البحث، وكذلك إيجاد العلاقة بين المتغيرات.
٢. معادلة سبيرمان ـ براون لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية .
٣. الاختبار التائي لعينة واحدة لمقارنة الوسط المتحقق مع الوسط النظري لكل مقياس .

٤. الاختبار الزائي للكشف عن الفروق في معاملات الارتباط بين المتغيرات تبعاً لمتغير الجنس.

٥. تحليل التباين الثنائي باستخدام معاملة هويت لثبات المقياس .

المبحث الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا المبحث عرض النتائج التي توصل إليها الباحث وتفسيرها في ضوء الأهداف الموضوعة نتيجة تطبيقها لأدوات البحث المتمثلة بمقياس الأمن النفسي ومقياس القلق النفسي .

الهدف الأول: "قياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم" .

ولتحقيق هذا الهدف حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث البالغ عددهم (٣٨٤) من الطلبة ذكوراً وإناثاً وبلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث (٧٥،٢٣) درجة وكان الوسط النظري ×× لمقياس الأمن النفسي (٦٥) درجة ، وبالمقارنة بين المتوسطين يتضح أن متوسط العينة أعلى من المتوسط النظري.ولأجل اختبار دلالة الفروق إحصائياً أستخدم الباحث الاختبار التائي (T- Test) لعينة واحدة، أنظر الجدول (١) .

الجدول (١)

نتائج الاختبار التائي لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري لمقياس الأمن النفسي

المتوسط المتحقق للعينة		٧٥,٢٣
الانحراف المعياري		١٢,٨٦
المتوسط النظري		٦٥
القيمة التائية	المحسوبة	١٥,٧٣٨
	الجدولية	١,٩٧
درجة الحرية		٣٩٣
مستوى الدلالة		٠,٠٥

يتضح من الجدول عند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية، أن القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية وهذا يدل على أن هذه الفروق دالة إحصائيا ولصالح متوسط العينة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية "لا فروق معنوية بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي،والوسط الفرضي للمقياس" . وقد تفسر هذه النتيجة بأن طلبة الكلية من الشرائح الاجتماعية الواعية وتتمتع بالمرونة العقلية (محمد،٧٢،١٩٩٩) .

الهدف الثاني: "قياس مستوى مفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم".

ولتحقيق هذا الهدف فقد أظهرت نتائج المقارنة بين المتوسط المتحقق لدرجات أفراد العينة البالغ (٧٢،٥٣) درجة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٦١) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣،٤٧٨) وهي قيمة عالية مقارنة بالقيمة الجدولية البالغة (١،٩٧) عند درجة حرية (٣٨٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ولما كان الفرق لصالح المتوسط المتحقق للعينة فان ذلك يعني ان مستوى مفهوم القلق لدى أفراد العينة كان عاليا ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

يبين نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والنظري لمفهوم القلق لدى أفراد العينة

المتوسط المتحقق للعينة		٧٢,٥٣
الانحراف المعياري		٣,٥٧٣
المتوسط النظري		٦١
القيمة التائية	المحسوبة	٣,١٧٨
	الجدولية	١,٩٧
درجة الحرية		٣٨٣
مستوى الدلالة		٠,٠٥

المتوسط المتحقق للعينة الانحراف المعياري المتوسط النظري القيمة التائية درجة الحرية مستوى الدلالة

المحسوبة

الجدولية

٧٢،٥٣ ٣،٥٧٣ ٦١ ٣،٤٧٨ ١،٩٧

٣٨٣ ٠،٠٥

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى مفهوم القلق للسبب الآتي : إن وصول الطالب الى المرحلة الجامعية يعني انه قد أصبح أكثر قلقا في حياته المستقبلية الأمر الذي يشعره بعدم استقراره في ذاته وكيانه وشخصيته .

الهدف الثالث: "علاقة الأمن النفسي بمفهوم القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم".

ولتحقيق هذا الهدف حسب معامل ارتباط بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٣٨٤) من الطلبة ذكوراً وإناثاً، وبلغت قيمته (٠،٤٩). وللكشف عن مستوى معنوية دلالة معامل الارتباط أستخدم الاختبار التائي الخاص بارتباط بيرسون وظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (٠٥ ، ٠) . اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦٩٧ ، ٢٩) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٩٧ ، ١) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية " لا علاقة معنوية بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى أفراد عينة البحث " انظر الجدول (٣).

الجدول (٣)

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الأمن النفسي ومفهوم القلق لدى أفراد عينة البحث والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

عدد أفراد عينة البحث		٣٨٤
قيمة معامل الارتباط		٠,٤٩
القيمة التائية	المحسوبة	٢٦,٦٩٧
	الجدولية	١,٩٧
مستوى الدلالة		٠,٠٥

يتضح من الجدول (٦) وجود علاقة ايجابية دالة بين درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس مفهوم القلق ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (٠،٤٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) . ويمكن ان تعزى هذه النتيجة الى ان الحاجات النفسية للأفراد وقد تكون متوترة قلقة بعض الشيء هي التي تدفعهم الى القيام بالأمن النفسي من اجل الحصول على تقدير الآخرين واحترامهم .

الهدف الرابع: "معرفة علاقة الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالجنس (ذكر – أنثى) ".

ولتحقيق هذا الهدف حسب معامل الارتباط بين الأمن النفسي والجنس (ذكر – أنثى) باستخدام معامل ارتباط بوينت باي سيريال (Point Biserial)، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٢) وللتعرف على معنوية دلالة معامل الارتباط أستخدم الاختبار التائي وظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦٦١ ، ٩) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٩٧ ، ١).وبذلك ترفض الفرضية الصفرية "لا علاقة معنوية بين الأمن النفسي والجنس لدى أفراد عينة البحث " أنظر الجدول (٤).

الجدول (٤)

قيمة معامل ارتباط بوينت بايسيريال بين الأمن النفسي والجنس (ذكر – أنثى) لدى أفراد عينة البحث والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

الجنس		ذكور	إناث
عدد الطلبة		١٥٦	٢٢٨
المتوسط		٧٢,٦١	٧٨,٨٩
قيمة معامل الارتباط		٠,٤٢	
القيمة التائية	المحسوبة	٩,٦٦١	
	الجدولية	١,٩٧	
مستوى الدلالة		٠,٥٠١	

ويُفسر الفرق لصالح (الإناث) في مستوى الأمن النفسي ، بأن المجتمع العراقي هو من المجتمعات الشرقية والعربية في استخدام أمور التعاطف مع الآخرين لدى الإناث أكثر من الذكور .

الهدف الخامس: "معرفة علاقة القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالجنس (ذكر – أنثى) ".

ولتحقيق هذا الهدف حسب معامل الارتباط بين مفهوم القلق والجنس (ذكر – أنثى) باستخدام معامل ارتباط بوينت باي سيريال (Point Biserial)،اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٤) وللتعرف على معنوية دلالة معامل الارتباط أستخدم الاختبار التائي وظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٠٨ ، ٣) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٩٧ ، ١) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية " لا علاقة معنوية بين مفهوم القلق والجنس لدى أفراد عينة البحث " أنظر الجدول (٥) .

الجدول (٥)

قيمة معامل ارتباط بوينت بايسيريال بين مفهوم القلق والجنس (ذكر – أنثى) لدى أفراد عينة البحث والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

الجنس		ذكور	إناث
عدد الطلبة		١٥٦	٢٢٨
المتوسط		٧٦,٦٩	٧٠,٨٥
قيمة معامل الارتباط		٠,٣٤	
القيمة التائية	المحسوبة	٣,٢٠٨	
	الجدولية	١,٩٧	
مستوى الدلالة		٠,٥٠١	

ويُفسر الفرق لصالح (الذكور) في مستوى مفهوم القلق لأنهم كثيرو القلق في حياتهم الاجتماعية والمستقبلية المجهولة بالنسبة للذكور أكثر منها للإناث.

المبحث الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

استنادا إلى ما ظهر من نتائج البحث أستنتج الباحث ما يأتي :

- إن طلبة لدى طلبة كلية التربية بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم يتمتعون بمستوىً عالٍ من الأمن النفسي .
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي ومفهوم القلق .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الكلية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم القلق لدى طلبة الكلية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثانياً: التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فان الباحث يوصي بما يأتي :

- الاستفادة من الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عال جدا من الأمن النفسي في قيادة مختلف الأنشطة الاجتماعية داخل الكلية وخارجها .
- زيادة الاهتمام بالطلبة الجامعيين وذلك بمساعدتهم للتعرف على مشاكلهم وصعوباتهم لإيجاد الحلول لها وتجاوزها بهدف تحقيق طموحاتهم بما يقلل من مفهوم القلق لديهم ويصل بهم الى مستوى عال من الأمن النفسي.
- تنمية الإحساس بأهمية ومكانة الطالب الجامعي ودوره في خدمة الوطن والآخرين وذلك في العلاقات الإنسانية والاتزان في سلوكه وتصرفاته وصولا به الى الأمن النفسي ليكون قادرا على إعطاء المزيد لخدمة الوطن والأمة .

ثالثاً: المقترحات:

في حين يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

- بناء برنامج لرفع مستوى الأمن النفسي لدى مختلف الفئات العمرية والمراحل الدراسية .
- قياس مستوى الأمن النفسي للطلبة في مراحل التعليم العام كافة (الأساس والثانوي) .

- إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر برنامج تدريبي على تنمية الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة .

المصادر والمراجع

- القران الكريم.
- الخالدي، جاجان محمد جمعة (١٩٩٠): شعور المعلم بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد
- حسين، محمود عطا (١٩٨٧):مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد (٣) ، الكويت .
- الحفني،عبد المنعم(١٩٧٨) :موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مكتبة المدبولي ، القاهرة
- مطلك، فاطمة عباس (١٩٩٤) : بناء مقياس مقنن للامن النفسي لطلبة جامعة بغداد ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- سعد،علي (١٩٩٩) : مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي (بحث ميداني حضاري مقارن) ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد (١٥) العدد (١) ، دمشق .
- التتنجي،تغريد خليل (١٩٩٧) : بناء برنامج إرشادي جمعي للأمن النفسي وأثره في التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- وهيب،محمد ياسين (١٩٩١) : علاقة القيم بالأمن النفسي ، مجلة التربية والعلم ، عدد (١٠) ، كلية التربية ، جامعة الموصل .
- سمين،زيد بهلول (١٩٩٧) : الأمن والتحمل النفسيان وعلاقتهما بالصحة النفسية . اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية الاداب ، جامعة المستنصرية .
- العامري،فريدة محي الدين (١٩٩٩): الأمن النفسي وعلاقته بالشعور بالعوز الغذائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء وعدن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الموسوي ، عباس نوح سليمان محمد (٢٠٠٢) : السلوك الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالذات والأمن

النفسي لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة الموصل .

- الزغبي، أحمد محمد (١٩٩٧). مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر. العدد (١٢).
- فرويد، سيجموند (١٩٨٩): الكف والعرض والقلق.، ترجمة محمد نجاتي، ط٤، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الخولي، وليم (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي. القاهرة، دار المعارف.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٢. القاهرة.
- كاظم، أمينة محمد (١٩٧٣): دراسة العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي. جامعة عين شمس، كلية البنات، القاهرة، (الكتاب السنوي ١٩٧٤، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص٣٤٤-٣٤٨)، ملخص أطروحة دكتوراه منشورة.
- عثمان، فاروق السيد (١٩٧٥): دراسة العلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في مرحلة الجامعة. جامعة الأزهر، كلية التربية.
- جاسم، جاسم محمد (١٩٨٦): علاقة القلق ببعض المتغيرات المدرسية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الجلالي، لمعان مصطفى (١٩٨٩): بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة المستنصرية. كلية التربية، الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- العكاشي، بشرى أحمد جاسم (٢٠٠٠): قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. العراق، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- البدري، نبيل عبد العزيز عب الكريم (٢٠٠٣):القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة تكريت .

- Owens, C.E. (1971): An Investigation of Relationship of Values and Security-Insecurity to student activism, D.A.I., Vol.32, No.9.
- Krishna, K & Kummar , P. (1979) : Personality Motivational and Adjustment Differentials of Emotionally Disturbed and Emotionally Adjustment Adolescents. Indian Journal of Clinical Psychology , Vol.6 .
- Bennet, G. M & Jordan , T.E. (1985) : Security – Insecurity and the Direction of Aggressive Responses to Frustration , Indian J of Clinical Psychology, vol.4
- Ojaha, H. & Singh, R.R. (1988) : Child Rearing Attitudes as Related to Insecurity and Dependence Prononess, Psychological Studies, Vol.33, No.2.
- Janisse, M. P. and Palys. T.S. (1976): Frequency and Intensity of anxiety in University student. Journal Personality Assessment. 40(5), 503515-.
- Young, C. G. (1916): Collected paper on analytical psychology. Baillier Tindal & Com., London.

استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة (الواقع والمأمول)

د. حسن الفاتح الحسين محمدالمبارك
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك – كلية التربية
جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم – السودان

د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك – كلية التربية
جامعة البُطانة – السودان

استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة (الواقـــع والمأمـــول)

د. حسن الفاتح الحسين محمدالمبارك
د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه

ملخص البحث

هدفت الدّراسة إلى الوقوف على استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة من وجهة نظر المعلمات؛ وذلك من خلال معرفة الواقع الفعليّ لاستخدام التّقنيات التّعليمية في تدريس التّربية الفنيّة، ومعرفة درجة الصّعوبات التي تواجه تدريس التّربية الفنيّة، ومعرفة المأمول من التّقنيات التّعليمية لتحقيق أهداف التّربية الفنيّة، فضلاً عن معرفة الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة بين استجابات عينة الدّارسة نحو الواقع والمأمول في استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال والتي تعزى لمتغيرات الدّراسة. تم إجراء الدّراسة في العام الدراسيّ ٢٠١٨/٢٠١٩م. لتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ، كما تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة بعد التّأكد من صدقها وثباتها. تكوّنت عينة الدّراسة من عدد (٨٠) معلمة بنسبة حوالي ٥٤٪ من مجتمع الدّراسة، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائيّة. لمعالجة البيانات إحصائيّاً استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائيّة للعّلوم الاجتماعيّة (SPSS). ومن أهمّ النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة: غالبا ما تستخدم التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال بوسط حسابي ٣,٧٦ وبدرجة تقديرية متوسطة، وتتحقق درجة صعوبات استخدام التّقنيات التّعليميّة بوسط حسابي ٤,١٨ وبدرجة تقديريّة عالية، تتحقّق درجة المأمول من التّقنيات التّعليميّة لتحقيق أهداف التّربية الفنيّة بوسط حسابي٤,٤٩وبدرجة تقديريّة عالية جدا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين استجابات عينة الدّارسة نحو الواقع والمأمول في استخدام التّقنيات التّعليمية في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال؛ والتي تعزى لمتغير نوع الرّوضة لصالح الرّياض الخاصّة، كما توجد فروق لصالح حملة مؤهّل البكالوريوس. وعلى ضوء النّتائج أوصت الدّراسة بعدد من التّوصيات منها: ضرورة تأهيل المعلمات في مجال استخدام التّقنيات التّعليميّة من خلال الدّورات التّدريبيّة. كما اقترحت الدّراسة العديد من الدّراسات المستقبليّة.

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم قبل المدرسيّ، تكنولوجيا التّعليم، الوسائل التّعليميّة.

Abstract

The study aimed to recognize the usage of educational techniques in teaching the subject of Art Education at Rufaa city from the point of view of the female teachers from one side, and through the knowledge and awareness of the actual reality of using these techniques and determining the difficulties and constrains of teaching Art education from the other side. Furthermore, the study aimed to identify the potentials of educational techniques to achieve the objectives of Art education, as well as a knowledge of the statistical significant differences between the responses of the study sample with regard to the reality and potentials of using educational techniques in teaching Art education. The study was conducted throughout the academic year 20182019/. To achieve the objectives of the study the descriptive analytical method was used, and the questionnaire was used as a tool for the study after confirming its validity and stability. The study sample, randomly selected, consisted of (80) female teachers making a ratio of 54% of the study population. The researchers used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program to process the data. The most important findings of the study revealed that: Educational techniques are often used in teaching art education in kindergartens with a mean of 3.76; the existence of difficulty when using educational techniques is confirmed with a mean of 4.18 and a high degree of discretion. The potentials of educational techniques in achieving the objectives of Art education were achieved with a mean of 4.18 and a high degree of preference. There are statistically significant differences between the responses of the study sample towards the reality and the potentials of using educational techniques in teaching Art education in kindergarten, which is attributed to the variable (type of kindergarten) in favour of the private kindergarten. The study also revealed some differences in favor of both, the bachelor's degree holders. In light of these results, the study presented a number of recommendations including the crucial need to qualify teachers in the use of educational techniques through training courses. The study also proposed several future studies.

Keywords:
Pre-school education, education technology, teaching aids.

أولاً: الإطار العام للدّراسة

١- المقدمة:

لقد تسارعت خلال السنوات الماضية التطورات في التقنيات التعليمية؛ ولم تعد مقتصرة على استخدام الوسائل التعليمية بشكلها التقليدي من صور ومجسمات ورسوم توضيحية وعينات ومواد تعليمية فقط؛ بل تجاوزته إلى ما تقدمه الثورة التقنية التي تنتظم العالم من تكنولوجيا رقمية وأجهزة إلكترونية وشبكات ومواقع، وتوظيف كل ذلك في تسهيل التعليم وتسريعه بمختلف تخصصاته بما في ذلك مراحل التعليم قبل المدرسي التي تشمل رياض الأطفال، وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التعليمية؛ لما فيها من جوانب تربوية واجتماعية وتنشئة ورعاية، وأنها تنقل الأطفال من المنزل وتهيئهم وتؤهلهم إلى الانتقال إلى مرحلة التعليم الأساسي دون مفاجأة؛ وتنمي فيهم جوانب النمو المختلفة (الفادني،٢٠١٨م: ٧)،ومن خلال التطور الهائل في أوعية نقل البيانات ومع ظهور مواقع وبرامج متعددة تساعد على تعليم التربية الفنية للجيل الحالي، الذي يمكن تسميته مجازاً جيل التقنية الحديثة؛ فمخاطبة العقول بالطريقة التي تناسبها أحد أسباب إيصال المعلومة، وأحد أهم وسائل تحبيب هذا الجيل في العلوم والمعارف المختلفة ومنها التربية الفنية، التي تعتبر في أي مجتمع من المجتمعات جزءاً أصيلاً من التربية العامة، وتسهم في اكساب الأطفال مهارات أساسية تعينهم في تحقيق أهداف التعلم.

عندما يقفل المعلم أو المعلمة في رياض الأطفال باب استخدام التقنية الحديثة في تعليم مقرر التربية الفنية فهو يقرر الجمود والتخلف عن الركب؛ كما أن ذلك من شأنهحرمان التلاميذ والتلميذات من وسائل شائقة وجاذبة؛ تساعدهم على فهم الدرس والتفاعل معه، والقدرة على تطبيق أنشطته وتدريباته.

يقوم الباحثان في هذه الدراسة بالوقوف على واقع استخدام التربية الفنية برياض الأطفال للتقنيات التعليمية، بشقيها التقليدي والحديث

الذي يواكب متطلبات العصر، وما يمكن التطلع إليه مستقبلاً من تطوير لهذه التقنيات المستخدمة، كل ذلك من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة التي تتمثل في ومدرسات رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمدينة رفاعة بالسودان.

٢- مشكلة الدراسة:

تتمثّل مشكلة الدّراسة في محاولة سد الفجوة الواسعة بين الواقع والمأمول في استخدام تقنيات التعليم في تدريس التربية الفنية برياض الأطفال؛ سعياً للمواكبة مع روح العصر، وتحقيقاً للأهداف المنشودة. ذكرت (الشلتى،١٤٣٠هـ) أن من المهام التي يمارسها المعلم الناجح داخل حجرة التعلم استخدام الوسيلة التعليمية من أجل إحداث تعلم مبدع عند المتعلمين؛ كي يحفزهم على التفاعل الإيجابي للحصول على تقدم أفضل في تعلم المفاهيم والمعارف والقيم و الاتجاهات و المهارات الإبداعية؛ وهذه المشكلة تدرس الواقع لتصل سعياً لتحقيق المأمول.

يمكن صياغة مشكلة الدّراسة في السؤال الرئيس التالي: ما الواقع وما المأمول فياستخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة؟ما الواقع والمامول وتتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما الواقع الفعليّ لاستخدام التّقنيات التّعليمية في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال؟بمدينة رفاعة من وجهة نظر المعلمات برياض الأطفال
٢. ما الصّعوبات الّتي تواجه تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال؟ إضافة ما قبل السؤال
٣. ما المأمول من التّقنيات التّعليمية لتحقيق أهداف التّربية الفنيّة برياض الأطفال؟
٤. هل توجد فروق ذات الدّلالة الإحصائيّة بين استجابات عينة الدّارسة نحو الواقع والمأمول في استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال والتي تُعزى لمتغيرات

الدّراسة (نوع الروضة، والمؤهل العلمي للمعلمة)؟إلى أي مدى توجد فروق أو ما مدى وجود فروق

٣- أهداف الدراسة:

تهدف الدّراسة إلىالوقوف على استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة من وجهة نظر المعلمات؛ وذلك من خلال:

١- معرفة الواقع الفعليّ لاستخدام التّقنيات التّعليمية في تدريس التّربية الفنيّة.
٢- معرفة درجة الصّعوبات الّتي تواجه تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال.
٣- معرفة المأمول من التّقنيات التّعليمية لتحقيق أهداف التّربية الفنيّة برياض الأطفال.
٤- معرفة الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة بين استجابات عينة الدّارسة نحو الواقع والمأمول في استخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال والتي تُعزى لمتغيرات الدّراسة (نوع الروضة، والمؤهل العلمي للمعلمة).

٤- فروض الدراسة:

وفقا للمنهج المتبع الوصفي التحليلي يفضل استخدام الأسئلة بدلا عن الفروض تتمثّل فروض الدّراسة في التالي:

١- يتحقق الواقع الفعلي لاستخدام التقنيات التعليمية بدرجة متوسطة لدى معلمات رياض الأطفال.
٢- تتحقق درجة صعوبات استخدام التقنيات التعليمية بدرجة عالية لدى معلمات رياض الأطفال.
٣- تتحقق درجة مطلوبات استخدام لتقنيات التعليمية بدرجة عالية لدى معلمات رياض الأطفال.
٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى لنوع الروضة (حكومي، خاص) لصالح الخاص.
٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

٥- أهمية الدراسة:

يمكن لنتائج هذه الدّراسة أن تفيد الجهات التالية:

١. المسؤولين في وزارة التّعليم العام والقائمين على أمر التعليم قبل المدرسة؛ في بناء الخطط ومعالجة المشكلات المتعلقة بتدريس التربية الفنية في رياض الأطفال.

٢. قد تفيد معلماترياض الاطفال بدلاً عن معلمة رياض الأطفال في التّعرفعلى أهم التقنيات التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس التربية الفنية برياض الأطفال، ومن ثم رفع الكفاءة الأدائية، وتحسين طرق التّدريسوإثراء خبرة الأطفال في التربية الفنية.

٣. إضافة (قد تفيد) لان الاهمية إحتماليةالتّلاميذ في تحسين اتجاهاتهم نحو التربية الفنية من خلال استخدام تقنيات تعليمية تثري مجال منهج التربية الفنية برياض الأطفال.

٦- حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: تقتصر الدّراسة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الفنيّة برياض الأطفال بمدينة رفاعة (الواقع والمأمول).
- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدارسة في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م
- الحد البشري:معلمات رياض الأطفال.
- الحد المكاني: مدينة رفاعة بولاية الجزيرة بالسودان.

٧- مصطلحات الدراسة:

١- تقنيات التعليم:

أ. اصطلاحاً: تعددت المفاهيم المتعلقة بتقنيات التعليم وتنوعت ومن هذه التعريفات يرى راشد (٩٩٣م،٤٥):"أنّها هي مجموعة من المواد التعليمية والأجهزة التعليمية، والمواقف

والأنشطة التعليمية لزيادة فاعلية مواقف الاتصال التعليمية التي تحدث داخل حجرات الدراسة وخارجها".

ب. إجرائياً: يقصد الباحثان بتقنيات التعليم استخدام الأجهزة المادية والبرمجيات التعليمية النظرية في تيسير عملية التعلم وتحقيق أهداف التعلم وتحسين الأداء من خلال إنشاء واستخدام والإدارة المناسبة للعمليات التكنولوجية والموارد.

٢- التربية الفنية:

أ. اصطلاحاً: "التربية الفنية مصطلح من عنصرين (فن، تربية)؛ أي أنها تربية من خلال الفن، الذي يُعد بكل مجالاته المختلفة وسائل للتربية الفنية؛ وما يحرزه الفنانون من أفكار عن التذوق الفني، والعلاقات الجمالية المتجددة، والتعبيرات الفنية بكل ما تحمه من مشاعر إنسانية أو اجتماعية؛ وكذلك جميع الإبداعات التقنية في الفنون التطبيقية تترجم إلى وسائل تبنى عليها أُسس وبرامج التربية الفنية" (إسماعيل، ٢٠١٠م: ٣٥).

ب. إجرائياً: نعني بها في هذه الدراسة الخبرات الفنية الموجودة في منهج الخبرات برياض الأطفال للمستويين الأول والثاني.

٣- رياض الأطفال:

هي مؤسسات التعليم بمرحلة التعليم قبل المدرسة السودانية، والتي تمثل المرحلة التعليمية الأولي بالسلم التعليمي، تستهدف الأطفال في عمر (٤ – ٦) سنوات، بها مستويين دراسيين، هما: المستوى الأول، والمستوى الثاني، ويطبق فيها المنهج القومي للتعليم قبل المدرسة المُعد بواسطة المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا. تؤهل الطفل للالتحاق بالتعليم الأساسي. ظهرت في السودان منذ أربعينيات القرن الماضي، وانتشرت وتضاعفت أعدادها مؤخراً بكل المدن والأرياف، منها الرياض الحكومية التي تتبع للدولة، ومنها الرياض الخاصة التي

يمتلكها أفراد أو شركات.(وزارة التربية والتّعليم الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي بخت الرضا، ١٩٩٠م: ١٦).

٤- مدينة رفاعة:

تقع مدينة رفاعة في ولاية الجزيرة وهي عاصمة محلية شرق الجزيرة ومساحتها تزيد عن (١٦) كيلومتر مربع. وتعتبر توأم لمدينة الحصاحيصا من جهة الشرقللنيل الأزرق، ويربطهما الكبرى الواصل بين المدينتين (https://ar.wikipedia.org). زمن زيارة الموقع والتاريخ.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

١- تقنيات التعليم:

المفهوم:

"تعد الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، وجزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل؛ مما دفع المؤسسات التعليمية إلى الأخذ بتقنيات التعليم والاتصال لتحقيق أهدافها، ثم مواجهة التحديات التي يواجهها العالم اليوم؛ نتيجة التغير السريع الذى طرأ على ثورة المعلومات و الاتصالات (الشرهان، ٢٠٠٠م: ٢١).من التعريفات المهمة لتقنيات تعريف لجمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا [AECT] عام ١٩٩٤م يصف ويوجزتقنيات التعليم " كنظرية ومجال ومهنة " وظهر التعريف نتيجة جهود مكثفة ومستمرة عدة سنوات قام بها كل من الأساتذة: (باربارا سيلز) من جامعة بتسبرغ (وريتا ريتسي) من جامعة دايان الحكومية مع لجنة التعريف والمصطلحات بجمعية الاتصالات التربويَّة والتكنولوجيا. وقد استغرق العمل به ثلاث سنوات من أجل تطوير تعريف تقنيات التعليم الذي صادقت عليه الجمعية رسمِيّاً. والتعريف قابل لإعادة تقويمه وتنقيحه وإصداره دورياً؛ لكي يعكس المفاهيم الجديدة والتغير الذي يحدث في المجال والمهنة.

وبُنِيَ تعريف تقنيات التعليم حول خمسة موضوعات منفصلة تهم المتخصصين في تقنيات التعليم وهي: التصميم والتطوير والاستخدام

والإدارة والتقويم ، وهذه هي مكونات مجال تقنيات التعليموِفق المفهوم الجديد ، مع العلم أن العلاقة بين المكونات هي علاقة تعاون ومؤازرة حيث أن أثر تفاعل مكونات المجال معاً أكبر من مجموع أثر كل منهما على انفراد (الجبان، وأحمد، ١٤٢٣هـ، ص٧٢-٧٣)، ويعد هذا التعريف لتقنيات التعليم من التعريفات الحديثة؛ حيث يؤكد التعريف شمولية مفهوم تقنيات التعليم، والتأكيد على أنها ميدان واسع و مجال كبير.

المسميات المرتبطة بتقنيات التعليم:

ميدان التربية والتعليم ميدان واسع مرّ بفترات زمنية مختلفة تغيرت وتطورت فيها المفاهيم العلمية. وتعد تقنيات التعليم من المفاهيم العلمية التي ظلت تلازم كل عصور التعليم ولكن بمسميات مختلفة حسب وظائف استخدامها وحسب الزمن المستخدمة فيه.

تعددت المسميات التي أطلقت على الوسائل التعليمية، ويرجع ذلك إلى اختلاف النظرة إليها من حيث وظيفتها من فترة زمنية إلى أخرى، ومن هذه المسميات (سالم، ٢٠٠٦م:٣٦):

أ- الوسائل البصرية.
ب- الوسائل السمعية.
ج- الوسائل السمعية والبصرية.
د- وسائل الإيضاح / وسائل الإيضاح السمعية والبصرية.
هـ- معينات التدريس / الوسائل المعينة /المعينات التعليمية.
و- المعينات الإدراكية.
ز- وسائل الاتصال التعليمية.
ح- الوسائل التعليمية.
ط- الوسائل التعليمية التعلمية.
ي- وسائل وتكنولوجيا التعليم.
ك- التقنيات التعليمية.

٢- التربية الفنية:

أهداف التربية الفنية:

تتماشى أهداف التربية الفنية مع الأهداف العامة للتربية والتعليم، وترمي لمساعدة الدارس لينمو نمواً متكاملاً من جميع النواحي: الوجدانية والروحية والعقلية والاجتماعية مع تدريب حواسه، واهتمام التربية الفنية الجاد في المنهج لتحقيق الأهداف الآتية (أحمد،٢٠٠٦:٣٣٩- ٣٤٠):

١- تعميق الأحاسيس الوجدانية: يتعلق هذا الهدف بما يتصل بالوجدان كالعقيدة والتأمل وتذوق الجمال والتقدير الفني؛ مما يساعد على تنمية الوعي الحسي المرهف.

٢- تنمية الاتجاهات الروحية: يهدف إلى سمو روح الفرد إلى عالم يعمر بالجمال؛ الذي يجلب السرور للنفس، عالم عامر بالفنون الجميلة بما يروح عن النفس، ويهذب ويعمل على ترقية الحياة ويساعد على تزجية أوقات الفراغ واستغلالها في الأعمال المفيدة المكونة لعاطفة تذوق الجمال.

٣- إثارة الجوانب العقلية: لا تتعلق التربية بالوجدان والروح فقط؛ بل أصبحت وسيلة للتعبير ومجالاً للخلق والإبداع والابتكار، نتاج يخلق في الطالب روح البحث والاعتماد على الذات ويعوده على الصبر والحماس، وتنميفيه الناحية العقلية التي تمكنه من تطوره وتصالحه مع بيئته.

٤- تدريب الحواس: يجب مراعاة تدريب الحواس بما يجعلها تؤدي وظائفها بصورة أفضل وأكمل.

٥- المشاركة الاجتماعية: مادة التربية الفنية تسهم في خلق المناخ الملائم لنمو العلاقات الاجتماعية المتمشية مع الطبيعة البشرية، وأي اتجاهات عقلية تنمي قوي الطالب ومواهبه؛ مما يؤدي لانسجامه في المجتمع، ويفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويصلح خللها من خلال هذه المشاركاتالاجتماعية.

٣- رياض الأطفال:

الأهداف العامة لرياض الأطفال:

تمثل الأهداف التربوية لهذه المرحلة بداية الطريق لأي سياسة تربوية، وتختلف هذه الأهداف من مجتمع إلى آخر حسب القيم السائدة في تلك المجتمعات، وتنعكس في صورة أحكام قيمية للصفات المرغوب إكسابها للأطفال؛ بما يحقق أكبر قدر ممكن لنموهم كأفراد يعيشون في إطار اجتماعي

محدد،وأهداف رياض الأطفال تتمثل في جاء في (شريف، ٢٠٠٥: ٣٢٥):

١- النمو التدريجي الذي يعطي الطفل الفرصة لأن يكون مستقلاً ومعتمداً علي نفسه في القيام ببعض الأعمال المناسبة له.
٢- إكساب الطفل بعض القيم والمبادئ الدينية السامية بما يناسب مرحلته وغرس الانتماء لوطنه وأمته.
٣- تطوير عمليات التحكم الذاتي.
٤- تعلم الأدوار الاجتماعية المناسبة لسنه وكيفية القيام بها.
٥- تعلم الأطفال كيفية العناية بأجسامهم واستخدام أعضائهم استخدام وظيفياً.
٦- تعلم الكلمات الجديدة وفهم بعض التعبيرات اللغوية المناسبة معنًي وحديثاً.
٧- تعلم وممارسة المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة.

٤- التربية الفنية في منهج رياض الأطفال:

تعتبر التربية الفنية واحدة من أهم الخبرات التي يقوم عليها منهج رياض الأطفال في السودان؛ حيث يقوم هذا المنهج على سبع خبراتهي (المؤتمر القومي للتعليم،٢٠٠٦م: ٣٦):

١- الدينية.
٢- اللغوية.
٣- في الرياضيات.
٤- العلمية.
٥- الاجتماعية.
٦- الفنية.
٧- الحركية.

والتربية الفنية واحدة من هذه الخبرات المخطط أن يكتسبها تلميذ الرياض من خلال المنهج المبني على هذه الخبرات، وهذه الخبرات توجد داخل المنهج المكون من كتابي المستوى الأول والمستوى الثاني داخل وحدات الكتب وتكتسب هذه الخبرات من خلال موضوعات الوحدات، ولكل خبرة من هذه الخبرات أهداف معينة يراد تحقيقها من خلال المنهج الشامل، وتتمثل أهداف الخبرات الفنية كما جاء في المنهج القومي للتعليم قبل المدرسة في السودان في كتاب المنهج للمستوى الثاني (زين وآخرون، ٢٠٠٩: ٥):

١- تنمية تذوق القيم الجمالية في مخلوقات الله عزّ وجلّ من طبيعة وإنسان وحيوان ونبات.
٢- اكتشاف مواهب الأطفال الفنية والعمل على تنميتها.
٣- افساح المجال للأطفال للتعبير عن ذواتهم.
٤- التعريف بالألوان وطرق استخدامها.
٥- تنمية المهارات اليدوية مثل: القص، واللصق، والثني، والبناء.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تحصّل الباحثان على العديد من الدّراسات السابقة في مجال الدّراسة،واقتصرت هذه الدراسات على مجال الدراسة في متغيراته الثلاثة (التقنيات، التربية الفنية، ورياض الأطفال):

أولاً: الدراسات المحلية:

١- دراسة بلة وآدم (٢٠١٧م):

بعنوان مدى تحقق مهارات استخدام الوسائل التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال (دراسة تطبيقية من وجهة نظر المشرفات بمحلية شرق الجزيرة): هدفت الدراسة إلى التحقق من درجة استخدام مهارات الوسائل التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات، تم إجراء الدراسة من خلال الجولة التوجيهية الثانية لمشرفات التعليم قبل المدرسة بمحلية شرق الجزيرة للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات وهي عبارة عن استمارة قياس لمهارات استخدام الوسائل التعليمية تمت تعبئتها بواسطة المشرفات من واقع تقويم الدرس للمعلمة، وتم تطبيق الدراسة علي عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال قوامها (٢٩٨) معلمة، وللمعالجة الإحصائية تم استخدام برنامج (spss) ، ومن أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تحققت مهارات استخدام الوسائل التعليمية بدرجة عالية لدى معلمات رياض الأطفال،

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة تحقق مهارات استخدام الوسائل التعليمية تعزى لنوع الروضة (حكومي، خاص)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في درجة تحقق مهارات استخدام الوسائل تعزى للمتغيرات الآتية: لمكان المدرسة (مدينة، ريف) لصالح المدينة، و لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولصالح الخبرة العملية الأكبر للمعلمة.وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: قيام دورات تدريبية مستمرة في استخدام الوسائل التعليمية لمعلمات رياض الأطفال.

٢- دراسة السنهوري (٢٠١٣م): بعنوان تصميم وتنفيذ نشاط تعليمي للرسم والتلوين لتنمية ذكاء الأطفال سن ٤-٦ سنوات برياض كلية التربية –جامعة الخرطوم.هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط الرسم والتلوين بالذكاء لدى أطفال الفئة العمرية ٤ إلى ٦ سنوات وارتباطه بالصفات الوراثية والنضج العقلي، قامت الباحثة باختيار عينتين إحداهما ضابطة تكونت من(٧٥) طفلًا وطفلة والأخرى تجريبية تكونت من (٧٥) طفلًا من ثلاث رياض أطفال بكلية التربية بجامعة الخرطوم وجميعها مختبرات لقسم التعليم قبل المدرسة تعمل بمنهج التعليم قبل المدرسة لولاية الخرطوم، وقد طبق على المجموعتين اختبار قبلي وبعدي متمثل في اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، كما صممت الباحثة برنامج لمنشط الرسم والتلوين للخبرة الفنية وطبق على المجموعة التجريبية فقط؛ وذلك فترة عام دراسي كامل (تسعة شهور) كما صممت الباحثة استبانة لعينة مكونة من (١٠٠) معلمة وأُخرى لأولياءأمر الأطفال بلغت (١٥٠) منهم. وبعد معالجة البيانات وتحليلها توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لأطفال الروضة للأعمار ٤ ، ٥ ، ٦ سنوات. توجد فروق في الذكاء بين المجموعتين

التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج الرسم والتلوين المصمم من قبل الباحثة. توجد علاقة ارتباط قوية بين المجموعة التجريبية والضابطة في سن ٤ سنوات وبصورة أضعف في سن ٥ و٦ سنوات. هنالك فروق في الرسم والتلوين تعزى لمعلمات الأطفال كما توجد أيضا فروق تعزى لآباء الأطفال. ومن مقترحات الدراسة: إجراء بحوث تجريبية في أساليب تنمية الذكاء والتفكير الابداعي والابتكار.

ثانياً: الدراسات الإقليمية:

١- دراسة بركات(٢٠١٧م):

بعنوان تنمية مهارات التشكيل الفني لطفل الروضةباستخدامبرنامج قائم علىاستراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw). تهدف الدراسة إلى تنمية مهارات التشكيل الفني باستخدام برنامج قائم على استراتيجية (Jigsaw) للتعلم التعاوني لدى اطفال الروضة،استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة عشوائية من أطفال حضانة جيل المستقبل التابعة لمركز ابشواي الفيوم ، وقد اقتصر برنامج الدراسة على مهارات التشكيل الفني بالعجائن، وقد أعدت الباحثة دليلاً للمعلمة لطرق صنع مختلف العجائن التي تناسب طفل الروضة،ومقياس مهارات التشكيل الفني لطفل الروضة ،وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج باستخدام استراتيجية (Jigsaw) للتعلم التعاوني في تنمية مهارات التشكيل الفني لدى طفل الروضة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات الحضانات على استخدام الخامات المختلفة التي يمكن من خلالها تنمية الابداع لدى الطفل. بالإضافة إلى أهمية توظيف أساليب التعلم الذاتي والتعلم التعاوني في تقديم المفاهيم والمهارات المتعددة لأطفال الروضة.

٢- دراسة عكاش (٢٠١٢م):

بعنوان: تقويم دليل معلم التربية الفنية ف يرياض الأطفال من وجهة نظر معلمات التربية الفنية، هدفت الدراسة إلى تقويم دليل معلم التربية الفنية، منوجهةنظرمعلمات التربية الفنية في

رياض الأطفال، فضلاً عن التعرف على الخصائص الواجب توافرها في الدليل، ومعرفة مقترحات المعلمات وصولاً لتطويره، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك باعتماد الاستبانة أداة للدراسة بها (١٩) تسعة عشر فقرة، وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها طبقت على عينة مكونة من(٣٠) معلمة تربية فنية، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: في الهدف الأول من وجهة نظر معلمات لتقويم دليل معلم التربية الفنية في التعرف على الخصائص الواجب توافرها في الدليل وهي كالآتي: اهتمام مكونات الدليل بتربية التذوق الفني، اهتمام الدليل بقيام المعلمين، والتلاميذ بالزيارات المتبادلة بين الرياض، أن تتناسب موضوعات الدليل، معها الإمكانات المتوفرة، تلاؤم الدليل مع منهج وحدة الخبرة التفاعلي في مايخص مادة التربية الفنية، اهتمام الدليل بمهارة الأطفال من حيث الرسوم واستخدام الألوان إما الهدف الثاني مقترحات المعلمات لتطوير هذا الدليل يجب الأخذ بهذه المقترحات لتطوير هذا الدليل منها: تقويم معلم التربية الفنية من قبل مشرفة مختصة بالمادة، وإقامة دورات لمعلمة التربية الفنية في تحليل رسوم الأطفال.

٣- دراسة جليل (٢٠١١م):

بعنوان دراسة خصائص معلمات رياض الاطفال ومهاراتهن في تدريس مادة التربية الفنية، هدفت الدراسة إلى معرفة خصائص ومهارات معلمة التربية الفنية في رياض الاطفال، ومعرفة مهامٍ وواجبات معلمة التربية الفنية، فضلاً عن معرفة خصائص ومهارات وتقنيات نقل الخبرات في مجال التربية الفنية في رياض الاطفال بشكلها الحديث والمعاصر، تكون مجتمع الدراسة من معلمات بمركز مدينة الحلة في محافظة حيث بلغت عينة الدراسة عدد (١٥) معلمة من مجموع (١٧) معلمة، كذلك مشرفات رياض الاطفال وعددهن (٣) مشرفات بوصفهن عينة ثانية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها

الدراسة: أن تكون معلمة التربية الفنية حاصلة على شهادة فنية وذات ثقافة تخصصية وغير متزوجة، ويجب أن تتمتع معلمة التربية الفنية بإمكانية استخدام وسائل الإيضاح والطباشير الملون لأهميته اللطفل كما يجب أن تطَّلع معلمة التربية الفنية في رياض الأطفال على نظريات علم النفس الطفل باستمرار،ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة أن تكون معلمة التربية الفنية متخصصة ومطلعة على أساليب العمل مع الأطفال، ضرورة إقامة دورات في التربية الفنية لمعلمات التربية الفنية في رياض الأطفال لمواكبة مايستجد من تطورات علمية حديثة .

التعليق على الدراسات السابقة:

تم اختيار الدراسات السابقة حسب متغيرات الدّراسة المتمثلة في تقنيات التعليم والتربية الفنية ورياض الأطفال: تلتقي هذه الدراسة مع الدّراسات السابقة في المنهجية وفي الأداة؛ حيث انتهجت المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، ما عدا دراستي بركات (٢٠١٧م) والسنهوري (٢٠١٣) اللتان انتهجتا المنهج التجريبي. كما تتفق مع الدراسات السابقة في عينة الدّراسة (معلمات رياض الأطفال) مع دراسات: دراسة بلة وآدم (٢٠١٧م)، ودراسة عكاش (٢٠١٢م)، ودراسة جليل (٢٠١١م)، وتختلف في ذلك مع دراستي: لسنهوري (٢٠١٣)، وبركات (٢٠١٧م) اللتان استهدفتا تلاميذ الرياض عينة للدراسة حسب منهج الدراستين (التجريبي). أيضاً اتفقت الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في النتائج بصورة عامة؛ إذا أوضحت كل الدراسات الحاجة الكبيرة لاستخدام تقنيات التعليم في رياض الأطفال بصورة فاعلة.

ثالثاً: إجراءات الدّراسة الميدانية:

١- منهج الدّراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب في دراسة مثل هذه المشكلات "وهو المنهج الذي يتناول دراسة أحداث أوظواهر أوممارسات كائنة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها،

ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (الأغا، ١٩٩٧م: ١٤).

٢- أداة الدراسة:

من أجل الحصول على المعلومات والبيانات الأولية لهذه الدّراسة قام الباحثان بتصميم استبانة يتم من خلالها دراسة استخدام التقنيات التعليمة في تدريس التربية الفنية برياض الأطفال وتتألف استبانة الدّراسة من:

القسم الاول:

يشمل البيانات الخاصة بأفراد عينة الدّراسة وهي البيانات الشخصية المتعلقة بوصف عينة الدّراسة وهي: (نوع الروضة، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

القسم الثاني:

يشمل متغيرات الدّراسة الأساسية وهي المحاور التي من خلالها يتم التّعرف علي متغيرات البحث وفقاً لما يلي:

جدول (١)

توزيع محاور الاستبانة

الرقم	محاور الدراسة	عدد الفقرات
١.	درجة استخدامك الفعلي للتقنيات التعليمية الآتية في تدريس التربية الفنية	٢٢
٢.	الصعوبات التي تواجه تدريس التربية الفنية في رياض الأطفال	١٠
٣.	المأمول أو المطلوب من التقنيات التعليمية لتحقيق أهداف التربية الفنية برياض الأطفال	٩
	إجمالي عبارات الاستبانة	٤١

وقد اعتمد الباحثان في إعداد هذا القسم علي مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي وهو يتراوح بين (موافق بشدة، وغير موافق بشدة) وقد تم تصحيح المقياس المستخدم في الدّراسة كالآتي:

١. الدرجة الكلية للمقياس وهي مجموع درجات المفردة علي العبارات.
٢. إعطاء كل درجة من درجات مقياس ليكرت الخماسي وزن ترجيحي كالآتي: عالية جداً (٥)، عالية (٤)، متوسطة (٣)، ضعيفة (٢)، ضعيفة جداً (١)، وقد تم

حساب الأوساط المرجحة لهذه الدرجات كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

الوزن والوسط المرجح لمقياس الدراسة

المقياس	الوزن	المتوسط المرجح
ضعيفة جدا	١	١ – ١,٧٩
ضعيفة	٢	١,٨٠ – ٢,٥٩
متوسطة	٣	٢,٦٠ – ٣,٣٩
عالية	٤	٣,٤٠ – ٤,١٩
عالية جداً	٥	٤,٢٠ – ٥

(المصدر: عبد الفتاح، ٢٠١٠م، ص ٥٤٠ –٥٤١)

من الجدول السابق نلاحظ أن طول الفترة المستخدمة هي ناتج قسمة (٤/٥) أي (٠,٨٠). وقد حُسب طول الفترة على أساس أن الأرقام ١،٢،٣،٤،٥ قد حصرت فيها بينها ٤ مسافات؛ عليه للوصول إلى نتائج أكثر دقة يتم تصحيح المقياس المستخدم للتفرقة بين المستويات التالية:

- أكبر من ٤ أعلى درجات الموافقة.
- من ٤ إلى أكبر من ٣,٥ موافقة إيجابية
- من ٣,٥ إلى أكبر من ٣ درجة متوسطة من الموافقة (يميل إلى الإيجابية).
- من ٣ إلى أكبر من ٢,٥ درجة متوسطة من عدم الموافقة (يميل إلى السلبية).
- من ٢,٥ إلى أكبر من ٢ غير موافق (سلبي).
- أقل من ٢ غير موافق مطلقاً (سلبي جداً).

أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة:

تم ترميز أسئلة الاستبانة ومن ثم تفريغ البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانات وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical (SPSS Package for Social Sciences) ومن ثم تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات الدّراسة لتحقيق أهداف البحث واختبار فروض الدّراسة ولقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

١- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.

٢- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

٣- معادلة اختبار ت (T-Test) اختبارات الفروق بين متوسطين مجتمعين مستقلين Independent-Samples T Test.

٤- تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA).

ثبات المقياس (الاستبانة):

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوٍ لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه علي نفس العينة.تم تطبيق ثبات المقياس علي أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك علي النحو الآتي:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

(Cranbach's Alpha)

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب معامل الصدق عن طريق حساب الجزر التربيعي لمعامل (الفا) معامل الثبات كما يلي:

معامل الفا	عدد القياسات
٠,٨٨	٤١

حساب معامل صدق الاختبار من معامل الثبات كالاتي:

معامل الصدق = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

٠,٨٨ = $\sqrt{٠,٩٣}$

فان ذلك يعني أن صدق المقياس الحالي يساوي أو لا يقل عن (٠,٩٣)، وهي قيمة قريبة جد من الواحد الصحيح مما يدل علي ان المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق إضافة إلى ذلك هذا يوضح أن شكل الاستبيان النهائي بصورة عامة يتمتع بثبات وصدق كبيرين، هذا يعني أننا إذا طبقنا الدراسة باستخدام هذا الاستبيان بصورته الحالية على مجتمع مماثل مرة أخرى سوف نحصل على نفس النتائج بنسبة ٩٣٪ وهي تمثل قيمة معامل الصدق الكلية أي أن الاستبيان يفي الغرض الذي صُمم من أجله بنسبة تصل إلى ٨٨٪ تقريباً ، على ضوء ذلك

سيتم اعتماد المقياس بصورته النهائية الحالية لتطبيق الدراسة.

الجدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لكل محاور التحليل الاستراتيجي

المحور	محتوى المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	درجة استخدامك الفعلي للتقنيات التعليمية الآتية في تدريس التربية الفنية	٢٢	٠,٨٥
٢	الصعوبات التي تواجه تدريس التربية الفنية في رياض الأطفال	١٠	٠,٨٤
٣	المأمول أو المطلوب من التقنيات التعليمية لتحقيق أهداف التربية الفنية برياض الأطفال	٩	٠,٨٧
المقياس ككل		٤١	٠,٨٨

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (٠,٦٠)؛ وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي لعبارتها مما يمكننا من الاعتماد علي هذه الاجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

صدق المقياس (الاستبانة):

يقصد بصدق الاستبانة أن تكون استبانة الدّراسة قادرة علي أنجاز وقياس ما وضعت لأجله وقد تم قياس صدق الاستبانة من خلال الطرق الآتية:

صدق المحكمين:

تم إجراء اختبار صدق المحتوى لعبارات المقاييس من خلال تقييم صلاحية العبارات من حيث الصياغة والوضوح حيث قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين الأكاديميين والمختصين في تخصص الدراسة والبالغ عددهم (٥) محكمين؛ لتحليل مضامين عبارات الاستبانة ولتحديد مدي التوافق بين عبارات كل مقياس تم قبول وتعديل بعض العبارات، وبعد استعادة الاستبيان من المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقترحت عليه، وبعد ذلك تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية .

صدق الاتساق البنائي لفرضيات الدراسة:

هو إيجاد معامل الارتباط بين كل محور من ومحاور الدّراسة مع المعدل الكلي لمحاور الدّراسة.

٣- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدّراسة من معلمات رياض الأطفال بمدينة رفاعة بالسودان

للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، حيث يبلغ المجتمع الكلي للدراسة (٤٤٣) معلماً مقسمين على عدد(٣٢) مدرسة وتفاصيل الإحصائية كالآتي:

جدول (٤)

إحصائية عامة لرياض الأطفال بمدينة رفاعة للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م

البيان	الرقم	نوع الروضة	نوع الأطفال: بنين	بنات	مختلط	المجموع	النسبة المئوية
نوع الروضة	١	الرياض الحكومية	٥	٤	٦	١٥	٤٣٪
	٢	الرياض الخاصة	-	-	٢٠	٢٠	٥٧٪
المجموع			٥	٤	٢٦	٣٥	

المؤهل العلمي	الرقم	نوع الروضة	المؤهل العلمي: جامعي	ثانوي	دون الثانوي	المجموع	النسبة المئوية
	١	الرياض الحكومية	١٤	٤٠	١٠	٦٤	٤٣,٥٪
	٢	الرياض الخاصة	٣٤	٤٩	-	٨٣	٥٦,٥٪
المجموع			٤٨	٨٩	١٠	١٤٧	

المصدر: إدارة التعليم قبل المدرسة بمحلية شرق الجزيرة ٢٠١٩م

ومن الجدول يمكن ملاحظة الآتي:

- أن العدد الكلي لرياض الأطفال بمدينة رفاعة يبلغ (٣٦) روضة، وأن نسبة الرياض الخاصة بمدينة رفاعة ٥٧٪ وهي أكبر من الرياض الحكومية؛ وهذا يدلل على المنافسة الكبيرة بين الرياض الخاصة والحكومية؛ وهذه المنافسة من ناحية استثمارية تسهم في تحسين بيئة الروضة ميلاً نحو استقطاب الأُسر والأطفال.
- أن مجموع المعلمات برياض الأطفال بمدينة رفاعة يبلغ (١٤٧) معلمة، الأكثرية لمعلمات الرياض الخاصة بعدد (٨٣) ونسبة ٥٦,٥٪ مقابل (٦٤) معلمة بالرياض الحكومية بنسبة (٤٣,٥٪)؛ وهذه نسب طبيعية تبررها تفوق الرياض الخاصة في العدد بمدينة رفاعة.
- والملاحظ أن الأكثرية بعدد (٩٩) وبنسبة حوالي ٦٧٪ مؤهلن غير جامعي؛ وهذه إشارة سالبة لضعف المؤهل العلمي لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة رفاعة؛ مما يستدعي ضرورة معالجة هذه الفجوة.

٤- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدّراسة من عدد (٨٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية البسيطة:

جدول (٥)

التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الفئات	التكرارات	النسب المئوية
حكومي	٤٥	٥٦,٢
خاص	٣٥	٤٣,٨
المجموع	٨٠	١٠٠,٠
الفئات	**التكرارات**	**النسب المئوية**
أقل من خمس سنوات	١٤	١٧,٥
٥-١٠ سنوات	٣٨	٤٧,٥
أعلى من ١٠ سنوات	٢٨	٣٥,٠
المجموع	٨٠	١٠٠,٠
الفئات	**التكرارات**	**النسب المئوية**
دون الثانوي	٩	١١,٣
ثانوي	٣٥	٤٣,٨
بكالوريوس	٣٦	٤٥,٠
المجموع	٨٠	١٠٠,٠

من الجدول السابق والذي يبين التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقاًلمتغيراتالدراسة يتضح أنّ:

- عدد معلمات الرياض الحكومية بنسبة (٥٦,٢٪) وهي نسبة أعلى من معلمات الرياض الخاصة بنسبة (٤٣٪).
- بالنسبة للمؤهل العلمي: أن الأكثرية من عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس بنسبة (٤٥٪)، بينما (٤٣,٨٪) من حملة الشهادة الثانوية، والأقلية لحملة المؤهلات دون الثانوي بنسبة (١١,٣٪).
- بالنسبة لعدد سنوات الخبرة العملية: الأكثرية من الفئة الوسطى ٥-١٠سنوات بنسبة (٤٧,٥٪)، يليهم الفئة الأطول خبرة أعلى من ١٠ سنوات بنسبة (٣٥٪)، والأقل هي الفئة الأقل خبرة ١-٥ سنوات بنسبة (١٧,٥٪).

رابعاً: تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

الفرض الأول: يمثّله المحور الأول (الواقع الفعلي لاستخدام التقنيات التعليمية) وينص على: يتحقق الواقع الفعلي لاستخدام التقنيات التعليمية بدرجة متوسطة لدى معلمات رياض الأطفال. لاختبار هذا الفرض تم تحليل عبارات محور (الواقع) ما درجة استخدامك الفعلي للتقنيات التعليمية

الآتية في تدريس التربية الفنية؟تم حساب التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط وقيمة مربع كاي لعبارات المحور وحساب المتوسط العام للمحور.

يتضح من الجدول السابق ان الاتجاه الكلي لجميع (ميول) استجابات المبحوثين في الاتجاه الايجابي بصورة

جدول (٦)

يبين تحليل عبارات المحور و حساب والوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة مربع كاي ومستوى الدلالة وحساب المتوسط العام للمحور الأول

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الإحصائية	الدرجة
١	الكتاب المدرسي	٤,٨٣	٠,٥٢	١٦٧,٧٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٢	السبورة الطباشيرية	٤,٧١	٠,٤٨	٦٢,٧٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٣	السبورة الجيبية	٤,٠٨	٠,٧٨	٢,٢٧٥	٠,٣٢١	كبيرة جدًا
٤	الحاسوب	١,٩٣	١,١١	٥١,٥٠٠	٠,٠٠٠	صغيرة جدًا
٥	البروجكتور	١,٨٠	١,٠٥	٧١,٨٧٥	٠,٠٠٠	صغيرة جدًا
٦	القنوات التعليمية	٢,٠٤	١,٣٣	٥٤,١٢٥	٠,٠٠٠	صغيرة جدًا
٧	الشاشات	٢,٠٣	١,٤٠	٦٦,٢٥٠	٠,٠٠٠	صغيرة جدًا
٨	الصور	٤,٥٨	٠,٨٧	١٥٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٩	الأشكال	٤,٣٦	٥,٥٥	١٩٨,٨٧٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١٠	الألوان	٤,٧٥	٠,٧٠	١٤٩,٧٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١١	الرسومات التوضيحية	٤,٦٨	٠,٧٣	١٧١,٥٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١٢	اللوحات	٤,٦٨	٠,٧٨	١٨٣,١٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١٣	الرحلات	٣,٩٠	١,٠٣	٨١,٠٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة
١٤	المعارض	٣,٧٠	١,٠٧	٥٨,٦٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة
١٥	المسرح	٣,٦٥	١,٠٩	٥٠,٦٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة
١٦	حوض الرمل	٤,١٨	٠,٩٩	٧٩,٢٥٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١٧	الأركان التعليمية	٣,٩٤	١,٠٨	٥٤,١٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة
١٨	المجسمات	٤,٠٠	١,٠١	٥٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١٩	أعمال الطين	٤,١٨	٠,٩١	٥٩,٠٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٢٠	أعمال القص واللصق الورقية	٣,٧٥	١,٠٣	٥٦,٦٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة
٢١	المكعبات البلاستيكية	٣,٨٠	١,٠٦	٦٦,١٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة
٢٢	الأجهزة الجوالة	٣,١٦	١,٤٧	١٥,٨٧٥	٠,٠٠٣	كبيرة
	المتوسط العام للمحور	٣,٧٦	١,١٨	٨٦,٤٠٥	٠,٠١٥	كبيرة

عامة (بدرجة كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٧٦) مما يؤكد صحة الفرض؛ الذي يؤكد أن درجة تحقق الواقع الفعلي لاستخدام التقنيات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفالبدرجة متوسطة؛ وهذه التقنيات الواردة في بيانات المحور هي تجميع للتقنيات التعليمية المستخدمة في مجتمع الدراسة الحديثة منها والتقليدية؛ ونجد أن أهم التقنيات المستخدمة بدرجة مرتفعة: الكتاب، الألوان، السبورة الطباشيرية، واللوحات؛ وهذه هي تقنيات تقليدية؛ بينما أقل التقنيات استخداماً: البروجكتر، القنوات التعليمية، الحاسوب، والشاشات، وكل هذه التقنيات تقنيات ووسائل حديثة؛ مما يشير إلى أن واقع استخدام التقنيات في تدريس التربية الفنية برياض الأطفال؛ لا يواكب التطور الماثل في الحياة العامة في مجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة.

الفرض الثاني: يمثله المحور الثاني (الصعوبات التي تواجه استخدام التقنيات التعليمة في تدريس التربية الفنية في رياض الأطفال) وينص على: تتحقق درجة صعوبات استخدام لتقنيات التعليمية بدرجة عالية لدى معلمات رياض الأطفال.

لاختبار هذا الفرض تم تحليل عبارات محور الصعوبات التي تواجه تدريس التربية الفنية في رياض الأطفال. تم حساب التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط وقيمة مربع كاي لعبارات المحور وحساب المتوسط العام للمحورفيما يلي التوزيع التكراري لإجابات العينة المبحوثة لجميع عبارات المحور:

يتضح من الجدول السابق ان الاتجاه الكلي لجميع (ميول) استجابات المبحوثين في الاتجاه الايجابي (درجة

جدول (٧)

يبين تحليل عبارات المحور وحساب والوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة مربع كاي ومستوى الدلالة وحساب المتوسط العام للمحور الثاني

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الإحصائية	الدرجة
١	خلو الروضة من التقنيات التعليمة المطلوبة	٤,٤٩	٠,٧١	٣٠,٣٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٢	ميزانية الروضة ضئيلة لا تكفي لتوفير التقنيات التعليمية المطلوبة	٣,٩١	١,٠٥	١١,٧٠٠	٠,٠٠٨	كبيرة
٣	صعوبة تداول التقنيات التعليمة بين رياض الأطفال.	٤,١٠	٠,٩٩	٥٣,٧٥٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٤	عدم توفر الوقت لممارسةالأنشطة المتعلقة بالتربية الفنية.	٤,٢١	١,٠٤	٦٨,٧٥٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٥	لا توجد حجرة تستغل في ممارسة الأعمال الفنية .	٤,٣٥	٠,٩٢	٨٧,٦٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٦	لا توجد أماكن لإقامة معارض لأعمال الأطفال الفنية،	٤,١٥	١,٠٨	٦٧,١٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٧	عدم تأهيل المعلمة بالصورة الكافية لتدريس التربية الفنية .	٤,٠١	١,١٢	٤٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٨	عدم توافر المهارا ت اللازمة لممارسة الأعمال الفنية بالنسبة للمعلمة.	٣,٨١	١,٣٨	٣٥,٣٧٥	٠,٠٠٠	كبيرة
٩	عدم توفر الرغبة و الحماس الكافيين لدى المعلمة في تدريس التربية الفنية بالصورة المطلوبة.	٤,٤٠	٠,٩١	٩٧,٢٥٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
١٠	عدم توفر أجهزة الحاسوب في تعليم الأطفال برياض الأطفال.	٤,٦٣	٠,٦٠	٤٩,٣٧٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
المتوسط العام		٤,١٨	١,٠٠	٨٤	٥٤,٣٨٠	كبيرة جدًا

كبيرة جداً) بمتوسط حسابي (٤,١٨)؛ مما يؤكد صحة الفرضالذي يفترض أن تتحقق درجة صعوبات استخدام التقنيات التعليمية بدرجة عالية لدى معلمات رياض الأطفال في تدريس التربية الفنية؛ ومن أكثر الصعوبات التي واجهت المعلمات: خلو الروضة من التقنيات التعليمة المطلوبة، وعدم توفر أجهزة الحاسوب في تعليم الأطفال برياض الأطفال؛ وفي ذلك إشارة واضحة لتعضيد نتيجة الفرض الأول التي توصلت إلى عدم توفر التقنيات والوسائل الحديثة في رياض الأطفال.

الفرض الثالث: يمثله المحور الثالث: المأمول أو المطلوب من التقنيات التعليمية لتحقيق أهداف التربية الفنية برياض الأطفال) والذي ينص على: تتحقق درجة مطلوبات استخدام لتقنيات التعليمية بدرجة عالية لدى معلمات رياض الأطفال.تم حساب التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط وقيمة مربع كاي لعبارات المحور وحساب المتوسط العام للمحورفيما يلي التوزيع التكراري لإجابات العينة المبحوثة لجميع عبارات المحور:

يتضح من الجدول السابق أن الاتجاه الكلي لجميع (ميول) استجابات المبحوثين في الاتجاه الايجابي (بدرجة عالية جدا) بمتوسط

جدول (٨)

يبين تحليل عبارات المحور وحساب والوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة مربع كاي ومستوى الدلالة وحساب المتوسط العام للمحور الثالث

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الإحصائية	الدرجة
١	تخصيص غرفة خاصة بالتربية الفنية (مرسم)	٤,٦٣	٠,٦٠	٤٩,٣٧٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٢	توفير التقنيات التعليمية المطلوبة لتدريس التربية الفنية	٤,٤٤	٠,٧٣	٥٨,٣٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٣	تأهيل المعلمة تأهيلاً جيداً في تدريس التربية الفنية	٤,٤٨	٠,٧٨	٦٨,٤٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا

٤	رعاية الأطفال الموهوبين وتحفيزهم.	٤,٤٥	٠,٧٣	٢٥,٥٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٥	عمل معارض لأعمال الأطفال الفنية،	٤,٤٥	٠,٧١	٦٠,٢٠٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٦	تخصيص كراسة رسم لأعمال التلميذ في التربية الفنية.	٤,٥٤	٠,٨١	١٢٨,٢٥٠	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٧	تخصيص كتاب منفرد للتربية الفنية.	٤,٥٥	٠,٦٩	٤٠,٥٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٨	توفير الأجهزة النقالة في تعليم الأطفال.	٤,٤٦	٠,٧١	٢٦,٤٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
٩	توفير أجهزة الحاسوب في تعليم الأطفال.	٤,٤٦	٠,٧٦	٣٠,٩٢٥	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا
المتوسط العام		٤,٤٩	٠,٧٢	٥٤,٢١٤	٠,٠٠٠	كبيرة جدًا

حسابي (٤,٤٩) مما يؤكد صحة الفرض، وأن العبارات الموجودة تمثل المطلوب أو المأمول من التقنيات التعليمية لتحقيق أهداف التربية الفنية برياض الأطفال، وأعلى المطلوبات:تخصيص غرفة خاصة بالتربية الفنية (مرسم)، وتخصيص كتاب منفرد للتربية الفنية، وتخصيص كراسة رسم لأعمال التلميذ في التربية الفنية.

الفرض الرابع: ينص الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى لنوع الروضة (حكومي، خاص) لصالح الخاص لاختبار الفرضية استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (٩)

يوضح المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

الفئة	حكومي	خاص
العدد	٤٥	٣٥
المتوسط	٤,٠٣٥	٤,٠٨١
الانحراف المعياري	٠,٤١٢	٠,٣٣١
درجات الحرية	٢٨	
(ت) المحسوبة	١,٦٨٢	
مستوى الدلالة	٠,٠٢٩	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة = ١,٦٨٢ عند درجة حرية ٧٨ ومستوي الدلالة = ٠,٠٢٩

وهي داله احصائياً وهذا يدل علي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى لنوع الروضة (حكومي، خاص) لصالح الخاص لصالح أكبر متوسط وهو فئة (الخاص)؛ وفي ذلك إشارة واضحة أن هنالك تنافس كبيرة بين الرياض الحكومية والخاصة في مجتمع الدراسة؛ بل أن رؤية معلمات التعليم الخاص تستشعر مشكلة الدراسة أكثر ن معلمات التعليم الحكومي.

الفرض الخامس: ينص الفرض: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

لاختبار الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين Analysis of Variance (ANOVA).

الجدول (١٠)

يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير المؤهل

مصدر التباين	بين المجموعات	داخل المجموعات	المجموع
مجموع مربعات الانحراف	٥,١٣٧	٤٩,٥٠٠	٥٤,٦٣٧
درجات الحرية	٢	٦٧	٧٨
متوسط الانحرافات	١,٧١٢		٠,٦٠٤
قيمة (ف)	٢,٨٣٧		
مستوى الدلالة	٠,٠٤٣		

دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)

من الجدول السابق يتضح أن قيمة(ف) المحسوبة = ٢,٨٣٧ و مستوي الدلالة = ٠,٠٤٣ ودرجة حرية = ٧٨ وهي قيمة دالة احصائياً وبذلك نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهل العلمي الأعلى ولاختبار اتجاه الفرق و للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار Lsd لمعرفة اتجاه دلالة هذه الفروق استخدم الباحثان اختبار متوسط أقل الفروق (LSD)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١)

يوضح متوسط أقل الفروق (LSD) في (استخدام التقنيات التعليمية برياض الأطفال)

المتغير	المجموعة الثانية (ثانوي)	المجموعة الثالثة (بكالوريوس)
متوسط الفروق	٠,٣١٥٠١	- ٠,٣١٥٠٠
مستوى الدلالة الاحصائية	٠,٠٠١	
الاستنتاج	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الثالثة (بكالوريوس)	

أظهرت النتائج وجود فرق معنوي بين متوسطي المجموعتين الثانية و الثالثة وكانت اقل الفروق لصالح المجموعة الثالثة بمتوسط (٠,٣١٥٠٠ -) ومستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذه النتيجة تؤكد أن المعلمات الاتي يحملن المؤهل الأعلى (البكالوريوس) أكثر استجابة واستشعاراً في معرفة الواقع والمأمول في استخدام التقنيات التعليمية برياض الأطفال؛ وهذه النتيجة تؤكد أهمية التأهيل العلمي لدى معلمة رياض الأطفال.

خامساً: خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص النتائج:

١- يتحقق الواقع الفعليلاستخدام التّقنيات التّعليميّة في تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال بوسط حسابي ٣,٧٦ وبدرجة تقديرية متوسطة.

٢- تتحقّق درجة صعوبات استخدام التّقنيات التّعليميّةفي تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال بوسط حسابي ٤,١٨ وبدرجة تقديريّة كبيرة.

٣- تتحقّق درجة المأمول من التّقنيات التّعليميّة لتحقيق أهداف تدريس التّربية الفنيّة برياض الأطفال بوسط حسابي٤,٤٩وبدرجة تقديريّة كبيرة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام التقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى لنوع الروضة (حكومي، خاص) لصالح الخاص.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات في الواقع والمأمول في استخدام لتقنيات التعليمية برياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المؤهل العلمي الأعلى (البكالوريوس).

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج توصي الدّراسة بما يأتي:

١- ضرورة تأهيل المعلمات في مجال استخدام التّقنيات التّعليميّة من خلال الدّورات التّدريبيّة.

٢- توفير الوسائل التعليمية المطلوبة، وتجهيز معينات التدريس، وتحسين بيئة رياض الأطفال.

٣- تخصيص غرفة خاصة بالتربية الفنية (مرسم).

٤- تخصيص كتاب أو دليل للتربية الفنية.

ثالثاً: المقترحات:

كما اقترحت الدّراسة بعض الدراسات المستقبلية منها:

١- الألوان وتأثيرها في إثراء الخبرات الفنية لدى الأطفال برياض الأطفال.

٢- الألعاب التعليمية ودورها في اكتساب الخبرات لدى أطفال الرياض.

٣- مسرح العرائس ودوره تنمية شخصية طفل الروضة.

٤- برنامج مقترح تصميم منهج للتربية الفنية برياض الأطفال.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع:

١- أحمد، عبد المحمود عثمان(٢٠٠٦م): المهارات الأساسية في التربية الفنية، برنامج التربية، جامعة السودان المفتوحة.

٢- إسماعيل، إسماعيلشوقي (٢٠٠٠م): مدخل إلى التربية الفنية، الطبعة الثانية، مكتبة الجيل الجديد الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣- الأغا، إحسان (١٩٩٧م): البحث التربوي: (عناصره، مناهجه، أدواته) ، الطبعة الثانية، الجامعة

الإسلامية، غزة، فلسطين.

٤- الجبان، عارف وأحمد، محمد آدم (١٤٢٣هـ): مدخل إلى تقنية التعليم،دار الخريجي للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥- راشد، علي (١٩٩٣م): مفاهيم و مبادئ تربوية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

٦- زين، إيمان الصادق أحمد، وآخرون (٢٠٠٩م): المنهج القومي للتعليم قبل المدرسة- المستوى الثاني، المركز القومي للمناهج والبحث العلمي، بخت الرضا، السودان.

٧- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٦م): تكنولوجيا التعليم، الطبعة الثانية، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٨- الشرهان جمال عبد العزيز (٢٠٠٠م): الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، مطابع الحميضى الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩- شريف ، السيد عبد القادر (٢٠٠٥م): إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠- عبد الفتاح، عز الدين حسن (٢٠١٧م): مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام (SPSS)، الطبعة ١، مطبعة خوارزم العلمية، المملكة العربية السعودية.

١١- الفادني، عبد القادر أحمد الشيخ (٢٠١٨): الشامل في رياض الأطفال، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، السودان.

١٢- المؤتمر القومي للتعليم في السودان (٢٠٠٦م): تحت شعار التعليم صناعة المستقبل، كتاب أوراق المؤتمر، مستخلص ورقة المنهج القومي لتعليم قبل المدرسي.

١٣- وزارة التربية والتّعليم الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي بخت الرضا (١٩٩٠م).

ثانياً: الدراسات:

١- بركات، عفاف ممدوح محمد الرازق (٢٠١٧م): تنمية مهارات التشكيل الفني لطفل الروضة باستخدام برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (Jigsaw)، مجلة الطفولة، العدد السابع والعشرون، سبتمبر٢٠١٧م، جامعة الفيوم، مصر.

٢- بلة، الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ وآدم، عبد الحميد عباس قسم السيد (٢٠١٧م): مدى تحقق مهارات استخدام الوسائل التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال (دراسة تطبيقية من وجهة نظر المشرفات بمحلية شرق الجزيرة- السودان)، العدد (الخامس) مارس ٢٠١٧م، مجلة دلتا العلوم والتكنولوجيا، كلية دلتا العلوم والتكنولوجيا، السودان.

٣- جليل، تغلب عبدالمولى (٢٠١١م): دراسة خصائص معلمات رياض الاطفال ومهاراتهن في تدريس مادة التربية الفنية، مجلة دراسات تربوية، العدد الخامس عشر تموز ٢٠١١م، جامعة بابل، العراق.

٤- السنهوري، أماني عثمان محمد أحمد (٢٠١٣): تصميم وتنفيذ نشاط تعليمي للرسم والتلوين لتنمية ذكاء الأطفال سن ٤-٦ سنوات برياض كلية التربية – جامعة الخرطوم، رسالة دكتوراه بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

٥- الشلتي، أمل بنت محمد علي عبدالله (١٤٣١هـ- ٢٠١٠مـ): أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٦- عكاش، بشرى عباس (٢٠١٢م): تقويم دليل معلم التربية الفنية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات التربية الفنية، العدد الحادي والخمسون، مجلة الفتح، أيلول لسنة ٢٠١٢م، جامعة ديالي، العراق.

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

١- https://ar.wikipedia.org ويكيبيديا الموسوعة الحرة.

دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

«دراسة ميدانية من وجهة نظر مديريومشرفي النشاط بمحلية جبل أولياء ـ ولاية الخرطوم»

د. مصطفى عطية رحمة الله فضل الله

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بجامعة البُطانة

دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

د. مصطفى عطية رحمة الله فضل الله

ملخص البحث

هدفت الدِّراسة التعرُّف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحياللاصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بوحدة الأزهري محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم للعام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠م، وذلك من خلال التعرف على واقع النشاط المسرحي اللاصفي، وإسهامات مدير المدرسة في تفعيله، ومعرفة المعوقات التي تحول دون ذلك، وتكون مجتمع الدِّراسة من مديري ومشرفي النشاط بمدارس التعليم الأساسي بوحدة الأزهري ، وتِمّ اختيار عينة عشوائية عددها (١٠١) فردا بنسبة بلغت ٨٩٪ من المجتمع الكلي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية والعلوم الاجتماعية (spss) وتوصلت الدِّراسة لعدة نتائج منها: أنّ واقع النّشاط المسرحي اللاصفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بوحدة الأزهري تحقق بوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٥)وبدرجة تقديرية كبيرة، وأنّ اسهامات مديري المدارس بوحدة الأزهري في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي تحققتبوسط حسابي عام بلغ (١،٨٧) وبدرجة تقديرية متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحول دون تفعيل النشاط المسرحي اللاصفي بمتوسط حسابي (٢،٧٤) وبدرجة تقديرية كبيرة،وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها خرجت الدِّراسة ببعض التوصيات منها: على القائمين على إدارة المدارس ضرورة وضع برامج تدريبية وتأهيلية لمعلمي النّشاط للنهوض بالمسرح المدرسي اللاصفي، وتخصيص حصة للنشاط المسرحي اللاصفي ضمن جدول الحصص الاسبوعي.

Abstract

The study aimed to identify the role of the school administration in activating extracurricular theatrical activity among students of the basic education stage in the Al-Azhari unit, Jabal Aulia locality, in Khartoum state for the academic year 20192020-AD, by identifying the reality of extracurricular theatrical activity, the contributions of the school principal to its activation, and knowledge of the obstacles that prevent The study community consisted of activity managers and supervisors in basic education schools in the Al-Azhari unit, and a random sample of (101) individuals was selected, with a rate of 89% of the total community. The study reached several results, including: that the reality of extra-curricular theatrical activity in the schools of the basic education stage in the Al-Azhari unit was achieved with a general arithmetic mean of (2.25) and with a high degree of appreciation, and that the contributions of school principals in the Al-Azhari unit in activating the extra-curricular theatrical activity was achieved with a general arithmetic mean of (1 , 87) and with a medium estimated degree, and the results also showed the existence of obstacles that prevent the activation of extra-curricular theatrical activity with an arithmetic mean (2.74) and a degree of improvement A large monastery, and based on the results that were reached, the study came out with some recommendations, including: Those in charge of school management should develop training and qualification programs for activity teachers to promote extracurricular school theater, and allocate a share for extracurricular theatrical activity within the weekly class schedule.

المبحث الأول

الإطار العام

١-١ مقدمة:

تشكل الإدارة المدرسية إحدى العناصر المهمة في المنظومة التربوية لتكاملها مع العناصر الأخرى المادية منها والبشرية إذ تتغلل في جميع أوجه النشاط التربوي؛ ولذلك تعتبر المدرسة الدُّعامة الأساسية التي تُسهم في تعليم النّاشئة وإعدادهم وتهيئتهم لمواجهة المستقبل. كما تعمل المدرسة جاهدة في المحافظة على قيم ومبادئ المجتمع والتجاوب مع طموحات وتطلعات الوطن، وتأتي الأنشطة المدرسية التربوية كإحدى عناصر المنظومة المتكاملة للعملية التعليمية في المدارس والتي تسهم في البناء التربوي والتعليمي داخل المدرسة من خلال ممارسة الأنشطة اللاصفية، وهنا يعد المسرح المدرسي أحد أهمّ الأنشطة التربوية باعتباره مسئولاً عن بناء الشخصية المتكاملة الواعية المحركة لمتطلبات العصر، فهو" ينمي الجانب الإبداعي ويكشف عن المواهب وينميها ويرعاها، وبذلك يكوّن جيلاً من المبدعين، كما أنّه يشكل وجدان التلميذ ويصقل قدراته الجمالية وقدرات الإحساسوالتذوق الفني لديهويعمقفيه قيم الحق والخير والجمال". (هلال،٢٠٠٧،ص٨٤) فالنشاط المسرحي الذي يقوم به التلاميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها له أهمية خاصة على أنّه جزء لا يتجزأ من فلسفة المدرسة وغاياتها التي تسعى لتحقيقها؛ إذ أنّه يرمي إلى تهيئة المواقف المحببة إلى نفوس التلاميذ ويزودهم بالمهارات والخبرات التعليمية في الحياة، كما يعمل على اكتشاف المواهب وتوجيهها توجيهاً سليماً بجانب ربط المدرسة بالحياة والمجتمع ربطاً إيجابياً، فضلاً عن تعميق محتوى المقرر المدرسي من خلال الاستخدام الصحيح للغة أثناء ممارسة التلاميذ شتى ألوان النشاط المحببة إلى أنفسهم؛ مما يعزز فيهم القيم الاجتماعية ويقضي على الكثير من المظاهر السالبة كالخوف والخجل والارتباك، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أنّ الملاحظ أنّ الاهتمام بالنشاط المسرحي المدرسي ضئيل

وتفتقر معظم المدارس إليه؛ لذلك كان من الضروري أن يبرز دور الإدارة المدرسية وأن تولي اهتمامها بالنشاط المسرحي المدرسي وتعمل جاهدة علىتطوير أدائه وفنونه جنباً إلى جنب مع تطوير العملية التعليمية.

١-٢ مشكلة الدِّراسة:

لاحظ الباحث أنّ هناك قصوراً في النّشاط المسرحي اللاصفي في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بصفة عامة وإهماله بشكل واضح في الكثير من المدارس، وأنّ ما يمارس من نشاطات مسرحية لا يعدو كونه اجتهادات فردية يقوم بهابعض التلاميذ تحت إشراف بعض المعلمين دون دليل إرشادي معتمدين في ذلك على مواهبهم وخبراتهم التراكمية التي تتفاوت من معلم لآخر، كما لاحظ الباحث عدم تخصيص حصة لممارسة النّشاط المسرحي مع غياب الجمعيات الأدبية في مرحلة التعليم الأساسي، ومايقدّم من نشاط مسرحي يأتي ضمن برامج طابور الصباح، أو بعض المناسبات الوطنيةوالتي يسودها التكرار في البرامج وأحياناً الرتابة في الإعداد والتقديم والإخراج؛ مما يشعر التلاميذ والمعلمين بالملل على حد سواء.. ومن خلال ماتقدّم يمكن صياغة مشكلة الدّراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفيلدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ؟ويتفرّع عن هذا السؤال أسئلة تحاول الدِّراسة الإجابة عنها والمتمثلة في الآتي:

١- ما واقع النّشاط المسرحي اللاصفي بمدارسمرحلة التعليم الأساسي؟
٢- ما مدى اسهام مديري المدارس في تفعيل النّشاط المسرحي من خلال الأنشطة اللاصفية؟
٣- ما المعوقات التي تحول دون تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي؟

١-٣ أهمية الدّراسة:

يأمل الباحث من هذه الدراسة أن:

أ- تُقدِّم الدِّراسة مؤشرات حول

واقع النّشاط المسرحي اللاصفي في مدارس مرحلة التعليم الأساسي للمساعدة في عمليات التطوير ومعالجة جوانب القصور والارتقاء نحو الأفضل.

ب- تُلفِت أنظار المسؤولين في العملية التربوية إلى إيجاد حلول فعّالة من أجل تفعيل منظومة النّشاط المسرحي اللاصفي.

ج- النّشاط المسرحي اللاصفي يساعد التّلاميذ على زيادة قدراتهم في التعبير والكتابة والخطابة وسرعة البديهة والجرأة.

١-٤ أهداف الدّراسة:

هدفت الدراسة التعرُّف على:

أ. واقع النّشاط المسرحي اللاصفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي.

ب. اسهامات مديري المدارس بوحدة الأزهري في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي

ج. المعوقات التي تحول دون تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي.

١-٥ حدود الدّراسة:

أ- الحدود الموضوعية: دور الإدارة المدرسية في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

ب- الحدود الزمانية: العام الدِّراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م.

ج- الحدود المكانية: مدارس التعليم بوحدة الأزهري في محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم.

د- الحدود البشريّة: مديري ومشرفي النشاطبالمدارس.

١-٦ مصطلحات الدّراسة:

أ- مدير المدرسة: هو "الشخص الذي يتمّ تأهيله عملياً وتربوياً لممارسة العمل الإداري ومساعدته بالدّورات التدريبية لإكسابه الخبرات الفنيّة والإداريّة ". (اللّقاني، ١٩٩٩م، ص٢١٠).

ب- مرحلة التعليم الأساسي: هي المرحلة التي تمتد لثمان سنوات للفئة العمرية من (٦ – ١٤) وهي مرحلة واحدة متكاملة.(أبوشنب،١٩٩٣، ص٣).

ج- النشاط المسرحي اللاصفي: يقصد به في هذه الدِّراسة: نشاط غير منهجي يتم في المدارس ويقوم على جهود التلاميذ باختيارهم تحت إشراف مشرفي الفصول لإبراز مواهبهم وإبداعاتهممن خلال التمثيل أو التقليد أو المحاكاة.

المبحث الثاني

الإطار النَّظري والدراسات السابقة

٢-١ الإطار النظري:

٢-١-١ مفهوم الإدارة المدرسية:

هناك عدة تعريفات للإدارة المدرسية نذكر منها:

أ- يذكر حمودة (٢٠١١م،ص٢٩) بأنّها: "مجموعة من العمليات الوظيفية، تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها، وتؤدى هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المدرسة".

ب- عرّفها الهنداوي (٢٠١٢م، ص٢١) بأنّها: "عملية تنسيق الجهود واستغلال الموارد المدرسية المتاحة لتلبية الاحتياجات التربوية، ومساعدة التلاميذ على التعلّم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وتهيئتهم للحياة والاندماج في المجتمع".

ج- عرّفها أحمد (٢٠٠٣م، ص١٨) بأنّها:"جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي المدرسي إداريون وفنييون بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية".

د- عرّفها مساد (٢٠٠٥م، ص٩٦) بأنّها: "جميع الجهود والإمكانات والنشاطات التي تبذل من أجل تحقيق الأهداف التربوية تحقيقاً فعّالاً متطوّراً".

هـ- يعرِّفها الباحث بأنّها: "الجهود المنسقة التي يقوم بها العاملون

في المدرسة بهدف تحقيق أهداف تربوية تتماشى مع السياسة العامة للدولة الرامية إلى تربية أبنائها".

ويرى الباحث من خلال استقراء جميع التعريفات السابقة أنّ الإدارة المدرسية لها علاقة بالجماعة؛ فهي ليست تنفيذاً للأعمال بواسطة الإداري وإنّما هي أيضاً جعل الآخرين ينفذون هذه الأعمال مع وجود أهداف تعمل على تحقيقها.

٢-١-٢ مهام وواجبات مدير المدرسة:

يرى الباحث أنّ واجبات ومهام مدير المدرسة متعددة ومتنوعة وتتداخل فيما بينها إلا أنّه يمكن تصنيف هذه الواجبات والمهام إلى قسمين هما:

أ- الواجبات التي يغلب عليها الطابع الإداري التنظيمي:

تناولها مرسي (٢٠٠١م، ص١١٣) ويلخصها الباحث في الآتي:

١- تهيئة المدرسة لاستقبال العام الدراسي الجديد.
٢- الإشراف على دوام العاملين بالمدرسة حضوراً وانصرافاً.
٣- تنظيم وتوزيع المهام الإدارية في المدرسة والعمل على تطويرها.
٤- الإشراف العام على نظافة المدرسة والنّظام فيها والمحافظة على سلامة مبانيها.
٥- تنظيم وإدارة نشاطات التلاميذ الصّفية واللاصفية.
٦- تنمية العلاقات مع المجتمع المحلي.
٧- تنظيم الامتحانات العامة وإدارتها ونتائجها.
٨- التقويم الختامي للمدرسة.

ب- الواجبات التي يغلب عليها الطابع الفني المهني:

تناولها العمايرة (١٩٩٩م، ص١٣٨) ويلخصها الباحث في الآتي:

١- دراسة وتحليل تخطيط المواد الدّراسية ومذكرات الدُّروس التي يصدرها المعلمون.
٢- العمل على تطوير وتحسين أساليب القياس والتقويم لمختلف المقررات في المنهاج.
٣- إثراء المنهاج الدّراسي وتحسينه وتنفيذه.

٤- تنمية المعلمين مهنياً. ويضيف حمودة (٢٠١١م، ص١٢٠):

٥- اختيار المعلمين الفاعلين في الإشراف على الأنشطة اللاصفية ووضع الخطط لممارستها.

٦- مناقشة جميع ألوان النشاطات واختيار ما يناسب مع إمكانات المدرسة.

٧- توجيه المعلمين بتعدد وتنوع الأنشطة لتلائم احتياجات وميول واهتمامات أكبر عدد من التلاميذ.

٢-١-٣ أهمية الأنشطة اللّاصفية لدى التلاميذ:

يذكر شاهين (٢٠١٢م، ص٦) أنّ للأنشطة اللاصفية أهمية لدى التلاميذ يلخصها الباحث في الآتي:

أ- استثمار أوقات الفراغ لدى التلاميذ.

ب- تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ للتعلّم الذاتي والمستمر.

ج- تحقيق الصحة البدنية.

د- تنمية العلاقات الاجتماعية.

هـ- تنمية القدرة على الاعتماد على النفس والاسهام في تكوين شخصية التلميذ المتكاملة.

و- تنمية القدرة على التخطيط.

ز- المساعدة في اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم وصقلها والاستفادة منها.

ك- تنمية المواطنة والمسئولية المجتمعية.

٢-١-٤ معوقات الأنشطة اللّاصفية:

يذكر الحربي(٢٠٠١م، ص٨) جملة من المعوقات منها:

أ- عدم وضوح الهيكل التنظيمي أو التوصيف الوظيفي للعاملين في مجال النشاط.

ب- عدم توافر الامكانيات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة.

ج- كثرة الأعباء التدريسية لمشرفي النشاط.

د- قلة الكفاءات الإدارية المتخصصة في مجال النشاط.

هـ- عدم إقامة دورات تدريبية متخصصة للقائمين على النشاط الطلابي.

و- عدم تخصيص أوقات محددة في الجدول الدراسي لممارسة الأنشطة اللاصفية.

ز- نمطية البرامج المقدمة وافتقارها لعناصر التنويع والتشويق.

ويضيف الباحث:

ك- ضعف البنية التحتية للمدارس من حيث المسارح والملاعب وغيرها.

٢-١-٥ مفهوم المسرح المدرسي:

أ- عرفه. الجبري (٢٠٠٢، ص٨) في معجم المصطلحات الدرامية بأنّه:" المكان المهيأ مسرحياً لتقديم عروض تمثيلية كتبت وأخرجت خصيصاً لمشاهدين من الأطفال، وقد يكون الممثلون كلهم من الأطفال".

ب- يعرفه عبد الحميد (٢٠٠٤،ص٨١) بأنّه: " ذلك اللون من النشاط المسرحي داخل المدرسة، يقدم مسرحيات ذات طابع ثقافي واجتماعي وتربوي عام يهدف إلى المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية وبناء نظام القيم الأخلاقية والدينية والسلوكية، وإثراء معلومات التلميذ العامة ".

ج- عرفه كنعان (٢٠١١م،ص١١٠) بأنّه:"مجموعة النشاطات المسرحية بالمدارس والتي يقدم فيها التلاميذ أعمالاً لجمهور يتكون من زملائهم وأساتذتهم وأولياء أمورهم إشباعاً لهواياتهم المختلفة".

د- يرى الجاويش (٢٠٠٧، ص٤٦) أنّه:"مسرح تربوي يعني الترويح والتسلية ولكنه يهتم بالجانب التعليمي، كما أنّه يهتم ببث القيم التربوية والمبادئ الكريمة والميول لدى الناشئة".

هـ- يعرفه الباحث بأنّه:"نشاط مسرحي تربوي تعليمي يتم في إطار الأنشطة اللاصفية المدرسية بغرض الترفيه والتسلية وتنمية شخصية التلميذ العقلية والجمالية والعاطفية تحت إشراف مشرف النشاط".

مما سبق يمكن للباحث أن يقدم بعض الاستنتاجات وهي:

١- الفكرة العامة للمسرح المدرسي أنّ جميع عروضه المقدمة تتم داخل فناء المدرسة.

٢- ما يقوم بالمسرحية التلاميذ وجمهورها التلاميذ أنفسهم.

٣- المدرسة مؤسسة تقوم بتكملة دور الأسرة التربوي.

٤- جميع العروض المسرحية المقدمة تسعى إلى تنمية شخصية التلاميذ ورفع مستوى الذوق الفني لديهم.

٢-١-٦ أهداف المسرح المدرسي:

يذكر مرعي (٢٠٠٢م، ص١٦) مجموعة من الأهداف يجملها الباحث بتصرف في ما يلي:

أ- أهداف معرفية منها:

١- زيادة الحصيلة اللُّغوية للتلاميذ.

٢- تجديد المعارف بسياق جديد.

٣- المساهمة في حل المشكلات التربوية.

ب- أهداف نفسية منها:

١- كسر حاجز الخوف والخجل أمام الأقران.

٢- تكوين شخصية التلميذ من خلال علاقته بالآخرين.

٣- اكساب التلميذ الثقة بالنفس.

ج- أهداف اجتماعية منها:

١- تنمية أحاسيس التلاميذ بمشكلات المجتمعات المختلفة.

٢- اظهار قيم التكافل الاجتماعي بين التلاميذ.

٣- تعزيز الحس الوطني في نفوس التلاميذ.

٢-١-٧ أهمية المسرح المدرسي:

يذكر حسين (٢٠٠٥، ص٤٠) مجموعة من المزايا يلخصها الباحث بتصرف في النقاط التالية:

أ- يثري العملية التعليمية من خلال مشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع العروض المسرحية المقدمة.

ب- يبرز مواهب وإبداعات التلاميذ من خلال التمثيل والتقليد والمحاكاة.

ج- ينمي قدرة التلميذ على التعبير ويكسبه القدرة على التعامل مع المشكلات والمواقف.

د- يوطد العلاقة بين التلميذ وبيئته المدرسية.

٢-١-٨ وظائف المسرح المدرسي:

يذكر عبد المنعم (٢٠٠٧، ص ١٦٢-١٦٣) مجموعة من الوظائف يلخصها الباحث في ما يلي:

أ- التدريب على الكلام.

ب- الربط بين النشاط الجسمي والعقلي.

ج- تأديب التلاميذ.

د- التنشئة الاجتماعية.

هـ- تنمية الذوق السليم.

٢-٢ الدِّراسات السابقة:

٢-٢-١دراسة محمود (٢٠١٩م):

هدفت إلى معرفة مدى تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي وتقديم تصور مقترح. استخدم الباحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحث إلى عدة مشكلات تقف حيال مسرح الطفل العربي منها: أنّ معظم العروض المسرحية تفتقر لعنصر التشويق ولا تشكل حافز للتفاعل معها، كما أنّ لغة بعض المسرحيات وخطابها ومضامينها لا تتوافق مع الفئات العمرية الموجهة إليها، مع غياب البنية التحتية.

٢-٢-٢دراسة حمد (٢٠١٨م):

هدفت إلى معرفة دور المسرح في تعزيز القيم التربوية في مقرر اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم في السُّودان. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: النصوص المسرحية الموجودة في مقرر اللغة العربية لا تلبي ميول ورغبات التلاميذ، كما لا تتوافر القيم التربوية في النصوص المسرحية المقررة على التلميذ بالقدر الكافي مع نقص الإعداد التربوي لبعض مشرفي النّشاط.

٢-٢-٣ دراسة الشاهد (٢٠١١م):

هدفت إلى التعرُّف على واقع المسرح المدرسي، ووضع ممارسات على تطويره في ضوء معايير الجودة والاعتماد، وذلك من خلال دراسة تطبيقية قام بها الباحث بمدارس مدرية التربية والتعليم بالمنوفية، استخدم فيها المنهج المسحي والاستبانة أداة لجمع البانات وتوصلت الدِّراسة لعدة نتائج منها:أنّ تشجيع القيادة المدرسية لأخصائي المسرح على إجراء البحوث الإجرائية وتوضيح دور المسرح كانت بدرجة ضعيفة بلغت ١٥,١٢٪. كما كشفت النتائج

أنّ تعاون المعلمين مع مشرفي المسرح بدرجة بلغت ٣٣,٦٦٪.كما أوضحت عدم توافر النصوص المسرحية في المكتبات بنسبة بلغت ٦٦,٣٧٪.

٢-٢-٤ دراسة ميلاد(٢٠١١م):

هدفت إلى التعرف على دور المسرح المدرسي في رفع مستوى تحصيل طلبة التعليم الأساسي والمعوقات التي تحول دون ذلك بمنطقتي: (شرقية جنوب، تلكلخ) بكل من سوريا وسلطنة عمان استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: وجود قصور في برامج إعداد المعلم فيما يرتبط بالمسرح المدرسي مع غياب العمل المسرحي المدرسي في لوائح التربية والتعليم في كلا البلدين، وما يقدم من عروض مسرحية يتم بناءً على اجتهادات المعلمين والتلاميذ الفردية.

٢-٢-٥ دراسة عزوز(٢٠١٠م):

هدفت إلى التعرف على دور المسرحفي تحقيق أهداف التربية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسرحيات التعليمية أداة لدراسته وتوصلت إلى عدة نتائج منها: المسرح يستهوي التلاميذ لارتباطه بالتمثيل الذي يمثل شكل من أشكال اللعب لدى الأطفال.

٢-٢-٦ تعليق عام عن الدِّراسات السّابقة:

في ضوء العرض السّابق وما توصلت إليه نتائج الدِّراسات السّابقة يمكن للباحث أن يستخلص الدلالات التي ترتبط بموضوع الدِّراسة الحالية وهي:

أ- أنّ الدِّراسات السّابقة الذكر تمت في مجتمعات مختلفة.

ب- استخدمت الدِّراسات السّابقة الاستبانة أداة كما في الدِّراسة الحالية وقد يرجع ذلك إلى دورها الفاعل في جمع المعلومات والحقائق من الواقع العملي.

ج- تتفق هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السّابقة في التأكيد على أهمية المسح المدرسي وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات.

د- تختلف هذه الدِّراسة مع الدِّراسات سابقة الذكر في الموضوع والهدف ومجتمع الدِّراسة والعينة.

هـ- استفاد الباحث من الدِّراسات السّابقة فيما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ذات صلة وارتباط ساعدته في بناء الإطار النظري ووضع الأهداف والأسئلة وصياغة أداتها وتفسير بعض النتائج التي توصل إليها.

المبحث الثالث

إجراءات الدِّراسة

٣-١ منهج الدِّراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على البيانات و المعلومات المتاحة وتحليلها وتفسيرها ووصفها وصولاً إلى النتائج والتوصيات .

٣-٢ مجتمع الدِّراسة:

يتكون المجتمع الأصلي الكلي من مديريومشرفي النشاطبمدارس مرحلة التعليم الأساسي بوحدة الأزهري في محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم في السُّودانوالبالغ عددهم(١١٤) فرداً.

٣-٣ عينة الدِّراسة:

قام الباحث باختيارها بالطريقة العشوائية وهي تشكل (٨٩٪) من مجتمع الدِّراسة الكلي. وتمّ تصنيفها حسب متغيرات النوع ونوع المؤهلوعدد سنوات الخبرة وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

م	المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
١	النوع	ذكر	٤٠	٣٩,٦٪
		أنثى	٦١	٦٠,٤ ٪
		المجموع	١٠١	١٠٠٪
٢	الخبرة	٥ وأقل	١٥	١٤,٨٪
		٦ وأقل من ١٠	٣٠	٢٩,٧٪
		١٠ وأقل من ١٥	٣٢	٣١,٧٪
		أكثر من ١٥ سنة	٢٤	٢٣,٨٪
		المجموع	١٠١	١٠٠٪
٣	نوع المؤهل	تربوي	٥٩	٥٩,٨٪
		غير تربوي	٤٢	٤٠,٢٪
		المجموع	١٠١	١٠٠٪

المصدر: بيانات الاستبانة

نلاحظ من الجدول رقم (١) أعلاهأنَّ نسبة ٦٠,٤٪من المفحوصين كانوا إناثاً، أما نسبة الذكور فقد بلغت٣٩,٦٪ فقط وهذا يشير إلى أنَّأغلب مجتمع

الدِّراسة من الإناث؛ ممّا يستدعي دراسة أخرى لمعرفة أسباب الفرق الكبير بين النوع ينفي العمل بمدارس الأساس بوحدة الأزهري الإدارية، ودراسة أخرى لمعرقة أثر إشراف (المعلمات) الإناث على التلاميذ في سن المراهقة من النواحي الوجدانية والنفسية والاجتماعية والأكاديمية. ودراسة أخرى عن أثر إشراف المعلمين (الذكور) في بناء الشخصية للتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، ويرى الباحث أنَّ مهنة التدريس مهنة غير مرغوبة نتيجة لضعف الأجور؛ مما جعل الذكور أكثر زهداً للالتحاق بمهنة التعليم. كما نلاحظ أنَّ١٤,٨٪ من أفراد العينة خبرتهم خمس سنوات وأقلّ، ونسبة ٢٩,٧٪ خبرتهم أكثر من٦ سنوات وأقل من ١٠سنوات، كما نلاحظ أنَّ٣١,٧٪ من أفراد العينة خبرتهم التدريسية ١٠ سنوات وأقل من ١٥ سنة، وأنّ ٢٣,٨٪ خبرتهم التدريسية أكثر من ذلك، وهذا مؤشر جيد إذ أن تراكم الخبرات يدعم العملية التعليمية بصورة جيدة. غير أنّه يلاحظ أنّ هناك تضخم في الخبرات من (٦-١٠) على حساب الخبرات من (٥ سنوات فأقل) مما يعني أن عملية انتقال الخبرة في هذه الحلقة لا تتم بصورة جيدة مما يستدع يدراسة أسباب ذلك ومعالجة تلك الأسباب، كما نلاحظ أنّ ٥٩,٨٪ من أفراد العينة يحملون مؤهلاً تربوياً، بينما ٤٠,٢٪ لا يحملون مؤهلاً تربوياً وهي نسبة عالية جداً في ضوء التطور الكبير الذي يحدث في مجال التعليم، وهذه النتيجة تستوجب ابتعاث المعلمين عبر الوزارة للحصول على دبلوم التربية فوق الجامعية.

٣-٤ أداة الدِّراسة:

تكونت أداة الدِّراسة من الاستبانة فقام الباحث بتصميمها إلكترونياً لتحقيق الأهداف الموضوعة للدِّراسة بعد الإطلاع على الإطار النظري والدِّراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع .

٣-٥ الصدق الظاهري:

وللتأكد من صدق الأداة ظاهرياً تمّ عرضها على عدد من المختصين لإبداء

رأيهم في مدى مناسبة فقراتها وسلامة صياغتها وتقديم مقترحاتهم.

٣-٦ ثبات الاستبانة:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية أولية حجمها (٣٠) مفحوصاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وذلك لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بالمقياس بمجتمع الدِّراسة الحالي والمكونة من (٣٤) فقرة، كمااستخرج الباحث معامل الثبات للأداة باستخدام معامل الاتساقالداخليألفا كرونباخوقد بلغ معامل الثبات(٠,٨٩) درجةوتبين للباحث أنّ معامل الثبات للأداة عالي عليه يمكن تطبيقها على عينة البحث .

طريقة ألفا كرونباخ:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (٣٤) فقرة في مجتمع الدراسة الحالي، قام الباحث بتطبيق معادلة ألفاكرونباخ الموضحة لإيجاد معامل الثبات فيما يلي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (١ - مجموع تباينات الأسئلة)}}{\text{ن - ١ تباين الدرجات الكلية}}$$

ن = عدد عبارات المقياس.

معامل ألفا كرونباخ = ٠,٨٩

الصدق الذاتي:

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس:

الثبات = $\sqrt{٠,٨٩}$ = ٠,٩٤

فانّ ذلك يعني أنّ صدق المقياس الحالي يساوي أو يقل عن (٠,٩٤) وهو قيمة قريبة من الواحد الصحيح مما يدل على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٢)

يوضح معامل الثبات

ألفا كرونباخ	عدد العبارات
٠,٨٩	٣٤

ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي للفقرات في المحاور نوجد معاملات الارتباط بين معدل كل محور والمعدل الكلي للفقرات وفي النهاية كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط الصدق الثبات لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد العبارات	المعاملات		
١	واقع النشاط المسرحي المدرسي.	١٢	٠,٥٤	٠,٨٣	٠,٩١
٢	إسهامات مدير المدرسة نحو النشاط المسرحي المدرسي	١١	٠,٥٨	٠,٧٠	٠,٨٤
٣	معوقات النشاط المسرحي.	١١	٠,٦٠	٠,٨٠	٠,٨٩
٤	المقياس ككل	٣٤	٠,٨٥	٠,٧٩	٠,٨٩

المصدر: بيانات الاستبانة

الجدول رقم (٣) يبين معاملات الارتباط بين كل المحور والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة عند مستوي دلالة ٠,٠٥ توضح أنّ كل المحاور أكبر من ٦٠٪، وبذلك تعتبر العبارات للمحور صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (٤)

المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط المرجح	الاتجاه
١,٠٠-١,٦٦	بدرجة كبيرة
١,٦٧-٢,٣٣	بدرجة متوسطة
٢,٣٤-٣,٠٠	بدرجة ضعيفة

المصدر: بيانات الاستبانة

٣-٧ أساليب التحليل الإحصائية للاستبانة:

تمت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) كما يلي:

أ. التكرارات.
ب. النسب المئوية.
ج. الوسط الحسابي.
د. الانحراف المعياري.
هـ. معامل ألفا كرونباخ.
و. معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات الأداة وثبات تطبيقها.

المبحث الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول:

ماواقع النّشاط المسرحي اللاصفي من وجهة نظرك؟

بعد تحليل بيانات سؤال الدِّراسة الأول بدت النتائج تشير إلي بيانات الجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥)

يوضح اتجاهات العينة حول واقع النّشاط المسرحي المدرسي

م	العبارات	التكرارات	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
١	تستخدم اللّغة العامية في تقديم العروض.	التكرار	١٩	٧٨	٤	٢،٣٥	.٥٧٦١٧	كبيرة
		النسبة	٧٧،٧	١٨،٣	٤،٠			
٢	تقدم العروض المسرحية أثناء طابور الصباح.	التكرار	٤١	٥٥	٥	٢،٣٥	.٥٧٥٩٢	كبيرة
		النسبة	٤٠،٦	٥٤،٥	٥،٠			
٣	تمكن الطالب من لعب دور ايجابي في زمن الأوبئة	التكرار	٢٩	٦٨	٤	٢،٢٤	.٥١٧٨٠	متوسطة
		النسبة	٦٧،٧	٢٨،٣	٤،٠			
٤	النّصوص المقدمة تنمي الرّصيد اللّغوي للتلميذ..	التكرار	٢٢	٧٨	١	٢،٢٠	.٤٣١٦٧	متوسطة
		النسبة	٨٠	٢٠	٢،٠			
٥	العروض المقدمة تُنمي مواهب التلميذ.	التكرار	٢٦	٧٣	٢	٢،٢٣	.٤٧٢٢٠	متوسطة
		النسبة	٧٢،٧	٢٥،٣	٢،٠			
٦	العرض المسرحي يغرس القيم الوطنية في التلاميذ.	التكرار	٣٢	٥٤	٥	٢،٢٦	.٥٤٥٧٣	متوسطة
		النسبة	٦٣،٧	٣١،٤	٥،٠			
٧	تمكن التلميذ من ممارسة بعض الخبرات اللازمة للحياة اليومية.	التكرار	٩	٨٧	٥	٢،٠٣	.٣٧٢٠٤	متوسطة
		النسبة	٨٦،٩	٨،١	٥،٠			
٨	تكسب التلميذ قيم مساعدة الضعفاء.	التكرار	٢١	٧٨	٢	٢،١٨	.٤٤٠٧٥	متوسطة
		النسبة	،٧٧,٩	٢٠،١	٢،٠			
٩	النشاط المسرحي المقدم من إعداد وإخراج التلاميذ غالباً	التكرار	٣٩	٥٩	٣	٢،٣٥	.٥٤٠٠٨	كبيرة
		النسبة	٥٨،٦	٣٨،٤	٣،٠			
١٠	العروض المقدمة تستهوي التلميذ.	التكرار	٥٣	٤٥	٣	٢،٤٩	.٥٥٨٩٩	كبيرة
		النسبة	٥٢،٥	٤٤،٦	٣،٠			
١١	العروض تكسب التلميذ قيم المشاركة في العمل الطوعي.	التكرار	١٨	٧٧	٦	٢،١١	.٤٧٥١٢	متوسطة
		النسبة	١٧،٨	٧٦،٢	٥،٩			
نتيجة المحور						٢,٢٥	٠,٥٠٠٥٨	كبيرة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (٥) أنّ النشاط المسرحي اللاصفي تحقق في الواقع بوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٥) وبدرجة كبيرة،وهذ يشير إلى وجود نشاط مسرحي لاصفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بوحدة الأزهري، ويعزي الباحث ذلك إلى أنّالمسرح يستهوي التلاميذ لارتباطه بالتمثيل الذي يمثل شكل من أشكال اللعب لدى التلاميذ وهم ما زالوا في

مرحلة الطفولة، كما أشار إلى ذلك أفراد العينة أنفسهم من خلال إجابتهم للعبارة رقم (١٠) من الجدول أعلاه، ويتفق ذلك مع دراسة عزوز (٢٠١٠م)، كما نلاحظ أن العبارات (١، ٢، ٩، ١٠) حصلت على أعلى متوسطات حسابية في الجدول أعلاه رقم (٥) وهذا يؤكد أنّ النشاط المسرحي اللاصفي يتم تنفيذه ضمن فقرات طابور الصباح من إعداد وإخراج التلاميذ أنفسهم دون الإشراف عليه من قبل مشرف الفصل في معظم الأحيان؛ مما يجعله يتسم بالرتابة في الإعداد والإخراج ويفتقر لعنصر التشويق ولا يشكل حافزاً للتفاعل معه ويعزي الباحث السبب في ذلك أنّ إعداد البرنامج يحتاج إلى جهد وهذا يضيف عبء آخر لمشرف الفصل، وإما لعدم قناعة بعض المعلمين بجدوى النشاط اللاصفي والتركيز على التعليم الصفي، ويتفق ذلك مع دراسة محمود (٢٠١٩)،دراسة ميلاد (٢٠١١م)، كما نلاحظ استخدام اللُّغة العامية في تقديم العروض؛ مما يجعل النّصوص المقدمة لا تنمي الرّصيد اللُّغوي للتلميذ، وهذا يؤكد إلى أنّ بعض المعلمين مشرفي الفصول بعيدين كل البعد عن الإشراف والوقوف على برامج التلاميذ التي تقدّم أثناء طابور الصباح بل يترك الأمر للتلاميذ وحدهم، ويعزي الباحث السبب في ذلك لعدم وجود المحفزات المادية والمعنوية، ففي خضم الضغوط المتزايدة التي يمر بها المعلم اليوم فإنّ هذه المحفزات تدفعهم للإشراف على برامج التلاميذ اللاصفية،كما نلاحظ أنّ العبارات (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١١) تحققت بدرجة متوسطة وبوسط حسابي عام تراوح ما بين (٢,٠٣ – ٢,٢٦) وهذا يعني أنّ هناك تفاوت في درجة الاستفادة من النشاط المسرحي اللاصفي بين التلاميذ بصورته الراهنة ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى تفاوت خبرات المعلمين التراكمية وهذا يعضد أيضاً ما أشار إليه الباحث خلال تناوله لمشكلة الدراسة. كما يرى الباحث أنّ النشاط المسرحي اللاصفي ينعكس إيجاباً على التلاميذ من حيث مرونته الفكرية وقدراته العقلية، كما يسهم في

التخلص من الخجل والارتباك والعزلة الاجتماعية بين التلاميذ ويعزز العلاقة بين الأقران والبيئة المدرسية فضلاً عن إشباع حاجاتهم وميولهم بما يتفق والأهداف التربوية المنشودة؛ لذلك يرى الباحث من الضرورة أن يكون للنشاط المسرحي اللاصفي خطة مدروسة ومتفق عليها تضعها إدارة المدرسة في بداية كل عام دراسي شأنها في ذلك شأن البرنامج التربوي العام مع ضرورة إقناع المعلمين بجدوى هذه الأنشطة وتخصيص زمن لها ضمن حصص الجدول الأسبوعي.

مما سبق يمكن للباحث أن يلخص أبرز مؤشرات واقع النشاط المسرحي اللاصفي:

١- النشاط المسرحي اللاصفي يستهوي التلاميذ.

٢- النشاط المسرحي اللاصفي من إعداد وإخراج التلاميذ غالباً.

٣- النشاط المسرحي اللاصفي يقدم فقرة ضمن برامج طابور الصباح.

السؤال الثاني:

ما إسهامات مدير المدرسة نحو النّشاط المسرحي اللاصفي من وجهة نظرك؟

بعد تحليل بيانات سؤال الدِّراسة الثاني بدت النتائج تشير إلى بيانات الجدول رقم (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

يوضح اتجاهات العينة حول إسهامات مدير المدرسة نحو النّشاط المسرحي

م	العبارات	التكرارات	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
١	يحفز التلاميذ المتميزين.	التكرار	٤	٨٦	١١	١،٩٣	٣٨٠٩٨،	متوسطة
		النسبة	٤،٠	٨٥،١	١٠،٩			
٢	يضع النشاط المسرحي اللاصفي ضمن أولوياته.	التكرار	٤	٨٦	١١	١،٩٣	٣٨٠٩٨،	متوسطة
		النسبة	٤،٠	٨٥،١	١٠،٩			
٣	يدعو المسئولين لمشاهدة العروض المقدمة.	التكرار	٨	٧٥	١٨	١،٩٠	٥٠٠١٠،	متوسطة
		النسبة	٧،٩	٧٤،٣	١٧،٨			
٤	يقيم تجربة المسرح نهاية كل عام	التكرار	٠	١١	٩٠	١،١٠	٣١٣٠٨،	ضعيفة
		النسبة	٠	١٠،٩	٨٩،١			

٥	يخصص حصة للعرض المسرحي ضمن جدول الحصص الاسبوعي	التكرار	١٤	٦١	٢٦	١،٨٨	٦٢١٠٨،	متوسطة
		النسبة	٦٠،٩	١٩،٤	٢٥،٧			
٦	يوجه المعلمين لتفعيل المسرح المدرسي	التكرار	٢١	٧١	٩	٢،١١	٥٣٤٥٥،	متوسطة
		النسبة	٢٠،٨	٧٠،٣	٩			
٧	يستعين بخبرات من خارج المدرسة	التكرار	٧٠	٢٥	٦	١،٩٩	٠٩٩٥٠،	متوسطة
		النسبة	٧٠	٢٤،٨	٦،٢			
٨	يعقد الورش لتطوير النشاط المسرحي اللاصفي.	التكرار	٥٩	١	٤١	١،٦٠	٥١١٤٥،	ضعيفة
		النسبة	٥٨،٤	١	٤٠،٦			
٩	يوفر الدعم المالي لقيام الأنشطة المسرحية.	التكرار	١٩	٧٦	٦	٢،١٢	٤٨٢٩٨،	متوسطة
		النسبة	١٨،٨	٧٥،٢	٥،٩			
١٠	يوعي المعلمين بأهمية النشاط المسرحي.	التكرار	١٣	٧٢	١٦	١،٩٧	٥٣٧٦٩،	متوسطة
		النسبة	١٢،٩	٧١،٣	١٥،٨			
١١	يوفر التجهيزات اللازمة.	التكرار	١٧	٧٨	٦	٢،١٠	٤٦٦٩٣،	متوسطة
		النسبة	١٦،٨	٧٧،٢	٥،٩			
نتيجة المحور						١،٨٧	.٤٣٩٠٢	متوسطة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (٦) أنّ إسهامات مدير المدرسة نحو النّشاط المسرحي اللاصفي تحققتبوسط حسابي عام بلغ (١،٨٧) وبدرجة متوسطةوهذا يؤكد أنّالنظرةللنّشاط المسرحي اللاصفي بين مديري المدارس متباينة،ويعزي الباحث السبب في ذلك لنقص الإعداد التربوي لبعضهم؛ مما يؤدي إلى عدم إحاطتهم بالأهداف التربوية للنشاط المسرحي اللاصفي ووظائفه، ويعضد ذلك بيانات الجدول رقم (١) والتي أشارت إلى أنّ ٤٠,٢٪ لا يحملون مؤهلاً تربوياً فكيف يتسنى لهم معرفة ذلك؟ كما يتفق ذلك معدراسة حمد (٢٠١٨م)، غير أنّ البعض الآخر يرى أهمية النشاط المسرحي اللاصفي، ولكن لا يضعه في قائمة الأولويات ويعزي الباحث السبب في ذلك لقلة الموارد المالية وتوجيه الصرف في الإنفاق على الضروريات،كما نلاحظأنّ جميع عبارات الجدول تحققت بدرجة متوسطة، وبأوساط حسابية متفاوتة تراوحت ما بين(١,٨٨، ٢,١٢) ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أنّ

الاهتمام بالنشاط المسرحي اللاصفي ارتبط بالمناسبات العامة،كما أشار إلى ذلك أفراد العينة أنفسهم لإجابتهم للعبارة رقم (٩) في الجدول التالي رقم (٧) فنجد مدير المدرسة يستعين بخبرات من خارج المدرسة ويوجه المعلمين لمشاركة التلاميذ كما يخصص لهم حصة ضمن جدول الحصص اليومي بغرض التدريب على العروض المسرحيةويوفر لهم كلالتجهيزات والدعم المالي اللازم حتى تخرج هذه المناسبة في أبهى صورها وفي اليوم الختامي يدعو المسئولين لمشاهدة العروض المقدمة فيحفز المتميزين من التلاميذ، وذلك إرضاءً للمسؤولين أو لعدم وعيه بأهمية النشاط المسرحي اللاصفي، وما يؤكد ذلك إجابات أفراد العينة أنفسهم للعبارتين (٤ ، ٨) والتي حظيت بأقلّ متوسطات حسابية ضمن عبارات الجدول رقم (٦) أعلاه،حيث أشارت إلى أنّ مدير المدرسة لم يعقد أي ورشةلتطوير النشاطالمسرحياللاصفي خلال العام الدراسي؛بل أنّه لم يقيم التجربة نهاية كل عام.ويرى الباحث أنّ السبب في ذلك قد يرجع إلى غياب النشاط المسرحي اللاصفي في خطط وتقارير وزارة التربية والتعليم ويتفق ذلك مع دراسة ميلاد (٢٠١١م)،فمن ينفق المال على أي برنامج يعقد الورش لتقييم وتطوير التجربة فيعزز مواطن القوة ويعالج مواطن الضعف؛ لذلك يرى الباحث أنّ المسرح بحاجة إلى العناية والاهتمام وأن تتضمن التقارير الدورية فقرة عن النشاط المسرحي اللاصفي؛ لأنّ النشاط المسرحي إحدى عناصر المنظومة المتكاملة للعملية التعليمية التي تسهم في بناء شخصية التلاميذ المدركة لحاجات المجتمع ومتطلبات العصر فهو بجانب ذلك يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ويصقل قدراتهم ويشكل وجدانهم ويغرس فيهم القيم النبيلة.

مما سبق يمكن للباحث أن يلخص أبرز نقاط الضعف للإدارة نحو النشاط المسرحي اللاصفي:

١- إدارة المدرسة لا تضع النشاط المسرحي اللاصفي ضمن أولوياتها.

٢- الاهتمام بالنشاط المسرحي اللاصفي ارتبط بالمناسبات العامة.

٣- النشاط المسرحي اللاصفي يتم أثناء طابور الصباح كفقرة من فقرات البرنامج.

السؤال الثالث:

ما معوقات النّشاط المسرحي اللاصفي في المدارس من وجهة نظرك؟

بعد تحليل بيانات سؤال الدِّراسة الثالث بدت النتائج تشير إلى بيانات الجدول رقم (٧) التالي:

جدول رقم (٧)

يوضح اتجاهات العينة حول معوقات النّشاط المسرحي في المدارس

م	العبارات	التكرارات	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
١	عدم وجود مسرح بالمدرسة	التكرار	٥٤	٤٦	١	٢,٥٢	.٥٢١٤٢	كبيرة
		النسبة	٥٣،٥	٤٥،٥	١،٠			
٢	عدم وجود جهاز صوتي بالمدرسة.	التكرار	٥٧	٤٢	٢	٢,٥٤	.٥٣٨٩٨	كبيرة
		النسبة	٥٦،٤	٤١،٦	٢،٠			
٣	ضعف القناعة بأهمية المسرح للتلميذ.	التكرار	٥٢	٤٩	٠	٢,٤٨	.٥٠٢٢٧	كبيرة
		النسبة	٥١،٥	٤٨،٥	٠			
٤	عدم توافر المعلم المدرب للإشراف على النشاط المسرحي	التكرار	٥٩	٤٠	٠	٢,٤١	.٤٩٥٣٢	كبيرة
		النسبة	٥١،٦	٤٨،٤	٠			
٥	عدم وجود دليل للنشاط المسرحي	التكرار	٥٣	٤٣	٥	٢,٤٧	.٥٩٣٢٠	كبيرة
		النسبة	٥٢،٥	٤٢،٦	٥،٠			
٦	عدم تعاون المعلمين مع مشرف النشاط.	التكرار	٥٤	٤٦	١	٢,٥٢	.٥٢١٤٢	كبيرة
		النسبة	٥٣،٥	٤٥،٥	١،٠			
٧	أولياء الأمور لا يرغبون في مشاركة أبنائهم.	التكرار	٦٧	٣٣	١	٢,٣١	.٤٨٨٤٨	متوسطة
		النسبة	٦٦,٣	٣٢,٧	١،٠			
٨	عدم تخصيص حصة ضمن الجدول الحصص	التكرار	٥٥	٤٦	٠	٢,٥٤	.٥٠٠٤٩	كبيرة
		النسبة	٥٤،٥	٤٥،٥	٠			
٩	المسرح المدرسي ارتبط بالمناسبات العامة.	التكرار	٦٦	٣٥	٠	٢,٦٥	.٤٧٨٢٤	كبيرة
		النسبة	٦٥،٣	٣٤،٧	٠			
١٠	عدم توافر النصوص المسرحية.	التكرار	٧١	٣٠	٠	٢,٧٠	.٤٥٩٢٣	كبيرة
		النسبة	٧٠،٣	٢٩،٧	٠			
١١	كثرة التكاليف الإدارية لدى مشرف الفصل.	التكرار	٤٤	٥٧	٠	٢,٤٣	.٤٩٨٣١	كبيرة
		النسبة	٥٧	٤٤	٠			
١٢	قلة الحوافز المادية	التكرار	٥٦	٤٣	٠	٢,٥٦	.٤٩٨٣١	كبيرة
		النسبة	٥٦،٤	٤٣،٦	٠			
نتيجة المحور						٢،٧٤	١٠٩٥٢،	كبيرة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (٧) أنّ الاتجاه العام لجميع (ميول) استجابات عينة الدراسة في الاتجاه الإيجابي (بدرجة كبيرة) بمتوسط حسابي (٢،٧٤) وانحراف معياري (٢،٧٤). وهذا يشير إلى أنّ جميع عبارات المحور تعتبر معوقاً أساسياً حيال النّشاط المسرحي اللاصفي في مدارس مرحلة التعليم الأساسي. فنلاحظ من الجدول أعلاه رقم (٧) أنّ العبارات (١، ٢، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١٢) حققت أعلى درجة استجابة لأفراد العينة بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٧٠ ، ٢,٥٢)، وأنّ بقية عبارات المحور تحققت بمتوسطات حسابية أقلّ من تلك تراوحت ما بين (٢,٣١ ، ٢,٤٨)، فيرى الباحث أنّ عدم وجود المسرح المدرسي جعل النّشاط المسرحي اللاصفي يقدم من خلال طابور الصباح ولا يدرج ضمن جدول الحصص الاسبوعي، كما يرى الباحثأنّ عدم توافر النصوص المسرحيةوعدم وجود دليل للنشاط المسرحي، مع عدم توافر المعلم المدرب كل ذلك جعل النشاط المسرحييتم بناءً على خبرات المعلمين التراكمية واجتهادات التلاميذ الفردية والتي تتفاوت من معلم لآخر أو تلميذ وآخر ويتفق ذلك مع دراسة ميلاد (٢٠١١م)، كما نلاحظ أنّ كثرة التكاليف الإدارية لدى مشرف الفصل أدت إلى تقاعس المشرف عن الإشراف ومتابعة والقيام بواجبه تجاه برامج التلاميذ مما جعل العروض المقدمة يسودها التكرار في البرامج وأحياناً الرتابة في الإعداد والتقديم والإخراج، وهذا ينعكس سلباً على انطباع جمهور المشاهدين من التلاميذ والمعلمينعلى حد سواء ويشعرهم بالملل والامتعاضوهذاً يؤكد ما أشار إليه الباحث خلال تناوله لمشكلة الدراسة، كما نلاحظ عدم تعاون المعلمين مع مشرف النشاط ويعزي الباحث السبب في ذلك لعدم وجود الحوافز المادية أو المعنوية،فالمحفزات تمثل جزءاً مهماً عند التخطيط لأي برنامج ويتفق ذلك مع دراسة الشاهد (٢٠١١م).

مما سبق يمكن للباحث أن يلخص أبرز معوقات النشاط المسرحي اللاصفي

في الآتي:

١- عدم توافر المعلم المدرب للإشراف على النشاط المسرحي اللاصفي.

٢- عدم وجود دليل للنشاط المسرحي اللاصفي.

٣- افتقار المدارس للبنية التحتية لإقامة النشاط المسرحي اللاصفي.

المبحث الخامس

خاتمة الدِّراسة

٥-١ نتائج الدِّراسة:

أ- تحقق واقع النّشاط المسرحي اللاصفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بوحدة الأزهري بوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٥) وبدرجة تقديرية كبيرة.

ب- تحققت اسهامات مديري المدارس في تفعيل النّشاط المسرحي اللاصفي بوسط حسابي عام بلغ (١،٨٧) وبدرجة تقديرية متوسطة.

ج- تحققت معوقات تفعيل النشاط المسرحي اللاصفي بمتوسط حسابي (٢،٧٤) وبدرجة تقديرية كبيرة .

٥-٢ توصيات الدِّراسة:

١- ضرورة إنشاء مسارح بمدارس الأساس تمكن التلاميذ من عرض مواهبهم وإبداعاتهم.

٢- ضرورة تخصيص حصة للنشاط المسرحي اللاصفي ضمن جدول الحصص الاسبوعي.

٣- ضرورة وضع برامج تدريبية وتأهيلية لمعلمي النّشاط للنهوض بالمسرح المدرسي اللاصفي.٤- اعتبار النّشاط المسرحي اللاصفي جزءاً لا يتجزأ من برامج إعداد المعلم بكليات التربية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع

- الحربي، عبدالله حمود (٢٠٠١م). النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية.مؤتمر النشاط الطلابي، الرياض، جامعة الملك سعود، ١-٢ مايو.
- أبو شنب، محمد الحسن(١٩٩٣م). أضواء على الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم العام في السودان. الخرطوم.

- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣م). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الجاويش، محمد إسماعيل (٢٠٠٧م). الأساس في الأنشطة التربوية. الطبعة الأولى، حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- الجبري، حمدي(٢٠٠٢م). مسرح الطفل في الوطن العربي. مكتبة الأسرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- العمايرة، محمد حسن (١٩٩٩م). الإدارة المدرسية الحديثة. دار الميسرة للتوزيع والنّشر.عمّان. الأردن.
- اللّقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (١٩٩٩م). معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس. ط٢. عالم الكتب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- الهنداوي، ياسر فتحي (٢٠١٢م). إدارة المدرسة وإدارة الفصل – أصول نظرية وقضايا معاصرة. الطبعة الأولى، دار الكتب المدرسية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حسين، كمال الدين(٢٠٠٥م). المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق. الطبعة الأولى، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- حمودة، رامي حسين (٢٠١١م). مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية. الطبعة الأولى. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الحميد، طلعت (٢٠٠٤م). المسرح المدرسي والعلاج النفسي. الطبعة الأولى، فرحة للنشر والتوزيع، المنيا، جمهورية مصر العربية.
- عبد المنعم، زينب محمد (٢٠٠٧م). مسرح ودراما الطفل. الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- مرسي، محمد منير(٢٠٠١م). الإدارة المدرسية الحديثة. مكتبة عالم الكتب. القاهرة.
- مرعي، حسن(٢٠٠٢م). المسرح المدرسي. الطبعة الأخيرة، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
- مساد، عمر حسن (٢٠٠٥م). الإدارة التعليمية. دار صفاء للتوزيع والنّشر، عمّان، الأردن.

ثانياً : الرسائل والدوريات:

- الشاهد، أحمد محمد عبد الحميد (٢٠١١م). تطوير المسرح المدرسي في ضوء معايير الجودة والاعتماد. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- حمد، نمارق محمد الأمين أحمد (٢٠١٨م). دور المسرح في تعزيز القيم التربوية في مقر اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الأساس. بحث تكميلي غير منشور لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة النيلين.
- شاهين، محمد أحمد (٢٠١٢م). الأنشطة الطلابية اللامنهجية- الواقع والمأمول. ورقة منشورة، جامعة القدس المفتوحة.
- عزوز، حنان عبد المجيد أحمد (٢٠١٠م). دور المسرحفي تحقيق أهداف التربية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- كنعان، أحمد علي (٢٠١١م). أثر المسرح في تنمية شخصية الطفل. مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٧، العدد الأول والثاني، كية التربية.
- محمود، خالد صلاح حنفي (٢٠١٩م). تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن، العدد الأول، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- ميلاد، محمود (٢٠١١م). المسرح المدرسي ورفع مستوى تحصيل طلبة التعليم الأساسي بمدارس منطقتي: (شرقية جنوب –تلكلخ)

دراسة ميدانية بكل من سلطنة عمان وسوريا. مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٧، العدد الأول والثاني، كية التربية.

- هلال، مجدي عبد المنعم وقمر، عصام توفيق (٢٠٠٧م). الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي الأنشطة التربوية الحرة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. دراسة منشورة، شعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم المصرية.

following :

- Preparing an environment that suits the needs of gifted students, because of its importance in developing their skills and capabilities.
- To accommodate graduates of special education departments to benefit from their studies and apply what they have learned in practice.

Training of teachers working in a gifted school to apply the standards through which the gifted are chosen.

- Preparing special curricula for the talented, commensurate with their abilities.

Suggestions:

Based on the findings of the study, the researcher suggests some topics in this field :

1. The effect of the gifted schools environment on developing their creativity.
2. Caring for the Gifted from an Islamic perspective

References

1- Ibrahim, Magdi Aziz (2002). Education curricula for people with special needs in the light of their human, social and cognitive requirements, Cairo, Anglo-Egyptian.

2- Jarwan, Fathi (1999) Talent, Excellence and Creativity, University Book House, Al-Ain, Emirates.

3- Al-Khatib, Jamal (2004). Education of students with special needs in regular schools, Amman, Wael Publishing House.

4- Ubaid, Majida Al-Sayed (2000) Raising the Gifted and Talented, Safaa Publishing House, Amman

5- Abdel-Ghaffar, Abdel-Salam (1977) Creating Mental Excellence and Innovation, Dar Al-Nahda, Cairo.

6- Education the Ministry of Education (2018).

in a coherent manner, which is a recent trend.

- Concerning the curriculum taught by the teacher of talent and excellence in his city and Meddani, there is no difference between him and the curriculum of ordinary people, they study the curriculum of ordinary people in addition to one subject which is the computer, but the teachers use the enrichment program (which is information fortification). (Ministry of Education, 2018)
- The researcher believes that there are no curricula that qualify students, as the curricula taught are those of ordinary students, so concerted efforts must be made to prepare curricula for the gifted until they are rehabilitated and then benefit from their capabilities and prepare them for good citizenship.

The Most Important Results:

- The gifted school does not have an environment that suits their needs.
- They are not taught by specialized teachers with experience in special education.
- Training and qualification of teachers with programs that make them keep pace with needs and capabilities
- Educational Gifted Children.
- Children are chosen according to scientific and legal standards based on the Sudanese environment.
- No special educational programs have been prepared for the gifted

Recommendations:

According to the results , the researcher recommends the

A review of educational literature on educational curricula for gifted students indicates that there are several trends in content, the most important of which are:

1- The tendency to accelerate the teaching of traditional curricula in science, mathematics and linguistic arts, and this trend may require amendments to the educational system`s legislation and policy in order to allow talented people in specific classes to study the curricula prescribed for higher grades.

2- The direction of educational and academic enrichment: It shall be made using one or more of the following methods:
   - Introducing new courses that do not exist in the curriculum of ordinary children to enrich students` experiences in topics that those responsible believe are important to students such as law, philosophy, logic or learning a foreign language.
   - Adopting an independent study style for specific subjects or subjects with the assistance of expert professors in these subjects, such as apprenticeship programs (mentorships) or through study and practical application (internships)orbymeans of single education that uses computer and communication technologies.
   - Focusing on the complementarity between the content of the various materials (multi-disciplinary) and presenting them

and academic aptitude test, academic achievement tests, creativity and creative thinking tests, estimation metrics).

The comprehensive detection of the detection and selection system requires focusing on the following aspects:

- The suitability of the tools and tests used in the process of detecting talented students. Given the diversity of programs and the diversity of experiences, the use of a particular tool or tests may be more appropriate to a specific program than others *(Obaid, 2000)*.

The effectiveness of the system in identifying truly talented students and the fact that no student has dropped out of the program without being qualified, the extent to which students adapt to the academic, social and emotional requirements of the program.

The researcher believes that the process of detecting and selecting the gifted needs more training in relation to workers in the field and also needs more reviews regarding the design of standards, as relying on measures of intelligence is not sufficient in selecting the gifted, but must be subject to personality tests and must be codified on Sudanese society and diversity in individual and group tests, and those working in the field of talented people must distinguish between talent, achievement and intelligence.

And we hope to train teachers in gifted schools to implement measurement tests. When you refer to them with regard to standards and how to implement them, they cannot provide useful information for not training them and involving them in the measurement process.

Fifth Question:

Have special educational programs been prepared for the gifted?

Fourth Question:

Have the children been chosen according to scientific and codified standards on the Sudanese environment?

Students from all schools of Gezira state in all its localities were selected after the announcement of the school through the supervisors of the National Authority for the Gifted for all government and private schools, and the names and phone numbers of parents of male and female students wishing to join the school were registered. Then they were subjected to the Arabic and mathematics subjects. The test centers in the Adawiya Girls 'and Ahmed Abdulaziz Benin schools were called this test as the preparatory test. The students who passed the preparatory test were subjected to the abilities test on the Wexler scale and the scale was applied to children by specialists from the General Authority for Welfare Gifted and talented with a school Nazek angels district neighborhood. After that, the last stage was the personal interviews with the students, in which the characteristics of the gifted and distinguished were applied to them. **(Ministry of Education, 2018)**.

There is no doubt that the process of detecting and identifying the gifted represents the natural entrance for any project or program aimed at caring for them and unleashing their energies, and it is a very important process because it has to take decisions. The following:

Individual Intelligence Tests (Stanford Bunye Scale, Wexler, Kaufman Rating Battery, McCarthy Scale).

And collective intelligence tests:

It includes the following: 0 (Revna matrixes for advanced progression, school

teachers who were appointed not among them specializing in special education knowing that universities graduate all General students from the special education departments. We hope that they will be recruited into talented schools and those with special needs.

The third question:

Are teacher trained with qualification program designed to keep them up to the educational needs and abilities of gifted children?

The teachers are qualified and trained on talented programs and their needs by the National Gift Talent Authority, so that the teacher learns about the characteristics of this segment, its teaching methods, growth demands, individual differences between them and evaluation methods, and programs are in the school vacation period so that all teachers can attend, benefit and exchange experiences *(Ministry of Education, 2018)*.

After completing the required number of teachers, training programs should be organized for them before pre-service and in-service work are started regularly. The researcher stresses the importance of training and qualification in order to provide teachers with many of the skills necessary to deal with the gifted and to learn the developments of teaching and evaluation methods so that the teacher can communicate information to this segment, which is characterized by high mental capabilities. We hope that the training courses will be varied and include all teachers, that the training department will expand and include external training so that the teacher is familiar with the path of gifted education in other countries, which makes it up to date with everything new.

social habits and attitudes, qualifying talented people for good citizenship and helping them to integrate growth, strengthening mental health by practicing various activities **(Ministry of Education, 2018)**.

The researcher believes that if the teacher is not aware of all of the above, he cannot be able to help gifted students. And that specialization and experience allow the teacher to get acquainted with the capabilities and skills of the gifted, and how to develop them, the appropriate mechanisms and materials that help to perform the various exercises, in addition to other benefits of motor skills and activities such as language acquisition through collective games, familiarity and love between students, creating a spirit of competition and encouraging better performance . Kinetic and sports education also contributes to improving physical fitness and public health for the gifted, and to developing mental, nervous, and kinesthetic compatibility and then improving their motor competence, and contributes to raising their level of focus, attention and their ability to feel and visualize, remembering and motor and visual discrimination, and to stimulate and stimulate their visual, auditory and tactical capabilities, which It develops from their cognitive ability and development. According to his view, the two researchers considered that it is necessary to appoint teachers specializing in special education and psychology in order to be familiar with the characteristics of talented students and their requirements and individual differences between them and the demands of their growth and methods of teaching and thinking development strategies, and all

To be appointed according to a committee of expert educators. To evaluate the performance of the candidates by observing them during teaching in the presence of the evaluation committee. Lindseym (1980) summarized the personal characteristics of successful teachers in their work with gifted students as follows:

- Open to new ideas and flexible.
- Has above-average intelligence, has cultural, literary and intellectual interests.
- Has a desire to learn and increase knowledge, enthusiastic, attentive, feels responsible.
- Uses problem-solving methods, engages others in discovery, uses various strategies, creates a pleasant and safe atmosphere, takes into account individual differences, raises higher mental processes.

The teacher with the greatest experience will be familiar with the basics of work and the requirements of talented students, as he has knowledge of the methods of dealing with them through his practice of work, and the experience makes the human be patient and endurance, and know how to deal with the families of children with special educational needs through good dealing with them He can be the best counselor for families, which positively affects the student`s performance. Also, experience gives the teacher the ability to know weaknesses and strengths in children`s cognitive skills, which makes the teacher focus on the skills in which you need more information. Also be aware of the goals of teaching talented people and work to provide general information necessary for integration into society, developing healthy

The researcher believes that, although the school is called talented people, but it carries the same qualities as regular schools and focuses on academic performance and cognitive skills more than other activities, and that the buildings are no longer for the talented but rather a school for the ordinary has been rehabilitated and the rehabilitation has not been completed yet, it needs a lot of preparation and preparation The environment is one of the essentials in the stability and success of the educational process, so we hope that concerted governmental and popular efforts to change and modify the school environment to play the role for which it was prepared, and then schools will spread in all localities of the state if the experiment proves successful.

Second Question:

Are they educated by specialized and experienced teachers in special education?

The teachers, have reached 21 teachers and one of the basic stage teachers that includes all specializations (among them there are no special education teachers). They were chosen after taking tests in Arabic, English and jurisprudence. Character by the National Authority for Gifted Talent **(Ministry of Education, 2018)**.

Experts unanimously agree that the success of talented programs depends to a large degree on the teacher, who is considered the most important component of the program, and therefore it is necessary to put all possible controls to ensure that the best teachers are chosen to work in the program. They can be appointed at the beginning of the matter as teachers under training for a full year, after which they will be appointed permanently, according to the following controls:

muscles in the open air more from the inside, they need to climb, run, jump and attract things.

The school environment becomes interesting for the child, as it includes indispensable possibilities for his growth and development. It takes into account the simple appearance by creating an appropriate atmosphere for the development of self-control, calm and order. Therefore, careful planning is taken into consideration when organizing and locating permanent equipment inside and outside. An ample place should be prepared so that the different types of activity do not conflict with each other. The materials and equipment help the child to meet a variety of needs, and it also raises his skill and imagination **(Jamal: 2004)**.

The School of Giftedness and Excellence was opened in Meddni as the first quality education school in (2017) it was the beginning of Wad Azraq School and then it was transferred to Abdel Rahman Al Nujoumi School in the district after distributing school students to schools and the school was allocated to talented and distinguished children who completed the third grade and now there are two levels Only the fourth and fifth grade, the school is mixed, meaning that it combines male and female, and each type has a special class, meaning that the number of classrooms occupied by students is only four classes, while the total number of classes is nine equipped with two smart boards. The school contains four teachers 'offices and a library that includes 123) address and computer lab, electronics lab, chemistry and physics lab (laboratories not fully installed) and every student was provided with a tablet device **(Ministry of Education, 2018)**.

vacation period so that all teachers can attend, benefit and exchange experiences.

With regard to the curriculum, there is no difference between it and the curriculum of ordinary people, they are studying.

The ordinary curriculum in addition to one subject which is the computer, but it is used Educators enrichment program (which is information enrichment). **(Ministry of Education, 2018)**.

Results Analysis :

In this chapter, the researcher discusses and interprets the results of the study in the light of the theoretical framework of the current study and the opinion of the two researchers and what stood on it from other concepts and theories.

The First Question:

Does the Gifted School have an environment that suits their needs?

The school environment, rich in learning resources and opportunities to discover students 'interests and preparations, is the infrastructure of the school's programs that aim to develop thinking and creativity. How can a student who is willing to excel and creativity in music be discovered and then care for him without musical instruments and opportunities to train and play them without the supervision of a competent teacher ? And how can another student who has preparations for excel in computer and programming be discovered if he does not have enough opportunity to spend hours in computer and programming laboratories under the supervision of a competent and skilled teacher? Their abilities to reach distinct levels of performance that may reach the limits of creativity by school or national standards.

Students also need places where they train their huge

localities were chosen after the announcement of the school through the supervisors of the National Authority for the Gifted for all government and private schools. The names and phone numbers of parents of male and female students wishing to join the school were registered.

Then they were subjected to the subjects of Arabic and mathematics, and they were centers.

The test was in the schools of Adawiya for girls and Ahmed Abdel Aziz for boys, and this test was called the preparatory test. The students who passed the preparatory test were subjected to the aptitude test on the Wexler scale and the scale was applied to children by specialists from the Public Authority for Gifted Care at its Nazik Angels School in the district. After that, the final stage was the personal interviews with the students, in which the characteristics of the gifted and distinguished were applied to them.

The teachers, they reached 21 teachers and one of the basic stage teachers that includes all specializations (among them there are no special education teachers) who were chosen after taking tests in Arabic, English and Fiqh and after passing the test they were subjected to individual interviews and then the choice was made for those who passed the personal interview By the National Authority for Gifted Talent **(Ministry of Education, 2018)**.

Teachers are qualified and trained on talented programs and their needs by the National Talent Care Authority so that the teacher learns about the characteristics of this segment, its teaching methods, growth demands, individual differences between them and evaluation methods, and programs are in the school

following elements:

- The general school climate.
- The class climate
- The school philosophy and objectives
- Sources of learning and talent discovery,
- Evaluation methods, and the individual`s attainment capabilities.

Brief about Madani School for Talented and Excellence:

t is the first quality school in the basic stage in Gezira State, which belongs to government education .It was opened in (2017) the beginning was with a teacher, Wad Azraq, then it was transferred to Abdel Rahman Al-Nujoumi School in the district after distributing school students to schools and allocating the school to talented and distinguished children who completed the third grade and now there are only two levels, namely the fourth and fifth grade, the school is mixed It brings together males and females, and each type has a special class, meaning that the number of classrooms occupied by students is only four, while the total number of classes is nine, equipped with two smart boards. The school contains four teachers ’offices and one office that includes 123 computer labs and labs, electronics lab, chemistry and physics lab (laboratories not fully installed) and every student is provided with a tablet device.

Table No. (1)

Shows the number of male and female students according to level and gender

Level	typte	Nombur of students
fourth	Male	31
	Female	31
Fifth	Male	25
	Female	26
Total		**113**

Students from all schools of Gezira state in all its

care for him without musical instruments and opportunities to train and play them without the supervision of a competent teacher ? And how can another student who has preparations for excel in computer and programming be discovered if he does not have enough opportunity to spend hours in computer and programming laboratories under the supervision of a competent and skilled teacher? Their abilities to reach distinct levels of performance that may reach the limits of creativity by school or national standards. Helpful materials must be available in the school environment for developing drawing and music, comic books and balls of different colors and size.

Students also need places where they train their huge muscles outdoors more than inside, they need to climb, run, jump and attract things **(Jarwan, 1998)**.

The school environment becomes interesting for the child, as it includes indispensable possibilities for his growth and development. It takes into account the simple appearance by creating an appropriate atmosphere for the development of self-control, calm and order. Therefore, careful planning is taken into consideration when organizing and locating permanent equipment inside and outside. An ample place should be prepared so that the different types of activity do not conflict with each other. Materials and equipment help the child to meet a variety of needs, and also stir his skill and imagination **(Al-Khatib: 2004)**.

Elements of a Positive School Environment: -

The process of developing the school environment to become a positive and exciting environment for creativity requires dealing with the

the personal characteristics of successful teachers in their work with gifted students as follows:

Trusts, respects, accepts, understands, has a strong personality.

Sensitive to other people`s problems:

- Open to new ideas and flexible.
- He has a desire to learn and increase knowledge. Enthusiastic - Present intuitive. -Feel responsible
- Democratic - Guide - focuses on the process and the outcome thereof - is an initiative, not a stereotype.
- Uses problem-solving techniques - Involves others in the discovery. - Uses various strategies - creates a pleasant and safe atmosphere - takes into account individual differences - raises higher mental processes.

School Environment, Talent Development and Creativity:

The school environment is one of the basic components of the concept of creativity and talent, and it is important to distinguish between an environment rich with stimuli and open to experiences and challenges, and a poor and closed school environment that does not welcome innovation and change. The school climate consists of a set of physical, social, and administrative variables that govern relations between parties related to the educational process. **(Al-Shakhili, 2005)**.

The school environment, is rich in learning resources and opportunities to discover students 'interests and preparations, is the infrastructure of the school's programs that aim to develop thinking and creativity. How can a student who is willing to excel and creativity in music be discovered and then

following controls:

A- To be appointed according to a committee of expert educators.

B- That the performance of the candidates be evaluated by observing them during teaching in the presence of the evaluation committee.

C- Study the applicants files in all academic, professional and personal aspects.

After completing the required number of teachers, training programs should be organized for them before starting the service (pre-service) and during the work (in-service) regularly.

The teacher with the greatest experience will be familiar with the basics of work and the requirements of talented students, as he has knowledge of the methods of dealing with them through his practice of work, and the experience makes the human be patient and endurance, and know how to deal with the families of children with special educational needs through good dealing with them He can be the best guide for families, which positively affects the student`s performance. Also, experience gives the teacher the ability to know weaknesses and strengths in children`s cognitive skills, which makes the teacher focus on the skills in which you need more information. Also be aware of the goals of teaching talented people and work to provide general information necessary for integration into society, developing healthy social habits and attitudes, qualifying talented people for good citizenship and helping them to integrate growth, strengthening mental health by practicing various activities (Ministry of Education, 2018)

Personal characteristics of the Gifted Teacher:

Lindseym (1980) summarized

prescribed for higher grades.

2- The direction of educational and academic enrichment:
   - Using one or more of the following methods
   - Introduce new courses that are not present in the curriculum of ordinary children to enrich students` experiences in topics that those responsible believe are important for students such as law, philosophy, logic or learning a foreign language.
   - Adopting an independent study style for specific subjects or subjects with the assistance of expert professors on these topics such as apprenticeship programs (mentorships) or by study and practical application (internships) or by individual education that uses computer and communication technologies **(Aziz, 2002)**.
   - Focusing on the integration between the content of the various materials (multi-disciplinary) and present them in a coherent manner, which is a recent trend.

Selection and Training of Teachers:

Experts unanimously agree that the success of talented programs depends to a large degree on the teacher, who is the most important component of the program, and therefore it is necessary to put all possible controls to ensure that the best teachers are chosen to work in the program. They can be appointed at the beginning of the matter as teachers under training for a full year, after which they are appointed permanently, according to the

2- The system`s effectiveness in identifying truly talented students and not leaving any student with the program without being qualified.
3- The extent of the students` adaptation to the academic, social and emotional requirements of the program

Talented Education Programs:

Gifted children need educational programs and services that are different from the traditional programs and services available in regular schools. The philosophy of establishing special programs to educate and educate the gifted is based on a set of justifications, the most important of which are:

1- Insufficient general education programs.
2- Education is a right for a gifted child.
3- Special education for the gifted, as a guarantee for the community`s promotion and development.
4- Special Education: Implementing the principle of equal opportunities
5- Special education is necessary for the balanced development of the gifted child.
6- Determining the school curricula

Curriculum Content:

A review of educational literature on educational curricula for gifted students indicates that there are several trends related to content, the most important of which are:

1- A tendency to accelerate the teaching of traditional curricula in science, mathematics and linguistic arts, and this trend may require amendments to the educational system`s legislation and policy in order to allow talented people in certain classes to study the curricula

reading - diversity of interests and hobbies - early language development. (Jarwan, 1999)

Emotional Properties:

Emotional properties are those that are not cognitive in nature, and this includes all his money related to the personal, social and emotional aspects. The researchers mentioned a number of characteristics, the most important of which are: Moral maturity - sense of humor - leadership - excessive sensitivity and emotional acuity – perfectionism

Detection Styles for the Talented :

There is no doubt that the process of detecting and identifying the gifted represents the natural entrance for any project or program aimed at caring for them and unleashing their energies, and it is a very important process because it has to take decisions. The examination of the gifted takes several stages: - Detection and testing stages 2- Tests and metrics stage: Include the following: A- Individual IQ tests (Stanford Bench scale, Kessler, Kaufman evaluation battery, McCarthy scale) B - Collective Intelligence Tests: - It includes the following: 0 (Revna`s advanced progressive matrices, school and academic aptitude test, academic achievement tests, creativity and creative thinking tests, estimation metrics)

The comprehensive detection of the detection and selection system requires focusing on the following aspects: -

1- The suitability of the tools and tests used in the process of detecting talented students. Given the diversity of programs and the diversity of experiences, the use of a specific tool or tests may be more appropriate to a specific program than others **(Clarke, 1992)**.

develop their characteristics, characteristics and skills. Thus, the importance of research is evident in considering it a contribution in this area, which needs further.

Limits of the Study:

The limits of this research are limited to the talented and creative schools in Gezira State in the academic year (2017 - 2018).

Methodology of the Study :

In this study, the researcher relied on the inductive method because it fits the problem of this study. The inductive method is defined as: - It is the collection of data by observation and others to access generalizations.

Terms of the Study:

The Talented :

It is the person whose performance level is higher than the level of the ordinary in any field that the group appreciates, whether this field is academic or non-academic. **(Abdul Ghaffar, 1977)**

Procedural Definition: - Despite the many definitions of the term talented , the researcher adopted the present definition: - It includes children who have been categorized and collected by the School of Giftedness and Excellence in Gezira State in the city of Wad Madani.

Theoretical Frame:

The First Topic: - Attributes and characteristics of the gifted:

Cognitive characteristics: Talented people have cognitive behavioral characteristics that distinguish them from their peers in the early stage of their development.

Among the most important characteristics of the talented include:

Ability to deal with symbolic systems and abstract ideas - curiosity - preference for autonomy - focus strength - memory strength - love of

teachers in special education?

- Is the training and rehabilitation of teachers in programs designed to keep them up to the educational needs and capabilities of gifted children?
- Were the children chosen according to scientific and codified standards on the Sudanese environment?
- Are special educational programs for gifted people prepared?

Objectives of the Study:

This study aims at knowing the reality of gifted education in the Gezira State and the type of educational services provided for this segment. The objectives of the study can be summarized in the following:

- Knowing the educational environment for the gifted in Al-Jazira State.
- Knowing the availability of qualified cadres in schools.
- Knowing the curricula used in talented schools.
- Basedontheresearchresults, the two researchers offer some recommendations and suggestions: -
- Preparing special curricula for the gifted. .
- Shedding light on the role of gifted schools.
- Highlighting the extent of the need of gifted people for a suitable environment.
- The possibility of developing educational services and multiplying the interest in the gifted at the research and applied levels

Significant of the Study:

The education of gifted people in the Gezira State did not receive research that explaining its importance and its impact on the formation of their skills and thinking styles, according to the researcher>s knowledge. These studies require more procedures to find ways to help talented people to

importance in more than one place. . Caring for the gifted is considered one of the basics of promoting our Sudanese society and converting its energies into productive ones. Hence, it is inevitable to enhance the care of this segment and learn about its size and what services are provided to it so that we can take the necessary attention to it in order to be able to play its appropriate role in the future. Through this study we would like to know the education of talented and creative people in the Gezira State , by identifying the following :- (The learning environment - curricula - teaching methods - teacher training - teachers> experiences - extracurricular activities) So that we can find out the real role that educational institutions play, what problems and difficulties they face, and the extent to which they can find appropriate solutions that enable the advancement of the educational process for this group.

The Problem of the Study:

The talented and creative schools in the basic stage in Sudan have no ancient roots. And since the creators and the talented are distinguished by mental, social and psychological characteristics and specials, this made the researcher interested in the role of schools through which he can develop the characteristics of this important segment of students.

The study problem can be identified in the main question, which is:

- What is the reality of education for the gifted and talented in the Gezira State and what is hoped ?
- Does the Gifted School have an environment that suits their needs?
- Are they educated by specialized and experienced

Educating the Gifted in Gezira State between Reality and Expectations

Dr. Shaza Omar Ali Abdullah

Abstract

Gifted students need special care and education to develop their mental, emotional, motor and social abilities in order to prepare them for right citizenship and benefit from them in the future. The study aimed at knowing the educational services that are offered by the teacher at Wad Madani School for talent and excellence. The study used the inductive method, the results of the study revealed the following:

The Gifted School does not have an environment that suits the They are not educated by specialized teachers with experience in special education - teachers are trained and trained in programs that make them match the needs and capabilities of Educational gifted children needs of students.

Children are chosen according to scientific standards and codified on the Sudanese environment.

No special educational programs have been prepared for the gifted and based on the following results, the female researcher recommends the following: -Improving the school of talent and excellence, appointing teachers specializing in special education, qualifying and training teachers working in the school of excellence, preparing special curricula for the gifted to suit their abilities.

Introduction

There is no doubt that the mind is a great grace from the Almighty preceded over mankind , and the Holy Qur'an has demonstrated its

Educating the Gifted in Gezira State between Reality and Expectations

Dr. Shaza Omar Ali Abdullah
HAIL UNEVERSITY