

رقم الإيداع للمجلة : 18978 لسنة 2015
الترقيم الدولي للمجلة : (ISSN 2356 - 9220)
الاسم المختصر للمجلة : **AJEHSSR**

كتابي للطباعة والنشر والتوزيع

تليفاكس: 002 02 27879791

E.mail: Kitaby@yahoo.com

11 شارع ابن الغنام - الظاهر - القاهرة

المدير العام : محمود فاروق

حقوق النشر محفوظة: ولا يسمح بنسخ أو طباعة أي جزء من محتويات العدد
بأي وسيلة مهما كانت دون إذن كتابي مؤرخ من رئيس تحرير المجلة.

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

مجلة ربع سنوية العدد (1) مارس 2015

هيئة تحرير العدد

رئيس مجلس أمناء ومدير المؤسسة
د. حنان درويش

مدير التحرير

أ.د. تهاني منيب

أعضاء هيئة التحرير

د. رباب الششتاوي
د. شادية الدقناوي
أ. جهاد عاطف

مستشار تحرير العدد

أ.د. عبد الرازق مختار

المراسلات

كافة المراسلات لهيئة تحرير المجلة
ترسل إلى هيئة تحرير المجلة:

د. حنان درويش

Dr_h_m_darwish@hotmail.com

د. تهاني منيب

dr.tahanymoneeb@yahoo.com

د. رباب الششتاوي

drshesh2009@gmail.com

الاتصال : 00201141662299

العنوان البريدي للمجلة:

مصر .. القاهرة الجديدة

التجمع الخامس النرجس 7 فيلا 58

قواعد النشر

- تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في مجال العلوم التربوية والإنسانية التي يجربها او يشترك في إجرائها أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعات و المعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحوث و غيرهم من المهتمين بالبحث العلمي في مصر و البلدان العربية .
- تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية .
- لا بد أن يتميز البحث بالأصالة العلمية و الإبتكارية والمنهجية السليمة.
- تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة وفقاً لأهمية الموضوع و أسلوب عرضه و تاريخ الإستلام و الإلتزام بالتعديلات المطلوبة .
- يرفق مع البحث ملخص لا يزيد عن 250 كلمة باللغة العربية و آخر باللغة الانجليزية و تحدد الكلمات المفتاحية للبحث.
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرار من الباحث بعدم نشر البحث لاسابقاً ولا لاحقاً بأي جهة أخرى.
- تكتب البحوث بخط Traditional Arabic مقاس 16 والمسافة بين السطور 1.15 والمسافة اليمين واليسار 4cm والمسافة أعلي وأسفل 4.5cm
- تعرض البحوث والدراسات المقدمة للنشر عدا بحوث الأساتذة على إثنين من المحكمين ويكون رأيهما ملزماً وفي حالة اختلاف الرأي بين المحكمين يعرض البحث على محكم ثالث يكون رأيه قاطعاً.
- يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم عند قبول نشر البحث ، وفي حال عدم قبوله يتم إخطار الباحث بذلك دون إبداء الأسباب .
- يتم تسديد الرسوم قبل تحكيم البحث على حساب المجلة البنكي، أو نقداً بمقر المجلة مقابل إصال السداد.
- يجب مراعاة الإلتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي من حيث كتابة المراجع و أسماء الباحثين والاقتراس (اسم عائلة الباحث، السنة: رقم الصفحة)، و الهوامش، والمراجع في نهاية البحث، كما يلي: اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السنة)، عنوان البحث، بلد النشر، دار النشر.
- تراجع نسبة الاقتباس بالمجلة بواسطة البرامج الالكترونية اللازمة لذلك لإقرار الأمانة العلمية بالبحوث المقدمة.
- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بعد موافقة هيئة تحرير المجلة.
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 500 ج مصري (25 صفحة) ، وتضاف 20 جنيهات عن كل صفحة تزيد للمصريين .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 300 دولار أمريكي (25 صفحة)، وتضاف 10 دولار عن كل صفحة تزيد لغير المصريين أو المصريين المقيمين بالخارج .
- يحصل مبلغ 100 جنيهه عن الملخص المكون من صفحتين فقط للمصريين مقابل مبلغ 50 دولار من غير المصريين .
- يسمح بالاشتراك بالمجلة للراغبين في الحصول على أعدادها بشكل دوري ومستمر كما يلي :-
- الاشتراك السنوي لكل 4 (أربعة أعداد) على الأقل داخل مصر 100 ج، خارج مصر 40 دولار، بحيث تسدد الاشتراكات مقدماً عند طلب الاشتراك (ويسجل عنوان بريدي يتم إرسال النسخة عليه).
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلقة بالمجلات العلمية والمؤتمرات والجمعيات الأهلية بواقع 100 ج عن الصفحة للمصريين، 20 دولار عن الصفحة لغير المصريين أو المقيمين بالخارج .

افتتاحية المجلة

بسم الله نتوكل على الله آمليين أن تكون مجلتنا فاتحة خير على الباحثين والبحث العلمي في مصر والوطن العربي، راجين من كل قارئ أن لا يخل علينا بتوجيهات أو مقترحات أو مداخلات، كما نتشرف بجميع الأساتذة الراغبين في الإنضمام للهيئة الاستشارية للمجلة أو لهيئة المحكمين، إذ أن كل عمل بشري لا يخلو من أخطاء، وتجويد العمل يتطلب قبول كافة الآراء والانتقادات والمقترحات أملاً في الوصول بها للوجه الأكمل الذي يجعل منها نبراساً يهتدي به الباحثين والمهتمين بقضايا العلوم التربوية والإنسانية.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين بادروا بالانضمام لهيئة مجلتنا الوليدة أو وافقوا على دعوتنا لسعادتهم للمشاركة، نفع الله بهم دوماً.

ونأمل أن يكون لمؤسسات المجتمع المدني مساهمات فاعلة مماثلة في التعليم والبحث العلمي.

كما أن هيئة تحرير المجلة بصدد إضافة باب بعنوان «مشكلات الباحثين العرب»، نتلقى فيه المشكلات التي يتعرض لها الباحثين في شتى المجالات، لرصدها وحصرها ولتعريف المعنيين بالأمر عليها، حيث أول سبل تذليل عقبات البحث العلمي تحديدها.

والله الموفق والمستعان،،،
مارس 2015

د. حنان درويش

رئيس مجلس أمناء ومدير

مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي

محتويات العدد

رقم الصفحة	الموضوع	العنوان
45_8	- تطوير الذكاءات المتعددة لدى الأطفال العاديين والمكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برنامج قائم على اللعب .. أ. د تهاني محمد عثمان منيب	بحوث علمية
110_46	- تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات المدارس في محافظة الإحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية .. أ. مريم سعد حجي البشر	
156_111	- أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..... د. منتصر صلاح عمر سليمان	
192_157	- تقييم برامج خدمة المجتمع بالجامعات الأهلية السعودية .. نورة على مديس العمري	
221_193	- تفعيل إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية .. وجدان ناصر عبد المحسن الملحم	
239_223	- السواء والمرض في تعدد أنواع التعليم ... بقلم أ.د.سعيد إسماعيل على	مقالات الحكماء
242_240	- الفكر التربوي الإبداعي..ضرورة عصرية .. بقلم أ.د.فاروق صادق	
251_243	- أدب الطفل العربي...في عصر الإنترنت... بقلم أ.د. مصطفى رجب	
258_253	- دراسة لأنواع من التفوق العقلي من حيث علاقتها ببعض سمات الشخصية. عبد العزيز الشخص. ماجستير. كلية التربية ..جامعة عين شمس	رسائل القرن الماضي
263_259	-دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات. إبراهيم زكي على قشقوش. دكتوراه . كلية التربية .جامعة عين شمس.	
266_265	قدوة في حياتهم	قدوة
272_268	-درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية الحكومية في تحقيق الأمن التربوي لدى طلابهم بشرق مدينة الرياض.. عبدالله آل زاهر. ماجستير. كلية الشرق العربي بالرياض	أحدث الرسائل الجامعية
276_273	-واقع إدارة رأس المال الفكري في كليات التعليم العالي الاهلي بالمملكة العربية السعودية. منال بنت محمد القبلي. ماجستير. كلية الشرق العربي بالرياض	
280_278	مصطلحات علمية	مصطلحات
285_282	مؤتمرات قادمة	مؤتمرات
287_286	الهيئة الاستشارية للمجلة	الهيئة الاستشارية
288	التعريف بالمؤسسة	التعريف بالمؤسسة

الأفكار والآراء المتضمنة
في بحوث ومقالات المجلة
مسئولية الباحثين والكتاب



بحوث علمية

ترتب البحوث هجائياً حسب أسماء الباحثين

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

تطوير الذكاءات المتعددة لدى الأطفال العاديين والمكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برنامج قائم على اللعب

أ.د تهاني محمد عثمان منيب

أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس

ملخص الدراسة

من أهم القضايا الرئيسية في مجال التعليم موضوع تطوير مهارات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN) Special Educational Needs العديد من الأبحاث العلمية في هذا المجال تُفيد بالأهمية العلاجية للبرامج التعليمية التي توضع بهدف تحسين القدرات الاجتماعية والعقلية والنفسية المختلفة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. والهدف الأساسي من هذه الدراسة هو تطوير الذكاءات المتعددة لدى الأطفال العاديين والمكفوفين من خلال الاعتماد على نظرية جاردنر (Gardner's Theory) والتي تهتم بتدعيم القدرات العقلية والحركية والمنطقية؛ وعلى وجه التحديد تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج يقوم على أساس اللعب لتطوير بعض قدرات الذكاء المتعدد للأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة مقارنةً بزملائهم المبصرين أو العاديين في مصر. ولقد شارك في هذه الدراسة 60 طفلاً من الأطفال منهم (30) من المبصرين، و(30) من المكفوفين، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطين، أي أن كل مجموعة مكونة من 15 طفلاً. وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- المقاييس اللفظية من مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (تقنين/لويس مليكة، 1998)
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد/ عبد العزيز الشخص، 2006)
- مقياس الذكاءات المتعددة لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)

• برنامج قائم على أنشطة اللعب لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)

وتبين من خلال تحليل البيانات إحصائياً أن النتائج أظهرت أن البرنامج المقترح كان ذا فاعلية وأدى إلى نتائج إيجابية في تنمية بعض أنواع الذكاء المتعدد الأبعاد لدى الأطفال المكفوفين والعاديين. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية (المكفوفين والعاديين) في كل من الاختبار القبلي والبعدي حيث كانت النتائج لصالح الاختبار البعدي. وتُشير النتائج إلى أن تطوير مهارات جميع الأطفال في المراحل المبكرة مهم جداً لمختلف مراحل النمو في المستقبل. بالإضافة إلى ذلك قدمت هذه الدراسة توجهات لتحسين تخطيط وتنفيذ برامج التعليم العلاجي في المستقبل. كذلك تقدم مجموعة من الاقتراحات الأخرى لتطوير الممارسات التربوية الحالية في المدارس المصرية وغيرها.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة - الطفل الكفيف - برنامج اللعب - الذكاء.

مقدمة

كل طفل في مرحلة ما قبل المدرسة، سواءً كان عادياً أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، يمتلك مجموعة من المواهب الفريدة. وبعض الأطفال خلال هذه الفترة يتفوق في مجال الموسيقى، في حين يتفوق الآخرون في مجال الأداء الحركي والآخرون تظهر مواهبهم من خلال العمل الجماعي والتفاعل مع المحيطين بهم. فالذكاءات المتعددة في مرحلة ما قبل المدرسة يُمكن استكشافها بالعديد من الطرق، والتي تتناسب مع قدرات الأطفال الصغار. ويقترح هوارد جاردنر (Howard Gardner, 1989) أن الذكاء ليس نوعاً واحداً ولكن هناك سبعة أنواع من الذكاء، وقد تكون أكثر وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني البصري، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحسي الحركي الجسدي، والذكاء الطبيعي والذكاء الاجتماعي.

وتتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء، وتركز على حل المشكلات والإنتاج

المبدع على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكلٍ من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج. ولا تركز هذه النظرية على كون الذكاء وراثياً أو تطورياً بيئياً. (مصطفى نوري، 2013: 45)

ويؤكد جاردنر (Howard Gardner, 1989) أن كل طفل من الأطفال يمتلك كل هذه الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة في القوة والمهارات والمستوى، كما أن هذه الذكاءات تتأثر بالمحيط الثقافي الذي يتواجد فيه الطفل.

• مشكلة الدراسة

يتلقى المكفوفون المصريون الرعاية الصحية والرعاية النفسية ماعدا فئة واحدة منهم، وهي الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة. وترجع هذه المشكلة إلى البرامج التربوية والنفسية القليلة، والتي تُعنى بتدريس وإعادة تأهيل هؤلاء الأطفال ورعاية مختلف جوانب شخصياتهم، وخاصة الذكاءات المتعددة، والتي يمكن تحسينها من خلال اللعب؛ ولذلك حاولت هذه الدراسة تطوير الذكاءات المتعددة لدى الأطفال اعتماداً على نظرية جاردنر؛ من أجل تعزيز ذكائهم الفني، والحركي، والمنطقي والاجتماعي من خلال العديد من طرق اللعب. وحاولت هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

إلى أي مدى يمكن لبرنامج مقترح يعتمد على اللعب أن يطور جوانب الذكاءات المتعددة لدى الأطفال؟

وللإجابة على هذا السؤال الرئيس تجدر الإجابة على مجموعة من الأسئلة الفرعية الأخرى، وهي:

- إلى أي مدى يمكن لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)، والتفاعل فيما بينهم يمكن أن يُؤثر على درجات الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة على مقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج؟
- إلى أي مدى يمكن لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث)

- والتفاعل فيما بينهم يمكن أن يُؤثر على درجات الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة على مقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج؟
- إلى أي مدى توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال مجموعة العاديين ومتوسطات درجات أطفال مجموعة المكفوفين على مقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج؟
- إلى أي مدى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين (المجموعة التجريبية الأولى) في ما بعد التجربة وجداول المتابعة على مقياس الذكاءات المتعددة.

• أهداف الدراسة

- هدفت الباحثة في إجراء هذه الدراسة إلى التحقق من:
- فاعلية برنامج اللعب لتطوير بعض الذكاءات المتعددة لدى الأطفال العاديين قبل المدرسة بعد التدخل.
- فاعلية برنامج اللعب لتطوير بعض الذكاءات المتعددة لدى الأطفال المكفوفين قبل المدرسة بعد التدخل.
- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والمكفوفين بعد التدخل.

• أهمية الدراسة:

تأمل الباحثة أن تساعد هذه الدراسة المعلمين وأولياء الأمور على مباشرة الأنشطة المفيدة ورؤية الأطفال في هذه السن نشطاء، كما تأمل الباحثة أن تؤدي هذه الدراسة لرؤية الفتيات الصغيرات يرقصن ويغنين ويرسمن بالألوان على الورق. ومن خلال هذه الدراسة يمكن أن نبحث عن سبل لإثراء الخبرات في مرحلة رياض الأطفال. وعلاوةً على ذلك، تركز هذه الدراسة على الذكاءات المتعددة في مرحلة ما قبل المدرسة كما تُعطي طرُقاً متعددة لرعاية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال العاديين والمكفوفين في حياتهم.

• التعريفات

الكفيف Blindness: هو الفرد الذي يستخدم اللمس والسمع والتذوق في عملية التعلم، وان الفرد ليس لديه استخدام وظيفي للتعلم بحاسة البصر: (Smith, D. 2007: 399)، أو تتراوح حدة البصر المركزية لديه بين 20/200، أو أقل في العين الأفضل مع أفضل تصحيح.

وتحدد الباحثة الأطفال المكفوفين بأنهم هؤلاء الأطفال الذين فقدوا بصرهم كلياً منذ الولادة (وهو الكف الكامل)، وهؤلاء الأطفال الذين تقع لديهم حدة الإبصار في الحدود من 5/200 وحتى 20/200 وهو كف البصر الجزئي، و تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 7 سنوات، ومسجلين في مراكز المكفوفين وليس لديهم إعاقات أخرى.

برنامج اللعب: The play program هو مجموعة من الألعاب والأنشطة والممارسات العملية المزمع تطويرها عند الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ بهدف مساعدة هؤلاء الأطفال على تطوير الذكاءات المتعددة التالية: الذكاء المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء البصري والمكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي أو اللفظي، والذكاء الحسي الحركي للجسم.

الذكاءات المتعددة: Multiple intelligences: هو نهج متعدد الأبعاد للذكاء مستوحى من نظرية جاردنر، مما يسمح لهؤلاء الأفراد في أي واحد من المجالات السبعة أن يتم تحديده على أنه متفوق.

ويحدد جاردنر قائمة الذكاءات كالاتي:

• **الذكاء اللغوي** ينطبق على اللغة المنطوقة والمكتوبة، والقدرة على تعلم اللغات، والقدرة على استخدام اللغة لتحقيق أهداف معينة. ويتضمن هذا الذكاء القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال في التعبير عن نفسه خطائياً أو شعرياً كما يظهر هذا الذكاء في استخدام اللغة كوسيلة لتذكر المعلومات. ومن الذين يُظهرون هذا

النوع من الذكاء الكُتاب والشعراء والمحامين والمتحدثين كل هؤلاء لابد أن يكون لديهم ذكاء لغوي عالي.

- **الذكاء المنطقي الرياضي:** عبارة عن امتلاك الشخص القدرة على تحليل المشاكل

منطقياً، وتنفيذ العمليات الرياضية، والتحقيق في القضايا بطريقة علمية. وكما قال جاردنر إن الذكاء المنطقي الرياضي عبارة عن القدرة على اكتشاف الأنماط والقدرة على الاستنتاج، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من الذكاء بالتفكير العلمي والرياضي.

- **الذكاء الموسيقي** عبارة عن امتلاك الفرد لمهارات الأداء، وتركيب، وتقدير الأنماط

الموسيقية المختلفة. وهذه القدرات تشمل قدرة الفرد على إدراك الطبقات الموسيقية والقدرة على التأليف والربط بين النغمات والإيقاعات. ويرى جاردنر أن الذكاء الموسيقي يتلاقى مع الذكاء اللغوي في كثير من الجوانب.

- **الذكاء الحركي** عبارة عن مجموعة من القدرات الحسية والحركية واستخدامها لتنفيذ

أعمال معينة سواء كان الجسم كله أو جزء منه لحل المشاكل. أو هو القدرة على استخدام القدرات العقلية في التنسيق بين حركات الجسم. ويرى جاردنر أن النشاط العقلي والجسدي مترابطين.

- **الذكاء المكاني** عبارة عن قدرة الفرد على التعامل مع المكان وإمكانية التعرف

وإستخدام أنماط المساحة وتمييز المناطق والمساحات والأبعاد المعينة.

- **الذكاء الاجتماعي** هذا النوع من الذكاء يتميز من خلال قدرة الفرد على الشعور

بالقلق مع القدرة على فهم النوايا والدوافع والرغبات من الأشخاص الآخرين؛ كما أن هذا الشخص يكون قادراً على التعامل بفاعلية مع الآخرين. وأغلب من يتميز بهذا الذكاء المربين، ومندوبي المبيعات والزعماء الدينيين والسياسيين والمستشارين.

- **الذكاء الشخصي** هو قدرة الشخص على فهم الذات، وتقدير مشاعر الخوف

والدوافع. وفي ضوء ما وصل إليه جاردنر فالذكاء الشخصي هو القدرة على فهم أنفسنا

بطريقة فعالة والقدرة على استخدام المعلومات في تنظيم حياتنا.
الذكاء Intelligence: القدرة على حل المشكلات أو إنتاج إبداعات ذات قيمة في أكثر من إطار ثقافي واحد. (Gradner & Hutch, 1989)

• مراجعة الأدبيات

هوارد جاردنر والطفل:

يهتم هوارد جاردنر بالأطفال حيث قال «:أريد أطفالاً أن يفهموا العالم ليس بمجرد أن العالم رائع والعقل البشري فضولي. أنا أريدهم أن يفهموا ذلك كي تكون أمنيتهم للعالم جعله أفضل مكان» (Gardner, 1999: 180)، (Simth et al 1994)

التدخل المبكر والأطفال المكفوفون

تماماً كما في حالات التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى، فإن مرحلة التعليم ما قبل المدرسة تُمثل أمراً حيوياً لذوي الإعاقة البصرية؛ حيث أنه خلال هذه الفترة يتم وضع معظم الأسس للمهارات الاجتماعية، والنجاح الأكاديمي والاستقلال في كل جوانب حياة الإنسان المستقبلية.

هؤلاء الأطفال يجب أن يتم تحفيزهم على التعليم ولكن ليس عن طريق البصر كما يحدث مع الأطفال المبصرين؛ لأن طرق التعليم بالبصر تكون محدودة للغاية، فالأطفال المكفوفين لا يرون ابتسامة أمهاتهم أو اللعب مع الأسرة. لذلك يُمكن لبرنامج تعليمي لمرحلة ما قبل المدرسة أن يُعطي نتائج جيدة مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية . بحيث يتم الحد من مساوئ هذه الإعاقة. (Smith, D. 2007: 414)

ومما لا شك أن اللعب هو جزء مهم جداً ومكون أساسي من مكونات التنمية البشرية. فمن خلال اللعب يتعلم الأطفال الصغار كيفية التعامل مع المجتمع، وكيفية التفاعل مع الآخرين، والتعاون والاكتشاف والاستكشاف. فالعديد من المهارات يُمكن تنميتها من خلال توجيه الطفل أثناء اللعب، وتشجيع الطفل وتوجيهه. كما يُمكن

للأطفال الصغار أيضاً أن يتعلموا المزيد عن بيئتهم، وتطوير مهاراتهم الحركية، وغالباً ما يتم تعزيز مهاراتهم اللغوية، وبسبب إعاقة هؤلاء الأطفال المكفوفين أو ضعف البصر يجب البحث عن وسائل مختلفة للعب مع الآخرين، ورغم كل المحاولات إلا أن الأطفال المكفوفين يتأخرون عن أقرانهم المبصرين لمدة عامين في تطوير مهارات اللعب (Hughes, D & Dolendo, 1998)

خصائص اللعب عند الأطفال المكفوفين:

يتصف هؤلاء الأطفال بارتفاع معدل اللعب الفردي، واللعب لا يكون بشكل عفوي، ويجون اللعب مع الكبار وليس مع الأطفال الآخرين، وتكون قدراتهم على التخاطب محدودة ولا يلعبون بطريقة مألوفة، (McGaha & Farran, 2001, Traster, & Brambring 1992, 1994).
المفاهيم المختلفة. (Troster & Brambring, 1994). كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في ضبط لعبهم، ويجون اللعب الصاحب أكثر من الألعاب الرمزية (Traster & Brambring, 1994). وغالباً ما يجدون نوعاً من التوافق في اللعب مع أقرانهم المكفوفين. كما أن الحركات السريعة وغير المتوقعة في بعض الأحيان من الأطفال المبصرين تُضلل الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وبعض الخبراء يرون أن مجرد توفير فرص شاملة لا يضمن التفاعل مع الآخرين عند اللعب مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (Hughes, D. & Dolendo, 1998; Mc Gaha & Farran, 2001).

• الدراسات السابقة

دراسة بريسلر (Preisler. G.M. (2006) قام بريسلر بهذه الدراسة الوصفية الطولية، حيث راقب سلوكيات تسعة أطفال في سن ما قبل المدرسة من المكفوفين في الإعداد للعمل الطبيعي في دور الحضانة الخاصة بهم. وكان الهدف من هذه الدراسة هو إعطاء وصفاً مفصلاً لأنشطة الطفل الكفيف والوضع الاجتماعي مع المقارنة مع الأطفال المبصرين.

وكان من أهم نتائج الدراسة هو الوصول إلى أن السلوك العام للطفل الكفيف خلال فترة الإعداد في مرحلة ما قبل المدرسة كان سلوكاً مختلف بالمقارنة مع سلوك الأطفال المبصرين، كما هو واضح في علاقة الطفل الكفيف مع اللعب والاستكشاف من خلال اللعب. كما لاحظت الدراسة أن الطفل الكفيف نادراً ما يشارك في اللعب مع الأطفال المبصرين ونادراً ما كان يتواصل مع الأطفال الآخرين.

دراسة آل بالوتشي (2006) Al – Baluchi M حيث قدم آل بالوتشي بحثاً في مؤتمر ICEVI العالمي بعنوان «تعزيز الذكاءات المتعددة لدى الأطفال المكفوفين» دليل لتحسين المناهج الدراسية. وتقدّم بأوراق بحثية لتعديل المناهج الدراسية اعتماداً على نظرية الذكاءات المتعددة. وقد صُممت هذه الأنشطة لتحسين المواهب لدى الأطفال المكفوفين مثل الخيال، والإبداع، والتعاون، والمهارات الاجتماعية، والقدرات اللغوية، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والاتجاهات نحو الطبيعة. وطرق التدريس الإضافية التي تستخدم لتعزيز هذه المواهب هي: التعلم التعاوني، وتبادل الأفكار، والمناقشة، والبحث العلمي، والتعلم القائم على المشاريع.

دراسة جيس (2005) Guss, F اعتمدت على اللعب المسرحي الذي ينطلق من نظرية الذكاءات المتعددة، ويقدم صورة كاملة عن المهارات التي تعكس لعب الأطفال الصغار. ويشير إلى اللعب الرمزي بأنها: مسرحية – دراما، وينظر إلى القدرة على اللعب الدرامي باعتبارها القدرة التنفيذية.

وفي دراسة ألسو فيرجسون (1995) Also Ferguson , R et al يقدم وصف لسلوك اللعب عند المكفوفين وكشفت الدراسة العلاقة بين طول فترات اللعب والتطور الفكري عند الأطفال المكفوفين. وأظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يسجلون درجة عالية من التطور الفكري يتقدمون في تحقيق معدلات عالية في المشاركة واللعب حسب الجداول التي سجلها الباحثون.

وفي دراسة كيو (Kuo, C (2005) والتي تدور حول القلق في مرحلة ما قبل المدرسة عند ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين في تنمية قدراتهم من خلال برنامج تعليمي تم تطبيقه في تايوان حول التركيز على تدريب مجموعة من ثلاثة أطفال معاقين وموهوبين في الأداء.

ودراسة عائشة ناصر عبد اللطيف (2009) هدفت إلى الدراسة إلى الكشف عن مدركات الطالبات الكيفيات والمعلمات (المبصرات والكيفيات) للذكاءات المتعددة لدى الطالبات الكيفيات في ضوء نظرية جاردنر، وعلاقة تلك المدركات بمستوى التحصيل الدراسي للطالبة الكيفية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. تلبورت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1) ما طبيعة مدركات الطالبات والمعلمات للذكاءات المتعددة لدى الطالبات الكيفيات والمعوقات بصرياً في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
 - 2) هل توجد فروق دالة إحصائية بين مدركات الطالبات الكيفيات والمعوقات بصرياً لذكاءاتهن المتعددة تُعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي للطالبة؟
 - 3) هل توجد فروق دالة إحصائية بين مدركات المعلمات للذكاءات المتعددة لدى طالباتهن الكيفيات والمعوقات بصرياً تُعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي للطالبة؟
 - 4) هل توجد فروق دالة إحصائية بين مدركات المعلمات لذكاءات طالباتهن ومدركات الطالبات أنفسهن لذكاءاتهن المتعددة تُعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي للطالبة؟
 - 5) هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين مدركات الطالبات الكيفيات والمعوقات بصرياً لذكاءاتهن المتعددة ومستويات تحصيلهن في المواد الدراسية؟
 - 6) هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين مدركات المعلمات للذكاءات المتعددة لطالباتهن الكيفيات والمعوقات بصرياً ومستويات التحصيل الدراسي للطالبات؟
- وقد أجريت الدراسة على 37 طالبة في المرحلة المتوسطة بمعهد النور للبنات في محافظة

الإحساء بالإضافة إلى 15 معلمة بالمعهد، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1428-1429 هـ.

وقد استخدمت الأدوات التالية:

- (1) أداة لقياس الذكاءات المتعددة للكيفيات. (2) درجات التحصيل الدراسي. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:
 - (1) وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات الطالبات والمعلمات للذكاءات المتعددة لدى الطالبات.
 - (2) وجود فروق دالة إحصائية بين مدركات المعلمات لبعض الذكاءات لدى طالباتهن، تُعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي للطالبة.
 - (3) وجود ارتباط دال إحصائية بين تقديرات الطالبات الذاتية لذكاءاتهن ودرجاتهن النهائية في اللغة العربية، وبين تقديرات المعلمات لبعض الذكاءات ودرجات الطالبات في المواد ذات الصلة بتلك الذكاءات. (ملخص المؤلف بتصرف)
- دراسة أسامة عبد العزيز (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام أنشطة معدلة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين بصرياً بالمرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

(1) اختبار تشخيص التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية.

(2) اختبار القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

وضمنت مجموعة البحث جميع تلاميذ الصف الأول الإعدادي المقيدون بمدارس النور للمكفوفين المشتركة بمحافظة القاهرة الدقهلية والغربية ودمياط، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج البحث ما يلي: (1) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من

التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لكل من: اختبار تشخيص التصورات الخطأ واختبار إدراك العلاقات المكانية لصالح التطبيق البعدي. (2) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من: اختبار تشخيص التصورات الخطأ واختبار إدراك العلاقات المكانية لصالح المجموعة التجريبية.

فروض الدراسة الحالية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعالجة (المجموعة التجريبية والضابطة) وبين الجنسين (الذكور والإناث)، والتفاعل بينهم في درجات الأطفال العاديين لمقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج.
- 2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعالجة (المجموعة التجريبية والضابطة) وبين الجنسين (الذكور والإناث)، والتفاعل بينهم على درجات الأطفال المكفوفين على مقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج.
- 3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات الأطفال المكفوفين في المجموعة التجريبية الثانية في مستوى الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين (المجموعة التجريبية الأولى) في ما بعد التجربة وجداول المتابعة على مقياس الذكاءات المتعددة.

• المنهج والإجراءات:

- **العينة:** المشاركون في هذه الدراسة عبارة عن (60) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة من الذكور والإناث، وكانت أعمار الأطفال تتراوح بين خمسة وستة سنوات، وبلغت درجات مقياس الذكاء لهؤلاء الأطفال ما بين 99: 101، ودرجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة تراوحت بين 43 : 44 أي من المستوى المتوسط.

وتمثلت هذه العينة في أربع مجموعات هي :

- **مجموعتي الأطفال العاديين (المبصرين) :** وهم عبارة عن (30) طفلاً ذكور وإناث من مدرسة السلام بمنشية البكري . وتم تقسيم هذه المجموعة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (15) طفلاً، ومجموعة ضابطة تتكون من (15) طفلاً.
- **ومجموعتي الأطفال المكفوفين:** تتكون من (30) طفل ذكور وإناث من المركز النموذجي للأطفال المكفوفين في القاهرة . حيث تتكون المجموعة التجريبية من (15) طفل كفيف من الذكور والإناث والمجموعة الضابطة تتكون من (15) طفل كفيف الذكور والإناث أيضاً.

• **التجانس :** قامت الباحثة الحالية باتخاذ إجراءات إحصائية لتجانس مجموعات

الدراسة في المتغيرات التالية:

- 1- الذكاء 2- الذكاءات المتعددة 3- العمر 4- المستوى الاقتصادي الاجتماعي
- وقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الذي أثبت أنه ليس ثمة تأثير لهذه المتغيرات على درجات الأطفال قبل تطبيق البرنامج.

الجدول رقم (1) : يوضح تحليل التباين الثلاثي لدرجات الأطفال في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وفقاً لمتغير المجموعة (عاديين/مكفوفين) والعلاج (J تجريبية/ ضابطة)، والجنس (ذكور/إناث).



المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العمر الزمني	(مجموعة عادية/ مكفوفين)	.03	1	.03	.081	غير دال
	(العلاج (التجريبية/ الضابطة	.715	1	.715	1.949	غير دال
	(الجنس (ذكور/إناث	1.107	1	1.107	3.021	غير دال
	المجموعة × العلاج	.686	1	.686	1.871	غير دال
	المجموعة × الجنس	.43	1	.43	1.172	غير دال
	العلاج × الجنس	.715	1	.715	1.949	غير دال
	المجموعة × العلاج × الجنس	.686	1	.686	1.871	غير دال
	الخطأ	19.062	52	.367		
	المجموع	23.433	59			
الذكاء	(مجموعة عادية/ مكفوفين)	13.376	1	13.376	.442	غير دال
	(العلاج (التجريبية/ الضابطة	24.344	1	24.344	.804	غير دال
	(الجنس (ذكور/إناث	15.471	1	15.471	.511	غير دال
	المجموعة × العلاج	1.63	1	1.63	.054	غير دال
	المجموعة × الجنس	7.243	1	7.243	.239	غير دال
	العلاج × الجنس	1.811	1	1.811	.06	غير دال
	المجموعة × العلاج × الجنس	35.63	1	35.63	1.176	غير دال
	الخطأ	1575.179	52	30.292		
	المجموع	1675.65	59			
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	(مجموعة عادية/ مكفوفين)	2.519	1	2.519	.414	غير دال
	(العلاج (التجريبية/ الضابطة	6.876	1	6.876	1.129	غير دال
	(الجنس (ذكور/إناث	4.725	1	4.725	.779	غير دال
	المجموعة × العلاج	2.001	1	2.001	.329	غير دال
	المجموعة × الجنس	10.519	1	10.519	1.727	غير دال
	العلاج × الجنس	.476	1	.476	.078	غير دال
	المجموعة × العلاج × الجنس	3.868	1	3.868	.635	غير دال
	الخطأ	316.679	52	6.09		
	المجموع	348.6	59			

الجدول رقم (2) : يوضح تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الأطفال العاديين قبل تطبيق

البرنامج على مقياس الذكاءات المتعددة، وفقاً للمجموعة (تجريبية/ضابطة) والجنس (ذكور/إناث).

البعء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الذكاء الطبيعي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	.021	1	.021	.015	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	3.621	1	3.621	2.455	غير دال
	العلاج × الجنس	.288	1	.288	.195	غير دال
	الخطأ	38.357	26	1.475		
	المجموع	42.3	29			
الذكاء الموسيقي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	1.05	1	1.05	.667	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.288	1	.288	.183	غير دال
	العلاج × الجنس	1.05	1	1.05	.667	غير دال
	الخطأ	40.929	26	1.574		
	المجموع	43.467	29			
الذكاء المنطقي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	2.072	1	2.072	1.514	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	2.072	1	2.072	1.514	غير دال
	العلاج × الجنس	.072	1	.072	.053	غير دال
	الخطأ	35.589	26	1.369		
	المجموع	39.867	29			
الذكاء الاجتماعي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	.072	1	.072	.056	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.072	1	.072	.056	غير دال
	العلاج × الجنس	1.672	1	1.672	1.294	غير دال
	الخطأ	33.589	26	1.292		
	المجموع	35.367	29			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الذكاء الحركي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	1.934	1	1.934	1.5	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.815	1	.815	.632	غير دال
	العلاج × الجنس	1.001	1	1.001	.776	غير دال
	الخطأ	33.518	26	1.289		
	المجموع	37.467	29			
الذكاء اللفظي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	2.834	1	2.834	.86	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	5.372	1	5.372	1.631	غير دال
	العلاج × الجنس	4.301	1	4.301	1.305	غير دال
	الخطأ	85.661	26	3.295		
	المجموع	98.667	29			
الذكاء المكاني	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	.086	1	.086	.05	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.01	1	.01	.006	غير دال
	العلاج × الجنس	2.752	1	2.752	1.606	غير دال
	الخطأ	44.471	26	1.714		
	المجموع	47.367	29			
مجموع الدرجات	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	.288	1	.288	.02	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	16.402	1	16.402	1.12	غير دال
	العلاج × الجنس	28.288	1	28.288	1.932	غير دال
	الخطأ	380.643	26	14.64		
	المجموع	425.367	29			

الجدول رقم (3) : يوضح تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الأطفال المكفوفين قبل تطبيق البرنامج على مقياس الذكاءات المتعددة، وفقا للمجموعة (تجريبية/ضابطة)، والجنس (كور/إناث).

Dimension	Source of Variation	Square Sum	Freedom Degree	Square Means	"F"	مستوى الدلالة
الذكاء الطبيعي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	1.05	1	1.05	.586	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.343	1	.343	.191	غير دال
	العلاج × الجنس	2.917	1	2.917	1.627	غير دال
	الخطأ	46.607	26	1.793		
	المجموع	50.7	29			
الذكاء الموسيقي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	.434	1	.434	.161	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.072	1	.072	.027	غير دال
	العلاج × الجنس	1.101	1	1.101	.408	غير دال
	الخطأ	70.161	26	2.698		
	المجموع	71.867	29			
الذكاء المنطقي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	3.81	1	3.81	1.778	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	4.61	1	4.61	2.151	غير دال
	العلاج × الجنس	.61	1	.61	.284	غير دال
	الخطأ	55.714	26	2.143		
	المجموع	64.967	29			
الذكاء الاجتماعي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	6.943	1	6.943	2.068	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	2.438	1	2.438	.726	غير دال
	العلاج × الجنس	2.143	1	2.143	.638	غير دال
	الخطأ	87.286	26	3.357		
	المجموع	99.367	29			

Dimension	Source of Variation	Square Sum	Freedom Degree	Square Means	"F"	مستوى الدلالة
الذكاء الحس حركي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	3.529	1	3.529	1.107	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.262	1	.262	.082	غير دال
	العلاج × الجنس	.729	1	.729	.229	غير دال
	الخطأ	82.875	26	3.188		
	المجموع	87.2	29			
الذكاء اللفظي	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	2.752	1	2.752	1.994	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	3.621	1	3.621	2.623	غير دال
	العلاج × الجنس	.086	1	.086	.026	غير دال
	الخطأ	35.893	26	1.38		
	المجموع	42.3	29			
الذكاء المكاني	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	.015	1	.015	.006	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	2.215	1	2.215	.843	غير دال
	العلاج × الجنس	.815	1	.815	.31	غير دال
	الخطأ	68.304	26	2.627		
	المجموع	71.367	29			
مجموع الدرجات	العلاج (التجريبية/ الضابطة)	1.672	1	1.672	.097	غير دال
	الجنس (ذكور/إناث)	.648	1	.648	.038	غير دال
	العلاج × الجنس	.072	1	.072	.004	غير دال
	الخطأ	445.946	26	17.152		
		448.3	29			

الجدول رقم (4) : يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية للأطفال العاديين والمجموعة التجريبية للأطفال المكفوفين قبل تطبيق البرنامج على مقياس الذكاءات المتعددة

البعد	التجريبية - العاديون (ن=15)		التجريبية - المكفوفون (ن=15)		قيمة T	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الذكاء الطبيعي	12.67	1.345	10.73	1.387	3.875	01.
الذكاء الموسيقي	13.27	1.28	12.87	1.598	.757	غير دال
الذكاء المنطقي	13.33	1.291	12.27	1.438	2.138	.05
الذكاء الاجتماعي	13.8	1.014	12.27	1.58	3.164	.01
الذكاء الحس حركي	13.73	.091	11.73	1.751	3.878	.01
الذكاء اللفظي	13	1.964	12.6	1.121	.685	غير دال
الذكاء المكاني	13.8	1.265	11.6	1.502	4.338	.01
مجموع الدرجات	93.6	4.12	84.07	3.731	6.643	.01

• **تصميم البحث** تبنت الباحثة تطبيق أسلوب قياس الاختبار القبلي والبعدي، للمجموعتين الضابطين، من خلال التصميم الشبه تجريبي؛ حيث قامت بإجراء القياس على اثنين من مجموعتي الأطفال العاديين والمكفوفين قبل سن المدرسة، وتم تطبيق نفس الاختبارات على كل المجموعات، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، ومن ثم تم تحليل البيانات إحصائياً لاستكشاف الاختلافات بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة. والجدول (5) التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5) : يوضح توزيع مجموعات الدراسة

المجموعة	الجنس		المجموع
	إناث	ذكور	
مجموعة العاديين			
التجريبية	8	7	15
الضابطة	8	7	15
المجموع	16	14	30
مجموعة المكفوفين			
التجريبية	8	7	15
الضابطة	8	7	15
المجموع	16	14	30
			60

• أدوات الدراسة

- مقياس القدرة اللفظية من مقياس ستانفورد بينيه. (تقنين/ لويس مليكة 1998)
- المستوى الاجتماعي الاقتصادي (عبد العزيز الشخص، 2006)
- مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد الباحثة)

وفيما يتعلق بالخصائص السيكوسومترية للمقياسين الأول والثاني يمكن الرجوع إلى مصدريهما الأصليين، وأما ما يخص مقياس مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد الباحثة (فبعد أن تم إعداد المقياس تم التحقق من صدقه باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وباستخدام هذه الطريقة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة على كل عبارة من المقياس والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أظهرت درجات معامل الارتباط دلالة إحصائية عند مستوى (01)، (05)، كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة لكل بُعد والدرجة الكلية للعينة على المقياس ككل.

وكانت النتيجة أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 01, وهذا يعني صدق المقياس.

ومن ناحية ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة المقياس بعد أسبوعين من أول تطبيق، وقد أثبتت هذه الطرق ثبات المقياس.

ويمكن عرض الجزء الإحصائي للصدق والثبات الخاص بالمقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس:

جدول رقم (6) : يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة في المقياس والدرجة الكلية

للبعد

الذكاء الطبيعي		الذكاء الموسيقي		الذكاء المنطقي		الذكاء الاجتماعي		الذكاء الحركي		الذكاء اللفظي		الذكاء المكاني	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	45.	2	53.	2	52.	4	39.	5	24.	6	55.	7	47.
8	39.	9	47.	10	32.	11	53.	12	34.	13	43.	14	44.
15	43.	16	34.	17	37.	18	32.	19	39.	20	29.	21	51.
22	35.	23	44.	24	38.	25	38.	26	52.	27	35.	28	38.
29	37.	30	39.	31	26.	32	36.	33	53.	34	38.	35	27.
36	41.	37	42.	38	34.	39	41.	40	55.	41	36.	42	33.
43	46.	44	29.	45	39.	46	40.	47	49.	48	42.	49	52.
50	51.	51	50.	52	55.	53	53.	54	54.	55	40.	56	46.

Significance Level at $(0.01) = 0.257$, $(0.05) = 0.197$

جدول رقم (7) : يوضح ارتباط الأتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له

(n = 100)

البعاد	معامل الارتباط
الذكاء الطبيعي	.648
الذكاء الموسيقي	.598
الذكاء المنطقي	.536
الذكاء الاجتماعي	.702
الذكاء الحس حركي	.643
الذكاء اللفظي	.561
الذكاء المكاني	.667

Significance Level at $(0.01) = 0.257$, $(0.05) = 0.197$

ثانياً: ثبات المقياس:

جدول رقم (8) : يوضح قيم معامل ثبات أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة والمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ (ن=100)	إعادة الاختبار (ن=40)
الذكاء الطبيعي	.716	.753
الذكاء الموسيقي	.739	.783
الذكاء المنطقي	.635	.701
الذكاء الاجتماعي	.698	.722
الذكاء الحس حركي	.699	.703
الذكاء اللفظي	.701	.726
الذكاء المكاني	.822	.845

• البرنامج العلاجي (إعداد الباحثة)

وهذا البرنامج يهدف إلى تحقيق فاعلية بعض الألعاب، والأدوار، ولعب الأطفال وبعض الأنشطة في تطوير الذكاءات المتعددة. ويتكون البرنامج من بعض الأنشطة (كل نشاط يأخذ 3 جلسات). ولتصميم البرنامج اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- اختيار الأنشطة: بعد البحث في العديد من الأنشطة تم اختيارها من قبل الباحثة وفقاً للمعايير التالية:
 - ذات قيمة في تعزيز الذكاءات المتعددة للأطفال العاديين والمكفوفين: الذكاء الطبيعي، والموسيقى، والمنطقي والاجتماعي والحس حركي ، واللفظي والمكاني.
 - تهتم وتشجع كل الأطفال.
 - مناسبتها للأعمار الزمنية للأطفال.
- والجدول رقم (9) يوضح ما تم التوصل إليه في هذا الصدد:

جدول رقم (9) : يوضح أنشطة برنامج اللعب

أنواع الذكاء	الأهداف	الأنشطة والفنيات
الطبيعي	<ul style="list-style-type: none"> • مهارات تصنيف مختلفة. • تمييز الأسماء 	<ul style="list-style-type: none"> • إتاحة تناول الفاكهة والخضروات. • الذهاب إلى الحدائق واللعب. • الذهاب إلى حديقة الحيوان واللعب. • الاستماع إلى الطيور والحيوانات.
الرياضي المنطقي	<ul style="list-style-type: none"> • العمليات الأساسية للجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. 	<ul style="list-style-type: none"> • الذهاب إلى التسوق. • حل الألغاز. • لعبة طرح الأسئلة. • العصف الذهني.
اللغوي	<ul style="list-style-type: none"> • الاستماع. • التعبير اللغوي. • قدرات حل المشكلة. 	<ul style="list-style-type: none"> • مشكلة كبيرة في قصة قصيرة. • لعب الأدوار. • إبداع وإلقاء الشعر
الموسيقى	<ul style="list-style-type: none"> • التحرك مع الموسيقى. • التصفيق مع الإيقاع مع الجسم. • إبداع إيقاع من النوتات الموسيقية. 	<ul style="list-style-type: none"> • الرقص على الموسيقى. • التحدث بصوت غنائي. • الاستماع والغناء.
المكاني	<ul style="list-style-type: none"> • كمية الأشكال. • التعبير بالأشكال. • التعبير عن الحركة. • تعبير الترتيب المكاني. 	<ul style="list-style-type: none"> • محتوى رسم الرجل. • رسم القصة. • ألعاب القوالب. • لعبة الاختفاء والجري. • أجراس البالون. • أنشطة تعتمد على اليد.

أنواع الذكاء	الأهداف	الأنشطة والفنيات
الحركي الجسمي	<ul style="list-style-type: none"> • أداء للطرق المختلفة للحركة. • اتزان وثبات الجسم. • الوقوف على رجل واحدة. • دقة رمي الكرة. 	<ul style="list-style-type: none"> • أداء مهارات الحركة. • الرقص في مجموعات. • أداء مهارات ثبات الجسم.
الاجتماعي	<ul style="list-style-type: none"> • الأداء الفعلي 	<ul style="list-style-type: none"> • أنشطة اللعب الجماعي. • الدراما النفسية. • النمذجة. • التعزيز.

• النتائج

سيتم عرض النتائج وفقاً للتساؤلات والفروض السابقة من خلال الآتي:

الفرض الأول:

ينص ذلك الفرض على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعالجة (المجموعة التجريبية والضابطة) وبين الجنسين (الذكور والإناث)، والتفاعل بينهم في درجات الأطفال العاديين لمقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج. وللتحقق من صحة ذلك الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي لدرجات الذكاءات المتعددة للأطفال العاديين بعد تطبيق البرنامج وفقاً لمتغيرات العلاج (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهم . وجدول رقم (10) يوضح ماتم التوصل اليه في هذا الصدد

جدول رقم (10): يوضح تحليل التباين الثنائي لدرجات الاطفال العاديين لمقياس الذكاءات

المتعددة

مستوى الدلالة	مقدار الانحراف	المربع المتوسط	الدرجة الحرة	مجموع المربعات	مصدر الاختلاف	البعد
0.01	143.378	177.45	1	177.45	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء الطبيعي
0.01	16.999	21.038	1	21.038	الجنس (ذكر/ أنثى)	
0.01	7.636	9.45	1	9.45	العلاج × الجنس	
		1.238	26	32.179	الخطأ	
			29	235.467	الإجمالي	
0.01	265.631	319.815	1	319.815	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء الموسيقي
غير ضروري	1.286	1.548	1	1.548	الجنس (ذكر/ أنثى)	
غير ضروري	0.178	0.215	1	0.215	العلاج × الجنس	
		1.204	26	31.304	الخطأ	
			29	353.2	الإجمالي	
0.01	312.026	345.529	1	346.529	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء المنطقي
0.01	19.145	21.263	1	21.263	الجنس (ذكر/ أنثى)	
0.05	4.438	4.929	1	4.929	العلاج × الجنس	
		1.11	26	28.875	الخطأ	
			29	408.7	الإجمالي	
0.01	332.618	400.238	1	400.238	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء الاجتماعي
0.01	10.258	12.343	1	12.343	الجنس (ذكر/ أنثى)	
0.01	20.286	24.771	1	24.771	العلاج × الجنس	
		1.203	26	31.286	الخطأ	
			29	457.2	الإجمالي	

البعد	مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	الدرجة الحرة	المربع المتوسط	مقدار الانحراف	مستوى الدلالة
الذكاء الحركي	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	320.688	1	320.688	171.536	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	15.238	1	15.238	8.151	0.01
	العلاج × الجنس	21.488	1	21.488	11.494	0.01
	الخطأ	48.607	26	1.87		
	الإجمالي	418.667	29			
الذكاء اللفظي	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	460.952	1	460.952	279.412	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	28.288	1	28.288	17.147	0.01
	العلاج × الجنس	25.752	1	25.752	15.61	0.01
	الخطأ	42.893	26	1.65		
	الإجمالي	545.467	29			
الذكاء المكاني	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	285.863	1	285.863	247.012	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	10.529	1	10.529	20.78	0.01
	العلاج × الجنس	30.089	1	30.089	9.098	0.01
	الخطأ	359.2	26	1.57		
	الإجمالي	359.2	29			
إجمالي الدرجات	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	15930905	1	15930905	2260.2	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	10.548	1	10.548	0.22	غير ضروري
	العلاج × الجنس	12.172	1	12.172	1.73	غير ضروري
	الخطأ	182.946	26	7.036		
	الإجمالي	16112.7	29			

ويتضح من الجدول أعلاه أن هناك تأثيراً ذو دلالة إحصائية لمتغير العلاج بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية لكل الأبعاد. بالإضافة

إلى ذلك، هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس والتفاعل بين العلاج والمتغير بين الجنسين في جميع أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة باستثناء كل من الذكاء الموسيقي والدرجة الكلية، وهذا يدل على أن الفرض الأول قد تحقق.

الفرض الثاني

ينص ذلك الفرض على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)، وبين الجنسين (الذكور والإناث)، والتفاعل بينهم على درجات الأطفال المكفوفين على مقياس الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج. ولتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي لدرجات الأطفال المكفوفين لمقياس الذكاءات المتعددة (MIS) بعد تطبيق البرنامج. ووفقاً لنتائج متغيرات العلاج (في المجموعة التجريبية والضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهم . ويتضح من الجدول (11) أن هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير العلاج بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية باستثناء بعدي الذكاء الموسيقي والمنطقي، بالإضافة إلى ذلك، هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس على أبعاد الذكاء الاجتماعي، وخاصة اللفظي والدرجة الكلية . وعلاوة على ذلك، هناك تأثير كبير للتفاعل بين العلاج والمتغيرات في أبعاد الذكاء الاجتماعي واللفظي والدرجة الكلية. ويمكن عرض الجدول على النحو التالي:

جدول : (11) تحليل التباين الثنائي لدرجات الأطفال المكفوفين في مقياس الذكاءات المتعددة

بعد تطبيق البرنامج وفقاً لكلا من مجموعة العلاج (التجريبية والضابطة) والجنس (ذكور وإناث).

مستوي الدلالة	مقدار الانحراف	المربع المتوسط	الدرجة الحرة	مجموع المربعات	مصدر الاختلاف	البعد
غير دال	2.054	2.917	1	2.917	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة).	الذكاء العادي
غير دال	0.484	0.688	1	0.688	الجنس (ذكر/ أنثى)	
غير دال	2.054	2.917	1	2.917	العلاج × الجنس	
		1.42	26	36.929	الخطأ	
			29	43.867	الإجمالي	
0.01	47.174	104.002	1	104.002	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء الموسيقي
غير دال	0.972	2.143	1	2.143	الجنس (ذكر/ أنثى)	
غير دال	0.001	0.002	1	0.003	العلاج × الجنس	
		2.205	26	57.321	الخطأ	
			29	164	الإجمالي	
غير دال	2.829	6.562	1	6.562	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء المنطقي
غير دال	1.294	3.001	1	3.001	الجنس (ذكر/ أنثى)	
غير دال	0.013	0.029	1	0.029	العلاج × الجنس	
		2.319	26	60.304	الخطأ	
			29	69.867	الإجمالي	
0.01	84.351	196.801	1	196.801	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	الذكاء الاجتماعي
0.01	21.604	50.405	1	50.405	الجنس (ذكر/ أنثى)	
0.01	12.916	30.134	1	30.134	العلاج × الجنس	
		2.33	26	60.661	الخطأ	
			29	328.7	الإجمالي	

البعد	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	الدرجة الحرة	المربع المتوسط	مقدار الانحراف	مستوي الدلالة
الذكاء الحركي	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	226.601	1	226.601	159.156	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	0.648	1	0.648	0.455	غير دال
	العلاج × الجنس	3.001	1	3.001	2.108	غير دال
	الخطأ	37.018	26	1.424		
	الإجمالي	264.8	29			
الذكاء اللفظي	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	378.101	1	378.101	275.671	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	20.372	1	20.372	14.853	0.01
	العلاج × الجنس	56.101	1	56.101	40.903	0.01
	الخطأ	35.661	26	1.372		
	الإجمالي	472.667	29			
الذكاء المكاني	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	378.101	1	378.101	87.834	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	20.372	1	20.372	4.436	0.05
	العلاج × الجنس	56.101	1	56.101	0.009	غير دال
	الخطأ	41.446	26	1.594		
	الإجمالي	189.367	29			
إجمالي الدرجة المسجلة	معالجة (المجموعة التجريبية والضابطة)	4703.405	1	4703.405	345.291	0.01
	الجنس (ذكر/ أنثى)	134.301	1	134.301	9.859	0.01
	العلاج × الجنس	149.405	1	149.405	10.968	0.01
	الخطأ	354.161	26	13.6		
	الإجمالي	5250.667	29			

قامت بالمقارنة بين نتائج هذه المجموعات من خلال استخدام اختبار (Scheffe) الخاص بالمقارنات، وهذا يتضح من الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق بين درجات المكفوفين والعاديين في أربع مجموعات على مقياس الذكاءات المتعددة باستخدام اختبار (Scheffe)

العدد	المجموعة	المتوسط	متوسط الفروق ومعناها			البعد
			1	2	3	
8	تجريبي- ذكور	12.5	--	--		الذكاء الطبيعي
7	تجريبي- إناث	11.75	0.929	---		
8	ضابطة- ذكور	11.25	1.25	0.321		
7	ضابطة- إناث	11.57	0.929	0.00	0.321	
8	تجريبي- ذكور	15.63	--	--		الذكاء الموسيقي
7	تجريبي- إناث	16.14	0.518	--		
8	ضابطة- ذكور	11.88	**3.75	**4.268		
7	ضابطة- إناث	12.43	**3.196	**3.714	0.554	
8	تجريبي- ذكور	14	--	--		الذكاء المنطقي
7	تجريبي- إناث	13.43	0.571	--		
8	ضابطة- ذكور	13.13	0.875	0.304		
7	ضابطة- إناث	12.43	0.1571	1	0.696	
8	تجريبي- ذكور	16.25	--	--		الذكاء الاجتماعي
7	تجريبي- إناث	20.86	**4.607	--		
8	ضابطة- ذكور	13.13	**3.125	**7.732		
7	ضابطة- إناث	13.71	*2.536	**7.143	0.929	
8	تجريبي- ذكور	16.38	--	--		الذكاء الحركي
7	تجريبي- إناث	16.71	0.339	--		
8	ضابطة- ذكور	11.5	**4.875	**5.214		
7	ضابطة- إناث	10.57	**5.804	**6.143	0.929	

متوسط الفروق ومعناها			المتوسط	العدد	المجموعة	البعد	
3	2	1					
	--		16.75	8	تجريبي-ذكور	1	الذكاء اللفظي
		**4.393	21.14	7	تجريبي- إناث	2	
		**4.375	12.34	8	ضابطة- ذكور	3	
	**8.768	**5.464	11.29	7	ضابطة- إناث	4	
1.089	**9.857	--	15.5	8	تجريبي-ذكور	1	الذكاء المكاني
		0.929	16.43	7	تجريبي- إناث	2	
	*5.304	**4.375	11.13	8	ضابطة- ذكور	3	
1.018	**4.286	**3.357	12.14	7	ضابطة- إناث	4	
		--	105	8	تجريبي-ذكور	1	الدرجة الكلية
		**8.714	113.71	7	تجريبي- إناث	2	
	**29.34	**20.62	84.38	8	ضابطة- ذكور	3	
0.232	**29.75	**20.85	84.14	7	ضابطة- إناث	4	

العلامة (***) تعني أن المستوى عند (0.01) والعلامة (*) تعني أن المستوى عند (0.05)

الجدول رقم (12) يوضح وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات الدرجات المسجلة للمكفوفين والعاديين في الأربع مجموعات على مقياس الذكاءات المتعددة باستخدام اختبار (Scheffe) ومن خلال الجدول نجد فروقاً في الأتي:

- بين الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أبعاد الذكاء الاجتماعي واللفظي والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه الإناث.
- وجود فروق بين الأطفال الذكور في كل من المجموعات التجريبية والضابطة في كل مقياس الذكاءات المتعددة إلا في الذكاء الطبيعي والمنطقي فكانا في اتجاه الأطفال الذكور في المجموعة التجريبية.
- وجود فروق بين الأطفال الإناث في المجموعة التجريبية والأطفال الذكور في المجموعة

الضابطة في مقياس الذكاءات المتعددة في كل من الذكاء الطبيعي والمنطقي في اتجاه الإناث في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق بين الأطفال الإناث في كل من المجموعات التجريبية والضابطة في مقياس الذكاءات المتعددة في كل الأبعاد فيما عدا الذكاء الطبيعي والمنطقي في اتجاه الإناث في المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه من الواضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات المسجلة في كل من:

- الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على الذكاء الطبيعي، والموسيقى، والمنطقي، والحركي والمكاني.
- الأطفال الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الذكاء الطبيعي والمنطقي.
- الأطفال الذكور في المجموعة التجريبية والأطفال الإناث في المجموعة الضابطة في كل من الذكاء الطبيعي والمنطقي.
- الأطفال الإناث في المجموعة التجريبية والأطفال الذكور في المجموعة الضابطة في كل من الذكاء الطبيعي والمنطقي.
- الأطفال الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الذكاء الطبيعي والمنطقي.
- الأطفال الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية المسجلة.

الفرض الثالث

ينص ذلك الفرض على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات الأطفال المكفوفين في

المجموعة التجريبية الثانية في مستوى الذكاءات المتعددة بعد تطبيق البرنامج. ولتحقق من هذه الفرض استخدمت الباحثة اختبار (T0test) للحصول على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبتين. وتشير النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في جميع الأبعاد تقريباً في قياس الذكاءات المتعددة من خلال الدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج لصالح الأطفال العاديين. وهذا بدوره يشير إلى تحسن الأطفال العاديين عموماً مقارنةً مع الأطفال المكفوفين، وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث. ثم قامت بالمقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار (T0test) لكل المجموعات في صورة منفصلة. ويتضح ذلك من الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية للعاديين والمجموعة التجريبية

للمكفوفين بعد تطبيق البرنامج على مقياس الذكاءات المتعددة

مستوى الدلالة	قيمة (T)	التجريبية- مكفوفين العدد=15		التجريبية- العادية العدد=15		البعد
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
0.01	10.034	0.488	1.333	1.438	5.267	الذكاء الطبيعي
0.01	5.125	1.732	3	2.098	6.6	الذكاء الموسيقي
0.01	8.646	0.915	1.467	1.813	6	الذكاء المنطقي
0.05	2.655	1.922	5.467	2.063	7.4	الذكاء الاجتماعي
0.05	2.054	1.521	4.8	2.111	6.2	الذكاء الحركي
0.05	2.313	3.028	6.2	2.098	8.4	الذكاء اللفظي
0.05	2.132	1.589	4.333	2.434	5.933	الذكاء المكاني
0.01	10.617	5.391	26.733	4.395	45.8	إجمالي الدرجة المسجلة

ويتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

المجموعة التجريبية للأطفال العاديين (المجموعة الأولى) والمجموعة التجريبية للأطفال المكفوفين (المجموعة الثانية) بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس الذكاء المتعدد والدرجة الكلية. وهذا يشير إلى أن الأطفال العاديين تحسنوا بدرجة أفضل من الأطفال المكفوفين.

الفرض الرابع:

ينص ذلك الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين (المجموعة التجريبية الأولى) في ما بعد التجربة وجداول المتابعة على مقياس الذكاءات المتعددة. وهذا يؤكد صدق الفرض الرابع. ولكي تتحقق الباحثة من ذلك استخدمت الباحثة اختبار (T) للمجموعات المرتبطة. وهذه النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات التجريبية والضابطة في جداول المتابعة

على مقياس الذكاءات المتعددة. العدد ن = 15

مستوى الدلالة	قيمة (T)	التجريبية- مكفوفين		التجريبية- العادية		البعد
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
غير دال	1.468	1.839	17.67	1.792	17.93	الذكاء الطبيعي
غير دال	0.25	1.474	19.8	1.125	19.87	الذكاء الموسيقي
غير دال	-0.807	1.506	19.47	1.543	19.33	الذكاء المنطقي
غير دال	-0.823	1.549	21.4	1.781	21.2	الذكاء الاجتماعي
غير دال	-0.695	1.781	19.8	1.877	19.67	الذكاء الحركي
غير دال	0.978	2.849	20.6	2.293	21.4	الذكاء اللفظي
غير دال	-0.695	1.822	19.87	1.792	19.73	الذكاء المكاني
غير دال	0.738	3.397	138.6	2.386	139.13	إجمالي الدرجة المسجلة

ويتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الأطفال العاديين (المجموعة الأولى) في كل من نتائج القياس

البعدي وجداول المتابعة على جميع أبعاد مقياس الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية في الدرجات المسجلة. وهذا يشير إلى أن مستوى الأطفال استمر في التحسن خلال مدة المتابعة.

المناقشة والخلاصة

عندما نتعامل مع الطفل الكفيف، ينبغي لنا أن ندرك أن الطفل الكفيف هو طفل طبيعي ولديه مشاعر عادية ولديه دوافع للعب والتفكير. الشيء الوحيد غير الطبيعي في هذا الطفل هو أنه يحتاج إلى أن يكون تحت إشراف وعناية ومساعدة الآخرين حتى يكتسب الإمكانيات والقوة التي تمكنه من الحياة في صورة طبيعية. وللأسف نجد أن والدي الطفل الكفيف نادراً ما يفهموا دورهم نحو هذا الطفل ويكون كل دورهم أنهم في غاية الحزن والأسف لإنجاب طفل أعمى. ومع ذلك، ينبغي أن نفهم أن فقدان البصر لا يؤثر على ذكاء الطفل فالطفل الكفيف يحتاج فقط بعض التعديلات في البيئة المحيطة لكي يتصرف كطفل طبيعي.

الطفل الكفيف يحتاج إلى بعض الأنشطة لكي يتمكن من التعلم من خلال مواقف الحياة الحقيقية التي تعتمد على التعرض المباشر. ويمكن تحقيق هذا من خلال اللعب. وعندما يأخذ الطفل الكفيف في مشاركة أقرانه في اللعب يجب تشجيعه على اللعب الطبيعي مثل القفز، واستخدام العقل والإبداع، وهذا يؤدي إلى تطور هائل في الذكاءات المتعددة. وعندما يتم منح الطفل بعض الألعاب التي تحتاج لمهارات حركية فإن ذلك سوف يؤدي إلى تطوير مهارات التنسيق العضلي والذكاء الحركي. كما يمكن تشجيع الطفل في القيام بمباريات الفكرية، وهذا سوف يؤدي إلى تطوير التفكير المنطقي والإبداع (الذكاء المنطقي)

عندما يتم منح الطفل فرصة للعب مع التركيز على المهارات اللفظية والشخصية (الذكاء اللفظي والاجتماعي) نجد أن الطفل يتطور في هذا المجال وهذا يؤدي لتطوير حسه البيئي

(الذكاء الطبيعي). وعند منح الطفل فرصة لبناء هرم صغير، هذا سوف يطور عنده الحس المكاني والعلاقات المكانية (الذكاء الشخصي). بالإضافة إلى ذلك، عندما يتم منح الطفل الكفيف فرصة للعب، هذا قد يقودنا إلى اكتشاف المجال الذي يُمكن أن يتفوق فيه. ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الأنشطة مثل لعب الأدوار، والذهاب إلى حديقة الحيوان، والجوانب الإبداعية الأخرى مثل الرقص والدراما، والألغاز، وسرد القصص، وحل المشكلات، كل ذلك من شأنه أن يطور قدرات الأطفال العاديين والأطفال المكفوفين. (Ferguson , R & Buultijens ,1995 , Lyle , L.M , 2000 , Guss , Faith Gabrielle ,2005 , Al Balushi , S , 2006, Preisler , G.M , 2006, Smith , D , 2007 , Kuo , c , 2005) .

وأخيراً اقترحت الباحثة بعض التوصيات لتطوير الممارسات الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة وهي :

- تطبيق البرنامج على أطفال ما قبل المدرسة، مكفوفين وعاديين، من قبل المعلمين وأولياء الأمور.
- ضرورة إشراك الأطفال في الأنشطة المقامة في الهواء الطلق؛ لأن ذلك يجعل هناك علاقة وثيقة مع الطبيعة والبيئة المحيطة بهم.
- ضرورة تطوير البرامج لتلبية الاحتياجات الخاصة بالذكاءات المتعددة عند الأطفال.
- استخدام النماذج والمؤثرات الصوتية، وأشرطة الكاسيت والفيديوهات لتطوير الذكاءات المتعددة بشكل أسرع عند المكفوفين عن الأطفال العاديين.
- دمج الأغاني والألعاب ورواية القصص في منظومة واحدة لاكتشاف وتطوير المواهب والذكاءات المتعددة في هذه المرحلة.

المراجع

1. أسامة عبد العزيز عبد الهادي محمد (2014). فعالية أنشطة معدلة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية

- القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتصويب التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين بصريا بالمرحلة الإعدادية. أطروحة (دكتوراه) - جامعة المنصورة. كلية التربية.
2. تماني منيب (2010). مقياس الذكاءات المتعددة للأطفال ما قبل المدرسة. غير منشور.
3. عائشة ناصر عبد اللطيف (2009). الذكاءات المتعددة عند الطالبات الكفيفات كما تدركها الطالبات والمعلمات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. أطروحة ماجستير. جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا. البحرين.
4. عبد العزيز السيد الشخص (2006). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي. القاهرة: الأجلو مصرية.
5. لويس كامل مليكة (1998). مقياس ستانفورد بينيه. القاهرة: الأجلو مصرية.
6. مصطفى نوري القمش (2013). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. ط2. الأردن: دار المسيرة.
7. Al Balushi, S. (2006). Enhancing multiple intelligence in children who are blind: A guide to improving curriculum, Paper presented at the ICEVI world conference (12th, kuala Lumpur, 16-12.2006)
8. Ferguson, R. & Buultjens S. (1995). The play behavior of young blind child and its relationship to developmental scales. British Journal of Visual Impairment, 13 (3) 100-107.
9. Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligence go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligence , Journal of Educatioal Researsher, (8), 4-9.
10. Gardner, Howard (1999). The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves, New York: Simon and Schuster (and New York: Penguin Putnam).
11. Guss, F. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. Research in Drama Education , 10(1) 43-54.
12. Hughes, D. & Dolendo S. (1998). A close look at the cognitive play of preschoolers with visual impairment in the home, Journal of

- Exceptional Children, 64, 451 - 462.
13. Intelligence go to school: Educational Journal of Educational Researcher, 18, (8), 4-9
 14. Kuo, C. (2005). Gifted handicapped preschoolers their potential development through MI enrichment program. Taiwan: National Taiwan Normal University.
 15. Lyle, L.M. (2000). We're on the move! O & M Games for the very young child, Paper presented at AER international conference (July 14-19, 2000) Denver, CO.
 16. McGaha , C. & Farran , D. (2001). Interaction in an inclusive classroom. The effects of visual status and setting. Journal of Visual Impairment and Blindness, 95, 80 - 94.
 17. Preisler, G. M. (2006) .A. descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. Child: Care, Health and Development, 19 (5) 295 - 315.
 18. Smith, D. (2007). Introduction to Special Education. New York: Peasrs Inc.
 19. Traster, H. & Brambing , M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers , Journal of Visual Impairment and Blindness , 88, 421 -432.

تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات المدارس في محافظة الإحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

مريم سعد حجي البشر

باحثة دكتوراه .. المملكة العربية السعودية

أولاً : الإطار العام للدراسة

مقدمة

تعتبر الإدارة التربوية جزء من الإدارة العامة, حيث تتولى التخطيط والتنظيم ورسم السياسة التعليمية وفقاً للإمكانات المادية والبشرية بغرض تقديم الخدمات التعليمية, والسعي إلى تحقيق أهداف هذا الحقل، وفقاً لمتطلبات السياسة العليا للدولة والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات المجتمع وتطلعاته وقيمه.

ولقد زاد اهتمام الباحثين التربويين بالإشراف التربوي لما للمشرفين التربويين من أثر ملموس في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية. وعلى الرغم من أن للمشرفة التربوية العديد من الأدوار الهامة التي تضطلع بها, إلا أن تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال يعتبر من أهم أدوار المشرفة التربوية افتراضاً بأن تطوير مهارتهن ينعكس على تطوير الموقف التعليمي ومستوى تعليم الأطفال.

إن موقع المشرفة التربوية المتميزة في النظام التعليمي قد أكسبها أهمية خاصة وذلك لأهمية الدور الذي تقوم به المشرفة التربوية بوصفها قائدة تربوية ومسؤولة عن تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية من خلال قيامها بمسؤوليات الإشراف التربوي الذي يعرف بأنه عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة ، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها (الإدارة العامة للإشراف التربوي ، 1429 : 13) .

وقد ذهب موهانتي (Mohanty, 1994) إلى أن دور المشرف التربوي هو توجيهه واستشارة أنشطة المعلمين بهدف تحسينها والارتقاء بالنمو المهني لهم وللإشراف التربوي أهداف متعددة كتقويم عمل المؤسسات التعليمية وتنظيم الموقف التعليمي وتوفير التسهيلات التعليمية، بيد أن الأساليب التدريسية للمعلمات وتحسين آدائهن وممارستهن التعليمية بات من الأهداف الرئيسة التي يطمح لتحقيقها الإشراف التربوي. (في أحمدية وآخرون، 2011: 733).

كما يرمي الإشراف التربوي إلى تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية للمعلمات، ولذا فإن المشرفة التربوية التي تحرص على أداء عملها على الوجه الأكمل تقوم بزيارة المعلمات في فصولهن التعليمية ومتابعتهن بصفة مستمرة، وذلك لتتأكد من سير العملية التربوية داخل الفصول وخارجها.

وتعد الزيارات الصفية من الأساليب الإشرافية التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي أسلوب ضروري للمشرفة التربوية تطلع من خلالها على طريقة إدارة البيئة الصفية ومستوى تعليم الأطفال ونقاط القوة والضعف عند المعلمات لأنه من الصعب تقييم عمل المعلمة دون معرفة الكثير عنها في الموقف التعليمي، وفيه تتحمل المشرفة مسؤولية تجاه أكساب المعلمات مهارات إدارة البيئة الصفية الحديثة وتزويدهن بالخبرات الجديدة في هذا الشأن. وفي الفترة الأخيرة زاد الاهتمام بشكل كبير بمرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، واتبعت وزارة التربية والتعليم خطة شاملة للتوسع في هذا التعليم بإنشاء مدارس رياض الأطفال الحكومية في كافة مناطق المملكة، وتأهيل وتدريب المعلمات العاملات في تلك المدارس

مشكلة الدراسة:

ظل الإشراف التربوي لسنوات طويلة حكراً على التعليم المدرسي بمراحله الثلاثة، الأساسية والمتوسطة والثانوية. فعندما أنشئت رياض الأطفال في السعودية أوكلت مهمة الإشراف التربوي في ذلك الوقت للجمعيات الخيرية والمؤسسات التطوعية. وقد كان لوزارة

التربية والتعليم دوراً محدوداً في الإشراف على التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث اقتصر هذه الإشراف في الغالب على متابعة الأمور الفنية كشرط ترخيص رياض الأطفال ومدى توافر الساحات والألعاب وسلامة البناء.

ولا شك في أهمية دور الإشراف التربوي في تحسين البيئة الصفية، فقد أكدت دراسة أوفب (Oghuvb, 2007) على أن الإشراف الفعال يذلل العقبات التي تحول دون سعي المعلمين للتحكم في الأوضاع السلبية بالمدرسة والتي من شأنها إفساد الأخلاق والقيم. كما أن للإشراف التربوي لمعلمين الصفوف الأولى خاصة أهمية خاصة، حيث أكدت دراسة المزيني (1430) على الأثر الإيجابي لفاعلية الإشراف التربوي بالصفوف الأولية في تحسين أداء المعلمين

وتسعى الدراسة الحالية لتطوير دور المشرفات التربويات حيث أكدت دراسة راوس (Rous, 2004)، على أهمية إستراتيجيات التطوير المهني بالإشراف للنهوض بالإدارة الصفية برياض الأطفال، كما أكدت دراسات عديدة على وجود معوقات تعوق فاعلية الإشراف التربوي كما في دراسة الفتوخ (1434) التي أكدت على أن هناك صعوبات تحد من فاعلية الإشراف التربوي بشكل عام، وأكدت دراسة احمدية، وآخرون (2011) على أن درجة قيام المشرفة التربوية بدورها في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال متدنية على معظم المجالات، وعلى المجالات مجتمعة، الأمر الذي دعا الباحثة لإجراء تلك الدراسة بهدف التعرف على كيفية تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية .

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات إدارة البيئة الصفية (مهارة التخطيط، التنظيم، التواصل والتفاعل، استشاره الدافعية، التقويم والتغذية الراجعة) لدى معلمات

رياض الأطفال من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة من وجهة نظر مديرات في محافظة الإحساء؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات في محافظة الأحساء حسب المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية) ؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على درجة أهمية دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية (مهارة التخطيط، التنظيم، التواصل والتفاعل، استشاره الدافعية، التقويم والتغذية الراجعة) لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة الإحساء.

2. التعرف على درجة ممارسة المشرفة التربوية لدورها في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية (مهارة التخطيط، التنظيم، التواصل والتفاعل، استشاره الدافعية، التقويم والتغذية الراجعة) لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة الإحساء.

3. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة الأحساء حسب المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:

- 1- يُؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسئولات في وزارة التربية والتعليم باتخاذ قرارات متعلقة بتطوير الأشراف التربوي في مرحلة ما قبل المدرسة وزيادة كفاءته مما ينعكس بدوره على تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لمعلمات تلك المرحلة.
- 2- في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن الوصول لأهم الصعوبات التي تحد من واقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة مما يعد خطوة هامة في إيجاد الحلول المناسبة لها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة واقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات في محافظة الأحساء. أرى تغيير المحاور لتكون متضمنة (التخطيط والتنظيم والاتصال والتحفيز والتقويم)

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الميدانية على مديرات رياض الأطفال في محافظة الأحساء بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية .

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية عام 2015 .

مصطلحات الدراسة:

الدور: يعرف الدور بأنه: « مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة » ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، ويتحدد محتوى الدور بمتطلبات الواجبات الوظيفية والنظام الهرمي، وتتميز الأدوار بإمكانية تعلمها وتعليمها (مرسي، 1996 : 133-134).

التعريف الإجرائي: هو مجموعة الممارسات والأنشطة التي تمثل الواجبات والمهام التي ينبغي أن تقوم بها المشرفة التربوية لتطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة الأحساء.

الإشراف التربوي: يعرف دليل المشرف التربوي الإشراف التربوي بأنه « عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية، والتربوية بكافة محاورها » (دليل المشرف التربوي، 1419: 35).

التعريف الإجرائي: العملية المنظمة المستمرة التي تقوم بها مشرفات مرحلة ما قبل المدرسة من أجل تطوير البيئة الصفية والعملية التربوية ورفع كفاءتها بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

المشرفة التربوية: يعرف المشرف التربوي بأنه: « الفرد المؤهل علماً وخبرة وميولاً متابعة مرؤوسيه من معلمين وإداريين وتوجيه إنحازهم وتطويره نفسياً وتربوياً وعلمياً لغرض تحصيلهم الفعال للأهداف التربوية المرجوة » (حمدان، 1984: 111).

التعريف الإجرائي: هي المشرفة المكلفة بمتابعة العملية التربوية والإشراف عليها في المرحلة ما قبل المدرسة ويتم اختيارها وفق مجموعة من المعايير التي تجعلها مؤهلة للقيام بهذه الوظيفة.

مهارات إدارة البيئة الصفية:

المهارة: هي نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة. (المنيف، 1423: 12).

البيئة الصفية: تعرف بأنها الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي، وبقدر جودة الظروف وملائمتها، بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة (اللقاني، 1996: 45).

التعريف الإجرائي: يقصد بمهارات إدارة البيئة الصفية في الدراسة الحالية هي الأنشطة التي تنفذ في صورة ممارسات مخططة واعية لتوفير ظروف طبيعية ونفسية مناسبة لعمر طفل ما قبل المدرسة وتلك المهارات تتمثل في؛ مهارة التخطيط، مهارة التنظيم، مهارة التواصل والتفاعل واستثارة الدافعية، مهارة. لتقويم والتغذية الراجعة

ثانياً : الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: الإشراف التربوي:

1- مفهوم الإشراف التربوي:

لم يتفق علماء التربية على تعريف محدد للإشراف ويعود ذلك إلى تباين إتجاهاتهم ومفاهيمهم حسب نظرهم إليه وفهمهم له وإلمامهم بجوانبه وتحليلهم لإطاره ومضمونه فمنهم من جعله يمد المعلمة بما تحتاج إليه من مساعدة وهناك من جعله يستهدف تزويد الأطفال في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية. وبعض التعريفات تنظر إلى الأشراف التربوي نظرة اشمل حيث هو عملية ديناميكية تؤدي إلى دراسة وتحسين جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي. (نقلاً عن رسالة ماجستير غير منشورة. (محمدى, 2004 : 5).

يعرف الإشراف التربوي بأنه «نشاط علمي منظم, تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف, يهدف إلى تحسين العملية التعليمية, ويساعد في النمو المهني للمعلمة: من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمات: وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعد على تحسين أدائهم». (حسين وآخرون, 2006 : 15).

وللإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب (سابقاً) تعريف ينص على أن الإشراف التربوي: (عملية فنية منظمة تؤديها قيادات لديها خبرات تربوية متنوعة شاملة لمساعدة من هم في موقع العمل رغبة في تمكينهم من النمو المهني والثقافي والسلوكي وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من الطاقات الإنتاجية). أما الدراسة التي أجراها مكتب التربية العربي للبحوث التربوية فقد توصلت إلى تعريف شامل لمفهوم الإشراف ويؤكد دوره في تحقيق الأهداف التربوية ينص على أن الإشراف هو: (العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ

كل ما يتعلق بها، لتحقيق الأهداف التربوية وهو ما يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجرى في المدرسة تدريبية كانت أم إدارية تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أو خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة بينها).
وعليه فإن الإشراف التربوي هو عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها (عزازي، 2013: 166، 165).

فهو عملية فنية: باعتباره يهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من الطالب والمعلم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية فنياً كان أم إدارياً.
وهو عملية شورية: تقوم على احترام رأي كل من المعلمين، والطلاب، وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف، والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع.
وهو عملية قيادية: تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين، والطلاب، وغيرهم، ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية أو تحقيق أهدافها.

وهو عملية إنسانية: تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، لكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، وليمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه في ضوء ذلك.
وهو عملية شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
 لعل ما سبق يشير إلى أن الإشراف التربوي هو العمل التربوي الذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التربوية من خلال الزيارات الإشرافية المستمرة.

2- أهداف الإشراف التربوي في رياض الأطفال:

يهدف الإشراف التربوي بشكل عام إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، عن طريق التعامل الإيجابي مع جميع الأطراف المعنية بذلك. وانطلاقاً من هذا الهدف العام تنبثق أهداف محددة للإشراف التربوي، ذكرها وهي كالتالي: (الأفندي، 13: 1981).

- 1- الرؤية الحقيقية للمعلمات حول أهداف التربية في رياض الأطفال.
- 2- مساعدة المعلمة على رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل الروضة على بلوغها والتفريق بين الأهداف والوسائل.
- 3- إدراك المعلمات لمشكلات الأطفال وحاجتهم إدراكاً واضحاً لبذل مزيد من الجهد لإشباع تلك الحاجات، وحل تلك المشكلات.
- 4- تحسين العلاقات بين المعلمات، من خلال بناء قاعدة خلقية صلبة، تقوي أواصر الانسجام والتعاون فيما بينهم.
- 5- العمل على اكتشاف مواهب المعلمات وقدراتهم، وإسناد الأعمال المناسبة لهم، ومساعدتهم على النمو المهني.
- 6- تدريب المعلمات الجدد والعمل على غرس مبادئ المهنة وأصولها في نفسه.
- 7- تقديم المساعدة للروضة في توضيح البرامج المتعلقة بالبيئة، حتى يدرك أفراد المجتمع الدور المهم الذي تقوم به الروضة ويساهمون في وضع الحلول المناسبة للمشاكل والعراقيل التي تقف حجرة أمام العملية التعليمية والتربوية.
- 8- الرؤية الحقيقية لمعلمات رياض الأطفال حول غايات التعليم في مجال رياض الأطفال.

- 9- مساعدة معلمات رياض الأطفال على الرؤية الصحيحة للأنشطة التعليمية.
- 10- مساعدة معلمات رياض الأطفال على إدراك خصائص نمو الأطفال لهذه المرحلة، وتفهمهن لمشكلاتها، وحاجاتها إدراكاً واضحاً، لبذل المزيد من الجهد

لحل تلك المشكلات, وإشباع تلك الحاجات.

وتتعدد أنماط الإشراف التربوي وقد صنفتها الأديبات إلى؛ الإشراف التصحيحي، والإشراف الوقائي، الإشراف البنائي، الإشراف الإبداعي، الإشراف الدبلوماسي، الإشراف عن طريق المنحنى التكاملي.

المبحث الثاني: مهارات إدارة البيئة الصفية:

فيما يلي استعراض لبيئة التعليم لطفل ما قبل المدرسة :-

(أ) مفهوم بيئات تعلم طفل الروضة (Environments for Young Children):

لكون المعلمات هن الأفراد اللواتي يوفرن الرعاية والتعليم للأطفال الصغار، فهن أيضاً جزء من هذا النظام البيئي. كما أن كلا من الفصول والاستراتيجيات والتقنيات والظروف المناخية التي تصممها المعلمات للأطفال تساهم أيضاً في توفير البيئات اللازمة للتعلم. ويؤثر كل من تنظيم الفصل والألوان والبنية الكلية وحرارة الجو وبرامج العمل على هؤلاء الذين يعملون وينشؤون ويتعلمون داخل جدران حجرة الدراسة وفي الملبس المدرسي. و يتأثر كل جانب من جوانب النمو الحسي والعاطفي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي واللغوي للطفل أو المتعلم بالبيئة التي يجب أن تتسم بحسن التنظيم والحاذية والمشاركة. (قنديل، بدوي، 2007: 22، 23).

ومما سبق يقصد بمصطلح بيئة الصف Classroom Environment، أنه تلك الظروف الفيزيائية والنفسية، التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي. وبقدر جودة و ملاءمة هذه الظروف، بقدر ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفعالة، الأمر الذي يساعد على مرور هؤلاء التلاميذ بتلك الخبرات، والخروج منها بأفضل نواتج للتعلم، مع توافر مستوى عال من الدافعية للعمل لدى هؤلاء التلاميذ». (اللقاني، الجمل، 2003: 81).

ويعتبر الفصل التعليمي بأركانه مجال خصص للاتصال الذي يتكون من أربعة عناصر

رئيسية، وهي: المرسل Sender والمستقبل Reciever والرسالة Message والوسيلة. وهذا يعني أن فاعلية عملية الاتصال تتوقف على وسيلة الاتصال المستخدمة وطبيعي أن تكون الرسالة الموجهة للتلميذ، وطبيعي أيضاً أن تكون الوسيلة المستخدمة لنقل الرسالة مناسبة لذلك (حجي، 2009: 168).

(ب) مهارات إدارة البيئة الصفية :

تتعدد مهارات إدارة البيئة الصفية ؛ مهارة التخطيط للبيئة الصفية ،مهارة التنظيم للبيئة الصفية ،مهارة التواصل والتفاعل لإدارة البيئة الصفية ،مهارة استشارة الدافعية لإدارة البيئة الصفية ،ومهارة التقويم والتغذية الراجعة لإدارة البيئة الصفية، وفيما يلي استعراض لتلك المهارات :-

(1) مهارة التخطيط لإدارة البيئة التعليمية:

التخطيط لا يعني تقييد المعلمة وإلزامها بكل ما جاء في خطتها، فإمكان المعلمة، بل من واجبها أن تعدل في الخطة الموضوعية بما تراه مناسباً أثناء الممارسة الفعلية. فالتخطيط لا يلغي التلقائية والابتكار لكنه يحمي العملية التعليمية من العشوائية ويساعد على تنظيم الأفكار وترتيبها، ويضمن الاستمرار والتتابع والتسلسل والترابط السليم في خبرات المتعلمين. (الناشف، 2003: 31، 40).

والتخطيط يعني التفكير المسبق واتخاذ قرارات بشأن ؛ ماذا يريد المعلم ؟ ولماذا يريد ذلك؟ ولمن من المتعلمين ؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك ؟ ومتي يتم ذلك ؟

ويرتبط السؤال الأول وكذلك الثاني بالأهداف التعليمية التي يعتقد المعلم أنها تستحق أن تبذل من أجلها الجهود، ويقرر أن تعلمها سيعود بالفائدة على الأطفال أو على مجتمعهم، أما الأسئلة الثلاثة الأخيرة فتتعلق بالجانب التنظيمي لعملية التعليم

(2) مهارة التنظيم لإدارة البيئة الصفية:

حيث تحتاج معلمة الروضة إلى تنظم الأطفال أنفسهم أثناء النشاط بالإضافة إلى تنظيم

وقتهم والمكان الذي يمارسون فيه نشاطهم والإمكانات المادية والبشرية التي يحتاجونها لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية في خطة التعليم. (الناشف، 2003: 51).

(3) مهارة التواصل والتفاعل لإدارة البيئة الصفية:

يستهدف أسلوب التفاعل اللفظي والتقدير الكمي والكيفي لأبعاد السلوك للمعلمة والأطفال الوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي للمواقف التعليمية باعتبار أن هذا المناخ يؤثر بطريقة ما في المردود التعليمي من حيث اتجاهات المعلمة نحو أطفالها، واتجاهات الأطفال نحو معلمتهم، وتبرز أهمية التفاعل اللفظي فيما يلي:-

- مساعدة المعلمة على تطوير طريقة تدريسها بحيث تجعلها أقل خضوعاً للصدفة وأقل خضوعاً للروتين والتقليد.

- تنمية قدرة المعلمة على الابتكار والابداع وتجريب المستحدثات التربوية.

- تشجيع المعلمة على الربط بين الدراسات النظرية والتطبيق العملي في حجرة الدراسة.

- تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلمة والأطفال وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.

- اكتساب المعلم مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل الفصل مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفية المختلفة مع الأطفال.

- إكساب الدرس الحيوية والنشاط والفاعلية نتيجة استخدام المستحدثات والتقنيات التربوية.

- تشخيص مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس ومعرفة مدة فعالية المعلمة في التدريس.

- تشجيع الأطفال ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.

- تشخيص مدى فعالية الأطفال من استجاباتهم ومن ثم مردود ذلك على تحصيلهم الدراسي.

- تعويد الأطفال على مهارات الاستماع والاستجابة للمعلمة.
 - تدريب الأطفال على احترام رأي زملائهم.
 - تنمية العلاقات الإنسانية الصفية الإيجابية بين الأطفال أنفسهم.
- ويعتبر الاتصال البصري ، وحركات الجسم والإيماءات ، وتعبيرات الوجه ، واللمس ، والإبتسامة ، ودرجة الصوت وشدته ونغمته من أنماط الاتصال غير اللفظي لمعلمات الروضة التي تيسر أو تعيق تفاعل الطفل مع الموقف التعليمي، ومن ثم تؤثر إيجاباً أو سلباً على عملية التعلم (فهمي، 2013: 249، 255).

(4) مهارة استشاره الدافعية لإدارة البيئة الصفية:

المقصود بالدافعية توجيه طاقات الفرد إلى ما هو ملائم، فالكائن الحي نظام من طاقة يتميز بصفة الحدة أو درجة عمق الطاقة عند الاستثارة. كما يتميز بصفة التوجيه أو التركيز في الفكر أو الفعل نحو تحقيق غرض أو عملية رمزية. وعدد خبرات الحياة والاتجاهات التي ستتحرك نحوها الطاقة ، كما أن العناصر الأساسية التي تؤدي إلى إثارة التيقظ الانساني تشمل؛ الحاجات والخوافز ، البواعث والمحرضات، الدوافع ، العادات كدافع. وتلعب الدوافع دوراً حياً في الصف الدراسي حيث يعطي المدرسون تقارير لطلابهم عن مدى تقدمهم في الدراسة ويستخدموا الإثبات بطريقة مضبوطة ويفهموا وظيفة العقوبة. ويشون الرغبة من أجل التعلم ويطبقوا التعزيز تطبيقاً عملياً عن طريق؛ تزويد الطالب بنتائج تقدمه، وتقديم المكافآت، واستخدام العقوبة، بناء الرغبة للتعلم وإثارة الفضول، والتطبيق الاستراتيجي للتعزيز. (الناشف، 2003: 167، 177).

(5) مهارة التقويم والتغذية الراجعة لإدارة البيئة الصفية:

إن من أساليب تقويم طفل ما قبل المدرسة؛ الملاحظة، تبادل المعلومات، السجلات والملفات، التقارير القصصية، العينات الزمنية، الدراما الاجتماعية ولعب الأدوار، مقاييس الأداء وقوائم السلوك. (المرجع السابق : 217، 227).

وتعرف التغذية الراجعة بأنها: المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية (نشواتي ، 1996 : 444) وهي المعلومات التي يزود بها المتعلم من أي مصدر بأسلوب منظم حول أدائه السابق، بهدف مساعدته على تصحيح إجابة (الجيار ، 1420 : 23) .

ويحقق التقويم العديد من الأغراض للمعلمة منها :-

1- يساعد المعلمة على التعرف قدرات ومستوى نمو الطفل وقت التطبيق لإجراءات التقويم.

2- عندما تتجمع لدى المعلمة معلومات عن تقدم كل طفل من أطفالها فإنها تتمكن، ليس فقط من متابعة النمو الذي يحققه كل واحد منهم على حدة، وإنما يكون بمقدورها أن تكون صورة عن تقدم المجموعة ككل من وقت لآخر.

3- يساهم التقويم في تطوير المنهج وفي تحسين نوعيته وجعله أكثر خصوصية بالنسبة لكل طفل.

4- يفيد التقويم كثيراً في التعرف على الصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال في مختلف المجالات، مما يدفع المعلمة إلى التخطيط لمهام محددة لأطفال بعينهم تتفق واحتياجاتهم التعليمية.

5- يرفع التقويم من معنويات المعلمة، عندما تعكس سجلاتها المدى الذي حققه معظم الأطفال في شتى المجالات.

6- للتقويم المستمر قيمة كبيرة في استكمال البيانات الخاصة بالأطفال في ملفاتهم، وفي تقديم تقارير لأولياء الأمور عن تقدم أطفالهم في اجتماعات الآباء أو التقارير التي ترسل للبيت.

ثالثاً : الدراسة الميدانية

(1) الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعرف بأنه وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها وأنه أسلوب يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً» (عبيدات وآخرون، 2011 : 176).
- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات رياض الأطفال في محافظة الأحساء، والبالغ عددهن (74) مديرة وفقاً لإحصائية الإدارة العامة لتربية وتعليم البنات بالأحساء إدارة رياض الأطفال
- **عينة الدراسة:** لجأت الباحثة لاختيار عينتها بالطريقة العشوائية، حيث بلغت العينة الفعلية لهذه الدراسة (50) استبانة صالحة للإدخال والتحليل.
- **خصائص عينة الدراسة:** تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة متمثلة في: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص مفردات عينة الدراسة على النحو التالي:
- جدول رقم (1) : يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

النسبة	المؤهل العلمي
7	ثانوية عامة
15	دبلوم
26	بكالوريوس
2	ماجستير
50	المجموع

جدول رقم (2) : يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

النسبة	التكرار	عدد سنوات الخبرة
26%	13	أقل من 10 سنوات
22%	11	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة
20%	10	من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة
32%	16	من 20 سنة فأكثر
100%	50	المجموع

جدول رقم (3) : يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

النسبة	التكرار	الدورات التدريبية
8%	4	دورة تدريبية واحدة
16%	8	من 3 إلى خمس دورات تدريبية
76%	38	من خمسة دورات تدريبية فأكثر
100%	50	المجموع

أ- أداة الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين هما:

أ- الجزء الأول البيانات الأولية: يتعلق هذا الجزء بالمتغيرات المستقلة للدراسة وهي ذات أهمية للتعرف على خصائص مفردات عينة الدراسة والوقوف على مدى تأثيرها على نتائج الدراسة، ومنها يتم تحديد متغيرات الدراسة وهي كما يلي (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

ب- الجزء الثاني من الاستبانة: أسئلة مغلقة:

تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدمت الباحثة طريقة ليكرت ذات التدرج

الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، غير مهمة) وذلك في درجة الأهمية، كما استخدمت الباحثة مقياس ليكرت ذات التدرج الرباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة، لا تمارس)، وذلك في درجة الممارسة، بحيث تم منح الإجابة على (عالية) أربع درجات، والإجابة على (متوسطة) ثلاث درجات، وقد تناول هذا الجزء من الاستبانة (واقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال)، وقد تكون من خمسة محاور هي:-

- **المحور الأول:** تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ويشتمل هذا المحور على (7) عبارات.
- **المحور الثاني:** تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لإدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال، ويشتمل هذا المحور على (8) عبارات.
- **المحور الثالث:** تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ويشتمل هذا المحور على (17) عبارة.
- **المحور الرابع:** تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات استثارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ويشتمل هذا المحور على (7) عبارات.
- **المحور الخامس:** تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ويشتمل هذا المحور على (7) عبارات.

وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت lekart الخماسي، والرباعي لأنه سهل الإعداد والتطبيق، ويعطي المبحوث الحرية في تحديد موقفه ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة، وتم إعطاء كل عبارة من العبارات درجات من (1-5) حسب مقياس ليكرت lekart الخماسي، أو (1-4) حسب مقياس ليكرت الرباعي.

- صدق أداة الدراسة (validity): صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 1998: 429)، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ - الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity): للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على (14) محكم.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي): بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على مفردات المجتمع، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بتمييز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون «Pearson Correlation» لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية من رقم (1-5).

- صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية).

جدول رقم (4) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول

بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,857	1	**0,772	1
**0,906	2	**0,748	2
**0,767	3	**0,728	3
**0,895	4	**0,831	4

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,777	5	**0,713	5
**0,796	6	**0,844	6
**0,829	7	**0,842	7

** دالة عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبعده الأهمية تراوحت ما بين (0.713) للعبارة الخامسة و (0.844) للعبارة السادسة, أما بعد الممارسة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية له ما بين (0.767) للعبارة الثالثة و (0.906) للعبارة الثانية, وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01, مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعبارته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

1- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية).

جدول رقم (5) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني

بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,651	1	**0,671	1
**0,766	2	**0,488	2
**0,919	3	**0,855	3
**0,710	4	**0,814	4
**0,822	5	**0,901	5
**0,737	6	**0,812	6
**0,906	7	**0,872	7
**0,748	8	**0,837	8

** دالة عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبعده الأهمية تراوحت ما بين (0.488) للعبارة الثانية و (0.901) للعبارة الخامسة، أما بعد الممارسة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية له ما بين (0.651) للعبارة الأولى و (0.919) للعبارة الثالثة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

2- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية).
جدول رقم (6) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث

بالدرجة الكلية للبعده الذي تنتمي إليه.

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,824	1	**0,680	1
**0,856	2	**0,880	2
**0,903	3	**0,829	3
**0,876	4	**0,881	4
**0,727	5	**0,781	5
**0,874	6	**0,731	6
**0,876	7	**0,805	7
**0,834	8	**0,821	8
**0,838	9	**0,771	9
**0,852	10	**0,846	10
**0,882	11	**0,748	11
**0,706	12	**0,829	12
**0,790	13	**0,826	13
**0,818	14	**0,824	14

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,781	15	**0,847	15
**0,885	16	**0,770	16
**0,885	17	**0,846	17

** دالة عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبعده الأهمية تراوحت ما بين (0.680) للعبارة الأولى و (0.881) للعبارة الرابعة, أما بعد الممارسة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية له ما بين (0.706) للعبارة الثانية عشر و (0.903) للعبارة الثالثة, وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01, مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

3- صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية).

جدول رقم (7) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع

بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,776	1	**0,680	1
**0,867	2	**0,727	2
**0,898	3	**0,720	3
**0,873	4	**0,877	4
**0,877	5	**0,841	5
**0,866	6	**0,758	6
**0,838	7	**0,667	7

** دالة عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبعده الأهمية تراوحت ما بين (0.667) للعبارة السابعة و(0.877) للعبارة الرابعة، أما بعد الممارسة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية له ما بين (0.776) للعبارة الأولى و (0.898) للعبارة الثالثة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعبارته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

4- صدق الاتساق الداخلي للمحور الخامس (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة التعليمية).

جدول رقم (8) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الخامس

بالدرجة الكلية للبعده الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	درجة الممارسة	معامل الارتباط	درجة الأهمية
**0,807	1	**0,773	1
**0,858	2	**0,877	2
**0,888	3	**0,948	3
**0,912	4	**0,860	4
**0,862	5	**0,902	5
**0,869	6	**0,922	6
**0,792	7	**0,896	7

** دالة عند مستوى الدلالة 0,01 فأقل

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبعده الأهمية تراوحت ما بين (0.773) للعبارة الأولى و (0.948) للعبارة الثالثة، أما بعد الممارسة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية له ما بين (0.792) للعبارة السابعة و(0.912) للعبارة الرابعة، وجميعها قيم موجبة ودالة

إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 , مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

- ثبات أداة الدراسة (Reliability): أما ثبات أداة البحث (الاستبانة) فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم. (العساف, 1995: 430), ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha), حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي, والجدول رقم (7) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

جدول رقم (9) : يوضح «قيم معامل ألفا كرونباخ» لأداة الدراسة»

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	ثبات المحور
المحور الأول: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية	7	0,882
	7	0,923
الثبات العام للمحور الأول		
المحور الثاني: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية	8	0,903
	8	0,908
الثبات العام للمحور الثاني		
المحور الثالث: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية	17	0,964
	17	0,972
الثبات العام للمحور الثالث		
المحور الرابع: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية	7	0,857
	7	0,936
الثبات العام للمحور الرابع		
المحور الخامس: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية	7	0,951
	7	0,935
الثبات العام للمحور الخامس		
الثبات العام لأداة الدراسة		
		0,966

يتضح من الجدول رقم (9) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة

حيث بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول (0.858)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.820)، كما بلغ معامل الثبات للمحور الثالث (0.945)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الرابع (0.786)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الخامس (0.842)، أما معامل الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.966)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- الأساليب الإحصائية: بعد جمع بيانات الدراسة، تم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، بحيث تم منح الإجابة على (عالية جداً) خمس درجات، والإجابة على (عالية) أربع درجات، بينما تم منح الإجابة على (متوسطة) ثلاث درجات، في حين تم منح الإجابة على (قليلة) درجتان، كما تم منح الإجابة على (غير مهمة)، درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات مفردات عينة الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، كما تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0,8) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى أقل من 1,80 يمثل (غير مهمة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 1,81 إلى أقل من 2,60 يمثل، (قليلة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 2,61 إلى أقل من 3,40 يمثل، (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 3,41 إلى أقل من 4,20 يمثل (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 4,21 إلى 5,00 يمثل (عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- كما استخدمت الباحثة مقياس ليكرت ذات التدرج الرباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة،

لا تمارس)، وذلك في درجة الممارسة، بحيث تم منح الإجابة على (عالية) أربع درجات والإجابة على (متوسطة) ثلاث درجات، أما الإجابة على (ضعيفة) فقد تم منحها درجتان، كما تم منح الإجابة على (لا تمارس) درجة واحدة. ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات مفردات عينة الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، كما تم حساب المدى $(4-1=3)$ ، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي $(0,75=4/3)$ بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى أقل من 1.75 يمثل (لا تمارس) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 1.75 إلى أقل من 2.50 يمثل (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 2.50 إلى أقل من 3.25 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
 - من 3.25 إلى أقل من 4 يمثل (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- ويتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية: استخدمت الباحثة هذا الأسلوب للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (wighted mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسية بحسب محاور الاستبيان، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

3. المتوسط الحسابي (mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات), مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
 4. تم استخدام الانحراف المعياري (standard Deviation): وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي, ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة, إلى جانب المحاور الرئيسة, فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
 5. تم استخدام معامل الارتباط بيرسون person Correlation : لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
 6. قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach`aAlpha): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.
 7. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA): لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في إجابات مفردات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف المتغيرات الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة.
 8. استخدمت الباحثة اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD): لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الأولية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.
- (2) عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها.

فيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها:

- النتائج المتعلقة بالإجابة على أسئلة الدراسة: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي:

• ما دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة من وجهة نظر مديرات في محافظة الإحساء؟

أولاً: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

أ- درجة الأهمية

جدول رقم (10): يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية، من حيث درجة الأهمية مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار والنسب	العارة	ت.ع. العبارة
				عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة			
عالية جداً	1	602.	4.62	34	13	3	0	0	ك	توضح للمعلمة أهمية التخطيط لإدارة البيئة الصفية والإجراءات العملية لممارستها.	1
				68	26	6	0	0			
عالية جداً	4	908.	4.46	33	11	2	4	0	ك	ترشد المعلمة إلى اعتماد قواعد وإجراءات تخطيط عملية لإدارة البيئة الصفية من بداية العام الدراسي.	2
				66	22	4	8	0			

رقم العبارة	العبارة	الكررات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
3	تدارس مع المعلمة تنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة.	ك %	26	16	4	3	1	4.26	.986	7	عالية جداً
			52	32	8	6	2				
4	تبادل مع المعلمة الآراء حول سبل تنمية وعي الأطفال بكيفية التخطيط	ك %	28	14	5	3	0	4.34	.895	5	عالية جداً
			56	28	10	6	0				
5	للاستفادة من وقت النشاط تشجع على إشراك الأطفال في التخطيط لاستثمار وقت النشاط فيما يخدم الفائدة	ك %	30	10	7	2	1	4.32	.999	6	عالية جداً
			30	20	14	4	2				
6	من الوحدات التعليمية تقترح على المعلمة خطة إجرائية لإعداد المواد والأدوات التعليمية قبل بدء	ك %	34	9	7	0	0	4.54	.734	2	عالية جداً
			68	18	14	0	0				
7	تؤكد على النشاط بأن التخطيط للأنشطة التعليمية ينمي لدى الأطفال الانتماء والعمل الجماعي.	ك %	30	15	5	0	0	4.50	.678	3	عالية جداً
			60	30	10	0	0				
			المتوسط الحسابي العام					4.43	.644		عالية جداً

يتضح من الجدول رقم (10) الآتي:-

- تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية على (7) عبارات جاءت جميعها بدرجة عالية جداً , حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.26 إلى 4.62), وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (4.20 إلى 5), وهي الفئة التي تشير إلى الأهمية بدرجة عالية جداً, أي أن تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية, ذات درجة أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات

رياض الأطفال في محافظة الإحساء, وهذه النتيجة تدل على تجانس وجهات نظر مديرات رياض الأطفال .

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي « توضح للمعلمة أهمية التخطيط لإدارة البيئة الصفية والإجراءات العملية لممارستها» بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي(4.62 من 5), وانحراف معياري (0.602). وهذا يدل على أن توضيح المشرفة للمعلمة أهمية التخطيط لإدارة البيئة الصفية والإجراءات العملية لممارستها ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء. وتعزى الباحثة السبب في ذلك إلى أن المشرفة التربوية ترى أن من مهامها الإشرافية الإطلاع على الخطط الدراسية وتفصيلاتها وخاصة ما يتعلق منها بالوسائل والأنشطة, لأنها تطلع المشرفة على مدى تطور البيئة الصفية لدى المعلمات.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي « تتدارس مع المعلمة تنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة» بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة ب تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي(4.26 من 5), وانحراف معياري (0.986). وهذا يدل على أن مشاركة المشرفة للمعلمة في دراسة وتنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

ب- درجة الممارسة

جدول رقم (11) : يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية, من حيث درجة الممارسة مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي, وأقل انحراف معياري في حالة

تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تمارس				
1	توضح للمعلمة أهمية التخطيط لإدارة البيئة الصفية والإجراءات العملية لممارستها.	ك	26	18	5	1	3.38	.753	1	عالية
		%	52	36	10	2				
2	ترشد المعلمة إلى اعتماد قواعد وإجراءات تخطيط عملية لإدارة البيئة الصفية من بداية العام الدراسي.	ك	24	18	4	4	3.24	.916	2	متوسطة
		%	48	36	8	8				
3	تتدارس مع المعلمة تنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة.	ك	17	19	14	10	2.46	.973	7	ضعيفة
		%	14	38	28	20				
4	تتبادل مع المعلمة الآراء حول سبل تنمية وعي الأطفال بكيفية التخطيط للاستفادة من وقت النشاط.	ك	16	14	15	5	2.82	1.00	4	متوسطة
		%	32	28	30	10				
5	تشجع على إشراك الأطفال في التخطيط لاستثمار وقت النشاط فيما يخدم الفائدة من الوحدات التعليمية.	ك	19	20	6	5	3.06	.956	3	متوسطة
		%	38	40	12	10				
6	تقترح على المعلمة خطة إجرائية لإعداد المواد والأدوات التعليمية قبل بدء النشاط.	ك	17	11	14	8	2.74	1.10	5	متوسطة
		%	34	22	28	16				
7	تؤكد على المعلمة بأن التخطيط للأنشطة التعليمية ينمي لدى الأطفال الانتماء والعمل الجماعي.	ك	16	12	9	13	2.62	1.19	6	متوسطة
		%	32	24	18	26				
المتوسط الحسابي العام						2.90	.585	متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (11) الآتي:-

- تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية بمهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة على (7)

عبارات , جاءت عبارة واحدة بدرجة عالية, وتمثل في العبارة رقم (1) والبالغ وسطها الحسابي (3.38 من 4) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرجة الرباعي والتي تتراوح ما بين (3.25 إلى 4) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة عالية, في حين جاءت (5) عبارات بدرجة متوسطة وهي العبارات رقم (2-5-4-6-7), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.62 إلى 3.24) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (2.50 إلى أقل من 3.25), وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة متوسطة. بينما جاءت عبارة واحدة بدرجة ضعيفة وهي العبارة رقم (3) والبالغ وسطها الحسابي (2.46 من 4) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (1.75 إلى أقل من 2.50) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة ضعيفة, وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة الإحساء حول المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة.

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي «توضح للمعلمة أهمية التخطيط لإدارة البيئة الصفية والإجراءات العملية لممارستها» بالمرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (3.38 من 4), وانحراف معياري (0.753). وهذا يدل على أن توضح المشرفة للمعلمة أهمية التخطيط لإدارة البيئة الصفية والإجراءات العملية لممارستها يتم ممارسته بدرجة عالية وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي «تتدروس مع المعلمة تنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة» بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة

بمتوسط حسابي (2.46 من 4)، وانحراف معياري (0.973). وهذا يدل على أن دراسة المشرفة مع المعلمة تنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة يتم ممارسته بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

ثانياً: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية:

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

أ- درجة الأهمية

جدول رقم (12): يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، من حيث درجة الأهمية مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرارات والنسب	العبارات	رتب العبارات
				غير مهمة	قليلة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
عالية	6	1.04	4.12	0	6	6	14	24	ك	تعاون مع المعلمة لتوفير البيئة الصحية داخل قاعات الأنشطة (التهوية - الإضاءة - درجة الحرارة - ترتيب المقاعد بما يناسب الحركة..)	1
				0	12	12	28	48	%		
عالية	7	1.02	3.98	0	4	14	11	21	ك	تعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على تحمل المسؤولية في المحافظة على نظافة قاعة النشاط.	2
				0	8	28	22	42	%		
عالية	8	1.18	3.94	2	6	6	15	21	ك	تعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية.	3
				4	12	12	30	42	%		

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
4	تشجع المعلمة على تغيير أماكن جلوس الأطفال من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط التعليمي الذي يمارسونه	ك	21	22	4	3	0	4.22	.840	3	عالية جداً
		%	42	44	8	6	0				
5	توجه المعلمة إلى كيفية إشراك الأطفال في المحافظة على الوسائل التعليمية.	ك	24	15	9	2	0	4.22	.887	4	عالية جداً
		%	48	30	18	4	0				
6	توجه المعلمة لكيفية توفير البيئة الجمالية في قاعات الأنشطة.	ك	24	15	6	5	0	4.16	.997	5	عالية
		%	48	30	12	10	0				
7	توضح للمعلمة كيفية توظيف الأركان التعليمية بشكل فعال.	ك	31	13	4	2	0	4.46	.813	1	عالية جداً
		%	62	26	8	4	0				
8	توجه المعلمة في كيفية إشراك الأطفال لحفظ النظام في البيئة الصفية.	ك	26	15	5	4	0	4.26	.944	2	عالية جداً
		%	52	30	10	8	0				
			المتوسط الحسابي العام					4.17	.750		عالية

يتضح من الجدول رقم (12) الآتي:

تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدة معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية على (8) عبارات جاءت (4) عبارات بدرجة عالية، وتمثل في العبارات رقم (6-1-2-3)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.94 إلى 4.16)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.40 إلى أقل من 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى الأهمية بدرجة عالية، وتدل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظته الإحساء حول المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لمعلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية.

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي «توضح للمعلمة كيفية توظيف الأركان التعليمية بشكل فعال» بالمرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.46 من 5)، وانحراف معياري (0.813). وهذا يدل على أن توضيح المشرفة للمعلمة كيفية توظيف الأركان التعليمية بشكل فعال ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي «تتعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية» بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (3.94 من 5)، وانحراف معياري (1.18). وهذا يدل على أن تعاون المشرفة مع المعلمة لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية ذات أهمية عالية وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

ب- درجة الممارسة:-

جدول رقم (13) : يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، من حيث درجة الممارسة مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي العام
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تمارس	
1	تعاون مع المعلمة لتوفير البيئة الصحية داخل قاعات الأنشطة (التهوية - الإضاءة - درجة الحرارة - ترتيب المقاعد بما يناسب الحركة..)	ك %	22 44	17 34	8 16	3 6	3.16
2	تعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على تحمل المسؤولية في المحافظة على نظافة قاعة النشاط.	ك %	22 44	17 34	6 12	5 10	3.12
3	تعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية.	ك %	9 18	14 28	14 28	13 26	2.38
4	تشجع المعلمة على تغيير أماكن جلوس الأطفال من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط التعليمي الذي يمارسونه	ك %	21 42	15 30	11 22	3 6	3.08
5	توجه المعلمة إلى كيفية إشراك الأطفال في المحافظة على الوسائل التعليمية.	ك %	14 28	17 34	13 26	6 12	2.78
6	توجه المعلمة لكيفية توفير البيئة الجمالية في قاعات الأنشطة.	ك %	15 30	14 28	15 30	6 12	2.76
7	توضح للمعلمة كيفية توظيف الأركان التعليمية بشكل فعال.	ك %	15 30	15 30	14 28	6 12	2.78
8	توجه المعلمة في كيفية إشراك الأطفال لحفظ النظام في البيئة الصفية.	ك %	15 30	13 26	14 28	8 16	2.70
متوسطة							2.84
							.557

يتضح من الجدول رقم (13) الآتي:-

- تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة على (8) عبارات, جاءت (7) عبارات بدرجة

متوسطة وهي العبارات رقم (1-2-4-5-7-6-8)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.70 إلى 3.16) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (2.50 إلى أقل من 3.25)، وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة متوسطة. بينما جاءت عبارة واحدة بدرجة ضعيفة وهي العبارة رقم (3) والبالغ وسطها الحسابي (2.38 من 4) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (1.75 إلى أقل من 2.50) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة ضعيفة، وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة الإحساء حول المحور المتعلق تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية المشرفة التربوية مهارة التنظيم لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة.

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي «تتعاون مع المعلمة لتوفير البيئة الصحية داخل قاعات الأنشطة (التهوية-الإضاءة-درجة الحرارة-ترتيب المقاعد بما يناسب الحركة..)» بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (3.16 من 4)، وانحراف معياري (0.912). وهذا يدل على أن تعاون المشرفة مع المعلمة لتوفير البيئة الصحية داخل قاعات الأنشطة (التهوية-الإضاءة-درجة الحرارة-ترتيب المقاعد بما يناسب الحركة..) يتم ممارسته بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (2) وهي «تتعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على تحمل المسؤولية في المحافظة على نظافة قاعة النشاط» بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (3.12 من 4)، وانحراف معياري (0.982). وهذا يدل على أن تعاون المشرفة مع المعلمة لتدريب

الأطفال على تحمل المسؤولية في المحافظة على نظافة قاعة النشاط يتم ممارسته بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء. 3. جاءت العبارة رقم (3) وهي «تتعاون مع المعلمة لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية» بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.38 من 4)، وانحراف معياري (1.067). وهذا يدل على أن تعاون المشرفة مع المعلمة لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية يتم ممارسته بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

ثالثاً: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية:

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

أ- درجة الأهمية:

جدول رقم (14): يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير المشرفات التربويات لمهارات التواصل والتفاعل لإدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال، من حيث درجة الأهمية مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة

تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة			
1	تتعاون مع المعلمة لتكوين مناخ نفسي في قاعة النشاط يشجع الأطفال على المشاركة الفعالة في الأنشطة.	ك	21	19	5	4	1	1.01	17	عالية
		%	42	38	10	8	2			
							4.10			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
2	تحت المعلمة على مراعاة الرغبات والمويل الشخصية عند توزيع الأدوار والأنشطة التعليمية بين الأطفال	ك %	0 0	25 50	18 36	5 10	2 4	4.32	.819	16	عالية جداً
3	تشجع المعلمة على استخدام أنواع التحفيز المختلفة لكشف مواهب الأطفال الإبداعية.	ك %	29 58	14 28	7 14	0 0	0 0	4.44	.733	9	عالية جداً
4	تناقش مع المعلمة أساليب تشجيع الأطفال على ممارسة الأدوار التعليمية القيادية أثناء عملية تنفيذ الأنشطة.	ك %	30 60	15 30	2 4	3 6	0 0	4.44	.837	10	عالية جداً
5	تناقش مع المعلمة الأساليب التربوية للإجابة عن الأسئلة الذكية التي يثيرها الأطفال الموهوبين.	ك %	30 60	14 28	3 6	3 6	0 0	4.42	.859	12	عالية جداً
6	توجه المعلمة إلى استخدام اللغة السهلة والتعبيرات الواضحة والإيماءات المناسبة لنقل المعلومات إلى الأطفال.	ك %	30 60	19 38	1 2	0 0	0 0	4.58	.538	3	عالية جداً
7	تحت المعلمة على استخدام أساليب الاتصال المختلفة لجعل النشاط أكثر تشويقاً وفاعلية.	ك %	25 50	22 44	3 6	0 0	0 0	4.44	.611	8	عالية جداً
8	تحت المعلمة على احترام مشاعر الأطفال ومساعدتهم للتغلب على الحرج في حالات الإخفاق التعليمي.	ك %	27 54	16 32	6 12	1 2	0 0	4.38	.780	14	عالية جداً
9	توجه المعلمة إلى تنمية العلاقات الودية مع الأطفال عبر استخدام العبارات اللطيفة في التعامل معهم.	ك %	30 60	18 36	2 4	0 0	0 0	4.56	.577	5	عالية جداً
10	تناقش مع المعلمة أساليب التعليم والتعلم التربوية التي تساعد الأطفال على تعزيز الثقة بقدراتهم التعليمية.	ك %	31 62	12 24	4 8	3 6	0 0	4.42	.883	13	عالية جداً
11	ترشد المعلمة إلى كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أثناء إلقاء الأنشطة.	ك %	28 28	20 20	2 4	0 0	0 0	4.52	.580	6	عالية جداً

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
12	تساعد المعلمة على غرس قيمة الانضباط الذاتي لدى الأطفال.	ك	25	18	7	0	0	4.36	.722	15	عالية جداً
		%	50	36	14	0	0				
13	تحت المعلمة على تدوين الملاحظات المهمة حول سلوك الأطفال وتحسين إجراءات إدارة الوقت في ضوئها.	ك	31	13	3	0	3	4.44	.861	11	عالية جداً
		%	62	26	6	0	6				
14	تحت المعلمة لدراسة دوافع السلوك السلبي لدى الطفل ومعالجتها بالطرق التربوية المناسبة.	ك	33	13	4	0	0	4.58	.642	4	عالية جداً
		%	66	26	8	0	0				
15	تحت المعلمة على تجنب ممارسة العقوبات الجماعية.	ك	39	6	3	0	2	4.64	.776	2	عالية جداً
		%	78	12	6	0	4				
16	تحت المعلمة لاطلاع أولياء الأمور على مشكلات أطفالهم السلوكية والتعاون معهم على حلها.	ك	3	10	3	0	0	4.68	.587	1	عالية جداً
		%	6	20	6	0	0				
17	تحت المعلمة على المحافظة على الوقت والحرص على استثماره بما يفيد.	ك	32	12	3	0	3	4.46	.862	7	عالية جداً
		%	64	24	6	0	6				
			المتوسط الحسابي العام					4.45	.602	عالية جداً	

يتضح من الجدول رقم (14) الآتي:-

تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية على (17) عبارة جاءت (16) عبارة بدرجة عالية جداً وتمثل في العبارات رقم (16-15-6-14-9-11-17-7-3-4-13-5-10-8-12-2)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.32 إلى 4.68) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرجة الخماسي والتي تتراوح ما بين (4.20 إلى 5) وهي الفئة التي تشير

إلى الأهمية بدرجة عالية جداً، في حين جاءت عبارة واحدة بدرجة عالية وهي العبارة رقم (1) والبالغ وسطها الحسابي (4.10) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.40 إلى أقل من 4.20) وهي الفئة التي تشير على الأهمية بدرجة عالية ، وتدلل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظته الإحساء حول المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لمهارات التواصل والتفاعل لإدارة البيئة الصفية.

1. جاءت العبارة رقم (16) وهي تحث المعلمة لاطلاع أولياء الأمور على مشكلات أطفالهم السلوكية والتعاون معهم على حلها «بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.68 من 5)، وانحراف معياري (0.587). وهذا يدل على أن حث المشرفة للمعلمة لاطلاع أولياء الأمور على مشكلات أطفالهم السلوكية والتعاون معهم على حلها ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظته الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (1) وهي «تتعاون مع المعلمة لتكوين مناخ نفسي في قاعة النشاط يشجع الأطفال على المشاركة الفعالة في الأنشطة» بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.10 من 5)، وانحراف معياري (1.01). وهذا يدل على أن تعاون المشرفة مع المعلمة لتكوين مناخ نفسي في قاعة النشاط يشجع الأطفال على المشاركة الفعالة في الأنشطة ذات أهمية عالية وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظته الإحساء.

ب- درجة الممارسة:

جدول رقم (15): يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير المشرفات التربويات لمهارات التواصل والتفاعل لإدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال، من حيث درجة الممارسة مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تمارس			
1	تتعاون مع المعلمة لتكوين مناخ نفسي في قاعة النشاط يشجع الأطفال على المشاركة الفعالة في الأنشطة.	ك	11	13	14	12	2.46	15	ضعيفة
		%	22	26	28	24			
2	تحت المعلمة على مراعاة الرغبات والميول الشخصية عند توزيع الأدوار والأنشطة التعليمية بين الأطفال	ك	18	15	14	3	2.96	6	متوسطة
		%	36	30	28	6			
3	تشجع المعلمة على استخدام أنواع التحفيز المختلفة لكشف مواهب الأطفال الإبداعية.	ك	25	12	8	5	3.14	4	متوسطة
		%	50	24	16	10			
4	تناقش مع المعلمة أساليب تشجيع الأطفال على ممارسة الأدوار التعليمية القيادية أثناء عملية تنفيذ الأنشطة.	ك	17	13	12	8	2.78	12	متوسطة
		%	34	26	24	16			
5	تناقش مع المعلمة الأساليب التربوية للإجابة عن الأسئلة الذكية التي يثيرها الأطفال الموهوبين.	ك	9	16	12	13	2.42	17	ضعيفة
		%	18	32	24	26			
6	توجه المعلمة إلى استخدام اللغة السهلة والتعبيرات الواضحة والإيماءات المناسبة لنقل المعلومات إلى الأطفال.	ك	16	14	15	5	2.82	10	متوسطة
		%	32	28	30	10			
7	تحت المعلمة على استخدام أساليب الاتصال المختلفة لجعل النشاط أكثر تشويقاً وفاعلية.	ك	18	10	11	11	2.70	14	متوسطة
		%	36	20	22	22			
8	تحت المعلمة على احترام مشاعر الأطفال ومساعدتهم للتغلب على الحرج في حالات الإخفاق التعليمي.	ك	16	14	14	6	2.80	11	متوسطة
		%	32	28	28	12			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تمارس				
9	توجه المعلمة إلى تنمية العلاقات الودية مع الأطفال عبر استخدام العبارات اللطيفة في التعامل معهم.	ك	29	15	5	1	3.44	.760	1	عالية
		%	58	30	10	2				
10	تناقش مع المعلمة أساليب التعليم والتعلم التربوية التي تساعد الأطفال على تعزيز الثقة بقدراتهم التعليمية.	ك	14	13	18	5	2.72	.991	13	متوسطة
		%	28	26	36	10				
11	ترشد المعلمة إلى كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أثناء إلقاء الأنشطة.	ك	28	11	11	0	3.34	.823	2	عالية
		%	56	22	22	0				
12	تساعد المعلمة على غرس قيمة الانضباط الذاتي لدى الأطفال.	ك	14	15	20	1	2.84	.866	9	متوسطة
		%	28	30	40	2				
13	تحت المعلمة على تدوين الملاحظات المهمة حول سلوك الأطفال وتحسين إجراءات إدارة الوقت في ضوءها.	ك	18	12	19	1	2.94	.913	7	متوسطة
		%	36	24	38	2				
14	تحت المعلمة لدراسة دوافع السلوك السلبي لدى الطفل ومعالجتها بالطرق التربوية المناسبة.	ك	12	12	12	14	2.44	1.14	16	ضعيفة
		%	24	24	24	28				
15	تحت المعلمة على تجنب ممارسة العقوبات الجماعية.	ك	27	10	9	4	3.20	1.010	3	متوسطة
		%	54	20	18	8				
16	تحت المعلمة لاطلاع أولياء الأمور على مشكلات أطفالهم السلوكية والتعاون معهم على حلها.	ك	22	7	17	4	2.94	1.05	8	متوسطة
		%	44	14	34	8				
17	تحت المعلمة على المحافظة على الوقت والحرص على استثماره بما يفيد.	ك	22	12	15	1	3.10	.909	5	متوسطة
		%	44	24	30	2				
المتوسط الحسابي العام						2.88	.610	متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (15) الآتي:-

تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة على (17) عبارة، جاءت عبارتين بدرجة عالية، وتمثل في العبارات رقم (9)، وبالباقي وسطها الحسابي (3.44) من 4، والعبارة رقم (11) وبالباقي وسطها الحسابي (3.34) من 4) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (3.25 إلى 4) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة عالية، في حين جاءت (12) عبارات بدرجة متوسطة وهي العبارات رقم (15-3-17-2-13-8-12-6-8-10-7)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.70 إلى 3.20)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (2.50 إلى أقل من 3.25) وهي الفئة التي تشير على الممارسة بدرجة متوسطة، بينما جاءت (3) عبارات بدرجة ضعيفة وهي العبارات رقم (1-14-5)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.42 إلى 2.46) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (1.75 إلى أقل من 2.50) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة ضعيفة، وهذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظه الإحساء حول المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة.

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي «توجه المعلمة إلى تنمية العلاقات الودية مع الأطفال عبر استخدام العبارات اللطيفة في التعامل معهم» بالمرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (3.44 من 4)، وانحراف معياري (0.760). وهذا يدل على أن توجيه المشرفة للمعلمة إلى تنمية العلاقات الودية مع الأطفال عبر استخدام العبارات اللطيفة في التعامل معهم يتم ممارسته بدرجة عالية وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظه الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (5) وهي «تناقش مع المعلمة الأساليب التربوية للإجابة عن الأسئلة الذكية التي يثيرها الأطفال الموهوبين» بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.42 من 4)، وانحراف معياري (1.07). وهذا يدل على أن مناقشة المشرفة مع المعلمة الأساليب التربوية للإجابة عن الأسئلة الذكية التي يثيرها الأطفال الموهوبين تتم بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

رابعاً: تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة التعليمية:

للتعرف على تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من وجهة نظر المديرات في محافظة الإحساء، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

أ-درجة الأهمية

جدول رقم (16) : يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير المشرفات التربويات لمهارة استشارة الدافعية لإدارة البيئة الصفية لدى المعلمات، من حيث درجة الأهمية مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي

المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
1	تناقش مع المعلمة أهمية تنوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأطفال كالرحلات والزيارات التعليمية	ك	29	9	5	7	0	4.20	1.10	7	عالية جداً
		%	58	18	10	14	0				

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
2	تساعد المعلمة على تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة لتعزيز التعلم.	ك	38	8	3	1	0	4.66	.688	2	عالية جداً
		%	76	16	6	2	0				
3	توجه المعلمة إلى اختيار الأدوات التعليمية تبعاً لحاجات الأطفال.	ك	27	16	5	2	0	4.36	.827	5	عالية جداً
		%	54	32	10	4	0				
4	تذكر المعلمة دائماً بأهمية ربط النشاط بواقع البيئة التي يعيشها الأطفال.	ك	34	12	3	1	0	4.58	.702	4	عالية جداً
		%	68	24	6	2	0				
5	توجه المعلمة لطرح أسئلة لاستشارة قدرات التذكر والتفكير لدى الأطفال	ك	39	6	3	2	0	4.64	.776	3	عالية جداً
		%	78	12	6	4	0				
6	توجه المعلمة للتحدث بالسرعة المعتدلة التي يرتاح إليها الأطفال.	ك	28	14	6	2	0	4.36	.851	6	عالية جداً
		%	56	28	12	4	0				
7	تحت المعلمة لاستخدام عبارات التعزيز المناسبة عندما يقوم الأطفال بالإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم.	ك	38	11	1	0	0	4.74	.487	1	عالية جداً
		%	76	22	2	0	0				
								4.50	.583		عالية جداً

يتضح من الجدول رقم (16) الآتي:-

تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية على (7) عبارات جاءت جميعها بدرجة أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.20 إلى 4.74)، وهي متوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرجة الخماسي والتي تتراوح ما بين (4.20 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى درجة أهمية عالية جداً، أي أن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض

الأطفال لإدارة البيئة الصفية ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بالإحساء.

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي «تحت المعلمة لاستخدام عبارات التعزيز المناسبة عندما يقوم الأطفال بالإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم» بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استثارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.74 من 5)، وانحراف معياري (0.487). وهذا يدل على أن حث المشرفة للمعلمة لاستخدام عبارات التعزيز المناسبة عندما يقوم الأطفال بالإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (1) وهي «تناقش مع المعلمة أهمية تنويع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأطفال كالرحلات والزيارات التعليمية» بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استثارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.20 من 5)، وانحراف معياري (1.10). وهذا يدل على أن مناقشة المشرفة مع المعلمة أهمية تنويع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأطفال كالرحلات والزيارات التعليمية ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

ب- درجة الممارسة:

جدول رقم (17): يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استثارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، من حيث درجة الممارسة مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تعارض				
1	تناقش مع المعلمة أهمية تنوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأطفال كالحلقات والزيارات التعليمية	ك	10	9	18	13	2.32	1.07	7	ضعيفة
		%	20	18	36	26				
2	تساعد المعلمة على تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة لتعزيز التعلم.	ك	15	13	17	5	2.76	1.00	3	متوسطة
		%	30	26	34	10				
3	توجه المعلمة إلى اختيار الأدوات التعليمية تبعاً لحاجات الأطفال.	ك	8	13	18	11	2.36	1.00	6	ضعيفة
		%	16	26	36	22				
4	تذكر المعلمة دائماً بأهمية ربط النشاط بواقع البيئة التي يعيشها الأطفال.	ك	20	9	15	6	2.86	1.08	1	متوسطة
		%	40	18	30	12				
5	توجه المعلمة لطرح أسئلة لاستثارة قدرات التذكر والتفكير لدى الأطفال	ك	10	11	18	11	2.40	1.05	5	ضعيفة
		%	20	22	36	22				
6	توجه المعلمة للتحدث بالسرعة المعتدلة التي يرتاح إليها الأطفال.	ك	13	14	12	11	2.58	1.10	4	متوسطة
		%	26	28	24	22				
7	تحث المعلمة لاستخدام عبارات التعزيز المناسبة عندما يقوم الأطفال بالإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم.	ك	15	12	19	4	2.76	.981	2	متوسطة
		%	30	24	38	8				
المتوسط الحسابي العام							2.57	.572	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (17) الآتي:-

تضمن المحور المتعلق المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استثارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، من حيث درجة الممارسة على (7) عبارات، جاءت (4) عبارات بدرجة متوسطة، وتمثل في العبارات رقم (4-7-2-6)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.58 إلى 2.86)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (2.50 إلى أقل من 3.25)، وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة متوسطة، في حين جاءت (3)

عبارات بدرجة ضعيفة وهي العبارات رقم (5-3-1) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.32 إلى 2.40) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (1.75 إلى أقل من 2.50) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة ضعيفة.

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي «تذكر المعلمة دائماً بأهمية ربط النشاط بواقع البيئة التي يعيشها الأطفال» بالمرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.86) من (4), وانحراف معياري ((1.08). وهذا يدل على أن التذكير الدائم من المشرفة للمعلمة بأهمية ربط النشاط بواقع البيئة التي يعيشها الأطفال يتم ممارسته بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (1) وهي «تناقش مع المعلمة أهمية تنوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأطفال كالرحلات والزيارات التعليمية» بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.32 من 4), وانحراف معياري (1.07). وهذا يدل على أن مناقشة المشرفة مع المعلمة أهمية تنوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأطفال كالرحلات والزيارات التعليمية يتم ممارسته بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

خامساً: تطوير المشرفة التربوية مهارة التقويم والتغذية الراجعة في إدارة البيئة الصفية:

جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

أ- درجة الأهمية

جدول رقم (18): يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية. من حيث درجة الأهمية مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي, وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
1	تحت المعلمة على استخدام أساليب التقويم المتنوعة.	ك	22	19	9	0	0	4.26	.751	4	عالية جداً
		%	44	38	18	0	0				
2	تساعد المعلمة على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الأطفال أثناء التقويم.	ك	23	22	4	1	0	4.34	.717	2	عالية جداً
		%	46	44	8	2	0				
3	تحت المعلمة على استخدام التقويم المستمر.	ك	25	18	5	1	1	4.30	.886	3	عالية جداً
		%	50	36	10	2	2				
4	تشجع المعلمة على تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى الطفل	ك	25	18	4	1	2	4.26	.986	5	عالية جداً
		%	50	36	8	2	4				
5	توجه المعلمة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بالتقويم تبعاً لقدراتهم.	ك	28	19	1	0	2	4.42	.883	1	عالية جداً
		%	56	38	2	0	4				
6	تحت المعلمة على تزويد الأطفال وأولياء أمورهم بالتغذية الراجعة في وقتها المناسب.	ك	25	15	8	0	2	4.22	.996	6	عالية جداً
		%	50	30	16	0	4				
7	تساعد المعلمة على تحليل نتائج التقويم لإعداد إجراءات التحسين في برنامج التقويم المستقبلي	ك	22	20	5	1	2	4.18	.983	7	عالية
		%	44	40	10	2	4				
		المتوسط الحسابي العام					4.28	.784	عالية جداً		

يتضح من الجدول رقم (18) الآتي:-

تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية من حيث درجة الأهمية على (7) عبارات جاءت (6) عبارات منها بدرجة عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء وتمثل في العبارات رقم (5-2-3-1-4-6)، حيث تراوحت

المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.22 إلى 4.42)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (4.20 إلى 5) وهي الفئة التي تشير إلى الأهمية بدرجة عالية جداً، في حين جاءت عبارة واحدة بدرجة أهمية عالية وهي العبارة رقم (7) والبالغ وسطها الحسابي (4.18 من 5) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.40 إلى أقل من 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى الأهمية بدرجة عالية، وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر مفردات عينة الدراسة من حيث درجة الأهمية.

1. جاءت العبارة رقم (5) وهي «توجه المعلمة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بالتقويم تبعاً لقدراتهم» بالمرتبة الأولى بين العبارات من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.42 من 5)، وانحراف معياري (0.883). وهذا يدل على أن توجيه المشرفة للمعلمة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بالتقويم تبعاً لقدراتهم ذات أهمية عالية جداً وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظه الإحساء.
2. جاءت العبارة رقم (7) وهي «تساعد المعلمة على تحليل نتائج التقويم لإعداد إجراءات التحسين في برنامج التقويم المستقبلي» بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.18 من 5)، وانحراف معياري (0.983). وهذا يدل على أن مساعدة المشرفة للمعلمة على تحليل نتائج التقويم لإعداد إجراءات التحسين في برنامج التقويم المستقبلي ذات أهمية عالية وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظه الإحساء.

ب- درجة الممارسة:

جدول رقم (19) : يوضح استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية, من حيث درجة الممارسة مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي, وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تناسب				
1	تحت المعلمة على استخدام أساليب التقويم المتنوعة.	ك	10	13	19	8	2.50	.995	4	متوسطة
		%	20	26	38	16				
2	تساعد المعلمة على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الأطفال أثناء التقويم.	ك	9	17	20	4	2.62	.878	1	متوسطة
		%	18	34	40	8				
3	تحت المعلمة على استخدام التقويم المستمر.	ك	8	11	15	16	2.22	1.07	5	ضعيفة
		%	16	22	30	32				
4	تشجع المعلمة على تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى الطفل	ك	3	12	20	15	2.06	.890	7	ضعيفة
		%	6	24	40	30				
5	توجه المعلمة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بالتقويم تبعاً لقدراتهم.	ك	10	15	16	9	2.52	1.01	3	متوسطة
		%	20	30	32	18				
6	تحت المعلمة على تزويد الأطفال وأولياء أمورهم بالتغذية الراجعة في وقتها المناسب.	ك	8	19	16	7	2.56	.929	2	متوسطة
		%	16	38	32	14				
7	تساعد المعلمة على تحليل نتائج التقويم لإعداد إجراءات التحسين في برنامج التقويم المستقبلي	ك	3	14	22	11	2.18	.850	6	ضعيفة
		%	6	28	44	22				
المتوسط الحسابي العام						2.38	.436		ضعيفة	

يتضح من الجدول رقم (19) الآتي:-

تضمن المحور المتعلق بتطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية, من حيث درجة الممارسة على (7)

عبارات, جاءت (4) عبارات بدرجة متوسطة, وتمثل في العبارات رقم (2-6-5-1) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.50 إلى 2.62), وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (2.50 إلى أقل من 3.25), وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة متوسطة, في حين جاءت عبارة (3) عبارات بدرجة ضعيفة وتمثل في العبارات رقم (3-7-4), حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.06 إلى 2.22) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (1.75 إلى أقل من 2.50) وهي الفئة التي تشير إلى الممارسة بدرجة ضعيفة, وتدل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر مديرات رياض الأطفال في محافظة الإحساء حول المحور .

1. جاءت العبارة رقم (2) تساعد المعلمة على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الأطفال أثناء التقويم «بالمرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.62 من 4), وانحراف معياري (0.878), وهذا يدل على أن مساعدة المشرفة للمعلمة على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الأطفال أثناء التقويم يتم ممارستها بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

2. جاءت العبارة رقم (4) «تشجع المعلمة على تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى الطفل» بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.06 من 4), وانحراف معياري (0.890). وهذا يدل على أن تشجيع المشرفة للمعلمة على تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى الطفل تتم بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر مديرات رياض الأطفال بمحافظة الإحساء.

• من خلال النتائج السابقة يتضح أن دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الأهمية, جاء كما يلي:

جدول رقم (20) : يوضح دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال مرتبة تنازلياً من حيث درجة الأهمية حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

الترتيب	درجة الأهمية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الأهمية
3	بدرجة عالية جداً	.644	4.43	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
5	بدرجة عالية	.750	4.17	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
2	بدرجة عالية جداً	.602	4.45	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
1	بدرجة عالية جداً	.583	4.50	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
4	بدرجة عالية جداً	.784	4.28	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية

يتضح من خلال النظر إلى الجدول السابق أن محور «تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية» جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.50 من 5) وانحراف معياري (0.583)، يليه محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية) بمتوسط حسابي (4.45 من 5) وانحراف معياري (0.602)، ثم محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية)، بمتوسط حسابي (4.43 من 5)، وانحراف معياري (0.644)، يليه محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية المشرفة التربوية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية)، بمتوسط

حسابي (4.28 من 5)، وانحراف معياري (0.784)، وجاء محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية) في المرتبة الأخيرة بين المحاور المتعلقة بدور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الأهمية، بمتوسط حسابي (4.17 من 5) وانحراف معياري (0.750). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيبي (1430)، حيث أظهرت النتائج أن مشرفي الصفوف الأولية يؤكدون جودة الفاعلية المهنية لمشرفي الصفوف الأولية في تحسين أداء معلمي الصفوف الأولية، وقد توصلت الدراسة إلى أن كفايات الإدارة الصفية تعد مهمة جداً وإن مستوى ممارستها وتوافرها من قبل المعلمين في الواقع التعليمي بدرجة عالية، كما اتفق أفراد العينة أن درجة الأهمية ومستوى الممارسة كانت مرتفعة سواء على مستوى كل كفاية على حدة أو على مستوى جميع الكفايات التي ينبغي توافرها في معلمي برامج التربية الخاصة.

جدول رقم (21) : يوضح دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال مرتبة تنازلياً من حيث درجة الممارسة حسب أعلى متوسط حسابي، وأقل انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي.

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الممارسة
1	متوسطة	0.585	2.90	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
3	متوسطة	0.557	2.84	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
2	متوسطة	0.610	2.88	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
4	متوسطة	0.572	2.57	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة الاستشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
5	ضعيفة	0.436	2.38	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقييم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية

يتضح من خلال الجدول السابق أن محور « تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية » جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (2.90 من 4) وانحراف معياري (0.585)، يليه محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية) بمتوسط حسابي (2.88 من 4) وانحراف معياري (0.610)، ثم محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية)، بمتوسط حسابي (2.84 من 4)، وانحراف معياري (0.557)، يليه محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية)، بمتوسط حسابي (2.57 من 4)، وانحراف معياري (0.572)، وجاء محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية) في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (2.38 من 4) وانحراف معياري (0.436). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكثيري (1428)، حيث توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد الدراسة من معلمات ومديرات مدارس رياض الأطفال يرون أن مديرة المدرسة تسهم «بدرجة كبيرة» في تنمية جميع مهارات إدارة الصف، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة حميدة، وآخرون (2011)، حيث أظهرت النتائج أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال جاءت متدنية على معظم المجالات، وعلى المجالات مجتمعة. تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة حول دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المديرات في محافظة الإحساء حسب المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية) ؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:-

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي (one way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح نتائج «تحليل التباين الأحادي» (one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي.

مستوى الدلالة		قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجموعات	المحاور
غير دالة	.059	2.664	.620	3	1.861	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.233	46	10.710	داخل المجموعات	
				49	12.571	المجموع	
غير دالة	.074	2.470	.540	3	1.620	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.219	46	10.059	داخل المجموعات	
				49	11.680	المجموع	
دالة*	.016	3.803	.821	3	2.464	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.216	46	9.936	داخل المجموعات	
				49	12.400	المجموع	
غير دالة	.332	1.168	.216	3	.647	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.185	46	8.493	داخل المجموعات	
				49	9.139	المجموع	
غير دالة	.319	1.205	.314	3	.941	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.260	46	11.971	داخل المجموعات	
				49	12.912	المجموع	

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ومهارة التنظيم، ومهارة استشارة الدافعية، ومهارة التقويم والتغذية الراجعة في إدارة البيئة الصفية) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وتُرجع الباحثة السبب في ذلك إلى أن الغالبية العظمى من مفردات عينة الدراسة مؤهلن العلمي « بكالوريوس» مما يجعل آرائهن متشابهة حول هذه المحاور باختلاف متغير المؤهل العلمي.

بينما يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية) باختلاف متغير المؤهل العلمي، ولتحديد صالح الفروق في كل فئتين من فئات المؤهل العلمي نحو الاتجاه حول هذا المحور، استخدمت الباحثة اختبار «LSD» وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (23) : يوضح نتائج اختبار «LSD» للفروق في كل فئتين من فئات المؤهل العلمي.

المحور	المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية	دبلوم	17	3.9533	-			*
	بكالوريوس	27	3.8878		-		*
	ماجستير	3	4.0686			-	*
	دكتوراه	3	3.0098	*	*	*	-

*فروق دالة عند مستوى 0,05 فأقل.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تطوير دور المشرفات التربويات

لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية) باختلاف متغير المؤهل العلمي, وأظهر الاختبار الفروق لصالح مفردات عينة الدراسة الحاصلات على المؤهل العلمي (بكالوريوس) وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي وهو (4.0686), وبالتالي كانت الفروق لصالحهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المزيبي (1430 هـ) والتي تناولت: مدى فاعلية الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض, حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى 05, لصالح المعلمين الحاصلين على بكالوريوس.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي (one way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (24) : يوضح نتائج «تحليل التباين الأحادي» (one way ANOVA)

للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

المحاور		المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية	بين المجموعات	1.361	3	.454	1.862	.149	غير دالة
	داخل المجموعات	11.210	46	.244			
	المجموع	12.571	49				
تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية	بين المجموعات	1.217	3	.406	1.784	.163	غير دالة
	داخل المجموعات	10.462	46	.227			
	المجموع	11.680	49				

مستوى الدلالة		قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجموعات	المحاور
دالة*	.031	3.211	.716	3	2.147	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.223	46	10.253	داخل المجموعات	
				49	12.400	المجموع	
دالة*	.005	4.833	.730	3	2.190	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.151	46	6.949	داخل المجموعات	
				49	9.139	المجموع	
غير دالة	.181	1.697	.429	3	1.287	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.253	46	11.625	داخل المجموعات	
				49	12.912		

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ومهارة التنظيم، ومهارة التقويم والتغذية الراجعة في إدارة البيئة الصفية) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وتُرجع الباحثة السبب في ذلك إلى أن الغالبية العظمى من مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن «من 20 سنة فأكثر» مما يجعل آرائهن متشابهة حول هذه المحاور باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

بينما يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية، ومهارة استشارة الدافعية) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئتين من فئات عدد سنوات الخبرة نحو الاتجاه حول هذين المحورين، استخدمت الباحثة اختبار «LSD»

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (25) : يوضح نتائج اختبار «LSD» للفروق في كل فئتين من فئات عدد سنوات الخبرة.

المحور	عدد سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من 10 إلى أقل من 15 سنة	من 15 إلى أقل من 20 سنة	من 20 سنة فأكثر
تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية	أقل من 10 سنوات	13	3.9163	-			
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	11	3.5882		-	*	
	من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	10	3.7118			-	*
	من 20 سنة فأكثر	16	4.1195		*	*	-
تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استثارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية	أقل من 10 سنوات	13	3.9945	-			
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	11	3.7143		-	*	
	من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	10	3.7000			-	*
	من 20 سنة فأكثر	16	4.1920		*	*	-

*فروق دالة عند مستوى 0,05 فأقل.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية, ومهارة استثارة الدافعية لإدارة البيئة الصفية), باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة وأظهر الاختبار الفروق لصالح مفردات عينة الدراسة البالغ عدد سنوات خبرتهن (من 20 سنة فأكثر) وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي في كلا المحورين. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر أفراد العينة من حيث درجة الأهمية ومستوى الممارسة لكفايات الإدارة الصفية الواجب توافرها في معلمي برامج التربية الخاصة

تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: الفروق باختلاف الدورات التدريبية:-

الجدول رقم (26) : يوضح نتائج «تحليل التباين الأحادي» (one way ANOVA)

للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية.

مستوى الدلالة		قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجموعات	المحاور
غير دالة	.235	1.494	.376	2	.751	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.251	47	11.820	داخل المجموعات	
				49	12.571	المجموع	
غير دالة	.944	.058	.014	2	.029	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.248	47	11.651	داخل المجموعات	
				49	11.680	المجموع	
غير دالة	.330	1.135	.286	2	.571	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.252	47	11.829	داخل المجموعات	
				49	12.400	المجموع	
غير دالة	.149	1.984	.356	2	.711	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية المشرفة التربوية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية
			.179	47	8.428	داخل المجموعات	
				49	9.139	المجموع	
غير دالة	.249	1.432	.371	2	.742	بين المجموعات	تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التقويم والتغذية الراجعة لدى معلمات رياض الأطفال في إدارة البيئة الصفية
			.259	47	12.171	داخل المجموعات	
				49	12.912	المجموع	

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

يتضح من النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور باختلاف متغير الدورات التدريبية، وتُرجع الباحثة السبب في ذلك إلى أن الغالبية العظمى من مفردات عينة الدراسة عدد دوراتهن التدريبية (من خمس دورات فأكثر)، مما يجعل آرائهن متشابهة حول محاور

الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية.

ومن النتائج السابقة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة الدراسة تعزي لمتغيري (المؤهل العلمي, عدد سنوات الخبرة), بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير (الدورات التدريبية). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهل العلمي كما أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لأثر الخبرة التدريسية, بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكثيري (1428)، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة في مرئياتهن حول مدى فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال، وذلك باختلاف المؤهل، الخبرة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في تقديرات معلمات رياض الأطفال في محافظات غزة لدور مديرات رياض الأطفال كمشرفات مقيمات في تحسين أدائهن في مجال إدارة الصف تعزي لمتغير المؤهل, سنوات الخدمة. بينما أظهرت وجود فروق باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية, كما تختلف مع نتائج دراسة احميدة، آخرون (2011)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين رأي المعلمات في دور المشرف التربوي تعزي للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والموقع.

النتائج والتوصيات والمقترحات:

نتائج الدراسة: كانت النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة كالتالي:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن محور «تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة استشارة الدافعية لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة الصفية «جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية بمتوسط حسابي (4.50 من 5)، وجاء في المرتبة الأخيرة محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التنظيم لدى معلمات رياض الأطفال)

لإدارة البيئة الصفية) بمتوسط حسابي بلغ (4.17 من 5) بين المحاور المتعلقة بواقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الصفية «جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (2.90 من 4) الأهمية.

2. أظهرت نتائج الدراسة أن محور « تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية مهارة التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال لإدارة البيئة وجاء في المرتبة الأخيرة محور (تطوير دور المشرفات التربويات لتنمية المشرفة التربوية مهارة التقويم والتغذية الراجعة في إدارة البيئة الصفية) بمتوسط حسابي بلغ (2.38 من 4) بين المحاور المتعلقة بواقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال من حيث درجة الممارسة.

3. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي, سنوات الخبرة), بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريسية.

وبناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:-

- ضرورة أن تتعاون المشرفة التربوية مع المعلمة في تنفيذ خطة إدارة البيئة الصفية في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الحديثة.
- أن تقوم المشرفة التربوية بتشجيع المعلمات على إشراك الأطفال في التخطيط لاستثمار وقت النشاط فيما يخدم الفائدة من الوحدات التعليمية.
- يجب أن تتعاون المشرفة التربوية مع المعلمات لتدريب الأطفال على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية.
- ضرورة الاهتمام بتدريب المشرفات التربويات أثناء الخدمة على كيفية تطوير مهارات

إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال.

- ضرورة مشاركة المشرفة التربوية للمعلمة في مناقشة الأساليب التربوية للإجابة عن الأسئلة الذكية التي يثيرها الأطفال الموهوبين.
- إعداد ملتقيات ومراكز دورية وهادفة وخاصة بمرحلة رياض الأطفال بحيث يكونون كحلقة مترابطة فيما بينهم من وزارة التربية والتعليم وإدارة رياض الأطفال ومعلمات ومديرات رياض الأطفال وما يطمحن إليه أولياء أمور الأطفال حتى يتم تدارس الأفضل وتطويره والكشف عن القصور وعلاجه بالطرق السليمة والمطورة ليتم التقدم والرقي في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية.

دراسات مقترحة

- إجراء دراسات مماثلة للتعرف على واقع دور المشرفة التربوية في تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى المعلمات في المراحل التعليمية المختلفة (المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).
- إجراء دراسة عن معوقات تطوير مهارات إدارة البيئة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في محافظات ومدن أخرى بالمملكة العربية السعودية.

المراجع العربية:

- احميدة , وآخرون. (2011). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. (بحث دورية) الأردن مجلة جامعة دمشق. م 27.
- الأفندي, محمد حامد. (1981). الإشراف التربوي، (ط3)، القاهرة، عالم الكتب.
- الجيار، وفاء مقبل. (1420)، أثر استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف على الأداء والتحصيل وتنمية الميول العلمية في مادة العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية.
- حجي، أحمد. (2009). إدارة المدرسة وإدارة الصف التخطيط الإستراتيجي لضمان الجودة والاعتماد.

- القاهرة، دار الفكر العربي.
- حسين، وآخرون. (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الأردن، دار الفكر العربي.
- حمدان، محمد زباد. (1984). تقييم توجيه التدريس. جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- ذوقان، عبيدات، وآخرون (2011)، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. (ط13). عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العساف، صالح (1998)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- العساف، صالح. (2003)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- عزازي، فاتن. (2013)، الإدارة والإشراف التربوي. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- المنيف، محمد صالح. (2002)، المهارات الأساسية لمدير الإدارة المدرسية. الرياض.
- فهمي، عاطف. (2013). معلمة الروضة. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- قنديل، محمد، بدوي، رمضان. (2007). بيئات تعلم الطفل. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- اللقاني، أحمد حسين. الجمل، علي أحمد. (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- الكنيزي، خلود. (2007). فاعلية مديرة المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- اللقاني، أحمد حسين. الجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير. (1996). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
- المزيني، عبد الله سليمان (1430)، مدى فاعلية الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الناشف، هدى (2003)، معلمة الروضة، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد الحميد (1996)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي (1429)، دليل المشرف التربوي، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Dowling M. (1976). **The Modern Nursery**. London: Longman Group Ltd.
- Schickedanz, J. (1977) **Strategies for Teachers**. N. J.; Prentice Hall Inc.
- Bruner, J. (1978). **The Process of Education**. Mass: Harvard University press, (16th printing).
- Bruner, J. (1978). **Towards a Theory of Instruction**. Mass: Harvard University Press, 8th Printing

أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

د. منتصر صلاح عمر سليمان

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة أسيوط - مصر

مقدمة: أضحت صعوبات التعلم في مقدمة الفئات الخاصة التي نالت قدراً متزايداً من الاهتمام من قبل الباحثين والدارسين في الآونة الأخيرة، لما لها من تأثير سلبي واضح في النمو المتوازن لكافة جوانب شخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وليس الجانب المعرفي فقط ، ومن ثم كثرت المحاولات التي تبذل من قبل المؤسسات والأفراد لإعادة تأهيل هؤلاء التلاميذ واستثمار قدراتهم في دفع حركة التنمية بدلاً من أن يشكل مثل هؤلاء نواة لزيادة المشكلات المجتمعية كالتسرب الدراسي وغيرها.

وتعد صعوبات القراءة أهم التحديات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحول دون تحقيق أهدافها، كما أنها تمثل السبب الرئيس للفشل في كثير من المواد الدراسية، إضافة إلى تأثيرها السلبي على الجوانب النفسية للمتعلم، فالقراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني والطريق إلى كل أنواع المعرفة ، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يلهم بكل ما جاء به أهل العلم والمعرفة، كما أنها المؤشر الحقيقي الدال على مستوى العملية التعليمية.

وتتفق دراسات Hallahan et al., (2005) وSchwanenflugel et al., (2006) والسيد عبد الحميد (2006) على أن صعوبات القراءة هي الأكثر تأثيراً في التحصيل الدراسي لمختلف المواد الدراسية وعلى كافة المستويات، وأن النجاح أو الفشل فيها يحدد نجاح الفرد أو فشله أكاديمياً، ولذا كان افتقاد المتعلمين لمهارات القراءة منبئاً قوياً لانحراف مستواهم التعليمي .

ويشير Pang (2008:2) أن كفاءة عملية القراءة تشمل عدة متغيرات منها تلقائية

التعرف على الكلمة، مألوفية بنية النص، مألوفية الموضوع، الوعي باستراتيجيات القراءة المتنوعة، الوعي باستخدام ومراقبة هذه الاستراتيجيات في معالجة النص. ويرى محمد رياض (2009، 282) أن هناك نقطتان مهمتان ترتبطان بصعوبات التعلم، يجب مراعاتهما عند تصميم برامج التدخل العلاجي، وكثيراً ما يتم تجاهلهما عند تدريس القراءة أو علاج مشكلاتهما وهما: طلاقة القراءة Reading Fluency، ودافعية القراءة Reading motivation، فالقارئ الجيد يجب أن يقرأ بانسيابية وطلاقة وسرعة في التعرف على الكلمة دون إطالة النظر في الكلمات، وأن تكون لديه رغبة حقيقية في القراءة. وهناك اتفاق بين كثير من الدراسات حول أهمية الطلاقة القرائية مثل دراسات Torgesen & Ellies (2009)، Hasbrouk (2006) Hudson (2006).

إن إخفاق تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة في مهارات القراءة الأساسية ومنها الطلاقة القرائية بما تشمله من تلقائية القراءة وسلاستها ووضوح التعبيرات والوصول إلى المعنى المقصود من القراءة هو مؤشر قوي على فشل التلميذ في المهارات القرائية الأعلى، وكذلك العمليات المعرفية المرتبطة بالعملية القرائية كالاحتفاظ والتذكر وغيرها، كما أنه دليل واضح على ما يعانيه مثل هؤلاء التلاميذ من غياب الرعاية التربوية والتعليم المناسبة لهم، وهذا ما أوضحته دراسات Allinder (2002) Whalley & Hansen (2006) Eldredge (2005) كما أن مثل هؤلاء التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات الفشل القرائي المتكررة تتكون لديهم إعزات؟ سالبة نحو الإخفاق في عملية القراءة ومن ثم تتكون لديهم اتجاهات سالبة نحو الذات في عملية القراءة، مما يجعلهم ينفرون من القراءة ولا يرغبونها. وترى Rasinski (2003) أن الطلاقة القرائية رغم أنها مكوناً مهماً في عملية القراءة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الأولى إلا أنها تظل باقية لدى عدد كبير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية، ولذا كان الضعف في الطلاقة القرائية منبأً قوياً للضعف في كثير من المهارات القرائية الأخرى، وهذا ما توضحه دراسة Powell (2007) أن

الطلاقة القرائية ترتبط بشكل قوي بالاحتفاظ بما تتم قراءته ، كما كان الاحتفاظ بالخبرات السلبية التي يمر بها ذوو صعوبات التعلم ، ولذا فإن 23% من تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق التقارير يفشلون في الاحتفاظ بما يتم تعلمه. وقد أجرى Hasbrouck (2006) أبحاثاً لمدة عشرين عاماً على الطلاقة القرائية، واعتبرها الهدف المهم في القراءة من كثير من المربين والمعلمين، إلا أنه ازداد وبشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة الاهتمام بها؛ بل وأصبحت تصدر كثيراً من اهتمامات الباحثين والكتاب في مجال القراءة وصعوباتها ، وكيفية التغلب عليها.

وتشير اللجنة القومية للقراءة (NRP) (2000) أن هناك خمس مهارات أساسية لنجاح عملية القراءة لدى التلاميذ في المرحلة الأولى هي: الوعي الصوتي، الأصوات، الطلاقة، الفهم، والمفردات، وتتفق دراسة Wagner (2007) ودراسة Souleyman (2009) على أن استخدام الأنشطة القرائية المتنوعة والتدريب على استراتيجيات القراءة من أجل المعنى يؤثر في اكتساب المفردات اللغوية، كما أنه كلما زادت معالجة الكلمات والتعرف على خصائصها كلما زادت درجة الاحتفاظ .

مما سبق يمكن القول أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من ضعف واضح في عدد من المهارات القرائية الأساسية في مقدمتها الطلاقة القرائية والتي تترك أثراً واضحاً في الأداء القرائي، بل وفي التحصيل الدراسي عامة، ولقد تناولت عدة دراسات علاج صعوبات القراءة مستخدمة عدد من الاستراتيجيات التي كان لمعظمها أثر فعال في تحسين الطلاقة القرائية ومنها: استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية ، واستراتيجية قراءة الكورال، واستراتيجية القراءة المتكررة، وقد تبنت الدراسة الحالية تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على هذه الاستراتيجيات الثلاث بغية تحسين طلاقة القراءة.

مشكلة الدراسة:

لا زالت صعوبات التعلم تمثل أحد التحديات الكبرى التي تواجه المتخصصين والمهتمين

بقضايا التعليم، وربما تمثل التقارير الصادرة عن لجان التعليم في مختلف دول العالم حالة من حالات الذعر نتيجة التفاقم المستمر للمشكلة رغم ما يبذل تجاهها من حلول، ولعل تقرير لجنة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية والذي أشارت إليه دراسة Al otabia (2007) قد بين حالة القلق في الأوساط التعليمية نتيجة تزايد مشكلة صعوبات التعلم، فقد ظهر أن حوالي 20% من التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة لديهم صعوبات في القراءة، وأن 36% من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يفتقدون المهارات القرائية الأساسية، وأن نسبة تزايد الصعوبات بلغت 200% منذ عام 1977، كما أشار التقرير أن هذه النسب متوقع لها الزيادة خاصة مع نقص فرص الرعاية، وضعف الاهتمام بالاكشاف المبكر لهؤلاء التلاميذ، ورغم أنه ليست هناك إحصائيات محددة لصعوبات تعلم القراءة في مصر، إلا أن السيد عبد الحميد (2005) يرى أنها تصل إلى 20% وأنها تنتشر لدى الذكور أكثر من الإناث .

كما أن صعوبات القراءة أصبحت مع تزايدها مشكلة تؤرق المعلمين وأولياء الأمور، فافتقاد ذوي صعوبات القراءة للمهارات القرائية الرئيسة كمهارة التعرف على الحرف، ومهارات الوعي الصوتي يجعلهم يفتقدون التلقائية في القراءة والتي تقوم على سرعة القراءة مع دقتها أي صحة قراءة الكلمات، وهو ما يعني افتقاد هؤلاء الأطفال لطلاقة القراءة Reading Fluency مما يجعل قراءتهم متعثرة وملبئة بالأخطاء، إضافة إلى عدم وصولها إلى المعنى، وهذا بدوره يعد مؤشراً قوياً لاحتمالية الفشل في كثير من المواد الدراسية، بل وربما يؤدي ذلك إلى التسرب التعليمي، خاصة إذا ترك مثل هؤلاء الأطفال دون تقديم مساعدات تدريبية وتأهيلية لهم بما يتناسب مع احتياجاتهم.

إن مألوفية الحروف والوعي الصوتي تعد مهارات مطلوبة مسبقاً لتطور الطلاقة القرائية كما أشارت لذلك دراسة Gough&Peterson (1996)، ودراسة Ehri (1998)، وتتنفق مع ذلك دراسة Kuhn&Stahl (2003) التي ترى أن الطلاقة عملية معرفية

نشطة تتوسط تعرف الكلمة وترميزها والفهم، كما أن ضعف عملية الفهم يكون نتيجة متوقعة لإطالة الوقت المستغرق في تعرف الكلمة .

وفي هذا السياق توضح دراسة Harris&Hodges (1995) أن مشكلات التعرف القرائي تعد أول عائق أمام الفهم القرائي، وتشير اللجنة القومية للقراءة NRP (2000) أنه لا يوجد تعريف محدد للطلاقة القرائية حظي باتفاق الباحثين، إلا أنه يمكن اعتبارها عملية نمائية تشمل علاقة متبادلة بين الترميز Decoding والفهم Comprehension وهي تتضمن السرعة، التعبير، القراءة الشفهية الدقيقة ، وتمكن القارئ من الفهم القرائي الصامت، كما أن التنغيم Prosody، ومعدل القراءة Reading Rate، والدقة Accuracy تعد خصائص مميزة للطلاقة القرائية، وتبين دراسة Laxon et al., (2002) أن الدقة في القراءة غالباً ما تحدث أكثر عندما تكون المواد المقروءة مألوفة للقارئ، ويرى Pinnell (1995) أن القراء غالباً ما يواجهون صعوبات في فهم النص عندما يكون القارئ غير طلق في القراءة، ويوضح Rasinski (2004) أن عملية الترميز التلقائية (الأوتوماتيكية) تعد مكوناً ضرورياً للطلاقة، وتشير دراسة Ellis (2009) أن الطلاقة القرائية اللفظية تعبر عن القدرة على القراءة الشفهية بدقة وسرعة بتعبير واضح مقروناً بالفهم، فالتلميذ الذي يقرأ بطلاقة يكون لديه انتباه جيد يقف خلف عملية ترميز معني النص أو فهمه.

ومن ناحية أخرى تشير دراسة Rasinski (2003) أن الإيقاع والتناغم من الخصائص المميزة لمهارات الطلاقة القرائية، فقراءة التلميذ دون مراعاة تناغم أصوات الحروف والكلمات أثناء القراءة يجعل من الصعب عليه تركيب معنى مقبول للنص المقروء، فالقراءة عملية إيقاعية مناسبة تفترض كفاءة القارئ، وهذا ما يجعل التلميذ البطيء في القراءة يفقد متعة القراءة وتشويقها لافتقاده مهارات الإيقاع والتناغم للأصوات.

وتشير اللجنة القومية للقراءة NRP (2000) أن الطلاقة القرائية مكوناً مهماً في برامج القراءة الفاعلة بشكل حقيقي ، ومع ذلك فإن نسبة 44% من تلاميذ الصف الرابع

لديهم انخفاض في الطلاقة القرائية، وتشير Ellis (2009) أن نسبة 4/1 من التلاميذ الذين يفشلون في اختبارات القراء في الصف الرابع يرجع فشلهم إلى ضعف مهارات الترميز والفهم القرائي لديهم. وتبين دراسة Rasinski & Padak (1998) أن التلاميذ الذين يتم إلحاقهم ببرامج القراءة العلاجية يظهرون بشكل واضح صعوبات في الطلاقة القرائية مقارنة بالترميز والفهم.

ويرى عادل عبد الله (2009، 8) أن ضعف تمكن الفرد من القراءة الدقيقة يجعله يواجه مشكلة في إدراك معنى ما يقرأه، فحينما تتصف قراءة الفرد بعدد من التوقفات، ومن ثم تخلو من السلاسة والسهولة فعندئذ لن يتمكن الفرد من استخلاص المعنى من النص.

ومن هنا يمكن القول أن هناك عدة دراسات تشير إلى أن القصور في طلاقة القراءة من المشكلات الشائعة لدى ذوي صعوبات القراءة مثل Harris & Hodges (1995) Rasinski (2003) Ellis (2009) محمد رياض (2009) حيث يتصف ذوو صعوبات القراءة بالبطء في عملية التعرف ويستغرقون وقتاً طويلاً عند قراءة الكلمات ولا يقرأون بأوتوماتيكية، مما يؤثر في سرعة ودقة القراءة، مما يترتب عليه ضياع جهد كبير عند مستوى الكلمة بشكل لا يتيح فرصة للمصادر المعرفية الخاصة بفهم النص؛ لتعمل أو لتأخذ مكانها، فكثيراً ما نجد في فصولنا عدداً من التلاميذ يتعثرون في قراءة الكلمات وإذا ما واجهتهم كلمة غير مألوفة لديهم يقفون حائرين عندها ويأخذون وقتاً طويلاً في فك شفرتها، وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ يتأثرون بشكل كبير في الاختبارات التي تقيس عملية الفهم، خاصة وأن مثل هذه الاختبارات تكون موقوتة بزمن محدد، ونظراً لتعثر التلميذ عند مستوى الكلمة ولا يقرأ بالطلاقة والأوتوماتيكية والسرعة اللازمة فلا يبقى لديه وقت كاف لعملية الفهم الكامل للنص

ولما كانت الطلاقة القرائية أحد المكونات التي تسهم في نجاح أو فشل الأداء القرائي

فهي ذات ارتباط واضح بكثير من مهارات القراءة الأخرى، فهي محصلة لكثير من مشكلات القصور في مهارات القراءة الدنيا كالتعرف، المعالجة الصوتية للحروف والتراكيب الصوتية في الكلمات، وسرعة التسمية، كما أنها مؤشراً على قصور المهارات العليا كالفهم القرائي، لذا كان الاهتمام متزايداً بضرورة التعرف عليها وتحديدها لدى ذوي صعوبات القراءة، وهذا ما دعا الباحثين إلى التوجه لدراسة الطلاقة القرائية ومكوناتها ومحاولة علاج مشكلاتها، طالما أنها مؤشر الضعف في عملية القراءة. ومن خلال الدراسات في هذا المجال ظهرت عدة تكنيكات واستراتيجيات حاولت تحسين الطلاقة عند مستوى الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويعد من أكثر هذه الاستراتيجيات انتشاراً في هذا المجال كما أشارت دراسة Hasbrouck (2006) ثلاث استراتيجيات هي: استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية Semantic Feature Analysis Strategy، وقد تناولتها عدة دراسات منها، Crawford et al. (2001) Berends & Reitsma (2007)، استراتيجية قراءة الكورال Choral Reading، وقد تناولتها عدة دراسات منها Rasinski (2004)، Hasbrouck (2005)، Gaddy et al. (2008)، Ellis (2009)، استراتيجية القراءة المتكررة Repeated Reading، وقد تناولتها عدة دراسات منها Woolley & Wood (2006)، محمد رياض (2009) وهذه التدخلات التدريبية كثيراً ما تعتمد على الأنشطة القرائية بهدف تحسين السرعة والدقة كمكونين أساسيين في قراءة التلاميذ للنصوص.

ومن ناحية أخرى توضح دراسات Kuhn & Stahl (2003) ودراسة Gaddy et al. (2008) Stetter & Hughes (2010)، Elhoweris et al. (2011)، خصائص التدريب الفعال على استراتيجيات القراءة على أنه يجب أن يأخذ وقتاً كافياً مع مشاركة فاعلة من قبل المعلم، إضافة إلى أهمية توافر استمرارية فاعلية التدريب وانتقال الأثر. وتتفق دراسة Morra & Tracey (2006) ودراسة Ashley (2008) و Ellis (2009) في أنه

رغم اعتماد كثير من الدراسات على استراتيجية واحدة في تحسين الطلاقة القرائية، إلا أنه لا توجد استراتيجية واحدة اتفق عليها لتحسين الطلاقة، كما أنه من المؤكد أن تعدد وتنوع الاستراتيجيات يزيد من الكلمات الصحيحة كل دقيقة أثناء القراءة مما يحسن الطلاقة القرائية، كما أنها في حاجة إلى مزيد من الإجراءات التجريبية لمعرفة أنسبها للتلاميذ طبقاً لخصائصهم. نخلص مما سبق إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات الطلاقة القرائية، ومن ثم يؤثر ذلك بشكل واضح على أدائهم القرائي، وعلى عملية الفهم القرائي، ويظهر ذلك بوضوح في بطئهم في القراءة مما يجعلها قراءة غير واضحة لا تؤدي إلى فهم المعنى ولا إلى تذكر ما تتم قراءته من مفردات ومعاني، مما يشير إلى ضعف واضح لدى هؤلاء التلاميذ في مهارات القراءة.

ورغم اتفاق بعض الباحثين على إيجابية تأثير هذه الاستراتيجيات في الطلاقة القرائية، إلا أن هناك من لم يجد لها تأثيراً واضحاً كدراسة Wexler et al., (2010) التي توصلت إلى أن التحسن يكون بالنسبة لاستراتيجية القراءة المتكررة في النصوص التي يتم تكرارها وقراءتها، ولا يتم تعميمه على نصوص قرائية أخرى. كما يرى الباحث أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة خاصة مع استخدام استراتيجيات التدريب الثلاث المحددة والنسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالرغم من انتشار ذلك في الدراسات الأجنبية.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في السؤال التالي: ما فاعلية استخدام استراتيجيات تحليل الخصائص الدلالية، قراءة الكورال، والقراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية اللفظية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من:

- فاعلية التدريب على استراتيجيات القراءة (تحليل الخصائص الدلالية، قراءة الكورال الجماعية، القراءة المتكررة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة .
- أثر التدريب على استراتيجيات القراءة الثلاث منفردة في تحسين الطلاقة القرائية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المجموعات التجريبية الثلاث .
- الفروق بين تلاميذ المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة في الطلاقة القرائية اللفظية عقب تطبيق البرنامج التدريبي .
- التعرف على بقاء أثر التدريب على الاستراتيجيات الثلاث بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المجموعات التجريبية الثلاث .

أهمية الدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية : تبدو الأهمية النظرية للدراسة الحالية في :

- أن الدراسة الحالية تهتم بفئة ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك لأن التلاميذ في هذا الصف يكونون قد اكتسبوا كثيراً من مهارات القراءة والفهم القرائي وفقاً لطبيعة المرحلة التعليمية ، ومن ثم تلعب القراءة دورها كمكون أساس في عملية التعلم، ومن ثم فإن الضعف أو القصور في المهارات القرائية للتلاميذ يؤثر عليهم سلباً في اكتساب كثيراً من المعارف والخبرات
- أن الدراسة الحالية تتناول إحدى مهارات القراءة ذات التأثير الواضح في الأداء القرائي للتلاميذ ، وهي الطلاقة القرائية، التي كما أشارت الدراسات تعد عنوناً للقوة أو الضعف القرائي، ومفتاحاً لنجاح عملية القراءة ، ورغم ذلك لم تلق الاهتمام الكاف بالدراسة من قبل الباحثين خاصة في الدراسات العربية .
- أن الدراسة الحالية تتناول برنامجاً تدريبياً قائم على تعدد الاستراتيجيات القرائية لمعرفة فاعليتها في تحسين الطلاقة القرائية ، وكذلك في محاولة لمقارنة أثر هذه الاستراتيجيات في الطلاقة القرائية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا بدوره يفتح المجال أمام

الباحثين في مجالات صعوبات تعلم القراءة إلى محاولة تناول هذه الاستراتيجيات في دراسات إجرائية أخرى تتناول الأداء القرائي لذوي صعوبات التعلم .

ثانياً: الأهمية التطبيقية : تبدو الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في :

- وجود برنامج تدريبي متعدد الاستراتيجيات هي (تحليل الخصائص الدلالية، القراءة المتكررة الموقوتة، قراءة الكورال الجماعية) ومناسباً للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، ومن خلال نتائجه ربما يتيح فرصاً متنوعة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الاستفادة من أية استراتيجية مناسبة لهم في تعلم الموضوعات القرائية المختلفة .

- أنها تقدم مجموعة من الأدوات والمقاييس التي يمكن أن يفيد منها الباحثون في دراسات أخرى.

- أن نتائج الدراسة الحالية قد تسهم بشكل إيجابي في تطوير خطط القراءة العلاجية بالمدارس، والتي يمكن من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة لكل طفل من ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب حاجته مما يساعده على إعادة تأهيله.

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة وهم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الوليدية الابتدائية بأسسيوط وذلك خلال العام الدراسي (2011/2012) وكذلك الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب كمتغير مستقل، الطلاقة القرائية اللفظية كمتغير تابع، الاختبارات والأساليب الإحصائية المستخدمة، والنتائج التي تتوصل إليها.

مصطلحات الدراسة ودراسات ذات الصلة:

صعوبات التعلم: Learning Disabilities LD

يتبنى الباحث في الدراسة الحالية تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم والذي يشير إليه Hallahan et al., (2005) على أنه مصطلح عام أشار إلى

مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر علي هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة ، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وهي قد تحدث في أي وقت في حياة الفرد، وقد تصاحب الصعوبات مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، ولكنها لا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم .

ومن هنا فذوو صعوبات التعلم لديهم قصور في القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع أعمارهم العقلية على الرغم من إتاحة الفرصة لخبرات لتعلم كغيرهم من الأقران العاديين والفائقين.

ويرى عادل عبد الله (2006) أن هناك ثلاثة مكونات أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر، ويضم المكون الأول اللغة بشقيها الشفهي (الأصوات- الكلمات- المعاني- التراكيب النحوية- الاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب أي القراءة (مهارة تحليل حروف الكلمة- مهارة التعرف على الكلمة - طلاقة وتلقائية القراءة- الفهم القرائي) ويضم المكون الثاني الكتابة (التهجي - التعبير)، أما المكون الثالث فيضم الرياضيات (إجراء العمليات الحسابية - التفكير أو الاستدلال الرياضي).

طلاقة القراءة Reading Fluency

إن الهدف الأسمى من تعليم القراءة في الصفوف المدرسية ليس مجرد حفظ بعض الكلمات وكتابتها ، القراءة ليست مجرد فك الرموز والتعرف على الحروف والكلمات ، وإنما هي عملية عقلية

أكثر تعقيداً، تشمل في طياتها العديد من المهارات التي لا يمتلكها كثير من القراء في وقتنا الحالي، وتعد الطلاقة القرائية إحدى هذه المهارات التي تحتاج من المعلمين الاهتمام بها لدي تلاميذهم . وتعرف Ellis (2009) الطلاقة القرائية على أنها أحد المكونات الأساسية للقراءة ، وهي تظهر لدى الأطفال عندما يقرءون بصوت مرتفع مع معدل مناسب للقراءة مع التناغم والدقة والفهم للنص، ومع أهمية الطلاقة القرائية إلا أنها تكاد تكون مهملة في الفصول الدراسية.

وقد أشارت كثير من الأديبات والدراسات أن هناك أربعة مكونات رئيسة للطلاقة القرائية هي :

1- معدل القراءة: Reading Rate

يمثل معدل وسرعة القارئ في القراءة أحد ركني التلقائية القرائية أو ما يسمى بأوتوماتيكية القراءة بينما تمثل الدقة الركن الثاني وكلاهما يشكل الطلاقة القرائية للقارئ، فنجاح عملية القراءة يتوقف على الوقت المستغرق في عملية القراءة الصحيحة، وذلك مردوده أنه كلما زاد الوقت المستغرق في قراءة النص كان دلالة على مضاعفة الجهد العقلي في مرحلة التعرف على الرموز القرائية ومن ثم تضعف قدرة القارئ على الانتقال إلى العمليات والمهارات القرائية الأكثر تعقيداً، وهذا ما تؤكدته دراسات Chard et al., (2002) Fuchs et al., (2001)، وتقدر السرعة بعدد الكلمات التي تتم قراءتها في الدقيقة الواحدة، ويرى Stahl & Kuhn (2002) أن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالبطء القرائي ، فهم يقرأون كلمة كلمة مما يجعل عملية الترميز لديهم تستوعب جزءاً كبيراً من الذاكرة العاملة فلا يسمح للقارئ بالتركيز على معني ومضمون ما تتم قراءته، وقد أشارت نظرية المعالجة الأوتوماتيكية للمعلومات في القراءة التي قدمها Samuels (1997) أن القراءة سلسلة من المهارات المتدرجة والمتراطة، وأن مهارات المستوى الأعلى لا يمكن تحقيقها إلا بعد الإلمام بالمهارات ذات المستوى الأدنى ، فمهارات الفهم القرائي لا يمكنها أن تتحقق إلا بعد تمكن القارئ

من القراءة الميسرة التي تربط بين الأصوات والحروف.

2- دقة القراءة Accuracy Reading

تشير NRP (2000) إلى أنها القدرة على قراءة النص بلا أخطاء، أو هي الدرجة التي يقرن فيها التلميذ في قراءته الشفهية بين الحرف المطبوع وصوته. كما أن الهدف البعيد من برامج القراءة ليس الدقة في حد ذاتها حتى وإن كانت المستويات العليا من مهارات القراءة لا تتحقق دون أساس من دقة تعرف الكلمة، وتشير دراسة Hook&Jones (2002) أن المشكلات الخفيفة في دقة تعرف الكلمة ربما تصرف الانتباه عن معني النص وتقلل من معدل القراءة. كما دلت نتائج دراسة Muter&Snowling (1998) على أن الوعي الصوتي، والمعارف التركيبية النحوية ومعدل التحدث منبعثات قوية لدقة القراءة في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.

3- التنغيم (الإيقاع) القرائي Prosody Reading

رغم تعدد تعريفات وتفسيرات الطلاقة القرائية، إلا أن هناك عدد قليل من الأبحاث ركز على التنغيم أو على التركيبات النحوية والدلالية، ويرى Dowhower (1991) أن التنغيم مفهوم يشير إلى الخصائص الإيقاعية والنغمية للحديث. ويرى Rasinski (2004) يعد الصوت والنغمة والتركييز والصياغة وعناصر أخرى في التعبيرات الشفهية مكونات للتنغيم، كما أن استخدام القارئ لهذه المكونات أثناء عملية القراءة مما يعد دليلاً على إمكانية فهم معني النص.

ويوضح Whalley&Hansen (2006) أن الاهتمام بدور التنغيم في التطور القرائي بدأ يزداد في الآونة الأخيرة، ورغم أن القراء الضعاف يمكنهم ترميز الكلمة بشكل صحيح، إلا أنهم يفشلون في تعرف الكلمة بسبب ضعف القراءة الإيقاعية للكلمة، فعلي سبيل المثال قد يضع القارئ لكنة على مقطع خطأ في الكلمة. وتشير دراسة Hudson et al. (2005، 707) أنه على الرغم من أن كثيراً من الباحثين يعتبرون التنغيم أصعب مكونات

الطلاقة القرائية في القياس والتقدير ولذا يركزون على المكونات الأسهل في التقدير الكمي للطلاقة وهي معدل ودقة القراءة ، بينما يعد التنغيم هو المكون التالي للطلاقة القرائية التي لا تقف عند مجرد سرعة القراءة ودقتها، فهي المسئول الرئيس عن التعبير القرائي وتوضيح المعنى. وقد استخدم عدد من الباحثين إجراءات بسيطة لتقييم الطلاقة من خلال نصوص من الكتب الدراسية لتقييمها (عدد الكلمات الصحيحة للدقيقة الواحدة، ويتم تقييم الطالب فردياً لقراءته بصوت مرتفع .

بينما تري دراسة Goffinan (2004) أن التسلسل الهرمي للإيقاع أو التنغيم يأتي في مستويات متعددة تشمل:

أ- النبر Stress : وقد تعدد تعريفات علماء اللغة للنبر منها أنه تمييز المقاطع، ومنها أنه وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن بغيره من الأصوات أو المقاطع المجاورة ، ويكون بزيادة كمية الهواء على صوت في الكلمة في التركيب الواحد . فعندما تريد مدح إنسان وتقول عليه « لقد وجدته إنساناً » وتمكن الصوت من كلمة إنساناً فهذا يعني أنك تبلغ كل من يسمعك بكل صفات الإنسانية كالرحمة والشهامة والشجاعة وغيرها.

ب- التجويد (تنويع الصوت) Intonation ويقصد بها به: الصعود والهبوط الواضح لدرجة نبرة الصوت، علي سبيل المثال هناك بعض الكلمات يكون هناك ارتفاع في نبرة الصوت في نهاية الكلمة.

ج- الاستمرارية والتتابع Duration: يقصد بها المدة الزمنية المستغرقة في أصوات الكلمة ومدى مناسبتها للموقف والسياق.

4- الفهم القرائي: Reading Comprehension فإذا كان هدف القارئ القريب هو دقة قراءة الكلمات بسرعة وتعبير واضح فإن الهدف الأسمى هو فهم المعنى أثناء القراءة.

وتشير اللجنة القومية للقراءة (NRP) (2000) أن 44% من تلاميذ المستوى الرابع تنقصهم الطلاقة الضرورية لفهم النصوص بشكل مناسب، والفهم عملية نشطة بين القارئ والنص وهي تتأثر بمعدل القراءة. فالأطفال الذين يقرأون بمعدل قراءة بطيء يكون وصولهم للمعنى ضعيف، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة Walczyk (2000) من أن معدل القراءة له تأثير واضح في عملية الفهم القرائي. وتوصلت دراسة Hiebert (2003) أن التدريس القائم على المحتوى أفضل في تحسين الطلاقة القرائية ولكن ليس للمتعلمين الذين يفتقدون التلقائية في تعرف الكلمات، وتوصلت دراسة Schwanenflugel et al., (2006) إلى أن طلاقة تعرف الكلمات والجمل والتلقائية تعد مؤشراً للفهم القرائي الملائم .

وقد حدد الباحث ثلاث إستراتيجيات قرائية لتدريب ذوي صعوبات القراءة عليها من أجل تحسين الطلاقة القرائية، وهذه الإستراتيجيات هي الأكثر ارتباطاً بالطلاقة القرائية لدى ذوي الصعوبات كما أشارت لذلك دراسات Morra & Tracey (2006) ودراسة Ellis (2009) وO`Connor (2007) وسيتم التعرض لهذه الاستراتيجيات فيما يلي :

- استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية: Semantic Feature Analysis

Strategy

وتقوم هذه الاستراتيجية على تحليل القارئ للنص المقروء وتقسيمه، والتعرف على ما به من أفكار رئيسية وأخرى فرعية، والتعرف على الكلمات المألوفة والجديدة، والحكم على النص وتلخيصه. وتشير Billmeyer (2003) أن هذه الاستراتيجية تقوم على عدد من المهارات الفرعية منها: القراءة المتأنية والصامتة للنص، دراسة الكلمات المفتاحية، دراسة عن العلاقات المنطقية بين الأفكار المطروحة، تحديد الشبكات المفاهيمية.

وفي هذا السياق توضح دراسة Berends & Reitsma (2007) أن تحليل الخصائص الدلالية يعد أحد التدخلات العلاجية ذات التأثير الإيجابي في الطلاقة القرائية وما يتعلق بسرعة القراءة ودقتها هو زيادة التعرف على الخصائص الإملائية والدلالية للكلمات المقروءة

فهي تحسن ترميز الكلمات بشكل واسع. وهذه الاستراتيجية تساعد القراء على الربط بين الكلمات المقروءة والمخزون المعرفي للتلاميذ، مما يمكنهم من النمو المعرفي القائم على التعلم ذي المعنى، ومن ثم زيادة البنية المعرفية للمتعلمين ذوي الصعوبات وهي بدورها تساهم في تحسن عملية الاسترجاع والاحتفاظ بالمعرفة.

كما سبق يمكن القول أن استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية تمثل أحد المداخل العلاجية التي تبنتها بعض الدراسات في تحسين الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة .

استراتيجية قراءة الكورال Choral Reading Strategy

هي استراتيجية تعليمية يقرأ فيها التلاميذ نفس النص القرائي بصورة جماعية، حيث يقوم قارئ متميز بالطلاقة القرائية (المعلم أو الباحث أو قرين) وغالباً ما يقوم المعلم بالتوجيه في قراءة النص (يقرأ المعلم والتلاميذ معاً في الوقت ذاته)، بينما يسمح للتلاميذ بالمشاركة في القراءة الجماعية دون أن يشعروا بالتهديد أو الخوف من الفشل القرائي، ويوضح Hasbrouk (2006) أن المعلم والتلاميذ يقرأون معاً بصوت عال، ويمكن للمعلم التوقف في أي وقت لطرح أسئلة والتعليق على النص ومناقشة المفردات. وتشير دراسة Blachowicz et al., (2006) أنه أثناء قراءة الكورال الجماعية يشارك التلاميذ كمجموعة في قراءة تتسم بالدقة والسلاسة والتناغم، وهنا تتاح الفرصة للتلاميذ الأقل طلاقة في إبداء الرغبة في المشاركة لأنهم يستمعون لنموذج قارئ يتمتع بالطلاقة، مما يتوجب عليهم الالتحاق بالمجموعة والأداء دون أن يعطوا اهتماماً لبعضهم، كما يجب أن تستخدم نصوص قراءة الكورال بحيث تتسم بالمتعة والتشويق وتكون ذات معنى، وتكون مناسبة لمستويات التلاميذ.

كما سبق يتبين أن هناك عدداً من الدراسات أظهرت فاعلية استراتيجية الكورال في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ، ومع ذلك فإن دراسات Samuels (2002) Ashley (2008) ترى أن الأفضل هو التنوع في استخدام الاستراتيجيات لتحسين الطلاقة القرائية،

وليس الاعتماد على استراتيجية واحدة ، وذلك لأن بعض هذه الاستراتيجيات قد يكون أكثر مناسبة لتلميذ بعينه دون غيره .

استراتيجية القراءة المتكررة: Repeated reading Strategy

تعد استراتيجية القراءة المتكررة واحدة من الاستراتيجيات الأكثر انتشاراً بين الباحثين في مجال القراءة وذلك لتحسين الطلاقة لدى التلاميذ عبر المراحل الدراسية المختلفة ، ولقد نالت هذه الاستراتيجية الاهتمام من قبل الباحثين وذلك لقيامها بالاهتمام بالتدريس المباشر للقراءة والذي يهدف إلى زيادة المعرفة بالحروف الأبجدية والوعي الفونولوجي والتميز والتدريب على الطلاقة والفهم القرائي ومنها دراسة (Turpie& Hasbrouck 2006) و (Paratore 1995)، ومن هنا تحدد دراسات (Dowhower 1990) Rasinski (1991) Wolf& Katzir-Cohen (1991) محمد رياض (2009) مجموعة من القواعد التي يجب اتباعها عند تطبيق هذه الاستراتيجية منها:

- وجود نمذجة من قبل المعلم أو المدرب أو الأكثر كفاءة في القراءة .
- توافر مهارات قبلية ضرورية كأساس مناسب للقراءة تتمثل في القدرة على قراءة الكلمة .
- أن يقرأ التلميذ المادة المطلوبة سواء أكانت قائمة بكلمات أو تعبيرات وجمل أو نصوص كاملة وذلك من 3-4 مرات علي الأقل للوصول إلى المحك المطلوب.
- يتراوح عدد الجلسات الأسبوعية للقراءة ما بين 3-5 مرات أسبوعياً.
- تتم الجلسات في فترات قصيرة، مدة كل جلسة من 10-20 دقيقة للتلميذ الواحد.
- مما سبق يخلص الباحث إلى أن هناك خمس خطوات رئيسة عند تطبيق الاستراتيجية هي:

- تحديد مكان هادئ لتطبيق الاستراتيجية وقراءة النصوص بهدوء.
- اختيار النصوص القرائية السهلة التي تتراوح من 100-200 كلمة .

- السماح للطفل بقراءة النصوص جهراً، أو سراً كيفما يرغب.
 - عندما يقرأ التلميذ بصوت مرتفع ويخطأ في كلمة أو يتردد أكثر من خمس ثواني، على الفاحص قراءة الكلمة بصوت مرتفع أمامه، ويطلب منه تكرار الكلمة الصحيحة قبل الاستمرار في قراءة النص.
 - لو طلب التلميذ أية مساعدة تقرأ له الكلمات بصوت واضح، ويقدم له توضيحاً عند الحاجة.
 - عندما ينتهي التلميذ من قراءة النص يُطلب منه قراءة النص مرة أخرى ، ويمكن للتلميذ تكرار النص أربع مرات، أو يقرأه بمعدل 85 كلمة في الدقيقة .
وقد أوضحت دراسة Dowhower (1991) أن هناك أدلة تجريبية على أن :
(1) القراءة المتكررة لنفس القطعة بمساعدة أو دون مساعدة ترفع نسبة القراءة ،
(2) التدريب على قطعة واحدة للوصول إلى سرعة القراءة يقود إلى السرعة في قطع قراءة جديدة وكذلك في الدقة ،
(3) السرعة في القراءة تؤدي إلى الفهم الذي ينتقل إلى الفهم في قطع قراءة أخرى من نفس المستوى،
(4) القراءة المتكررة تحسن قدرة التلاميذ على تحليل النص إلى تعبيرات ذات معنى،
(5) القراءة المتكررة بمساعدة أو دون مساعدة تزيد الفهم،
(6) التدريب على سلاسل من القطع يبدو أكثر فعالية من قطعة واحدة.
- مما سبق يخلص الباحث إلى تعدد الاستراتيجيات التي اعتمدها عليها الباحثون في تحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها استراتيجيات تحليل الخصائص الدلالية، وقراءة الكورال، والقراءة المتكررة التي تبنتها الدراسة، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدوات وبرنامج الدراسة، وصياغة فروضها وكذلك في تفسير النتائج .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

أولاً: **منهج الدراسة** : تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة البحوث شبه التجريبية حيث تقوم على دراسة تأثير استراتيجيات التدريب الثلاث المحددة (كمتغيرات مستقلة) على الطلاقة القرائية (متغير تابع) وذلك لدى تلاميذ العينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات (مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات تجريبية) .

ثانياً : إجراءات اختيار العينة

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الوليدية الابتدائية بأسبوط الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2011/2012) وذلك بمتوسط (110.2 شهراً) وانحراف معياري (2.36) بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة الحالية .

- تكونت عينة الدراسة الأساسية من (40) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة بمدرسة الوليدية الابتدائية بأسبوط ، للعام الدراسي (2011/2012) وذلك بمتوسط (111.8 شهراً) وانحراف معياري (3.16)، تم تقسيمهم أربع مجموعات، ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة بحث تتكون كل مجموعة من (11) تلميذاً.

وقد سارت خطوات تحديد عينة صعوبات تعلم القراءة تبعاً للخطوات التالية :

- تم عقد مقابلة مع مدرسي اللغة العربية بمدرسة الوليدية الابتدائية بأسبوط وطلب منهم تحديد التلاميذ الضعاف في مهارات القراءة في كل فصل من فصول الصف الرابع بالمدرسة بناءً على مستواهم الفعلي في القراءة داخل الفصل، حيث تم تحديد (66) تلميذاً وتلميذة، وتمت مطابقة ترشيحات المعلمين بمتوسط درجات التلاميذ على اختبارات القراءة في شهرين متتاليين في الفصل الدراسي الأول (2011/2012). وتم استبعاد التلاميذ الذين لم يكن هناك تطابقاً بين أدائهم وترشيحات المعلمين،

وبلغ عددهم (4) تلاميذ، ثم تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وتم استبعاد التلاميذ الأقل من المتوسط في الذكاء طبقاً للمعايير المحددة في الاختبار، وبلغوا (5) تلاميذ (محك التباعد)، ثم طبق اختبار المسح النيورولوجي، واستبعد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة تدل على الاضطراب النيورولوجي، وعددهم (4) تلاميذ، كما استبعد التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الحواس، أو مشكلات تتعلق بالنواحي الصحية أو الانفعالية أو السلوكية أو الحرمان البيئي من خلال الأخصائيين بالمدرسة، وعددهم (4)، كما استبعد (9) تلاميذ ليست لديهم معرفة جيدة بالتعرف القرائي (الترميز)، ومن ثم تكونت عينة صعوبات التعلم النهائية من (40) تلميذاً تم تقسيمهم بشكل عشوائي أربع مجموعات (مجموعة ضابطة أ، وثلاث مجموعات تجريبية ب، ج، د) .

وقام الباحث بالتحقق من التجانس بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات، علماً بأن التلاميذ تم اختيارهم من مدرسة واحدة تقع في إطار حي متوسط وجميعهم من المستويات المتوسطة اجتماعياً واقتصادياً، وجدول (1) يوضح التجانس في بعض المتغيرات.

جدول (1)

تحليل التباين وقيمة « ف » لدرجات المجموعات التجريبية والمجموعة

الضابطة في المتغيرات الخاصة بالتجانس (ن = 10)

الدالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	التباين	المتغيرات التابعة
0.64	2.53	25.87	3	77.62	بين المجموعات	الذكاء
		10.20	69	704.32	داخل المجموعات	
			72	781.94	المجموع	

الدالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	التباين
0.98	0.60	0.04	3	0.12	العمر	بين المجموعات
		0.66	69	4.56		داخل المجموعات
			72	4.571		المجموع
0.50	1.30	18.01	3	54.05	معدل القراءة	بين المجموعات
		13.82	69	953.97		داخل المجموعات
			72	1008.02		المجموع
0.62	0.58	17.3	3	51.9	دقة القراءة	بين المجموعات
		29.76	69	2054.04		داخل المجموعات
			72	2105.94		المجموع
0.36	1.08	21.40	3	64.20	التغيم القرائي	بين المجموعات
		19.68	69	1358.04		داخل المجموعات
			72	1422.24		المجموع
0.56	0.68	8.97	3	26.92	الفهم القرائي	بين المجموعات
		13.08	69	902.99		داخل المجموعات
			72	929.91		المجموع

يتضح من جدول (1) أن قيم F في تحليل التباين جاءت غير دالة بين المجموعات في المتغيرات المحددة مما يبين تجانس مجموعات الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة

1- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن :

وهو من إعداد رافن Raven ويعد من أكثر مقاييس الذكاء انتشاراً واستخداماً على مستوى العالم ، ويستخدم في قياس القدرة العقلية العامة ، وهو عبارة عن مجموعة من المصفوفات المتدرجة في المستوى موزعة على خمس وحدات أ ، ب ، ج ، د ، هـ ، كل وحدة تحتوي على 12 مفردة ، كل مفردة عبارة عن مصفوفة ناقصة ، ويوجد أسفل كل مصفوفة مجموعة من البدائل، وعلى المفحوص أن يختار إحداها والتي تكمل المصفوفة ، وقد قام

أحمد عثمان صالح (1988) بتقنيته على البيئة المصرية ، وقد اعتمد الباحث على المعايير الموجودة في تلك الدراسة في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الدراسة الحالية. والاختبار يتمتع بمؤشرات كبيرة من حيث الصدق والثبات، وقد قام الباحث بإعادة حساب الثبات في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني 15 يوماً، وبلغ معامل الثبات 0.87. ويستخدم الاختبار في الدراسة الحالية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كمحك للتباين.

2- مقياس المسح النيورولوجي (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

هذا المقياس من إعداد / مارجريت موتي وآخرين ، وقام بتعريبه وتقنيته على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل (1999)، ويعد هذا المقياس أداة سهلة وسريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن المقياس سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من (15) مهمة مختصرة تقدم للأطفال منها: مهارة اليد، التعرف على الشكل وتكوينه، التعرف على الشكل براحة اليد، تتبع العين لمسار حركة الأشياء، نماذج الصوت، التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف).

يحصل الطفل على درجة كلية على الاختبار، وقد تكون مرتفعة تزيد عن (50 درجة) لتوضح ارتفاع معاناة الطفل وارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية، أو درجة عادية (تساوي 25 فأقل) لتشير إلى السواء نيورولوجياً، ومن ثم هناك افتراض كبير بأنه ليست لديهم أية اضطرابات في المخ والقشرة المخية لعدم وجود مشكلات نيورولوجية لديهم، وتشير الدرجة الممتدة من 26-50 لتدل على احتمال التعرض لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة ، وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، وقد قام معد المقياس بتقنيته على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي 0.56 ، معامل الثبات 0.68

وهي قيم دالة عند 0.01 ، وقام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ، وبلغ معامل الثبات 0.72، 0.85 وهي دالة عند مستوى 0.01، وبذلك فإن المقياس يعد على درجة مرضية من الصدق والثبات على عينة الدراسة الحالية، مما يطمئن الباحث لاستخدام المقياس في التحقق من أن الطفل لا يعاني من اضطرابات في المخ أو القشرة المخية، ومن ثم التعرف على ذوي صعوبات التعلم. ويستخدم الاختبار في الدراسة الحالية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كمحك للاستبعاد.

3- مقياس الطلاقة القرائية اللفظية ORFS Oral Reading Fluency scale

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف تقييم مكونات الطلاقة القرائية اللفظية الأربعة (معدل القراءة، الدقة القرائية، التنغيم القرائي، الفهم القرائي) وهي الأكثر انتشاراً بين الدراسات التي تناولت الطلاقة القرائية وذلك لدى طلاب العينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، جاء إعداد المقياس في خطوات هي:

(1) مراجعة عدد من الدراسات التي تناولت قياس الطلاقة اللفظية القرائية منها:

(Miller (2011)، Millett(2006) Hasbrouck&Tindal (2010)

(2) مراجعة بعض المقاييس العالمية في مجال الطلاقة اللفظية القرائية مثل اختبار

Dynamic (GOR) Group Oral Reading (2001) eiderhot (GOR) وكذلك اختبار

Indicators of Basic Literacy Skills : Oral Reading Fluency

(DIBELS-ORF) (2007) Good&Kaminski 6TH EDITION)

(3) اختيار القطع القرائية المناسبة وفقاً لما حددته الدراسات

(2008) Gaddy et al., (2006)Schwanenflugel,et,al.

ويتكون المقياس من مجموعة قطع قرائية تتراوح كلماتها ما بين (100-120 كلمة)،

يطلب من كل تلميذ منفرداً أن يقرأها علي حدة بصوت واضح ومسموع مراعيًا التركيز في

القراءة، مع مراعاة فاصل زمني (5 دقائق) بين كل قطعة والتي تليها، يتم فيها طرح مجموعة

أسئلة على التلميذ تتعلق بالقصة لتقييم عملية الفهم القرائي، يقوم الفاحص بتسجيل استجابات التلاميذ في القائمة المعدة لذلك (الملاحق)، وذلك بتسجيل عدد الكلمات المقروءة قراءة صحيحة، وعدد الكلمات المقروءة قراءة غير صحيحة، وكذلك يملأ الفاحص القائمة المحددة لمدي مراعاة التلميذ لمهارات التنعيم القرائي المحددة كما هو مبين فيها، ويرصد إجابات التلميذ الصحيحة عن أسئلة الفهم القرائي التي تمت صياغتها وفقاً لمهارات الفهم القرائي المناسبة للعينة، ويتم هذا في النصوص القرائية الثلاثة، ويتم حساب متوسط درجة التلميذ عليها .

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (بقسمي علم النفس التربوي والمناهج بالكلية)، وتم الأخذ بنسبة الاتفاق أعلى من 95% علي بنود المقياس. كما تم حساب صدق المحك التلازمي من خلال حساب معامل ارتباط بين درجات التلاميذ في العينة الاستطلاعية ودرجاتهم الفعلية المقدره من قبل المعلم داخل حجرة الصف الدراسي، ومتوسط درجاتهم في اختبارات اللغة العربية الصفية لثلاثة شهور متتالية، والجدول التالي (2) يوضح معاملات الارتباط.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على أبعاد مقياس الطلاقة القرائية وكل من درجاتهم في

القراءة الصفية ، ودرجاتهم في الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية

أبعاد الطلاقة القرائية	القراءة الصفية	الاختبار التحصيلي في اللغة العربية
معدل القراءة	*0.92	*0.94
دقة القراءة	*0.91	*0.92
التنعيم القرائي	*0.86	*0.84
الفهم القرائي	*0.83	*0.86

ويتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على أبعاد مقياس الطلاقة القرائية وكل من درجاتهم في القراءة الصفية ، ودرجاتهم في الاختبارات

التحصيلية في اللغة العربية تراوحت بين (0.83-94) وهي جميعاً دالة عند مستوى 0.01، كما تم حساب الصدق التمييزي حيث تم تحديد تلاميذ الإربعين الأعلى والأدنى في كل من : درجات القراءة الصفية ، ودرجات في الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية كميزان خارجي، ثم تحديد درجات هؤلاء التلاميذ في (المرتفعين والمنخفضين) علي مقياس الطلاقة القرائية وإيجاد الفروق بينهما ، وجدول (3) يوضح قيمة Z لاختبار Mann-Whitney Test للتحقق مما إذا كانت هناك فروقاً دالة بين المجموعتين.

جدول (3)

قيمة Z لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المرتفعين والمنخفضين

علي أبعاد مقياس الطلاقة القرائية اللفظية

قيمة Z	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	أبعاد الطلاقة القرائية	
**3.79	10	34	340	الإربعي الأعلى	معدل القراءة
	10	18.8	188	الإربعي الأدنى	
**5.88	10	59.6	596	الإربعي الأعلى	دقة القراءة
	10	22.4	224	الإربعي الأدنى	
**4.70	10	39.1	391	الإربعي الأعلى	التنغيم القرائي
	10	13.7	137	الإربعي الأدنى	
**3.56	10	33.1	331	الإربعي الأعلى	الفهم القرائي
	10	19.7	197	الإربعي الأدنى	

* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أن قيم (Z) جاءت دالة لكل الأبعاد مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي علي أبعاد مقياس الطلاقة القرائية اللفظية لصالح مجموعة التلاميذ المرتفعين ، مما يبين القدرة التمييزية للمقياس، ومن ثم تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق والصلاحية لقياس أبعاد الطلاقة اللفظية لدى عينة الدراسة، كما استخدم الباحث لحساب الثبات طريقة إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية،

وذلك بفواصل زمني 15 يوماً بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل الثبات 0.89 وهي قيمة مرضية للثبات .

4- البرنامج التدريبي: (إعداد الباحث)

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج يشتمل على تطبيق ثلاثة من استراتيجيات القراءة، وذلك على الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومن ثم كان هذا هو هدف البرنامج التدريبي الحالي، وقد تم تصميم البرنامج في إطار مجموعة من الأسس التي تركز عليها برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحيث روعي تقديم أنشطة قرائية مألوفة من واقع بيئتهم، تقديم التعزيز المناسب، تصويب الأخطاء في وقتها، تقديم الدعم والمساعدة للطفل، ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي، أن يكون التدريب مكثفاً بقدر الإمكان، وقد مر البرنامج بعدد من الخطوات بدأت بـ:

- مراجعة عدد من الدراسات التي تناولت التدريب على هذه الاستراتيجيات لتحسين

الطلاقة اللفظية القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها دراسة

Rasinski (2003) Ellis (2009) Gaddy et al., (2008) Knox (2008) (2008).

- وضع تصور لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث المحددة بحيث تشمل (الأهداف، المحتوي، الأنشطة، الإجراءات، التقييم، الأدوات).

- اختيار القطع القرائية المستخدمة مع كل استراتيجية وعرضها ضمن البرنامج على المحكمين.

- تدريب ثلاثة من المعلمين لهم نفس خبرات العمل والمؤهلات تقريباً على الاستراتيجيات المحددة (كل معلم على استراتيجية محددة)، استمر التدريب لمدة ثلاث جلسات. واعتمد الباحث على النمذجة، والتعزيز، وتحليل المهمة كأساليب تدريبية

- طلب من المعلمين تنفيذ الاستراتيجية مع تلاميذ العينة، وذلك لمدة شهرين بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، تستغرق كل جلسة ما بين (25-35) مع التأكيد على تفعيل

- أساليب التدريب كالنمذجة ، والتعزيز، وتحليل المهمة ، والتغذية الراجعة .
- تابع الباحث المعلمين أثناء التطبيق، واعتمدت جلسات البرنامج على توفير جو من الراحة النفسية والمشاركة الفاعلة من التلاميذ.
- تم التأكيد على أهمية تحديد بعض الواجبات المنزلية للتلاميذ لربط الخبرات التعليمية بالمنزل.
- تم التأكيد على المعلمين ومتابعتهم للتعرف على تقييم الجلسات يومياً مع التلاميذ بسؤالهم عما استفادوه من الجلسة ، كما تم تقييم البرنامج من خلال التطبيق البعدي للأدوات .

ثالثاً: إجراءات الدراسة

سارت الدراسة في الخطوات التالية :

- تحديد تلاميذ المجموعة الاستطلاعية للتحقق من كفاءة الأدوات .
- تحديد تلاميذ المجموعة التجريبية الأساسية.
- تحقيق التجانس بين المجموعات الأربع.
- تدريب المعلمين الثلاث على تطبيق البرنامج وفتياته لمدة ثلاث جلسات.
- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً.
- تطبيق البرنامج باستراتيجياته الثلاث على مجموعات الدراسة التجريبية (الأساسية).
- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً.
- تطبيق أدوات الدراسة في قياس بقاء الأثر بعد شهر من التطبيق البعدي
- تحليل البيانات ومناقشة وتفسير النتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول

وينص هذا الفرض علي «استخدام إستراتيجيات القراءة المحددة ذا فاعلية في تحسين

الطلاقة القرائية اللفظية لدى تلاميذ العينة ذوي صعوبات التعلم .
استخدم الباحث معادلة حجم التأثير. Glass, et al. , (السيد محمد أبو هاشم،
2005) وهي (المتوسط البعدي - المتوسط القبلي / الانحراف المعياري للقبلي) وجدول (4)
يوضح حجم الأثر على طلاب المجموعات التجريبية الثلاث ، وذلك بعد حساب قيم
المتوسطات والانحرافات المعيارية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات القراءة. وجدول (4) يوضح
النتائج

جدول (4)

حجم الأثر لاستراتيجيات القراءة المحددة على الطلاقة القراءة بالمفردات

المتغيرات التابعة / الاستراتيجية	تحليل الخصائص الدلالية	قراءة الكورال	القراءة المتكررة
معدل القراءة	متوسط قبلي	46	39
	متوسط بعدي	72	66
	انحراف معياري قبلي	3.44	4.25
	حجم الأثر	7.55	6.35
دقة القراءة	متوسط قبلي	39	40
	متوسط بعدي	67	68
	انحراف معياري قبلي	4.05	3.37
	حجم الأثر	6.91	8.30
التغيم القرائي	متوسط قبلي	14	16
	متوسط بعدي	19	22
	انحراف معياري قبلي	3.98	5.39
	حجم الأثر	1.25	1.11
الفهم القرائي	متوسط قبلي	32	34
	متوسط بعدي	39	56
	انحراف معياري قبلي	6.72	5.89
	حجم الأثر	1.04	3.73

يتضح من الجدول (4) ارتفاع قيم حجم الأثر مما يبين فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين أبعاد الطلاقة القرائية لدى تلاميذ العينة ، وهي دالة لمقياس الطلاقة القرائية اللفظية بأبعاده للمجموعات التجريبية الثلاث عقب تدريبها على الاستراتيجيات المحددة ، حيث جاءت جميعاً أعلى من 0.8 مما يبين الفاعلية المرتفعة للاستراتيجية المستخدمة على المتغير التابع (طلاقة القراءة اللفظية).

نتائج الفرض الثاني

وينص على «توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعات التجريبية الثلاث ودرجات المجموعة الضابطة علي مقاييس الطلاقة القرائية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعات التجريبية» وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين، وحساب قيمة «ف» ودالاتها لدرجات التلاميذ على المقاييس المحددة ، والجدول (5) يوضح النتائج

جدول (5)

تحليل التباين الأحادي وقيمة «ف» لدلالة الفروق بين درجات المجموعات التجريبية الثلاث

والمجموعة الضابطة على المقاييس المحددة في القياس البعدي

الدالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	التباين
دالة	61.80	5561.31	3	16683.95	بين المجموعات	معدل القراءة
		89.97	69	6208.37	داخل المجموعات	
			72	22892.32	المجموع	
دالة	33.06	3761	3	11284.65	بين المجموعات	دقة القراءة
		113	69	7850.69	داخل المجموعات	
			72	19138.34	المجموع	

الدالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة التباين	
دالة	25.65	446.06	3	1338.2	بين المجموعات	التنظيم القرائي
		17.38	69	1199.71	داخل المجموعات	
			72	2537.91	المجموع	
دالة	43.16	4347.11	3	13041.33	بين المجموعات	الفهم القرائي
		100.71	69	6948.99	داخل المجموعات	
			72	19990	المجموع	

يتضح من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة، حيث جاءت قيمة « ف » دالة عند مستوى 0.01 لجميع أبعاد الطلاقة القرائية، ولحساب اتجاه الفروق تم استخدام معادلة Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات بين المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة، والجدول (6) يوضح النتائج

جدول (6)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة

الضابطة على مقياس الطلاقة القرائية

(Z)	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإحصاء	المتغيرات
*4.43	40	21.18	847	أ	معدل القراءة
	11	43.55	479	ب	
*4.21	40	21.42	857	أ	
	11	42.64	469	ج	
*4.05	40	21.60	864	أ	
	11	42	462	د	

(Z)	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإحصاء	المتغيرات
*4.80	40	20.78	831	أ	دقة القراءة
	11	45	495	ب	
*4.56	40	21.05	842	أ	
	11	44	484	ج	
*4.25	40	21.38	855	أ	
	11	42.82	471	د	
*4.58	40	21.01	840.5	أ	التغيم القرائي
	11	44.14	485.5	ب	
*4.27	40	21.36	854.5	أ	
	11	42.86	471.5	ج	
*3.37	40	22.34	893.5	أ	
	11	39.32	432.5	د	
*4.40	40	21.20	848	أ	الفهم القرائي
	11	43.45	478	ب	
*4.95	40	20.60	824	أ	
	11	45.64	502	ج	
*5.04	40	20.5	820	أ	
	11	46	506	د	

(أ) ضابطة (ب) تجريبية 1 (ج) تجريبية 2 (د) تجريبية 3

* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (6) أن قيمة Z دالة مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للفروق بين جميع المجموعات لصالح القياس البعدي .

نتائج الفرض الثالث

وينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات

التجريبية الثلاث (ب، ج، د) على أبعاد مقياس الطلاقة القرائية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. تم استخدام معادلة Wilcoxon Signed Ranks لحساب قيمة Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات، والجدول (7) يوضح النتائج:

جدول (7)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث علي مقياس

الطلاقة القرائية في القياسين القبلي والبعدي

(Z)	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المجموعات	المتغيرات		
*2.39	1	4	4	رس	ب	معدل القراءة	
	9	5.67	51	رج			
*2.04	4	10	2.5	رس	ج		
	7	56	8	رج			
*2.80	0	00	00	رس	د		
	10	55	5.5	رج			
*2.84	1	1	1	رس	ب		دقة القراءة
	10	65	6.5	رج			
*2.93	0	00	00	رس	ج		
	11	66	6	رج			
*2.66	2	3	1.5	رس	د		
	9	63	7	رج			
*2.70	1	1	1	رس	ب	التنغيم القرائي	
	9	54	6	رج			
*2.93	0	00	00	رس	ج		
	11	66	6	رج			
*2.93	0	00	00	رس	د		
	11	66	6	رج			

(Z)	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المجموعات		المتغيرات
*2.93	0	00	00	رس	ب	الفهم القرائي
	11	66	6	رج		
*2.93	0	00	00	رس	ج	
	11	66	6	رج		
*2.85	1	1	1	رس	د	
	10	65	6.5	رج		

(رس) رتب سلبية (رج) رتب إيجابية * دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (7) أن قيمة Z دالة مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للفروق بين جميع المجموعات لصالح القياس البعدي .

نتائج الفرض الرابع: وينص هذا الفرض على «لا تختلف استراتيجيات القراءة المستخدمة في تأثيرها على تحسين الطلاقة القرائية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم». وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي وقيمة «ف» ودالاتها لدرجات التلاميذ على المقاييس المحددة، والجدول (8) يوضح النتائج:-

جدول (8)

تحليل التباين الأحادي وقيمة « ف » لدلالة الفروق بين درجات المجموعات التجريبية الثلاث

على المقاييس المحددة في القياس البعدي

الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	التباين	المتغيرات التابعة
غير دالة	0.58	37.48	2	74.97	بين المجموعات	معدل القراءة
		64.37	30	1931	داخل المجموعات	
			32	2006.24	المجموع	

الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات التابعة	
غير دالة	0.81	49.12	2	98.24	بين المجموعات	دقة القراءة
		60.45	30	1813.63	داخل المجموعات	
			32	1911.87	المجموع	
غير دالة	1.48	48.75	2	97.51	بين المجموعات	التنغيم القرائي
		32.79	30	983.81	داخل المجموعات	
			32	1081.33	المجموع	
غير دالة	1.42	39.30	2	78.60	بين المجموعات	الفهم القرائي
		27.55	30	826.72	داخل المجموعات	
			32	905.33	المجموع	

يتضح من جدول (8) أن قيمة «ف» غير دالة بين المجموعات التجريبية الثلاث، مما يبين عدم وجود اختلاف في الطلاقة القرائية بأبعادها لدى تلاميذ المجموعات الثلاث نتيجة التدريب على الاستراتيجيات المحددة .

نتائج الفرض الخامس

وينص على «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة في القياس البعدي الثاني (التبعي) لصالح المجموعات التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تم تطبيق مقاييس الدراسة بعد شهر من القياس البعدي الأول على تلاميذ المجموعات التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة، وتم استخدام معادلة Mann-Whitney لحساب قيمة Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب لدرجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة ، والجدول (9) يوضح النتائج

جدول (9)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية (ب، ج، د) والمجموعة الضابطة على مقاييس الطلاقة القرائية في القياس البعدي الثاني

المتغيرات الإحصاء	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	(Z)
معدل القراءة	أ	608.5	33	*3.64
	ب	381.5	11	
	أ	659.5	33	*2.26
	ج	330.5	11	
دقة القراءة	أ	638.5	33	*2.82
	د	351.5	11	
	أ	587.5	33	*4.21
	ب	402.5	11	
التغيم القرائي	أ	637	33	*2.87
	ج	353	11	
	أ	596.5	33	*3.96
	د	393.5	11	
الفهم القرائي	أ	645.5	33	*2.63
	ب	344.5	11	
	أ	633.5	33	*2.96
	ج	356.5	11	
	أ	621.5	33	*3.28
	د	368.5	11	
	أ	630	33	*3.05
	ب	360	11	
	أ	629	33	*3.08
	ج	361	11	
	أ	624.5	33	*3.20
	د	365.5	11	

(أ) ضابطة (ب) تجريبية 1 (ج) تجريبية 2 (د) تجريبية 3
* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (9) أن قيم Z دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسطات رتب درجات المجموعات التجريبية الثلاث والمجموعة الضابطة في القياس البعدي الثاني على مقاييس الطلاقة اللفظية القرائية وذلك لصالح المجموعات التجريبية (ب، ج، د).

مناقشة وتفسير النتائج:

من الجدير بالذكر أن الطلاقة القرائية لا يمكن اعتبارها مكوناً من مكونات عملية القراءة فحسب بل هي جوهر عملية القراءة وأساسها، ولذا كانت أهم سمات ذوي صعوبات القراءة ضعف مهارات الطلاقة القرائية لديهم، إضافة إلى أنها بوابة العبور إلى المهارات اللغوية والمعرفية الأكثر تعقيداً، وهذا مما دفع الباحث في الدراسة الحالية إلى تبني فكرة تحسين أو علاج الطلاقة القرائية اللفظية كمدخل لعلاج صعوبات القراءة، حيث تكون لديه اقتناعاً مما قرأه من أدبيات ودراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة أن الطلاقة القرائية بما تتضمنه من أبعاد السرعة في التعرف على الكلمات والدقة في قراءتها أو ما يسمونه بتلقائية القراءة مضافاً إليهما مراعاة القارئ للأصوات والنبرات والوقف وعلامات التقييم والتراكيب اللغوية والنحوية أو ما يسمونه بالتنغيم أو إيقاع القراءة Prosody تعد مفتاحاً لتحسين مهارات القراءة عامة ومن ثم تحسين صعوبات التعلم، ورغم تجاهل الباحثين إلا قليلاً لقياس وتنمية الطلاقة القرائية اللفظية، إلا أن الباحث اتفق مع Dowhower (1991) Rasinski (2004) وWhalley & Hansen (2006) أنها المسؤول الرئيس عن التعبير القرائي وتوضيح المعني وهي لا تقل عن سرعة ودقة القراءة أهمية، كما أضاف الباحث مكون الفهم القرائي للطلاقة القرائية اللفظية، حيث أن تحسن الطلاقة ربما يكون وثيق الصلة بتحسن الفهم القرائي، كما أن هذه الأبعاد هي ما أشارت إليها مقاييس الطلاقة

القرائية العالمية مثل (Good&Kaminski 6TH Edition (DIBELS-ORF) (2007). وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على المقارنة بين ثلاث من الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد وقع اختيار الباحث على ثلاث إستراتيجيات أشارت الدراسات إلى أنها أكثر الاستراتيجيات فاعليةً مع ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة ومع ذوي صعوبات القراءة على وجه التحديد ، فقد أشارت دراسات Adams (2008) Ellis (2009) إلى فاعلية استراتيجية الكورال ، وأشارت دراسات Elhoweris et al., (1996), Hasbrouck, & Tindal (2011) Knox (2008) إلى فاعلية استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية كما أشارت دراسات Ellies (2009) Berininger et al., (2006) إلى أهمية القراءة المتكررة، وهي تختلف مع دراسة Wexler et al., (2010) والتي درت (96) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الثانوية لمدة 10 أسابيع (بمعدل 15-20 دقيقة للمرة) وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات وقد أشارت دراسة Hasbrouck (2006) إلى أن هذه الاستراتيجيات قد حققت تأثيراً إيجابياً ملحوظاً في تحسين الطلاقة القرائية . وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية الاستراتيجيات الثلاث المستخدمة مع المجموعات التجريبية في تحسين الطلاقة القرائية بأبعادها ، حيث يتضح من جدول (4) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كانت معدلاتهم منخفضة في سرعة ودقة القراءة بالنسبة للمجموعات الثلاث، وكذلك في مهارات النبر والتنغيم ومهارات الفهم القرائي ، كما يتبين من حجم الأثر المرتفع ، حيث بلغت قيم حجم الأثر أكثر من 0.8 مما يبين التأثير الواضح للبرنامج التدريبي باستراتيجياته الثلاث (تحليل الخصائص الدلالية، قراءة الكورال، القراءة المتكررة) في تحسين مهارات الطلاقة القرائية ، ويرجع الباحث ذلك التغير في أبعاد الطلاقة القرائية إلى البرنامج التدريبي المستخدم ، وما تضمنه من الاستراتيجيات الثلاث ، كما أن الأنشطة القرائية المتنوعة سمحت للتلاميذ بالمشاركة الفاعلة فيها، إضافة

إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ للقراءة الجهرية وأداء المهام أمام المعلم والتخلص من مشاعر القلق القرائي ، جعلهم يكتشفون أخطائهم ، ويستمعون إلى تصحيحها من قبل المعلمين ، كما أن التدريب على هذه الاستراتيجيات قد قلل من الضعف والتلكؤ في عملية القراءة لدى ذوي الصعوبات ، وزاد من دافعيتهم للقراءة ، مما حسن لديهم تلقائية القراءة، كما أن تحسن الفهم القرائي يعد مؤشراً أيضاً على تحسن عملية التعرف القرائي وهذا ما أشارت إليه دراسات Allinder(2001) ودراسة Ellis(2009)

في ضوء النتائج التي تم عرضها ومناقشتها فإن الدراسة تخلص إلى:

- تبين نتائج الدراسة الحالية ما يعانيه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من قصور في القراءة علي مستوى الطلاقة القرائية بأبعادها، بل وربما على ما أدنى منها من المهارات القرائية المتمثلة في التعرف علي الرموز والكلمات وترجمتها إلى أصوات .
- تأتي نتائج الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة ذات الصلة والتي تناولت إحدى استراتيجيات القراءة أو أكثر من واحدة من تلك التي تم استخدامها في الدراسة الحالية في فاعلية استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية ، استراتيجية قراءة الكورال، استراتيجية القراءة المتكررة في زيادة الطلاقة القرائية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أية مواد تدريبية في هذا المجال .
- إن ما حدث من تحسن على مستوى أبعاد الطلاقة القرائية بكافة مستوياته لدي مجموعات الدراسة التجريبية، يشير إلى إمكانية تحسن الأداء القرائي لهؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إذا ما توافرت لهم البيئة التعليمية المحفزة والمناسبة لقدراتهم ، وهذا يدعم توجهه بأن أحد عوامل تفاقم مشكلة صعوبات التعلم في مدارسنا يرجع في جزء كبير منه إلى عدم الاهتمام بمشكلات هؤلاء التلاميذ من قبل القائمين على العملية التربوية والانصراف عنهم إلى أمور و قضايا سطحية إذا ما قورنت بإنقاذ هؤلاء التلاميذ من الوقوع في دائرة الإخفاق الدراسي، وتوفير بيئة تعلم داعمة وهو لب عملية التعليم والتعلم .

- تدعم نتائج الدراسة الحالية التوجهات العالمية في أن التدخل المبكر لعلاج المشكلات القرائية لذوي صعوبات التعلم يأتي بثمار أفضل لأنه يحمي هؤلاء التلاميذ من الوقوع في دائرة الفشل المتلاحقة ، كما يضمن لهم الانخراط في العملية التعليمية والأنشطة الصفية المتعلقة بالقراءة .

- رغم أن البرنامج التدريبي الحالي دلت النتائج الإحصائية على فاعليته في تحسين الطلاقة القرائية بأبعادها لدي ذوي صعوبات التعلم، إلا أن ذلك من وجهة نظر الباحث لم يسهم في حل مشكلات ذوي صعوبات التعلم إلا بشكل محدود بمحدودية الأدوات، ومحدودية العينة، ومن ثم فهذه النتائج ربما تدق ناقوس الخطر إلي أننا نحتاج في مدارسنا إلي إعادة الرؤية في التعامل مع هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات القراءة على وجه الخصوص، وهم يمثلون نسبة لا يستهان بها، بل هي متزايدة عاماً بعد عام، كما يمثلون عبئاً ثقيلاً على كثير من المعلمين ممن لا يعرفون كيفية تلبية احتياجاتهم التعليمية .

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الاستراتيجيات القرائية التي قامت عليها الدراسة لها أثر واضح في تحسين أبعاد الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة، ويتفق هذا مع الدراسات السابقة، كما أنه ليس هناك فرق واضح بين الاستراتيجيات الثلاث في تحسين مهارات الطلاقة، مما يبين حاجة هؤلاء التلاميذ إلى الدعم القرائي والمساعدة التعليمية بأي شكل طالما كانت في خبرات مباشرة تقوم على المعنى ، فتغيير استراتيجية التعلم، ومشاركة التلميذ بإيجابية، وتوفير مصادر التعلم، وتوفير البيئة النفسية الداعمة التي تتقبل الصواب وتعززه وتتقبل الخطأ وتعطي فرصة لتصويبه ، وتتيح الفرصة للمحاولة والحوار والنقاش، كلها عوامل كانت أساسية في البرنامج التدريبي، وهي تسهم بلا شك في تحسين التلاميذ ذوي الصعوبات، كما أنها ليست صعبة في تنفيذها علي المعلمين إذا ما رغبوا في تنفيذ ذلك.

التطبيقات التربوية والتوصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن طرح التوصيات التالية :

- تقديم الأهمية القصوى بضرورة توفير آليات التشخيص والاكتشاف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة صعوبات القراءة لما فيها من تأثير شامل علي كثير من جوانب التعلم،علي أن تكون هناك خطة محددة الإجراءات يتبناها القائمون على التعليم، ويشارك في تنفيذها معلمو المدارس بعد تدريبهم على كيفية إجراء عملية تشخيص ذوي الصعوبات، ولا يقتصر الأمر على التشخيص بل لا بد أن يمتد إلى توفير الدعم التعليمي المناسب لهم لأن ذلك سيكون له نتائج أفضل مما لو ترك التلاميذ بمشكلاتهم إلى مراحل متأخرة.
- أهمية أن يتم تدريب المعلمين على تفعيل إحدى استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة في حصصهم الدراسية، لكونها محددًا مهمًا لكثير من مهارات القراءة الأخرى.

البحوث المستقبلية المقترحة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إجراء مجموعة من البحوث تناقش النقاط التالية :
- دراسة أثر التدريب على إحدى استراتيجيات القراءة المحددة لدى مستويات قرائية مختلفة.
- دراسة مقارنة للتدريب باستخدام إحدى استراتيجيات القراءة المحددة لدى ذوي صعوبات التعلم من ذوي المستويات الذكائية المختلفة.
- دراسة أثر التدريب على إحدى استراتيجيات القراءة المحددة لدى مستويات قرائية مختلفة وأثره في التحصيل في القراءة الصفية .

أولاً المراجع العربية :

- أحمد عثمان صالح طنطاوي (1988). أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الأول، العدد الثالث، ص ص 65-97.
- السيد عبد الحميد سليمان (2005). صعوبات فهم اللغة، ماهيتها، واستراتيجياتها. القاهرة : دار الفكر العربي.
- عادل عبد الله محمد (2006). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة : دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد (2009). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ

- الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. ندوة علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض -25 26 يناير.
- مارجريت موتي، هارولد سيزلنج، ونورما سيزلنج (1999). اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبد الوهاب محمد كامل، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- محمد رياض أحمد (2009). فعالية استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد2، يوليو 280-354.

ثانياً المراجع الأجنبية :

- Adams, S. (2008). The impact of visual cues and choral reading with music on Kindergarten DIBELS score. Retrieved January, 20, 2009, from Shawnee Mission Board of Education Web site: <http://www.smsd.org/custom/curriculum/ActionResearch2007-08/projects2008/Adams.pdf>.
- Allinder, R. (2001): Improving fluency in at-risk readers and student with learning disabilities .Remedial Special Education .22(1), 48.
- Al Otaiba, S., Connor, C. Kosanovich, M., Schatschneider, C., Dylan, A. & Lane, H. (2008). Reading First Kindergarten Classroom Instruction and Students' Phonological Awareness and Decoding Fluency Growth. Journal of School Psychology, 48, 281-314.
- Ashley, B.(2008): The effects of focused Fluency practice on Reading rate, Motivation, and interest in reading for struggling primary students ,Proceeding of the 4th Annual GRASP Symposium ,Wichita State University . Berends,I&Reitsma,S.(2007): Orthographic analysis of words during fluency training promotes reading of new words, Journal of Research in Reading ,30,2,pp 129-139.
- Billmeyer, R. (2003). Strategies to Engage the Mind of the Learner: Building Strategic Learners. Dayspring Printing: Omaha, NE: Dayspring Printing.
- Blachowicz, .Fisher, P.Ogle, D. &Waffe, S. (2006). Vocabulary, Questions from classroom. Reading Research Quarterly.41, 4,pp 524-539.
- Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary

- students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 36 (5), 386 – 406.
- Crawford, L. Tindal, G. & Stieber, S. (2001). Using Oral Reading Rate to Predict Students' Performance on Statewide Achievement Tests. *Educational Assessment*, 7(4), 303–323
- Compton, D. Appleton, A. & Hosp, M. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade student who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research & practice*, 19(13), 176–184.
- Dowhower, S. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165–175.
- Ehri, L. (1998). Research on learning to read and spell, Personal historical perspective. *Scientific Studies of Reading*, 2, 97–114.
- Eldredge, J. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology International Quarterly*, 26(2), 151–181.
- Elhoweris, H., Alsheikh, N., & Serajul Haq, F. (2011). Reading Strategies among UAE Students with Learning Disabilities. *International Journal of Business and Social Science*, 2(16) September .pp 279–289.
- Ellis, W. (2009). The impact of C-PEP (Choral Reading, Partner reading, Echo reading and Performance of text) on third grade Fluency and Comprehension Development. . Dissertation Presented to the University of, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, May.
- Fuchs, L. Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading* 5 (3), 239–256
- Gaddy, S., Bakken, J., & Fulk, B. (2008). The effects of teaching text-structure Strategies to postsecondary students with learning disabilities to improve their reading comprehension on expository science text passage. *Journal of post secondary Education and Disability*, 20 (2) pp100–119.

- Goffman, L.(2004) Kinematics differentiation of prosodic categories in normal and disordered language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1088-1102.
- Good, R. & Kaminski, R. (2007) *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.) Eugene OR: Institute for the Development of Educational Achievement .Available: <http://dibels.uoregon.edu/>
- Gough, P. Hoover, W. & Peterson, C.(1996). Some observation on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension disabilities* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallahan, D. Lioyd, J., Kauffman, J., Martenz, E., & Weiss, M. (2005). *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective teaching* (3rd Ed.) New York: Allyn & Bacon.
- Hiebert, E. (2003, April). The role of text in developing Fluency: A comparison of two interventions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hook, p. & Jones, S. (2002). The importance of automaticity and Fluency For efficient reading comprehension. *Dyslexia Association Quarterly Newsletter, perspectives*, 28(1), 9-14.
- Knox, A. (2008). *Reading Strategies for middle school students with learning disabilities*, .a Dissertation Presented to the Department of Education Leadership and the Graduate School of the University of, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, September.
- Kuhn, M., & Stahl, S.(2003). Fluency, A review of developmental and remedial strategies. *The Journal of Educational Psychology*, 95, 1-19.
- Laxon, V. Gallagher, A., & Masterson, J. (2002). The effects of familiarity, orthographic, neighborhood density, letter-length and graphemic complexity on children are reading accuracy. *British Journal of psychology*, 93, 269-287.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2008). A longitudinal study of the

- development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 4,336–354.
- Miller, J., (2010). The effects of an enhanced fluency intervention on fourth and fifth grade struggling readers. a Dissertation Presented to the Faculty of the Human Service Profession, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Education, Winder University, May.
- Nelson, J. Alber, S. & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated reading on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of children*, 37(3), 186–198.
- Neumann, V., Ross, D., & Slabouch, A. (2008). Increasing reading comprehension of elementary students through fluency based intervention, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions .Inc. Retrieved Month, Day, Year, From.
- Nicole, C., & Betty, L. (2011). http://www.ingentaconnect.com/content/klu/read/2011/00000024/00000001/00009202?crawler=true-aff_2#aff_2 Training letter and orthographic pattern recognition in children with slow naming speed. *Reading and Writing*, 24 (1), January, pp. 91–115.
- Rasinski, T. (1990). Effects of repeated reading and listening–while–reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147–150.
- Rasinski, T. (2003). *The Fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, Fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Educational and learning.
- Rasinski, T. & Padak, N. (1998). How elementary students referred for compensatory reading instruction perform on school–based measures of word recognition, Fluency, and comprehension. *Reading*



- Psychology: An International Quarterly, 19,185-216.
- Reynolds, J., Barnhart, B., & Martin, B. (1999). Looping: A solution to the retention vs. social promotion dilemma? *ERS Spectrum*, 17(2), 16-20.
- Samuels, S. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher* 50 (5), 376-381.
- Samuels, S. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), what research has to say about reading instruction (3rd ed., pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.
- Souleyman, H.(2009). Implicit and Explicit Vocabulary Acquisition with a Computer-Assisted Hypertext Reading task: Comprehension and Retention. .a Dissertation presented to the Department of Education Leadership and the Graduate School of the University of Arizona, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy.
- Sindelar, p., Monda, L., & Oshra, L. (1990). Effects of repeated reading on instructional –and mastery-level readers. *Journal of Educational Research*, 83,220-226.
- Torgesen, J., & Hudson, R., (2006).Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), what research has to say about fluency instruction (pp.130-158).Newark, DE: International Reading Association.
- Turpie, J. & Paratore, J., (1995).Using repeated reading to promote reading success in a heterogeneously grouped first grade.» In *Perspectives on Literary Research and Practice: 44th Yearbook of the National Reading Conference*, edited by K. A. Hinchman, D. J. Leu, and C. K. Kinzer, 255-264. Chicago, IL: National Reading Conference, Inc.j.
- Wexler, J.Vaughnm, S., Roberts, G., & Denton. (2010). The Efficacy of Repeated Reading and Wide Reading Practice for High School Students with Severe Reading Disabilities. *Learn Disable Res Pract*.

- February 1; 25(1): 2–10.
- Whalley K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29 (3), 288–303.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001) Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211–238.
- Woolley, L. & Wood, C. (2006). Editorial: prosodic sensitivity and reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 253–257.



تقييم برامج خدمة المجتمع بالجامعات الأهلية السعودية «دراسة حاله بجامعة الأمير سلطان»

نورة علي مديس العمري

باحثة دكتوراه .. المملكة العربية السعودية

أولاً : الإطار العام للدراسة

مقدمة

يتميز العصر الحالي بالانفجار المعرفي والتكنولوجي في شتى المجالات, لذلك تبرز الحاجة الملحة لإجراء تحسينات وتطويرات على أنظمة التعليم عموماً وعلى مؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص لإعداد الفرد والمجتمع, وقد اهتم الفكر الجامعي المعاصر بأهمية انفتاح الجامعة على المجتمع والبيئة, حيث أن المحك الأساسي الذي يحكم به المجتمع على نجاح أي جامعة من الجامعات هو مقدار ما تؤده هذه الجامعة من دور مؤثر في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

أصبح معلوماً أن وجود الجامعة يقترن بوجود ثلاثة أمور مهمة وهي الفكر، والعلم، والحضارة، وهذه المفاهيم مترابطة وتكمل بعضها البعض الآخر، وأن للجامعة رسالة وأهداف محددة هي التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف العامة لا تختلف باختلاف الزمان والمكان . (بركات، 2009: 73)

وتقوم الوظيفة الثالثة للجامعة على تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، ووضع البرامج والأنشطة التي تلي هذه الاحتياجات، من خلال مؤسسات التعليم العالي، ويتبلور مفهوم هذه الوظيفة في نشاط تعليمي يعمل على جذب الأفراد من خارج الجامعة عبر نشر المعرفة خارج أسوارها، وذلك بغية إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة، وللقيام بذلك ينبغي أن تقوم الجامعات

بنشر وإشاعة الفكر العلمي الخاص بالبيئة الأكاديمية، وتبصير الرأي العام حول ما يجري في حقل التعليم من حيث الفكر والممارسة، وكذا يجب على الجامعات أن تقوم بتقويم مؤسسات المجتمع ومشكلاته، وتقديم بدائل وتصورات تقوم بنشر الفكر التربوي داخل المجتمع. (وزارة التعليم العالي السعودية، 2013 : 10)

ومما سبق فإن خدمة المجتمع هي نشاط تقوم به المؤسسة التعليمية لحل مشكلات المجتمع أو لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة. (محمد، 1997 : 66).

والجامعات تؤدي دوراً مهماً ومميزاً وشاملاً في ممارسة البحث العلمي، لأن البحث العلمي الآن يعتبر من أهم أركان الجامعات، وهو مقياس ومعيار مستواها العلمي والأكاديمي، والجامعة في الوقت نفسه المكان الأول والطبيعي لإجراء البحوث وذلك لأسباب كثيرة أهمها: وجود عدد كبير من الاختصاصيين من أعضاء هيئة التدريس، ووجود عدد من مساعدي البحث والتدريس وطلبة الدراسات العليا، وتوفر مستلزمات عديدة للبحث مثل المختبرات والإمكانات والأجهزة والأدوات لإجراء القياسات الموضوعية والدقيقة، وتوفر مصادر جمع البيانات اللازمة للبحث العلمي. (بركات، 2009 : 73).

ولكي تحقق المؤسسات التعليمية الجامعية ماتطمح إليه من تميز في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، عليها السعي لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس المميزين ورفع مستوى أدائهم الوظيفي عن طريق تقديم الدورات التدريبية وتشجيعهم لحضور المؤتمرات والندوات.

وقد أكدت دراسة Wexley & Klimoski (1984)، على أنه لا توجد طريقة صحيحة أو معتمدة واحدة لتقييم الأداء-فيما يتعلق بخدمة المجتمع - تناسب كل المنظمات والظروف والبيئات المختلفة، وذلك لأن لكل منظمة طبيعتها ومناخها ووضعها وأهدافها ومهامها الخاصة التي تكون شخصيتها المستقلة المنفردة التي تختلف فيها عن غيرها من المنظمات.

كما أكدت دراسة (YOUNES,2003) أنه نظراً لاختلاف أهداف المؤسسات التعليمية وواجبات أعضاء الهيئة التدريسية لتحقيقها، فإن ذلك يؤدي إلى اختلاف وتباين عناصر تقويم عضو هيئة التدريس من مؤسسة إلى أخرى -فيما يتعلق بخدمة المجتمع -، أو لتقويم جودة مخرجات المؤسسة الأكاديمية ككل ، إلا أن تشابه أهداف المؤسسات التعليمية من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، يؤدي إلى تشابه كبير وإجماع على عدد من العناصر الرئيسة لقياس ذلك .

وأكدت دراسة (حداد ، 2004) ، على أنه يجب علي الجامعات أن تسعى جاهدة للقيام بمسؤولياتها على جميع المحاور من استقطاب للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس والموظفين إلى تسهيل كافة الإجراءات الإدارية والمالية والخدمية الخاصة بهم .والى تقديم الدورات التدريبية والابتعاث وحضور المؤتمرات والندوات ,سواء كان داخليا أو خارجيا لرفع مستوى الأداء وتطوير المهارة لديهم ، كما أكدت دراسة (بطاينة ، 2004) على ضرورة أن تتوفر أسس ومعايير واضحة قابلة للقياس فيما يتعلق بخدمة المجتمع من قبل عضو هيئة التدريس ، وذلك لأن المعايير قابلة للزيادة أو النقصان تبعاً لأهداف المؤسسة .

وقدمت دراسة (أبو الرب ، قداد ، 2008) ، نموذجاً لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من: تدريس وبحث علمي وخدمة للمجتمع، وكيف يمكن تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس ، ويستخدم معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً، ويعتمد إطر النموذج المقترح، على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع من خلال نموذج محدد .

مشكلة الدراسة :

مما سبق عرضه بمقدمه الدراسة ، فإن الجامعة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالمجتمع المحيط بها، فهي أدواته في تكوين قياداته الفنية والمهنية والفكرية ، لذلك كانت

خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي لما توفره من مناخ يتيح ممارسة المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع .

وتعتبر جامعة الأمير سلطان أول جامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية ، وإلقاء الضوء على علاقتها بالمجتمع من خلال رصد وتشخيص برامج خدمة المجتمع بها ، إنما هو خطوة على طريق تجويد العملية التربوية التعليمية بها ، لصالح نفع الوطن بأكمله .

ومما سبق فإن مشكلة الدراسة تكمن في السؤال الرئيس التالي :-

ما واقع برامج خدمة المجتمع بالجامعات الأهلية السعودية بجامعة الأمير

سلطان؟

أسئلة الدراسة:

1. ما آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان ؟
2. ما درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع؟
3. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية خدمة المجتمع تبعاً لمتغيرات (الدرجة العلمية ، التخصص) ؟

أهمية الدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية

- إن جامعات اليوم ، تتجه بالإضافة إلى أدوارها الرئيسية في التعليم والبحث العلمي ، إلى الاهتمام بخدمة مجتمعاتها ، وذلك بتقديم مجموعة من الأنشطة والخدمات المجتمعية التي تساهم في تنميتها ، والدراسة الحالية تسلط الضوء على أحد أبعاد الوظيفة الثالثة للجامعة؛ خدمة المجتمع ، والمشاركة المجتمعية لها متمثلة في مساهمة أعضاء هيئة تدريس في هذا الشأن .
- تسلط الدراسة الحالية الضوء على بعض الاستراتيجيات والمؤشرات التي تساعد على

تحقيق مساهمات جادة لأعضاء هيئة التدريس بالمجتمع ، إسهاماً في التنمية المستدامة للمجتمع.

- يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في إضافة عمل علمي قيم للمكتبة التربوية يستند اليه المسئولين والباحثين في بناء دراسات مستقبلية أكثر شمولاً.

ثانياً : الأهمية العملية

- تعمل الدراسة الحالية على تحديد مؤشرات أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان فيما يتعلق بخدمة المجتمع ، وتسلسل الضوء على مجالات وأنشطة خدمة المجتمع المختلفة والتي تختلف بالطبع من مجتمع لآخر ، مما يفتح المجال أمام القيادات الجامعية لدراسة متطلبات المجتمع المحيط بجامعتهم ، لتوجيه أعضاء هيئة التدريس لتلبية الحاجات الفعلية للمجتمع المحلي .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى ما يلي :-

- 1- التعرف على آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان .
- 2- التعرف على درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع .
- 3- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية خدمة المجتمع تبعاً لمتغيرات (الدرجة العلمية ، التخصص) .

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، مستعينة بأسلوب دراسة الحالة لجامعة الأمير سلطان عن طريق جمع المعلومات والبيانات عن الوضع الحالي للحالة والأوضاع السابقة لها ومعرفة العوامل التي أثرت فيها والخبرات الماضية لها لفهم جذور هذه الحالة باعتبار أن هذه الجذور ساهمت مساهمة فعالة في تشكيل الحالة بوضعها الراهن.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : تعني الدراسة الحالية بالبعد الثالث من أبعاد الوظيفة الثالثة للجامعة وهو خدمة المجتمع ، وتعني بإدارة برامجها .

الحدود المكانية : أجريت الدراسة الحالية بجامعة الأمير سلطان.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية خلال العام 1436 هـ.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان والبالغ 270 عضو من أعضاء هيئة تدريس.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية للدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان بواقع 10 % من مجتمع الدراسة الأصلي .

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الإستبانة لجمع البيانات اللازمة ، وتتفق محاور الإستبانة مع أهداف وأسئلة الدراسة .

مصطلحات الدراسة: تتبني الباحثة التعريف التالي:

خدمة المجتمع

اصطلاحاً : تعرف خدمة المجتمع بأنها « الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الإقتصادية أو السياسية.(مجدي، 2002: 7).

إجرائياً : هي تلك الجهود والخدمات والبرامج والأنشطة البحثية أو العلمية التي تسهم في تلبية حاجات وتنمية المجتمع ، والتي يشارك أو يسهم بها عضو هيئة التدريس ضمن مهام عمله الوظيفي .

ثانيا : الإطار النظري :

* مجالات أنشطة وبرامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان:

(1) مفهوم خدمة المجتمع

تستخدم الأدبيات الجامعية المعاصرة مفهوم «الوظيفة الثالثة» للجامعة للتعبير عن دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة لكون هذه الوظيفة المستحدثة تالية- في نشأتها والاهتمام بها- للوظيفيتين التقليديتين للجامعة : وظيفة التعليم - ووظيفة البحث العلمي . يرى التل (2013: 37) بأن مفهوم خدمة المجتمع المحلي: «هو أحد الأدوار الرئيسة الثلاثة للجامعات المعاصرة (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، والتي توجه هذه الجامعات طاقاتها وإمكاناتها وأنشطتها نحوه لتحقيق الارتباط المثمر مع المجتمع المحلي والمساهمة في تنميته».

كما ترى حجي (2013: 47) بأن مفهوم خدمة المجتمع هي الخدمات التعليمية والتدريبية التي تقدمها الجامعات والكليات لأفراد المجتمع المحلي. كما ترى عبد العليم (2012: 1625) أن خدمة المجتمع: هي تلك الخدمة المهنية التي تقدم للناس بغرض مساعدتهم على تنمية قدراتهم وتحقيق علاقات مرضية ومستويات ملائمة من الحياة في إطار موارد وإمكانيات المجتمع, كما انها مهنة تطبيقية تكتسب مكانتها من التطبيق المعارف النظرية في واقع الممارسة المهنية.

(2) دور الجامعات في خدمة المجتمع:

دور الجامعات في خدمة المجتمع يقوم على أنها المؤسسة الأكثر تطوراً وتأثيراً في حياة المجتمعات، وأنها أهم روافد التنمية التي تُعنى بمتطلبات هذه المجتمعات وحاجاتها المختلفة وتقدمها في كافة المجالات، وبالكشف عن مشكلاتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، وبالكشف عن مواهب وقدرات أفرادها والعمل على صقلها وإبرازها.

وقد صنف (هلو ، 2013: 51) مجالات دور الجامعة في خدمة المجتمع إلي نوعين :

- داخل الجامعة: وتتلخص في المشاركة في المناشط الطلابية وغير الدراسية وتوجيهها حسب مجالات اهتمام عضو هيئة التدريس أو هواياته في الشؤون الثقافية والاجتماعية أو الرياضية و الفنية وغير ذلك أو ماقد يقام من معسكرات للخدمة موجهه للبيئة المحلية.
- خارج الجامعة: وتكون لكل في مجال تخصصه ومنها :
 - القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.
 - الإسهام في الدورات التدريبية والتعليم المستمر الذي تقدمه الجامعة للكوادر الوظيفية.

وقد أشارت (العكل، 2001: 99) إلى دور الجامعات في خدمة المجتمع كما يلي:

- إعداد كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في حقول المعرفة المختلفة تلبي حاجات المجتمع.
- إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة لتستفيد بهم المؤسسات المجتمعية المختلفة سواء مجالات الإنتاج والخدمات.
- القيام بالبحوث والمؤتمرات والندوات العلمية التي تسهم في حل مشاكل المجتمع، ونشر العلم والمعرفة بين أبناء المجتمع المحلي.
- تقدم لطلابها برامج تثقيفية ترفع مستواهم الثقافي وتربطهم بمجتمعهم.
- بناء نواة علمية تقنية وطنية قادرة على تطوير البحث العلمي وإنتاج التكنولوجيا.
- إيجاد ارتباط مؤسسي وثيق بين القطاعين العام والخاص من جهة ومؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى للاستفادة من الطاقات المؤهلة في هذه المؤسسات في تطوير هذين القطاعين عن طريق الاستشارات والبحث العلمي التطبيقي.
- وقد أصبحت وظيفة الجامعة في المشاركة المجتمعية ليس انتظار لطلب الخدمة، بل أن الجامعة يتعين عليها بكفاءاتها وقدراتها الموجودة فيها تخرج بنفسها إلى تقديم الخدمة ألبناء المجتمع. تؤدي الجامعات في المملكة هذا البعد الثالث للوظيفة الثالثة من خلال الآتي:
- تضمن كثير من الجامعات في رسالتها التعليمية مفهوم خدمة المجتمع والعمل على

خدمة المجتمع. تسهم الجامعات بنذب أو إعارة كثير من أعضاء هيئة التدريس لتقديم خبراتهم ومعارفهم لكافة مؤسسات المجتمع الحكومية منها والخاصة.

-تضم الجامعات عمادات وكليات للتعليم المستمر وخدمة المجتمع، ويتمثل عملها في تقديم الدورات والبرامج التدريبية لكافة أفراد المجتمع.

- أسهمت بعض الجامعات بإنشاء كراسي بحثية في العلوم الإنسانية والعلمية تخدم البحث العلمي في المملكة وكذلك المجتمع.

-نظرًا للمكانة السامية التي شرف الله هذه البقعة لخدمة ضيوف الرحمن، أسست جامعة أم القرى معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، وهو يمثل بنك معلومات عن الحج ليكون مرجعاً علمياً يخدم المجتمع في إجراء الدراسات وعمل البحوث العلمية التي تهدف إلى تسهيل سير أداء المناسك وتقديم خدمات أفضل للحجاج ..

-أنشأت الجامعات مراكز لريادة الأعمال تسهم في خدمة أبناء المجتمع، وذلك في إعداد شباب سعودي قادر على إقامة مشاريع ريادية وخلق فرص عمل لبقية أفراد المجتمع، عبر بناء وترسيخ ثقافة مجتمع المعرفة، وتحفيزهم وتدريبهم بالتعاون مع الجهات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص

-أنشأت كثير من الجامعات جمعيات علمية تقوم بتطوير الأنشطة العلمية وعقد المؤتمرات وإصدار الدوريات العلمية، وأن لكل جمعية دورها الاجتماعي الخاص المتعلق بتخصصها، وما يمكن أن تقدمه للمجتمع، ومن أبرز أدوار الجمعيات خدمة المجتمع وتميمته، وتطوير المعرفة، وتكاتف جهود المتخصصين، وتبادل الخبرات والتجارب، والتوعية، وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل، ومحاربة الفساد بكافة أشكاله المختلفة. كما قامت الجامعات بإنشاء معاهد استشارية تربط الجامعات بالمجتمع من خلال تقديم خدمات علمية وبحثية لصالح جهات خارجية. (وزارة التعليم العالي السعودية، 2013: 22-23)

(3) تجارب بعض الجامعات الدولية في خدمة المجتمع:

قد خطت بعض الدول خطوات كبيرة لجعل الجامعة في خدمة المجتمع, وخصصت بعض الدول كليات معنية بخدمة المجتمع تسمى بكليات المجتمع كما في الولايات المتحدة الأمريكية, أو الكليات المتوسطة كما في اليابان, وتشكل تلك الكليات قوة رئيسية في خدمة المجتمع.

يمكننا استعراض بعض تجارب الدول والجامعات في برامج خدمة المجتمع كما يلي:
أولاً: في اليابان نجد كثيرًا من الجامعات وضعت برامج تمتد إلى ثلاث سنوات تقوم على تعليم الأطفال حفظ الطعام والتربية في رياض الأطفال. (وزارة التعليم العالي السعودية، 2013: 26)

ثانياً: تقوم الجامعات الأمريكية بتقديم خدماتها للمجتمع, حيث تقوم أربع جامعات بولاية كاليفورنيا منذ أكثر من ثلاث عقود بتقديم خدماتها للمجتمع المحلي مثل: الاستشارات وبرامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع بالإضافة إلى تنظيم دورات لطلابها, بالإضافة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على إقامة علاقات بناء وشراكة مع مؤسسات المجتمع. (Jackson,2005:1295)

ثالثاً: في اليابان تقدم الكليات المتوسطة (junior colleges) برامج تستغرق العامين أو ثلاث أعوام في المجالات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والعلوم الطبية وغيرها من التخصصات, وبرامج تستغرق الخمس سنوات في التخصصات الهندسية كالميكانيكية والكيميائية. (عمار, 2009: 44)

رابعاً: تقدم جامعة حمدان بن محمد الالكترونية في الإمارات برامج التعليم مدى الحياة وتستهدف الدارسين غير المتزمين مهما كان تحصيلهم الدراسي, ولا تحتاج هذه البرامج إلى أية مؤهلات وتقدم عادة كبرامج عامة أو ذات علاقة بقطاع من القطاعات المهنية. (جمال الدين, 2012: 463)

خامساً: قامت الجامعات النرويجية بالوفاء باحتياجات السوق المتنوعة من التعليم

المستمر مثل جامعة أوسلو، وجامعة بيرجن، والجامعة النرويجية للعلم والتكنولوجيا، كما تلقى القطاعات المختلفة اهتماماً من قبل هذه الجامعات مثل المعلمين والعاملين في المجال الصحي. (الحري، 2012: 118-119)

سادساً: في مصر ينص قانون تنظيم الجامعات على هدف خدمة المجتمع ويحدد وظيفة الجامعة بأنها تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً، كما استحدثت الجامعات المصرية وظيفة نائب رئيس الجامعة لشؤون البيئة وخدمة المجتمع، وهو يدل على أهمية تحقيق هدف خدمة المجتمع على مستوى الجامعات المصرية. (قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، 1987)

سابعاً: في الأردن استحدثت وظيفة نائب رئيس الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة وخدمة المجتمع في جامعة البلقاء التطبيقية، كما قامت بإشراك القطاعين العام والخاص في وضع الخطط الدراسية لتفعيل مبادئ التعليم المشترك. (الرواشدة، 2012: 80)

ثامناً: في المملكة العربية السعودية تقدم جامعة الملك سعود ومنسوبيها مجموعة من الخدمات للمجتمع لتحقيق هدف «الجامعة في خدمة المجتمع» مثل بنك التبرع بالدم، فحص الأسنان، عيادة مكافحة التدخين ومركز للخدمات التطوعية. (موقع جامعة الملك سعود الإلكتروني)

كما تقدم جامعة الأمير سلطان العديد من البرامج العلمية والأنشطة الموجهة لخدمة المجتمع والتعليم المستمر وهذه البرامج التدريبية تهدف إلى الاستفادة من الموارد البشرية وغير البشرية في الجامعة لتقديم دورات وبرامج علمية لجميع شرائح المجتمع فأنشأت الجامعة مركزاً متخصصاً لخدمة المجتمع والتعليم المستمر. (موقع جامعة الأمير سلطان الإلكتروني).

(4) آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان:

تقدم جامعة الأمير سلطان العديد من البرامج العلمية والأنشطة الموجهة لخدمة المجتمع

والتعليم المستمر وهذه البرامج التدريبية تهدف إلى الاستفادة من الموارد البشرية وغير البشرية في الجامعة لتقديم دورات وبرامج علمية لجميع شرائح المجتمع فأنشأت الجامعة مركزاً متخصصاً لخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

وتقدم جامعة الأمير سلطان تقدم برامج علمية لنيل درجة البكالوريوس في تخصصات علمية أكاديمية وهي: علوم الحاسب، ونظم المعلومات، والعلوم المالية، التسويق، المحاسبة، اللغة الإنجليزية هندسة التصميم الداخلي. وقد سعت الجامعة لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس المميزين علمياً وتشجيعهم على أداء البحث العلمي والإستشارات العلمية تأكيداً لدور الجامعة المميز في خدمة المجتمع.

• **أنشطة المركز:** تشمل أنشطة المركز البرامج التأهيلية لتعليم من أجل التوظيف

-برنامج سيسكو الجامعي للشبكات

-برنامج أوراكل الجامعي

-برنامج موهبة الصيفي

• **الوحدات التابعة:** تتبع مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر عدة وحدات تتولى

الأنشطة المختلفة للمركز وهي:

١- وحدة المؤتمرات والمحاضرات: تتولى الوحدة الأنشطة الخاصة بإقامة المؤتمرات والمحاضرات

المحققة لرسالة الجامعة وأهدافها نحو المجتمع.

٢- وحدة التسويق والتنسيق: وتشرف على أعمال التسويق لبرامج وأنشطة المركز.

٣- وحدة الدورات القصيرة: تسعى الوحدة للإقامة الدورات العلمية القصيرة حسب

احتياجات المجتمع.

٤- وحدة الدبلومات: تتولى التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ للدبلومات التي تتبناها

الجامعة ضمن خططها التطويرية.

• **إلتحاق منسوبي الجامعة والطلبة بالأنشطة:** تتم معاملة منسوبي الجامعة

والطلاب الراغبين في الالتحاق بالبرامج التدريبية التي تقدم في نطاق خدمة المجتمع والتعليم المستمر وفقاً للوائح

• **التعاون من الجهات الخارجية:** للمركز إبرام الاتفاقات والعقود مع الجهات التدريبية الخارجية (داخل المملكة أو خارجها) لسداد العجز الحاصل بالأنشطة من مدربين وحقائب تدريبي ووسائل توضيحية وأشرطة. أو رغبة تلك الجهات في الاستفادة من إمكانيات الجامعة. وتقرر التكلفة وأرباح الجامعة في حينه بتوصية من مدير المركز وموافقة مدير الجامعة.

(5) مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع:

* **مسؤوليات ودور عضو هيئة التدريس بمؤسسات خدمة المجتمع:**

لا شك أن مسؤوليات عضو هيئة التدريس هي نفسها المسؤوليات والواجبات المناطة بالمؤسسات نفسها ، والتي تسعى هي إلى تحقيقها ؛ فالمؤسسات ليست لديها وسيلة لتحقيق أهدافها إلا من خلال أسانذتها.

وقد ذكر (الحربي ، 2012 : 296-302) مهام ومسؤوليات عضو هيئة التدريس في الجامعات وصنفها إلى أربع مسؤوليات يمكن تلخيصها فيما يلي:

(أ) التدريس : استخدام أساليب وطرق التدريس الحديثة، وتشجيع الطلاب على البحث العلمي .

(ب) البحث العلمي :الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي ونشرها في المجلات العلمية والمؤتمرات والندوات العلمية، وتأليف الكتب وترجمتها.

(ج) خدمة المجتمع: تقديم الخبرة إلى مؤسسات المجتمع ، وإلقاء المحاضرات التثقيفية في وسائل الإعلام والكتب والصحف وإعداد النشرات والبحوث المعالجة لمشاكل المجتمع.

(هـ) العمل الإداري: إتقان إدارة المشاريع البحثية والقيادية وصنع القرارات وإدارة الوقت،

والإمام بالجوانب المالية والقانونية للجامعة، والإشراف على أعضاء هيئة التدريس الآخرين.

(د) الإرشاد الأكاديمي: مساعدة الطلاب على اختيار تفضل البدائل في كل فصل دراسي وفق الخطة الدراسية، مساعدة الطلاب في حل المشكلات.

وفيما يخص دور عضو الهيئة التدريسية في تنمية المجتمع يمكن تلخيص هذه الأدوار في النقاط التالية :-

1. المشاركة في الندوات والمحاضرات العامة التي تدعو إليها المؤسسات الخاصة والعامة.
2. تقديم الاستشارات الفنية (بأجر أو بدون أجر) للهيئات الرسمية ، وغير الرسمية والمؤسسات الخاصة والعامة .
3. المشاركة في دورات تدريب الكوادر ، وتأهيلها لأداء دور فعال في المجتمع .
4. القيام بالأبحاث التطبيقية التي تعالج قضايا المجتمع ومشاكله والتي تسهم في خطط التنمية .
5. المشاركة في إنشاء وإدارة النوادي الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية .
6. تقديم الخدمات المباشرة للمواطنين حسب تخصص عضو هيئة التدريس كقيام أعضاء هيئة التدريس في كلية الطب بالرعاية الصحية ، ومعالجة المرضى سواء في مستشفيات الجامعة أو المستشفيات الحكومية والخاصة .

ثالثاً: المنهج والإجراءات

* **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه «وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها، وهو أسلوب يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيمياً وكيفياً». (عبيدات وآخرون، 2011: 176)

* **مجتمع الدراسة:** عرف (المرجع السابق: 94) مجتمع الدراسة على انه «جميع مفردات

الظاهرة التي يدرسها الباحث» وبذلك يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان بكل كلياتها.

***عينة الدراسة:** يعرف (القحطاني وآخرون 2000: 245) عينة الدراسة على أنها «مجموعة الوحدات التي تم اختيارها من مجتمع الدراسة لتمثيل هذا المجتمع في البحث محل الدراسة»، وقد تم اختيار عينة عشوائية للدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان بواقع 10% من مجتمع الدراسة الأصلي .

جدول (1) : يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	11	36.67%
محاضر	19	63.33%
الإجمالي	30	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أن معظم أفراد العينة من المحاضرين حيث كانت نسبتهم المئوية (63.33%)، ثم يليهم أفراد العينة من الأساتذة المساعدين وذلك بنسبة مئوية (36.67%).

جدول (2) : يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
نظم معلومات وعلوم الحاسب	12	40.00%
تخصصات عامة	11	36.67%
إدارة أعمال	3	10.00%
محاسبة أو اقتصاد	3	10.00%
تسويق	1	3.33%
الإجمالي	30	100%

يتضح من الجدول رقم (2) أن أكثر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس كان تخصصهم (نظم معلومات وعلوم الحاسب) حيث كان نسبتهم المئوية (40.0%)، يليهن

من تخصصهم (تخصصات عامة) وذلك بنسبة مئوية (36.67%)، ثم يليهن من تخصصهم كل من (إدارة أعمال) أو (محاسبة أو اقتصاد) وذلك بنسبة مئوية (10.0%) لكل منهما، وأخيراً يأتي من تخصصهم (تسويق) وذلك بنسبة مئوية (3.33%).

*الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistency Validity :

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور من محوري الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (3)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في

جامعة الأمير سلطان وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.69	**0.00	9	0.71	**0.00
2	0.68	**0.00	10	0.60	**0.00
3	0.54	**0.002	11	0.57	**0.001
4	0.67	**0.00	12	0.41	*0.024
5	0.57	**0.001	13	0.42	*0.022
6	0.49	**0.006	14	0.62	**0.00
7	0.51	**0.004	15	0.66	**0.00
8	0.77	**0.00	16	0.77	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول (4)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة

الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع وبين الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.71	**0.00	7	0.84	**0.00
2	0.83	**0.00	8	0.79	**0.00
3	0.75	**0.00	9	0.63	**0.00
4	0.73	**0.00	10	0.68	**0.00
5	0.70	**0.00	11	0.71	**0.00
6	0.81	**0.00	12	0.79	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول (5)

يبين معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان	0.94	**0.00
المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع	0.94	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجداول الثلاثة السابقة يتبين ارتباط جميع العبارات بالمحور التابعة لها ومعظم هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) عدا العبارتين رقمي (12، 13) من المحور الأول، كما تبين أيضاً ارتباط كل محور من محوري الإستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وأن جميع هذه الارتباطات أيضاً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للإستبانة ويؤكد قوة الارتباط

الداخلي لعبارات الاستبانة ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

• ثبات الاستبانة Reliability:

المقصود بثبات الاستبانة أنها تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف، 2003: 369).

وقد تم حساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6)

يبين حساب ثبات الاستبانة باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

لسبيرمان- براون

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون
المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان	16	0.88	0.86
المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع	12	0.93	0.92
الدرجة الكلية للاستبانة	28	0.94	0.88

يتضح من الجدول رقم (6) ارتفاع معاملات ثبات كل من عبارات محوري الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغا (0.88، 0.93)، كما تبين ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة بهذه الطريقة حيث بلغ (0.94)، كما بلغا ثبات المحورين باستخدام معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون بين (0.86، 0.92) وهي معاملات ثبات مرتفعة بهذه الطريقة، كذلك اتضح ارتفاع معامل ثبات إجمالي الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة لسبيرمان - براون حيث بلغ (0.88) مما يدل على ارتفاع ثبات

الاستبانة بشكل عام.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (تتوفر أو عالية = 3، إلى حد ما أو متوسطة = 2، لا تتوفر أو منخفضة = 1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل المقياس} = 3 \div (1-3) = 0.66$$

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (7)

يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

مدى المتوسطات	الوصف	
3 - 2.34	عالية	تتوفر
2.33 - 1.67	متوسطة	إلى حد ما
1.66 - 1	منخفضة	لا تتوفر

* الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي «Mean» وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة.
- تم استخدام الانحراف المعياري «Standard Deviation» للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

- معامل ارتباط «بيرسون» لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات «ألفا كرونباخ» ومعامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان - براون لقياس ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلتين ولذلك للوقوف على الفروق حول محاور الاستبانة والتي تُعزى للمتغيرين (مركز الإشراف، التخصص، المؤهل الدراسي، العمر، الخبرة في مجال الإشراف التربوي، الخبرة في مجال التدريس).
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في آراء أفراد العينة حول أي محور من محاور الاستبانة ترجع لاختلاف المتغيرات (العمر، عدد أفراد الأسرة، دخل الأسرة، عدد سنوات الزواج، تعليم الزوج).
- اختبار شيفيه (Scheffe) لدراسة الفروق البعدية.

رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيراتها

تعرض الباحثة في هذا الفصل لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها كما يلي:

نتائج الدراسة: وسوف نتناول فيما يلي الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان؟

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان سيتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان كما هو موضح فيما يلي:

جدول (8)

يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في

جامعة الأمير سلطان

م	العبرة	تقييم	رأي عدد	لا تتفق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	الحرص على دراسة احتياجات المجتمع بشكل دوري .	ك	17	12	2.53	0.57	13
		%	56.67	40	3.33	7	
2	وضع خطط سنوية لبرامج خدمة المجتمع بالجامعة .	ك	22	6	2.67	0.61	7
		%	73.33	20	6.67	14	
3	توجه الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإجراء بحوث أعضاء هيئات التدريس بما يلي حاجات المجتمع .	ك	16	13	2.5	0.57	14
		%	53.33	43.33	3.33	2	
4	الحرص على دعوة ممثلين عن المجتمع لحضور فعاليات ولقاءات داخل الجامعة .	ك	23	7	2.77	0.43	2
		%	76.67	23.33	0	5	
5	يقوم القيادات بالتقييم الموضوعي لأعضاء هيئات التدريس عند الترفي فيما يتعلق بدرجات خدمة المجتمع .	ك	21	9	2.7	0.47	5
		%	70	30	0	12	
6	تنظيم دورات تدريبية ولقاءات توعوية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل.	ك	19	9	2.57	0.63	12
		%	63.33	30	6.67	14	
7	ربط أساليب التدريس والتطبيقات بنماذج ومشكلات واقعية بالمجتمع .	ك	16	13	2.5	0.57	14
		%	53.33	43.33	3.33	16	
8	الحرص على استطلاع رأي الطلاب فيما يتعلق بحصر مشكلات المجتمع وسبل مساهمة الجامعة لحلها .	ك	15	13	2.43	0.63	16
		%	50	43.33	6.67	1	
9	الحرص على الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها	ك	24	6	2.8	0.41	1
		%	80	20	0		

م	العبرة	توفر	توافر	لا تتوفر	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	الترتيب
10	توسيع قنوات الاتصال مع المؤسسات المجتمعية.	ك	18	12	0	2.6	0.5
		%	60	40	0		
11	الحرص على استحداث تخصصات علمية بالجامعة تليي حاجة سوق العمل	ك	22	8	0	2.73	0.45
		%	73.33	26.67	0		
12	تفعيل دور مركز خدمة المجتمع بالجامعة بكافة السبل .	ك	23	6	1	2.73	0.52
		%	76.67	20	3.33		
13	الحرص على تبادل الوفود بين الجامعة والجامعات الأخرى لتبادل الخبرات في مجال خدمة المجتمع	ك	18	12	0	2.6	0.5
		%	60	40	0		
14	إقامة مؤتمرات علمية تتصل بقضايا المجتمع المعاصرة	ك	18	11	1	2.57	0.57
		%	60	36.67	3.33		
15	توافر مراكز بحثية وعلمية تلحق بالجامعة لخدمة المجتمع .	ك	20	9	1	2.63	0.56
		%	66.67	30	3.33		
16	توافر مراكز تدريجية تفتح لأبناء المجتمع من خارج الجامعة .	ك	21	8	1	2.67	0.55
			70	26.67	3.33		
	المتوسط العام للمحور						
					2.63	0.53	

يتضح من الجدول رقم (8) وجهات نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان حول درجة توفر آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.63) مما يعني أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون توفر آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان بدرجة (توفر) وذلك بشكل عام، وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة التوفر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لعبارات هذا المحور ما بين (2.43 - 2.80) درجة من أصل (3) درجات وهي متوسطات تقابل درجة التوفر (توفر)، أي أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان يرون توفر كل عبارة من عبارات محور

- آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان بدرجة (تتوفر)، ويمكننا سرد هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:
- جاءت العبارة (الحرص على الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.41).
 - وتري الباحثة أن حصول العبارة السابقة على أعلى ترتيب من حيث درجة التوفر أنها نتيجة منطقية حيث تتميز مؤسسات التعليم السعودية بالتزامها بالاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية ، وبخاصة مؤسسات التعليم الأهلي .
 - جاءت العبارة (الحرص على دعوة ممثلين عن المجتمع لحضور فعاليات ولقاءات داخل الجامعة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.43).
 - وتفسر الباحثة حصول تلك العبارة على مرتبة متقدمة بأن المجتمع السعودي بشكل عام يعتمد على التواصل والتفاعل بين أفراده ولا سيما بفعاليات المؤسسات التعليمية
 - جاءت العبارة (الحرص على استحداث تخصصات علمية بالجامعة تلبي حاجة سوق العمل) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.45).
 - جاءت العبارة (تفعيل دور مركز خدمة المجتمع بالجامعة بكافة السبل) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.52).
 - جاءت العبارة (يقوم القيادات بالتقييم الموضوعي لأعضاء هيئات التدريس عند الترتيبي فيما يتعلق بدرجات خدمة المجتمع) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.47).
 - جاءت العبارة (توافر مراكز تدريبيية تفتح لأبناء المجتمع من خارج الجامعة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.55).
 - جاءت العبارة (ضع خطط سنوية لبرامج خدمة المجتمع بالجامعة)، في نفس المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.61).

- جاءت العبارة (توافر مراكز بحثية وعلمية تلحق بالجامعة لخدمة المجتمع) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.56).
- جاءت العبارتان (توسيع قنوات الاتصال مع المؤسسات المجتمعية، الحرص على تبادل الوفود بين الجامعة والجامعات الأخرى لتبادل الخبرات في مجال خدمة المجتمع) في نفس المرتبة التاسعة و بمتوسط حسابي (2.60) لكل منهما وانحراف معياري (0.50) لكل منهما أيضاً.
- جاءت العبارة (إقامة مؤتمرات علمية تتصل بقضايا المجتمع المعاصرة) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.57).
- جاءت العبارة (تنظيم دورات تدريبية ولقاءات توعوية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل) في نفس المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (2.57) لكل منهما وانحراف معياري (0.63).
- جاءت العبارة (الحرص على دراسة احتياجات المجتمع بشكل دوري) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.57).
- جاءت العبارتان (توجه الأقسام العلمية بكليات الجامعة لإجراء بحوث أعضاء هيئات التدريس بما يلي حاجات المجتمع، ربط أساليب التدريس والتطبيقات بنماذج ومشكلات واقعية بالمجتمع) في نفس المرتبة الرابعة عشرة و بمتوسط حسابي (2.50) لكل منهما وانحراف معياري (0.57) لكل منهما أيضاً.
- جاءت العبارة (الحرص على استطلاع رأي الطلاب فيما يتعلق بحصر مشكلات المجتمع وسبل مساهمة الجامعة لحلها) في المرتبة السادسة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.43).
- وتعتقد الباحثة في أن حصول تلك العبارة على المرتبة الأخيرة إنما هو نتيجة غير منطقية حيث أن الطلاب بالجامعة من المفروض أنهم يطبقوا دراساتهم النظرية في أنشطة عملية

مستعنين فيها بمشكلات مجتمعية حقيقية ، الأمر الذي يترجم أن العقل الجمعي للطلاب هو نفسه ما يمكن من خلاله حصر مشكلات المجتمع ومناقشة سبل حلها بالأسلوب العلمي داخل قاعات الدرس .

ومن خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد العينة حول الثلاث اختيارات (تتوفر، إلى حد ما، لا تتوفر) في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس تنحصر بين (0.41، 0.63) حيث كانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (الحرص على الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها) مما يدل على أنها أكثر عبارة تقاربت آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حولها، بينما كانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (تنظيم دورات تدريبية ولقاءات توعوية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل، الحرص على استطلاع رأي الطلاب فيما يتعلق بحصر مشكلات المجتمع وسبل مساهمة الجامعة لحلها) مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلف أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حولهما.

السؤال الثاني: ما درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في

برامج خدمة المجتمع ؟

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع سيتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع كما هو موضح في الجدول رقم (9) :

جدول (9)

يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس

بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع

م	العبرة	عالية	متوسطة	منخفضة	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	الترتيب
1	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في دراسة احتياجات المجتمع بشكل دوري	ك	10	17	3	0.63	12
		%	33.3	57	10		
2	يشارك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في وضع خطط سنوية لبرامج خدمة المجتمع لجامعتهم .	ك	13	12	5	0.74	11
		%	43.3	40	16.7		
3	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بإجراء بحوث علمية تليي حاجة المجتمع	ك	12	15	3	0.65	10
		%	40	50	10		
4	يساهم أعضاء هيئة التدريس في دعوة ممثلين عن المجتمع لحضور فعاليات ولقاءات داخل الجامعة .	ك	17	12	1	0.57	7
		%	56.7	40	3.33		
5	يسعى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق بند مساهمة عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع للحصول على ترقية .	ك	21	7	2	0.62	4
		%	70	23	6.67		
6	يحرص أعضاء هيئة التدريس على حضور الدورات التدريبية واللقاءات التوعوية لأعضاء للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل.	ك	19	10	1	0.56	5
		%	63.3	33	3.33		
7	يحرص أعضاء هيئة التدريس على ربط أساليب تدريسهم وتطبيقاتهم العملية بنماذج ومشكلات واقعية بالمجتمع .	ك	20	8	2	0.62	6
		%	66.7	27	6.67		
8	يحرص عضو هيئة التدريس على استطلاع رأي الطلاب فيما يتعلق بحصر مشكلات المجتمع وسبل مساهمة الجامعة لحلها .	ك	19	8	3	0.68	8
		%	63.3	27	10		

م	العبارة	عالية	متوسطة	منخفضة	الحسابي المتوسط	المعياري الاعتراف	الترتيب
9	يحرص عضو هيئة التدريس على حضور الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها	ك	22	8	2.73	0.45	1
		%	73.3	27	0		
10	يقترح عضو هيئة التدريس على قيادات الجامعة أساليب حديثة لتواصل الجامعة مع المؤسسات المجتمعية.	ك	16	13	2.5	0.57	9
		%	53.3	43	3.33		
11	يشارك أعضاء هيئة التدريس بأنشطة مركز خدمة المجتمع بالجامعة .	ك	21	8	2.67	0.55	3
		%	70	27	3.33		
12	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتشجيع الطلاب لعمل البحوث الميدانية التي ترصد حاجات المجتمع .	ك	20	10	2.67	0.48	2
		%	66.7	33	0		
المتوسط العام للمحور							
					2.52	0.59	

يتضح من الجدول (9) وجهات نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان حول درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع، فقد كان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.52) مما يعني أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام، وقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة التوفر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لعبارات هذا المحور ما بين (2.23 - 2.73) درجة من أصل (3) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي المساهمة (عالية، متوسطة)، وفيما يلي نتناول درجات المساهمة لعبارات محور درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بالتفصيل:

معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن درجة المساهمة في تسع عبارات من عبارات مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع بدرجة

(عالية) حيث انحصرت متوسطها الحسابي بين (2.50، 2.73) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- جاءت العبارة (يحرص عضو هيئة التدريس على حضور الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.45).

- جاءت العبارة (يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتشجيع الطلاب لعمل البحوث الميدانية التي ترصد حاجات المجتمع) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.48).

- جاءت العبارة (يشارك أعضاء هيئة التدريس بأنشطة مركز خدمة المجتمع بالجامعة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.55).

- جاءت العبارة (يسعى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق بند مساهمة عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع للحصول على ترقية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.62).

- جاءت العبارة (يحرص أعضاء هيئة التدريس على حضور الدورات التدريبية واللقاءات التوعوية لأعضاء للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.56).

- جاءت العبارة (يحرص أعضاء هيئة التدريس على ربط أساليب تدريسهم وتطبيقاتهم العملية بنماذج ومشكلات واقعية بالمجتمع) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.62).

- جاءت العبارة (يساهم أعضاء هيئة التدريس في دعوة ممثلين عن المجتمع لحضور فعاليات ولقاءات داخل الجامعة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.57).

- جاءت العبارة (يخرض عضو هيئة التدريس على استطلاع رأي الطلاب فيما يتعلق بحصر مشكلات المجتمع وسبل مساهمة الجامعة لحلها) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.68).
- جاءت العبارة (يقترح عضو هيئة التدريس على قيادات الجامعة أساليب حديثة لتواصل الجامعة مع المؤسسات المجتمعية) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.57).
- بينما نجد أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن درجة المساهمة في تسع عبارات من عبارات مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع بدرجة (عالية) حيث انحصرت متوسطها الحسابي بين (2.50، 2.73) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يلي:
- جاءت العبارة (يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بإجراء بحوث علمية تلي حاجة المجتمع) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.65).
- جاءت العبارة (يشارك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في وضع خطط سنوية لبرامج خدمة المجتمع لجامعتهم) في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.74).
- وتفسر الباحثة حصول تلك العبارة على مرتبة متأخرة ، بأنه ربما يكون قيادات الجامعة يقومون بإعداد برامج خدمة المجتمع في خطة ثابتة يتم تنفيذها كل عام ، أو يكون السبب في تغير أعضاء هيئة التدريس من عام لعام نظراً لحدثة الجامعة .
- جاءت العبارة (يقوم أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في دراسة احتياجات المجتمع بشكل دوري) في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.63).
- وتفسر الباحثة حصول تلك العبارة على المرتبة الأخيرة نتيجة لانشغال عضو هيئة

التدريس بأعمال التدريس والأنشطة داخل الكلية وأعمال الجودة ، الأمر الذي لا يجعل لديه مساحة من الوقت تمكنه من دراسة احتياجات المجتمع بشكل دوري. وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن معظم قيم الانحراف المعياري لعبارات محور درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس تنحصر بين (0.45، 0.74) حيث كانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يحرص عضو هيئة التدريس على حضور الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها) مما يدل على أنها أكثر عبارة تقاربت آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حولها، بينما كانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يشارك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في وضع خطط سنوية لبرامج خدمة المجتمع لجامعتهم) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حولها.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية خدمة المجتمع تبعاً لمتغيرات (الدرجة العلمية، التخصص)؟

وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأهمية خدمة المجتمع تبعاً لمتغيرات (الدرجة العلمية، التخصص) إن وُجدت سنقوم بإجراء اختبارات (T. test) لدراسة الفروق ذات المستوى الدلالة حول محوري الاستبانة والتي تُعزى لمتغير (الدرجة العلمية)، بينما سنقوم بإجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف متغيرات (التخصص)، وهذا ما يتضح فيما يأتي:

أ- متغير الدرجة العلمية:

جدول (10)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول محوري

الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير الدرجة العلمية باستخدام اختبار **T. test** لعينتين مستقلتين

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان	أستاذ مساعد	11	42.18	3.09	28	0.14	0.886
	محاضر	19	41.89	6.13			
المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع	أستاذ مساعد	11	31.36	4.41	28	0.85	0.403
	محاضر	19	29.63	5.85			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي من محوري الاستبانة (المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان، المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع) ترجع لاختلاف متغير الدرجة العلمية، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الدرجة العلمية على أي محور محوري الاستبانة.

ب- متغير التخصص:

جدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة من أعضاء

هيئة التدريس حول أي محور من محوري الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان	بين المجموعات	66.36	4	16.59	0.59	0.674
	داخل المجموعات	705.64	25	28.23		
المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع	بين المجموعات	48.22	4	12.06	0.39	0.818
	داخل المجموعات	783.64	25	31.346		

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محوري الاستبانة بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ترجع لاختلاف متغير التخصص، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص على أي محور من محوري الاستبانة.

خلاصة النتائج:

أ- أهم النتائج المتعلقة بالمحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع

في جامعة الأمير سلطان:

- معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون توفر آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان بدرجة (تتوفر) وذلك بشكل عام.
- معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان يرون توفر كل عبارة من عبارات محور آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان بدرجة (تتوفر)، ومن أهمها ومرتباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي:

- الحرص على الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها
 - الحرص على دعوة ممثلين عن المجتمع لحضور فعاليات ولقاءات داخل الجامعة
 - الحرص على استحداث تخصصات علمية بالجامعة تلبي حاجة سوق العمل.
 - تفعيل دور مركز خدمة المجتمع بالجامعة بكافة السبل
 - يقوم القيادات بالتقييم الموضوعي لأعضاء هيئات التدريس عند الترقى فيما يتعلق بدرجات خدمة المجتمع
- ب- أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع:**
- معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع بدرجة (عالية) وذلك بشكل عام.
 - معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن درجة المساهمة في تسع عبارات من عبارات مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع بدرجة (عالية)، ومن أهمها ومرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي:
 - يحرص عضو هيئة التدريس على حضور الاحتفال بالمناسبات الوطنية والمهنية داخل الجامعة وخارجها.
 - يشارك أعضاء هيئة التدريس بأنشطة مركز خدمة المجتمع بالجامعة.
 - يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتشجيع الطلاب لعمل البحوث الميدانية التي ترصد حاجات المجتمع.
 - يسعى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق بند مساهمة عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع للحصول على ترقية.
 - يحرص أعضاء هيئة التدريس على حضور الدورات التدريبية واللقاءات التوعوية لأعضاء للقيام بدورهم في خدمة المجتمع المحلي بشكل فاعل.

- يحرص أعضاء هيئة التدريس على ربط أساليب تدريسهم وتطبيقاتهم العملية بنماذج ومشكلات واقعية بالمجتمع.
- ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي من محوري الاستبانة (المحور الأول: آليات تفعيل برامج خدمة المجتمع في جامعة الأمير سلطان، المحور الثاني: درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سلطان في برامج خدمة المجتمع) ترجع لاختلاف كل من متغيري (الدرجة العلمية، التخصص).

توصيات الدراسة

- بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي :-
- _ ضرورة أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في وضع خطط سنوية لبرامج خدمة المجتمع لجامعاتهم ، وربطها بالحاجات الفعلية للمجتمع .
- _ ضرورة ربط برامج خدمة المجتمع للجامعة ببرامج خدمة المجتمع بالجامعات الأخرى لتعاضد الجهود في خدمة المجتمع وتناول قضايا المعاصرة وتبادل الخبرات في هذا الشأن.
- ضرورة ربط الأنشطة المنهجية لطلاب الجامعة بالمشكلات الواقعية بالمجتمع السعودي، وعقد ورش عمل لمناقشة تلك المشكلات والحلول المقترحة لها
- ضرورة أن يخصص زمن بالساعات المكتبية لعضو هيئة التدريس لدراسة احتياجات المجتمع بشكل دوري .

دراسات مقترحة

- إجراء دراسات لتقييم برامج خدمة المجتمع بالجامعات أخرى (نظراً لارتباط البرامج بكل جامعة بالاحتياجات الفعلية للمجتمع والتي تختلف من منطقة لأخرى)
- إجراء دراسات لتطوير برامج خدمة المجتمع بالجامعات السعودية
- إجراء دراسات مستقبلية لتوظيف إمكانات الجامعات السعودية في خدمة قضايا المجتمع وحل مشكلاته.

المراجع العربية:

- أبو الرب، عماد ، عيسي ، قداده . (2008) : المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، عمان . ع1.
- بركات، زياد .(2009): استراتيجيات التنمية البشرية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث. م. 2، ع243.
- بطاينة، منذر . (٢٠٠٤) : قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية. مديرية المتابعة وضبط الجودة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن.
- التل، وائل عبد الرحمن، الصرايرة، خالد أحمد. (2013): وجة اهتمام جامعة مؤتة بجودة دورها في خدمة المجتمع المحلي في ضوء تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الأردن .
- جمال الدين، نجوى يوسف. (2012): التعليم المستمر مدى الحياة والتكنولوجيا ودور الجامعة في خدمة المجتمع. المؤتمر الدولي العلمي التاسع-التعليم من بعد التعليم المستمر أصالة الفكر وحدائث التطبيق، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر. ج.2.
- حجي، منى محمد عبدا لله .(2013): احتياجات سوق العمل للمرأة وتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية ، مصر. ع25.
- حداد ،محمد بشير محمد عبدا لمحسن.(2004) :التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ،دراسة مقارنة مصر،عالم الكتب،القاهرة.
- الحري، قاسم بن عائل.(2012): دور جامعة جازان في تنمية وخدمة المجتمع المحلي .دراسة ميدانية دراسة عربية في التربية وعلم النفس، السعودية.م1، ع30.
- الرواشدة، علاء .(2012): دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها. مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت.م.40، ع4.
- عبدالعليم، فاطمة محمود.(2012): إستراتيجية متكاملة لمواجهة العوامل المؤدية الي زيادة انتشار ظاهرة البلطجة في الآونة الأخيرة من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية .مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر. م4، ع33.
- عبيدات ، ذوقان ، وآخرون .(2011) : البحث العلمي .مفهومه وأدواته ، وأساليبه ، دار الفكر ، عمان .
- العساف، صالح حمد.(2003) :المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية .العبيكان لنشر.المملكة العربية السعودية.
- العكل، إيمان صبري(2001): خدمة الجامعة المبررات المفترضة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر .
- عمار، إيمان حمدي محمد.(2009): دور كلية التربية النوعية جامعة المنوفية في خدمة المجتمع المحلي.مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مصر. ع20.
- قانون تنظيم الجامعات المصرية (1978) ، القاهرة .
- القحطاني، سالم بن سعيد وآخرون.(2000): منهج البحث في العلوم السلوكية .المطابع الوطنية الحديثة، الرياض.
- مجدي، محمد مصطفى. (2002): تحديد أولويات خدمة المجتمع من منظور الخدمة الاجتماعية دراسة تطبيقية على مجالات التعليم والصحة والشؤون الاجتماعية بمدينة العين. ،مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر. ع109.

- محمد، عبد الحليم .محمد، علي عزب. (1997): دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع ،
الواقع والمعوقات ، وإمكانية التغلب عليها مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق . ع 28 .
- هللو, إسلام عصام.(2013): دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة
نظر أعضاء هيئته التدريسية,رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة الأقصى.
- وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية . (2013): الوظيفة الثالثة للجامعات . وكالة الوزارة للتخطيط
والمعلومات .

المراجع الأجنبية:

- Wexley, K. & Klimoski, R .(1984):Performance Appraisal an update,
Research in Personal and Human Resource Management Vol.(2), P. 35-
79.
- Younes, Bassem. (2003): Faculty Evaluation: Towards a Happy Balance
Between Competing Values, World
Transactions on Engineering and Technology Education, Vol. 2, No. 1, pp.
117-120
- Jackson,A,A.(2005):Service learning and community service programs at
California university;Characterstics and implementation .http//ProQuest.
umi.com/pqdweb.DAI-66/04.

ثالثاً : المواقع الالكترونية

- موقع جامعة الأمير سلطان :
تم الاسترجاع في 24 /2/ 2015
<http://www.psu.edu.sa/colleges/psu/ar/CommunityContEd.aspx>
- موقع جامعة الملك سعود :
تم الاسترجاع في 24 /2/2015
<http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/communityServices/Pages/default.aspx>

تفعيل إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية.. «دراسة نظرية»

وجدان ناصر عبد المحسن الملحم

معلمة وباحثة دكتوراه .. المملكة العربية السعودية

مقدمة:

ساد مفهوم مجتمع المعرفة عقب ظهور اقتصاد المعرفة، وظهور تحديات ومستجدات العصر الحديث التي تمثلت في ثورات المعلومات والاتصالات وتقنياتها، مما كان له مردوده الملحوظ على البنى الأساسية للمجتمعات ، ولا سيما التربوية منها. وتعتبر المعرفة عماد التنمية، فهي سلعة ذات منفعة عامة تدعم الاقتصاديات والمجتمعات، وتؤثر في جميع جوانب النشاط الإنساني، وهي بمعناها الواسع هدف متحرك، وحدودها في توسع مستمر (تقرير التنمية الإنسانية ، 2002: 5-6).

ومما لا شك فيه أن قطاع التعليم سعى إلى ما توصل إليه الفكر الإداري من حيث اعتماده على إدارة المعرفة لضمان التقدم المستمر في شتى مجالات أعماله، وذلك لأن جودة التعليم تعتمد على مدى تطبيق مدخل إدارة المعرفة وإجراءاتها وطرقها ، حيث تساعد على تحقيق كفاءة العمليات الإدارية، وجودة عملية صنع القرار ، وفعالية البرامج الأكاديمية والتدريبية (المليحي ، 2010 : 3).

فقد أصبحت إدارة المعرفة من أهم دعائم التطوير والتغيير في قطاع التربية والتعليم ، حيث استطاعت إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء المؤسسات التربوية، فهناك نوع من الترابط والانسجام ما بين إدارة المعرفة وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية، حيث يوجد قدر من التوافق بين المفهوم العملياتي للمعرفة وآليات وأنشطة وفعاليات المؤسسة التعليمية بصفتها منظمات معرفية (محبوب ، 2004 : 18).

ومما سبق فإن الباحثة ترى ضرورة تنظيم الجهود بوعي وحكمة ، لتوجه لاستقطاب

وتراكم كافة أنواع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها وتخزينها لتكون نواة لمعلومات المؤسسة، التي لها علاقة بالنشاط الذي تمارسه ، والتي تعمل على تراكم خبرات وثقافة العاملين لتكوين رصيد من رأس المال الفكري بها ، مما يعمل على تجويد العمل المؤسسي برمته، ويعمل على تميز المؤسسة مستقبلا وتفتح لها أبواب المنافسة على المستوى الخارجي .

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على عدة دراسات عربية تناولت المعرفة وإدارتها بالمؤسسات التعليمية ، ومدى ما تضيفه إدارة المعرفة من تجويد العمل بالمؤسسات التعليمية تولدت لديها فناعة في إلقاء الضوء على إدارة المعرفة بشكل عام .

فقد أكدت بعض الدراسات والتقارير في بداية الألفية الثالثة أن البلدان العربية أصبحت معزولة عن المعرفة والمعلومات والثقافة العالمية (تقرير التنمية الانسانية، 50:2002)، توصلت إحدى الدراسات إلى أن هناك مجموعة من المعوقات التي يمكن أن تحد من نجاح إدارة المعرفة ، من أهمها قلة الأفراد المتخصصين ، وتجاهل أفكار الآخرين وضعف التوثيق للمعارف الضمنية ، وقلة فرق العمل ، وثقافة احتكار المعرفة (الشهري، 2010)، وقد أكدت دراسة (الكبيسي، 2005) أن المعرفة ليست هدفا بذاته وأن هياكلها التنظيمية التي تدار بها ليست أهم من النتائج المتحققة ، لذا لا ينبغي أن ينتهي الإهتمام بالمعرفة عند جمعها وتخزينها في الحواسيب أو في ذاكرة المنظمات وعقول موظفيها، ولا يقتصر الإهتمام على بناء وتصميم الكيان التنظيمي الذي يتولى إدارة أقسامها وشعبها، لأنها مجرد مستلزمات أساسية، ولن يكفي توفيرها ضمان النجاح ، وتحقيق أهداف إدارة المعرفة والمتمثلة في مضاعفة القيم المضافة من تطبيقاتها وتحويلها إلى سلوكيات وإبداعات تجعل المنظمة أكثر تميزا و إبداعا، ولن تستطيع أي منظمة أن تحافظ على مثل هذه المزايا التنافسية إن لم تحرص جاهدة على بقاء معرفتها صالحة وفاعلية بحمايتها من التقادم السريع الذي تتعرض لها المعرفة وإثراؤها بكل ما هو جديد .

كما أكدت دراسة (أبو خضير ، 2009) على أن إدارة المعرفة هي أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة، التي تتبناها المنظمات لتحقيق العديد من الفوائد منها تحسين الأداء التنظيمية، وزيادة قدرة المنظمة على التكيف مع تحديات ومتطلبات التغيير السريع في البيئة المحيطة بها، المحافظة على رأس مالها الفكري، زيادة قدرتها على الابتكار وتطوير الخدمات والمنتجات التي تقدمها.

أما دراسة بوعشة ، بن منصور (2012)، فجاء في نتائجها ؛ على أن المعرفة هي الركيزة الأساسية للبقاء والنمو وأساساً فاعلاً لتحقيق الكفاءة ، وأنها أحد الميادين الحديثة نسبياً، والغرض الأساسي منها هو إدارة أنشطة وجهود المعرفة وتنظيمها وتوجيهها والرقابة عليها لتحقيق الأهداف ، وأنها ضرورية لبقاء المنظمة والحفاظ على قوتها التنافسية، وهذا ما جعل المنظمات تحتاج إلى طاقة لتنظيم واستخدام والحفاظ على قدرات العاملين وتطويرها ، وأنه لولا المعرفة لا يمكن لأي منظمة أن تستمر وتبقى ، وأن موضوعات إدارة المعرفة عكست حاجة المنظمات المعاصرة لأن تحتفظ بقبابلية كبيرة على المرونة التي تمكنها من الاستجابة للتطورات والتغيرات، ولا سيما تلك التي لا يمكن التنبؤ بها ، وأن العمل المعرفي هو أساس إدارة المعرفة، فلا ينبغي التحدث عن كمية المعرفة الموجودة في المنظمات من دون التحدث عن كيفية تدفقها وإدارتها وتطبيقها ، وأنه توجد علاقة وثيقة بين إدارة المعرفة وقدرة المنظمة على البقاء والنمو، فالمعرفة كقوة أساسية محركة للاقتصاد، إلى جانب التغيير والعولمة وتحدياتها، ولدت الحاجة إلى الإبداع لترجمة المعرفة إلى معرفة جديدة أو مطورة، تحقق للمنظمة ميزة تنافسية مما يسمح لها بالاستمرار والنمو.

ومما سبق فإن غالبية الدراسات تناولت إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي ، وقد رأت الباحثة ضرورة إلقاء الضوء على إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ، لأهميتها ولما تمتلكه من موارد بشرية، وتقنيات، ومصادر ونظم للمعلومات وبما تسهم به في خدمة المجتمع حيث تعد منظمات تنتج المعرفة، وهي مهياة أكثر من غيرها لتبني إدارة المعرفة ،

ومن هنا بدأ ناقوس الخطر يدق معلناً أن هناك تحديات وتحولات لا بد لنظم الدول العربية أن تواكبها أو تتصدى لها ، ولا سيما نظم التربية والتعليم بها ، والتي تتطلب التخلي عن التقليدية في كل اجراءاتها وآليات العمل بها ، ونتيجة لإحساس الباحثة بالمشكلة سعت إلى التأكيد من خلال العرض النظري للدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس لها :-

كيف يمكن تفعيل إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية ؟

ويمكن حصر مشكلة الدراسة بالتساؤلات الفرعية الآتية:

- ما المقصود بالمعرفة ، وما الحاجة اليها ، وما خصائصها ؟
- ما المقصود بإدارة المعرفة، وما أهميتها، وما مكوناتها ؟
- ما واقع إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية ؟
- ما متطلبات تفعيل إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية ؟
- ما الإجراءات المقترحة لتفعيل تطبيق إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية ؟

حدود الدراسة.

تحددت الدراسة الحالية فيما يلي :-

الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة الحالية على استعراض ادارة المعرفة لدى مؤسسات التعليم السعودي.

الحد المكاني: تركزت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

الحد الزمني: أجريت تلك الدراسة خلال العام 2015.

موضوع الدراسة : تنقسم الدراسة الحالية إلى ثلاثة مباحث رئيسة ؛ المعرفة ، إدارة

المعرفة ، وإدارة المعرفة بالمؤسسات التعليمية السعودية ، ويتضمن المبحث الأول؛ المفهوم والحاجة ، خصائص المعرفة ، بينما يتضمن المبحث الثاني المفهوم والحاجة ، مكونات إدارة المعرفة ، أما المبحث الثالث فيتضمن ؛ متطلبات توظيف إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم ،

القيمة المضافة التي تعود على المؤسسات التعليمية من إدارة المعرفة ، معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم السعودية ، والإجراءات المقترحة لتفعيل تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم السعودية ، وفيما يلي استعراض لمباحث الدراسة :-

المبحث الأول : المعرفة

أولاً : المفهوم والحاجة : تعددت تعريفات المعرفة بشكل عام لغوية واصطلاحية ، وفيما يلي تستعرض الباحثة بعض منها :-

التعريف اللغوي للمعرفة : جاء في المعجم الوسيط عن المعرفة: عرف يعرفُ معرفة وعرفانا وعرفَ و عرّفَ و عرفًا: أي علم (الوسيط :595) ، والمعرفة من عرف الشيء: أي علمه وأدركه بتفكير وتدبر لأمره، ويعود الأصل في كلمة «معرفة» إلى اشتقاقها من الفعل (عرف) ، ومعرفة الشيء هي إدراكه بأحد الحواس (آبادي ، 1997 : 1114) ، والمعرفة هي ما يتكون في الذهن من إدراك لشيء ما وهو يعبر عن فهم أي منا للحقيقة ، المعرفة هي فعل الفكر الذي يطرح شيئاً ما طرحاً مشروعاً، وهي تمثيل موضوع فكري معين حقيقياً أو واقعياً بالعقل (المنجد ، 2001 : 967) .

التعريف الاصطلاحي للمعرفة : تعرف المعرفة بأنها مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات أي أن المعرفة عبارة عن معلومات ممتزجة بالتجربة، والحقائق والأحكام والقيم التي تعمل مع بعضها كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير (ياسين ، 2007 : 25) .

وعرفت بأنها العمليات المنظّمة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية لتعريف وتحليل الأصول المعرفية الخاصة بها، بالإضافة إلى الحصول على المعرفة المناسبة المطلوبة وتصنيفها وتنظيمها وتخزينها واستخدامها ونشرها بين أفراد وأقسام المؤسسة، وتوليدها للحصول على قيمة مضافة، وذلك لتحقيق أهداف المنظمة والقيام بالأنشطة الإدارية المختلفة اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعلّم والتخطيط الاستراتيجي (السعيد ، 2009 : 129) .

والمعرفة؛ أصل غير ملموس من المتوقع أن يساهم في تدفق خدمات وقيم للمنظمة أو المجتمع لفترة يصعب التنبؤ بها مسبقاً على عكس الأصول الملموسة التي تتميز بمحدودية فترة حياتها (3 : 1998 ، Boisot) .

وهناك من يرى بأن المعرفة هي الرصيد الذي تم تكوينه من حصيلة البحث العلمي والتفكير والدراسات الميدانية وتطوير المشروعات الابتكارية، وغيرها من أشكال الإنتاج الفكري للإنسان عبر الزمان (المغربي ، 2002: 182).

التعريف الإجرائي للمعرفة : تعرف الباحثة المعرفة بأنها عملية دائمة لا تتوقف اجراءاتها، تتمثل في كافة المعلومات مهما كانت صغيرة أو فرعية شرط ارتباطها بنشاط ومجال عمل المؤسسة، بهدف تراكمها وترتيبها لتكون رأس المال الفكري للمؤسسة المتمثل في الخبرات والتقنيات لتجويد العمل بالمؤسسة وتميزها ومنافستها بين مثيلاتها من المؤسسات التي تعمل بنفس المجال.

ومما سبق تتضح الحاجة للمعرفة ، حيث تضاعفت المعارف بشكل واضح على مدى العقود القليلة الماضية ، وبات العصر الحالي يُوصف بعصر الانفجار المعرفي؛ حيث جعل ثورة تقنية الاتصالات والمعلومات من المعرفة مورداً متاحاً وميسراً للجميع؛ مما جعل التحدي ينتقل من إيجاد المعرفة لندرة مصادرها إلى تحدى من نوع آخر يتمثل في كيفية التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة وتمييز النافع منه؛ مما يعني أن التعامل مع المعرفة في هذا العصر بات يتطلب مستوى عالياً من الإدراك والمهارات العلمية والتقنية (أبو النصر ، 2008 : 75) ، وبدأ حجم المعرفة وكما يتضاعف كل بضعة سنوات بعد أن كانت مضاعفتها تستغرق قرن من الزمان (الكبيسي ، 2004 : 46) .

وعلى هذا فإن المعرفة هي الثروة الحقيقية للمنظمات كما هي بالنسبة للأفراد والشعوب والمجتمعات ، وهي بالتالي أدواتها الحيوية في القيام بوظائفها ومباشرة أنشطتها من أجل تحقيق أغراضها وغاياتها التي وجدت من أجلها، فالمعرفة قوة وثروة في آن واحد إذ تعد قوة المعرفة

هي الميزة التي تميز القرن الحادي والعشرين باعتبارها المورد الأكثر أهمية من الموارد الأخرى، وتكمن أهميتها في كونها المورد الوحيد الذي لا يخضع لقانون تناقص الغلة وأنها لا تعاني من مشكلة الندرة باعتبارها المورد الوحيد الوافر الذي ينمو بالتراكم ولا يتناقص بالاستخدام (العلي ، 2009 : 26) .

ثانياً : خصائص المعرفة : تري الباحثة أن المعرفة كالكائن الحي تولد وتتغذي وتكبر ، ويستثمر فيها حتى تصبح رأسمال للكيان الذي يحتويها ويعمل على تنميتها وتراكمها ، وقد عدت الأدبيات خصائص المعرفة منها ما يلي : (الملكاوي ، 2007 : 36)

- **المعرفة تولد :** يمكن لعمليات البحث العلمي توليد المعرفة عن طريق الأشخاص المبتكرين.
- **المعرفة تموت :** وهذه تشير إلى المعلومات الساكنة والراكدة الموجودة بين طيات الكتب على رفوف المكتبات أو الموجودة في رؤوس من يمتلكونها ولم يعلموها لغيرهم فماتت بموتهم والبعض منها يموت بإحلال معارف جديدة محل القديمة.
- **المعرفة تمتلك :** فهي ليست محصورة بفرد أو مقتصرة على جهة معينة دون غيرها، فالطريقة الأكثر استخداماً لاكتساب المعرفة هي التعلم، ومن ثم يمكن تحويل هذه المعرفة إلى طرق علمية ، أو براءة اختراع أو أسرار تجارية تدر دخلاً على مالكيها وتتمتع بالحماية القانونية شأنها شأن الأملاك المادية.
- **المعرفة تخزن :** في السابق كانت تخزن على الورق وما زالت حتى الآن، ولكن في الوقت الحاضر أصبح التركيز على الوسائل الالكترونية المتعددة التي تعتمد على تطبيقات الحاسب الآلي بدرجة كبيرة والشبكة العنكبوتية.
- **المعرفة تصف :** قد تكون المعرفة صريحة، أو ضمنية في عقول مالكيها، وهناك أنماط أخرى من التصنيفات كالمعرفة العملية التي تتعلق بكيفية عمل الأشياء،

- ومعرفة الأفراد المتعلقة بالرؤية والعلاقات التي تستخدم في العمل.
 - **المعرفة لا تستهلك بالاستخدام** : بل على العكس, فهي تتطور وتولد بالاستخدام وبدون ذلك، فهي معرضة للموت.
 - **المعرفة تنشر**: عن طريق الوسائل المتاحة.
 - **المعرفة يمكن تقاسمها والمشاركة فيها**.
 - **المعرفة تنقل للغير** إذا توفرت الوسائل اللازمة لذلك
- المبحث الثاني : إدارة المعرفة :**

بعد أن استعرضت الباحثة مفهوم المعرفة والحاجة إليها ، وخصائصها ، تستعرض فيما يلي مفهوم إدارة المعرفة ، والحاجة إليها ثم تتناول مكونات إدارة المعرفة من حيث خصائصها وأبعادها كما يلي :-

- أولاً : المفهوم والحاجة :** تعرف إدارة المعرفة بأنها نظام توليد مزدهر وبيئة تعلم من شأنها تشجيع وتوليد كل من المعرفة الشخصية والمعرفة التنظيمية ، وتجميعها ، واستخدامها وإعادة استخدامها سعياً ، وراء قيمة جديدة للأعمال (الشهراني ، 2010 ، 14) .
- وبتعريف آخر فإن إدارة المعرفة هي عملية منهجية منظمة لاستقطاب المعرفة وتخزينها ، ونشرها ، توليدها ، وتطبيقها بصيغ تداؤمية لتعزيز التعلم والإبداع ، وتحسين الأداء واتخاذ القرار(الجنابي ، 2013 : 66) ، وهي عملية تنظيمية متكاملة من أجل توجيه نشاطات الشركة للحصول على المعرفة وتخزينها ومشاركتها وتطويرها ، واستخدامها من قبل الأفراد والجماعات من أجل تحقيق أهداف المنظمة، ويعبر عنها بأنها: الجهود المبذولة من المديرين لغرض تنظيم ، وبناء رأس مال المنظمة من الموارد المعلوماتية أو ما يمكن تسميته رأس المال الفكري الذي تملكه المنظمة (السحيمي ، 2009 : 4) .
- وتتلخص أركان مفهوم إدارة المعرفة فيما يلي (آل عثمان ، 2013 : 42-43) .
- أنها تهدف إلى بناء رأس المال الفكري الذي يخدم مصالح المنظمة وأهدافها.

- أنها عملية إدارية شاملة هدفها توليد المعرفة والكشف عن مواردها من مصادرها المختلفة وتوظيفها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعلم التنظيمي والتخطيط الإستراتيجي.

- اختيار المعرفة المطلوبة وتصنيفها وتنظيمها

- نشر المعرفة عن طريق الوسائل المتاحة.

- تعتمد على الجهد الجماعي لأفراد المنظمة لتحقيق كفاءتها وأهدافها, وهذا لا يعني إلغاء الجهد المعرفي الفردي المبدع.

إدارة المعرفة إجرائياً : تعرف الباحثة إدارة المعرفة بأنها قدرة المؤسسة ؛ متمثلة في

قدرات ومهارات القائمين عليها في استقطاب وجمع وتصنيف وترتيب المعلومات والبيانات التي يتطلبها تجويد العمل بمؤسستهم ، باستخدام تلك المعلومات وقت الحاجة اليها سواء لتطوير العمل المؤسسي أو المنافسة مع المؤسسات الأخرى أو تبادلها .

ومما سبق تتضح حاجة المؤسسات بشكل عام ولا سيما المؤسسات التعليمية إلى إدارة المعرفة ، وفيما يلي سرد لبعض الأمور التي تلخص حاجة المؤسسات التعليمية إلى ادارة المعرفة فيما يلي(Holsapple , Singh,2001,pp 77-98)

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبيرة للمنظمات لتخفيض التكاليف ورفع موجداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.

- تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق أنشطة المنظمة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.

- تعزز قدرة المنظمة للاحتفاظ بالأداء المؤسسي المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه.

- تتيح إدارة المعرفة للمنظمة تحديد المعرفة المطلوبة وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة بهاو تطبيقها وتقييمها.

- تعد إدارة المعرفة أداة المنظمات الفاعلة لاستثمار رأس مالها الفكري من خلال

جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة وممكنة.

- تعد أداة تحفيز للمنظمات لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة.

ثانيا : مكونات إدارة المعرفة

(أ) أبعاد إدارة المعرفة : تتمثل أبعاد إدارة المعرفة في ثلاثة أبعاد أساسية :-

* **البعد التكنولوجي**: ومن أمثله محركات البحث ومنتجات الكيان الجماعي البرمجي وقواعد بيانات إدارة رأس المال الفكري, التي تعمل جميعها على معالجة مشكلات إدارة المعرفة بصورة تكنولوجية, لذلك فإن المنظمة تسعى إلى التميز من خلال امتلاك البعد التكنولوجي للمعرفة.

* **البعد التنظيمي واللوجستي للمعرفة** : يعبر هذا البعد عن كيفية الحصول على المعرفة والتحكم بها وإدارتها وتخزينها ونشرها وتعزيزها ومضاعفتها وإعادة استخدامها، ويتعلق هذا البعد بتجديد طرق وإجراءات العمليات اللازمة لإدارة المعرفة بصورة فعالة من أجل كسب قيمة اقتصادية مجدية.

* **البعد الاجتماعي**: يركز هذا البعد على تقاسم المعرفة بين الأفراد وبناء جماعات من صناعات المعرفة، وتأسيس المجتمع على أساس ابتكارات صناعات المعرفة ، والتقاسم والمشاركة في الخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة من العلاقات بين الأفراد, وتأسيس ثقافة تنظيمية (داعمة لذلك) الزياادات ، (2008 : 67).

ومما سبق فإنه يمكن أن نري أبعاد إدارة المعرفة بمنظور آخر كما يلي :-

* **التركيز على الأفراد:** ويتمثل في التركيز على تحقيق المشاركة بين الأفراد بالمعرفة المتاحة، وتوسيع قدرات معرفية واسعة و متميزة.

* **التركيز على إدارة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات:** ويتم التركيز هنا على المعرفة المتعلقة بإدارة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات والتأكيد على استخدامها
* **التركيز على الأصول الفكرية ورأس المال الفكري:** ضمن هذا البعد يتم التركيز على استخدام المعرفة بما يؤدي إلى دعم القيمة الاقتصادية للمنظمة، وضمان توفير رأس المال الفكري الذي يحقق الميزة التنافسية التي تكفل نجاحها طويل الأمد.

* **التركيز على فعالية المنظمة:** يجري التركيز هنا على استخدام المعرفة مما يؤدي إلى (التطوير والتحسين للفعاليات التشغيلية والتنظيمية (خباش، 2009 : 39).
(ب) **عناصر إدارة المعرفة:** تتكون البنية التحتية لإدارة المعرفة من من عدة عناصر، يجب أن تعمل المؤسسات على توفيرها والعمل على تجويدها منها ما يلي:-
(بوعشة، 2012 : 15-17).

(1) **الثقافة التنظيمية:** هي عبارة عن مجموعة من القيم والمعتقدات الموجودة داخل المنظمة وبين العاملين مثل طريقة تعامل الأفراد مع بعضهم البعض، وتوقعات كل فرد من الآخر ومن المنظمة. ويتطلب تطبيق إدارة المعرفة في أي منظمة أن تكون القيم الثقافية السائدة متوافقة مع التعليم المستمر وإدارة المعرفة، وأن تكون كذلك مشجعة لروح فريق العمل وتبادل الأفكار ومساعدة الآخرين.
وهناك بعض العوامل التي تمكن العاملين من فهم ثقافة المنظمة وأهميتها في دعم إدارة المعرفة في المنظمة وهي:

- * قدرة الإدارة على دعم عمليات تطبيق المعرفة في جميع مستويات المنظمة.
- * قدرة الإدارة على تقديم الحوافز والعوائد للعاملين الذين يدعمون مشاركة

المعرفة في المنظمة.

* قدرة الإدارة على دعم وتشجيع التفاعل بين العاملين ودعم الابتكار والإبداع.

(2) الهيكل التنظيمي: الهياكل التنظيمية توضح التسلسل الإداري للمنظمة وكيفية

تفاعل العاملين مع بعضهم البعض ومسئوليات الأفراد وسلطاتهم، مما يساهم في نقل المعرفة واتجاه النقل والمشاركة، فهي تسهل عمل إدارة المعرفة من خلال مايلي:

- تقسيم العمل وتحديد أدوار الأفراد في المنظمات.
 - التحول من النظم المركزية التي تعتمد على احتكار المعرفة إلى النظم اللامركزية التي تساعد على تدفق وانتشار المعرفة.
 - التحول من أنماط التنظيم القائمة على العمل الفردي إلى نمط العمل الجماعي.
- (3) البيئة المادية:** وهي كل ما يتعلق بتصميم المباني والمكاتب وغرف الاجتماعات، فهناك كثير من الدراسات أكدت على أن نسبة كبيرة من الموظفين يعتقدون بأنهم اكتسبوا معرفتهم من خلال المحادثات غير الرسمية والبرامج التدريبية التي تعقدتها المنظمات بدلا من العلاقات الرسمية.

(4) البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات: تخدم البنية التحتية لتكنولوجيا

المعلومات الكثير من العمليات مثل معالجة البيانات وتصنيفها وتخزينها، وكذلك تكنولوجيا الاتصالات والشبكات، فهي من أهم العناصر المؤثرة على بناء نظام إدارة المعرفة، حيث ستساعد في زيادة قدرات المنظمة المعرفية من خلال سهولة الوصول إلى المعرفة وتجميعها ومن ثم تصنيفها وخصزها، وبعد ذلك نشرها عبر الوسائل المتاحة لتحقيق أهدافها.

(5) المعرفة المشتركة: تشير المعرفة المشتركة إلى التجارب والخبرات المتراكمة في

المنظمات التي تدعم عمليات خلق معارف جديدة، مما يزيد الابتكار والإبداع في المنظمة (الطاهر ، 2012 : 98).

كما تحددت عناصر إدارة المعرفة من منظور آخر فيما يلي :-

(أ) **الإستراتيجية** : وتعرف الإستراتيجية بأنها ؛ أسلوب التحرك لمواجهة التهديدات أو الفرص البيئية، والذي يأخذ في الحسبان نقاط الضعف والقوة الداخلية للمشروع، سعياً لتحقيق رسالة وأهداف المشروع ، وتقوم الإستراتيجية بصنع المعرفة بالتركيز على تأطير أو تبني الخيارات الصحيحة والملائمة، حيث توجه المؤسسة إلى كيفية حصر ومعالجة موجوداتها الفكرية، كما تسهم الإستراتيجية في تنمية شبكات العمل لربط الناس لكي يتقاسموا المعرفة، ومن أهم أدوار الإستراتيجية تحديد مناطق الأهمية للمنظمة، حيث يتم التركيز عليها لجمع المعرفة حولها مما يدفع المنظمة أحياناً إلى توليد المعرفة (الكبيسي ، 2005 : 11) .

(ب) **القوى البشرية** : يمثل العنصر البشري أهم عناصر إدارة المعرفة، لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المنظمة من المعرفة الفردية إلى المعرفة التنظيمية، والمقصود بالعنصر البشري ؛ كوادرات أنظمة المعلومات، وكوادرات إدارة المعرفة، كوادرات البحث والتطوير، ومديرو الموارد البشرية ومديرو الأقسام الأخرى والأفراد المساهمون في عمليات إدارة المعرفة، وعملياً فإن الأفراد هم المكونات الرئيسية في برامج إدارة المعرفة ولا يمكن العمل من دونهم، وصناع المعرفة هم أولئك الأفراد الذين يقومون بخلق المعرفة كجزء من عملهم (الكبيسي ، 2005 : 92) .

ويعرف صناع المعرفة أيضاً بعمال الياقات الذهبية، مقارنة بعمال المصانع الذين يعرفون بعمال الياقات الزرقاء، حيث يعملون على استخدام عقولهم في تحويل أفكارهم إلى منتجات وخدمات أو عمليات، ويمتلكون معرفتهم التي يمكنهم بيعها أو المتاجرة بها أو حتى تركها جانباً ولكنها تبقى ملكهم، وهنا تقع المسؤولية الكبيرة على التعليم

في التأهيل الأولي من خلال تزويد الطلبة بمهارات التفكير الإدراكي والتقني، حيث أصبح العمل يتطلب كفاءات أكثر من مجرد الحصول على شهادة، كفاءات تمزج التعليم بالخبرة وتولد الإبداع والابتكار، ومحاورة التغيير من خلال التعليم المستمر، حيث أن ما يعرفه عامل المعرفة اليوم لن يضيف قيمة إلى عمله في الغد كي يكون منتجاً مساهماً، ويتضح دور أخصائي المعلومات في إدارة المعرفة من خلال تصنيف عمال المعرفة إلى ثلاث فئات هي : (رزوقي ، 2000)

- **المهنيون:** المهنيون كالأطباء والمحاسبين واختصاصي المعلومات الذين ازدادت الحاجة إلى مهارتهم المتخصصة في الخدمات المهنية بشكل رئيس .
- **الفنيون:** كالمهندسين والعمال العلميون والفنيون حيث لا تحدد هذه الفئة بمستوى تعليم معين، إنما تعتمد على المهارات المتخصصة المكتسبة من العمل ومن بينهم العاملون في مؤسسات المعلومات دون امتلاكهم لشهادات تخصصيه.
- **القيادات:** كالرتب العليا في الإدارة من صناعات القرار.

(ت) **التكنولوجيا:** يمكن تلخيص دور التكنولوجيا في إدارة المعرفة فيما يلي: (عبد الوهاب، 1426هـ)

1. أسهمت التطورات التكنولوجية في تعزيز إمكان السيطرة على المعرفة الموجودة والتي جعلت منها عملية سهلة وذات تكلفة أقل ومتيسرة؛
2. أسهمت التكنولوجيا في تهيئة بيئة ملائمة مع تفاعل الموارد البشرية لتوليد معرفة جديدة؛
3. أسهمت التكنولوجيا في تنميط وتسهيل وتسريع وتبسيط كل عمليات إدارة المعرفة من توليد وتحليل وتخزين ومشاركة ونقل وتطبيق واسترجاع البحث؛
4. وفرت التكنولوجيا وسائل اتصال سهلت من تكوين ورش عمل مشتركة، تحتاجها الجماعات المتفاعلة في مناطق جغرافية مختلفة.

المبحث الثالث : تفعيل إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم السعودية

وتتناول الباحثة فيما يلي ؛ متطلبات توظيف إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم، القيمة المضافة التي تعود على المؤسسات التعليمية من إدارة المعرفة ، معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم السعودية ، وأخيراً تقدم بعض الإجراءات لتفعيلها:-

أولاً : متطلبات توظيف إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم

يتطلب توظيف إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم بعض العناصر الهامة التي حال توفرها يمكن للمؤسسة التعليمية إدارة المعرفة لديها بكفاءة، تتمثل من وجهة نظر الباحثة فيما يلي:-

1- قدرات ومهارات خاصة للقائمين على إدارة المعرفة: المعرفة هي نتاج

تفاعل الإنسان والمعلومات وبذلك فإنها تتأثر بعمق بخلفية الشخص الذي يتعاطى معها وكذلك بالسياق الذي يتم فيه تناول هذه المعلومات ومن هنا فإن قراءة أو فهم المعرفة أو بتعبير أدق مكوناتها المعلوماتية وتأويل هذه المكونات وتفسيرها لاستخراج معرفة منها سيخضع بالتأكيد للمؤثرات الشخصية وبالتالي يمكن توليد وابتكار معرفة جديدة لدى قراءتها من قبل شخص آخر وهكذا بل أكثر من ذلك أن المعرفة المتولدة من قراءة الشخص نفسه للمكونات المعلوماتية نفسها ربما تختلف من سياق لآخر تختلف فيه المؤثرات الفكرية والنفسية وغيرها (Kluges,2001:2)

2- الوعي بأسباب الإهتمام بإدارة المعرفة: حيث أن تزايد الاهتمام بإدارة

المعرفة يرجع إلى عدة أسباب، منها؛ هندرة (إعادة هندسة العملية الإدارية)، أي إعادة التصميم الجذري لها لتحقيق تحسينات مثيرة في الكلفة والجودة والخدمة والسرعة»، ويظهر التطابق بين إدارة المعرفة وإعادة هندسة العملية الإدارية في برمجيات المجموعات والتعاونيات التي تستخدم كطرق لتوزيع المعرفة ونشرها

داخل المنظمة ولكل مستوياتها وفيما بين المنظمة والمنظمات الأخرى (العلي، 2009:60)

ومن أسباب الإهتمام بإدارة المعرفة أيضاً؛ إدارة المعلومات، وهي الحقل العلمي الذي يهتم بضمان المداخل التي توصل إلى المعلومات وتوفير الأمان والسرية، وتخزينها ونقلها وإيصالها إلى من يحتاجها (الملكاوي، 2007: 79)

كما أن القيادات الإدارية المؤمنة بمفاهيم إدارة المعرفة والساعية إلى تدعيم تطبيقاتها في المنظمة هي من أسس تسريع التعلم التنظيمي من خلال الممارسة الديمقراطية للإدارة التي لا تحتكر المعرفة وحق اتخاذ القرار، بل تعتمد إلى تمكين الموارد البشرية ذوي المعرفة وتتيح لهم حرية الحركة والمشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات مما يحفزهم إلى استخدام ما لديهم من معارف ومن الانتقال بالممارسة التنظيمية من مستوى إلى آخر وفق تطورات المواقف ومتطلباتها، أي أن المنظمة التي تستثمر في تنمية آليات البحث عن مصادر المعرفة وتحليلها ثم إتاحتها لأعضائها، إنما تهيأ البيئة الصالحة لنشأة ونمو التعلم التنظيمي (Daft,2001:40)

3- توفر المقومات والاحتياجات المعرفية : يمكن تلخيصها فيما يلي :-

- **توفر المعرفة الصريحة** ؛ وهي المعرفة التي يمكن تقاسمها مع الآخرين وتعلق هذه المعرفة بالبيانات والمعلومات الظاهرية الموجودة والمخزنة في ملفات وسجلات المنظمة، التي يمكن الحصول عليها وتخزينها، والتي تتعلق بسياسات المنظمة وإجراءاتها وبرامجها وموازنتها ومستنداتها، وأسس ومعايير التقييم والتشغيل والاتصال، أي أنها معرفة جاهزة وسهلة الوصول، ذلك أنها موثقة في مصادر المعرفة الرسمية التي عادة ماتكون جيدة التنظيم الوثائق، الحاسوب (بوعشة، بن منصور، 2012: 7).

- **توفر المعرفة الضمنية**، وهي معرفة أقل قابلية للوصول من سابقتها، حيث يتم

الوصول إليها بشكل غير مباشر عن طريق الاستعلام والمناقشة، ولكنها معرفة غير رسمية لأنها غير موثقة (العقل البشري، المنظمات). (المرجع السابق : 7) . وترى الباحثة أن نوعي المعرفة السابق ذكرهما متكاملان بغض النظر عن خصائص كل منها وقابليته للإدارة فكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية لأي منظمة، مما يستدعي وضع برامج ملائمة لإدارتها.

بمعنى أن تجد المنظمة الطرق والأساليب المناسبة لنقل هذين لنوعين من المعرفة أي كيفية تحويل المعرفة الضمنية (الفردية) إلى معرفة صريحة (منظمة). (Allen,2003:37)

- توفير البنية التحتية والتقنية ، أي التطبيق المنظم للمعرفة العلمية ومستجداتها من الاكتشافات في تطبيقات وأغراض عملية .

- توفر تكنولوجيا المعلومات ، أي الاستخدام والاستثمار المفيد والأمثل لمختلف المعارف والبحث عن أفضل الوسائل والسبل التي تسهل الحصول على المعلومات التي تقودنا إلى المعرفة وكذلك جعل هذه المعلومات متاحة للمستفيدين منها، وتبادلها وإيصالها بالسرعة المطلوبة والفاعلية والدقة التي تتطلبها أعمال وواجبات الإنسان المعاصر.

4- توفر البيئة اللازمة لإدارة المعرفة بالمؤسسات التعليمية: وتتكون تلك البيئة من عدة أركان هامة يجب توفرها وهي:-

- **الفكر الاستراتيجي:** ويعرف على أنه أسلوب التحرك لمواجهة التهديدات أو الفرص البيئية، والذي يأخذ في الحسبان نقاط الضعف والقوة الداخلية للمشروع، سعياً لتحقيق رسالة وأهداف المشروع، وتقوم الإستراتيجية بصنع المعرفة بالتركيز على تأطير أو تبني الخيارات الصحيحة والملائمة، حيث توجه المؤسسة إلى كيفية مسك ومعالجة موجوداتها الفكرية، كما تسهم الإستراتيجية في تنمية شبكات العمل لربط الناس لكي يتقاسموا المعرفة، ومن أهم أدوار الإستراتيجية تحديد

مناطق الأهمية للمنظمة، حيث يتم التركيز عليها لجمع المعرفة حولها مما يدفع المنظمة أحياناً إلى توليد المعرفة (الكيسي ، 2005 : 90) .
وتشجع إدارة المعرفة على تحديد الأهداف الإستراتيجية ذات الصلة بالإبداع والتجديد من أجل البقاء، والانتقال من المعرفة الفردية المبنية على الذكاء إلى المعرفة الجماعية من خلال تبادل وشمين المعرفة، وتسهم في تعظيم قيمة المعرفة ذاتها عبر التركيز على المحتوى (ياسين، 2007: 42-43).

* **الموارد البشرية:** يعتبر العنصر البشري العامل الرئيس في إدارة المعرفة، ومن أهم المقومات التي يتوقف عليها نجاح إدارة المعرفة في تحقيق أهدافها، لأنه أداة نقل المعارف، ويتكون منهم رأس مال المؤسسة البشري الذين يحملون بمسئولية نشاطات توليد المعارف وتصنيفها وتخزينها بالأساليب التقنية الحديثة بقواعد بيانات، ثم توزيعها .

كما يجب أن توفر كل مؤسسة لذوي المعرفة والكفاءة المتميزة الحوافز المناسبة، التي تحفزهم على إشراك غيرهم بما لديهم من معارف وخبرات (Marquardt, 2002:2)
* **التقنيات الالكترونية الحديثة:** من الأهمية بما كان استمرار عملية تبادل المعارف، وليتحقق هذا لا بد من امتلاك القائمين على إدارة المعرفة بالمؤسسات التعليمية لبعض المهارات وتوفر بعض القدرات لديهم للتمكن من إدراك البيئات المحيطة بهم، وأهم ما فيها، وربط المعلومات التي يتحصلون عليها دائماً بقواعد قيمية ونظامية مستمدة من النظام العام بالمجتمع المحيط بالمؤسسة.

وقد أسهمت التطورات التكنولوجية في تعزيز إمكان السيطرة على المعرفة الموجودة والتي جعلت منها عملية سهلة وذات تكلفة أقل ومتيسرة؛ وفي تهيئة بيئة ملائمة مع تفاعل الموارد البشرية لتوليد معرفة جديدة؛ و في تنميط وتسهيل وتسريع وتبسيط كل عمليات إدارة المعرفة من توليد وتحليل وخرن ومشاركة ونقل وتطبيق واسترجاع البحث؛ كما وفرت التكنولوجيا

وسائل اتصال سهلت من تكوين ورش عمل مشتركة، تحتاجها الجماعات المتفاعلة في مناطق جغرافية مختلفة. (بوعشة ، بن منصور، 2012: 16).

ومع الأهمية المتزايدة لتكنولوجيا المعلومات في المنظمات، يلاحظ في هذا المجال أن هذه التكنولوجيا تستطيع التعامل بكفاءة مع البيانات والمعلومات ولكن ليس مع المعرفة، بل أنها في أحسن الأحوال ولكي تستطيع أن تمارس دوراً في إدارة المعرفة لا بد من أن تحول المعرفة إلى معرفة صريحة كيانات صلبة وصيغ منطقية، وفي هذه العملية هناك نوع من التراجع والتدهور بمعرفة المؤسسة أو المنظمة إلى مستوى البيانات والمعلومات (نجم، 2005: 103).

ومن أمثلة البعد التكنولوجي محركات البحث ومنتجات الكيان الجماعي البرمجي وقواعد بيانات إدارة رأس المال الفكري، التي تعمل جميعها على معالجة مشكلات إدارة المعرفة بصورة تكنولوجية، لذلك فإن المنظمة تسعى إلى التميز من خلال امتلاك البعد التكنولوجي للمعرفة.

*** الأداء والانتقان :** إن عمليات إدارة المعرفة تتم عبر مراحل متعددة تتطلب أداء متقن في كل مرحلة ، ومن أهم تلك المراحل ما يلي :- (آل عثمان ، 2013 : 56-57).

*** تشخيص المعرفة :** تعد هذه المرحلة من الأمور المهمة التي على ضوءها يتم وضع السياسات والبرامج الأخرى، لما ينتج عنها من الاطلاع على المعرفة المتوفرة ومقارنتها بما هو مطلوب ليتم تحديد الفجوة بينهما، فالهدف من عملية التشخيص اكتشاف معرفة المنظمة، والأشخاص الحاملين لها، والقواعد التي تحتويها، ويتوقف نجاح المنظمة في إدارة المعرفة على دقة هذا التشخيص.

*** تحديد أهداف المعرفة :** تعد إدارة المعرفة وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة، لذلك فإن هذه الوسيلة لها أهداف معينة تساعد على تحقيق المرجو منها، ومن أهدافها

تحسين العمليات وتسهيل الابتكار والإبداع.

* **توليد المعرفة**: من سبيل ذلك الإكتشاف أو الإبتكار أو الإكتساب أو الشراء أو غيرها من وسائل توليد والحصول على المعرفة .

* **تصنيف وتنظيم المعرفة**: لتصنيف وتنظيم المعرفة أهمية بالغة، فمتى ما كانت المعرفة غير مصنفة ومنظمة سوف تكون الاستفادة منها ضعيفة أو معدومة.

* **خزن المعرفة**: تتم عملية خزن المعرفة عن طريق الاحتفاظ بالمعرفة وليس هذا فحسب، وإنما يجب أن تكون هذه العملية بطريقة متقدمة تسهل عمليات حفظها واسترجاعها ومن ثم الاستفادة منها.

* **نشر المعرفة**: لنشر المعرفة أهمية كبيرة ليس فقط للاستفادة منها فقط، بل وتنميتها فكلما زاد استخدامها والتشارك بها نمت وتعاظمت عن طريق تبادل الأفكار والخبرات والمهارات بين الأشخاص، لذا يجب على المنظمات تشجيع وتحفيز المشاركة بالمعرفة وتوفير الوسائل المناسبة لنقلها وتذليل المعوقات التي تحول دون ذلك، وبفضل التطور الحاصل في مجال التكنولوجيا والاتصالات زادت فرص عملية نشر المعرفة.

* **تطبيق المعرفة**: تعد هذه العملية من أبرز عمليات إدارة المعرفة للمنظمة، التي تسهم عن طريقها في استعمال وإعادة استعمال المعرفة واستثمارها لتحقيق ميزة لها وحل مشكلة قائمة.

* **إدامة المعرفة**: هي العملية التي تقوم المنظمة من خلالها بتنقيح وتنمية وتغذية المعرفة المتوفرة لديها، حيث أن المعرفة تحتاج إلى مراجعة وإدارة مستمرة كونها لها صلاحية زمنية

ثانياً: **القيمة المضافة التي تعود على المؤسسات التعليمية من إدارة المعرفة**

مما لا شك فيه أن إدارة المعرفة تحقق فوائد عديدة للمنظمات التي تعطيها عناية واهتماماً سليماً وتطبق البرامج والأنظمة الحديثة فيها ومن هذه الفوائد ما يلي: (حمود، 2010: 70).

- الوصول إلى أفكار ومشاركات إبداعية من مختلف المستويات الإدارية العاملة في المؤسسة.
- السرعة في علاج المشاكل بتوفير جميع المعلومات المطلوبة.
- زيادة مستوى أداء العاملين من حيث الكمية والنوعية .
- زيادة التنسيق بين مختلف المستويات التنظيمية .
- زيادة وفعالية التنظيم كون إدارة المعرفة ترفع مستوى الأداء وتساعد في تخفيض تكاليف وسائل الاتصال، وتقليل الأعمال الورقية.
- وفيما يلي استعراض لمكونات النظام التعليمي التي يمكن أن تسهم إدارة المعرفة في تعظيم العائد المعرفي من خلالها :-
- (أ) القيمة المضافة في مجال تطوير المناهج: يمكن أن يتم تعظيم العائد المعرفي من خلال مجال تطوير المناهج باتباع الخطوات التالية :-
- تجويد المناهج ، وربطها بالمجتمع ، وتطوير استراتيجيات التدريس .
- تحسين جهود ومراجعة وتطوير المناهج.
- التقييم المستمر للمخرجات ، والعمل على حل المعوقات أولاً بأول .
- دعم جهود تطوير المعلمين وخاصة حديثي الخدمة.
- تحسين فعالية أداء العاملين بمؤسسات التعليم والاستفادة من الدروس والتجارب والخبرات السابقة للزملاء، وتقييم الطلاب، وغيرها من المدخلات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الأداء.
- سهولة تصميم وتطوير المناهج والبرامج المشتركة بين أكثر من تخصص أو أكثر من برنامج نتيجة لسهولة النقاش والتخطيط عبر الأقسام والمؤسسات التعليمية المختلفة نتيجة لما توفره إدارة المعرفة من أساليب وممارسات للربط بين الأفراد.
- (ب) القيمة المضافة في الخدمات الطلابية: وذلك بما يلي :-

- تحسين مستوى الخدمات المقدمة للطلاب مثل: خدمات المكتبات, وتقنيات المعلومات التي تدعم الخدمات الطلابية داخلياً وخارجياً عبر الخدمات الالكترونية المقدمة للطلاب عبر الموقع الالكتروني.
- تحسين كفاءة وفعالية جهود الإشراف الطلابي من خلال تجميع وتوحيد الجهود بين المعلمين، العاملين الذين يقدمون خدمات مساندة للطلاب مثل موظفي شؤون الطلاب وغيرهم.
- الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية للطلاب، عن طريق توفير الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين المؤهلين، ودعمهم بالتدريب المستمر.
- الاهتمام بالنشاط الطلابي بجوانبه المختلفة.
- الاهتمام بالموهوبين من الطلبة، وتقديم برامج إثرائية معتمدة على أحدث المعارف والاستثمار في عقول الطلاب المبدعين.

(ج) القيمة المضافة في مجال الخدمات الإدارية: وذلك كما يلي:-

- تحسين مستوى كفاءة وفعالية الخدمات الإدارية المقدمة في مؤسسات التعليم وذلك نتيجة لما ينتج عن تطبيق إدارة المعرفة من تحسينات في مجال العمل الإداري في أسلوب تقديم تلك الخدمات, وتطوير السياسات والإجراءات الإدارية، وتطوير وتحسين مستوى الاستجابة للخدمات الإدارية المطلوبة, إضافة إلى تحسين قدرة المؤسسة التعليمية في الاتصالات.
- زيادة قدرة مؤسسات التعليم الإدارية فيما يتعلق بالاتجاه نحو أسلوب اللامركزية في أداء العمل الإداري، وذلك بوضع قواعد عامة للتصرفات لتحقيق الانسجام في الإجراءات المتبعة في كافة إداراتها وأقسامها, وإعطاء الصلاحية للإدارات التعليمية والمدارس بالتصرف وفق ما تراه ضمن النظام و إطار القواعد العامة للتصرف.
- (د) القيمة المضافة في مجال التخطيط الاستراتيجي: (أبو خضير، 2009:1501):-

- تحسين تبادل المعلومات الداخلية والخارجية للتقليل من الجهود الزائدة، وتخفيض عبء توصيل المعلومات والتقارير التي تعد لتزفوع إلى جهات عديدة.
- تعزيز القدرة على وضع خطة استراتيجية ملبية لاحتياجات سوق العمل، والتعليم العالي.
- تبادل المعرفة المجمعة من مصادر متعددة داخليا وخارجيا، مما يساعد مؤسسات التعليم في التحول إلى منظمات متعلمة وهي تلك القادرة على التكيف السريع مع اتجاهات السوق.

(هـ) القيمة المضافة للعاملين في المؤسسات التعليمية

- تؤثر إدارة المعرفة على العاملين في المؤسسة كما يلي :-
- إن عملية التعلم الحادثة عبر إدارة المعرفة تؤثر على عملية نمو المنظمة وتمدها بقدرة كبيرة على التغيير استجابة لمتطلبات السوق والتطور التكنولوجي .
 - تؤثر إدارة المعرفة على العاملين في المنظمة ، وتجعلهم أكثر مرونة، إضافة إلى تدعيمها لرضاهم الوظيفي، وهذا يعني مساعدة العاملين على بناء قدراتهم في التعلم وفي حل ومعالجة مختلف المشاكل التي تواجه نشاطات المنظمة، وتساعدهم على الانطلاق نحو المعرفة المتجددة في مجال حقولهم وتخصصاتهم المختلفة.
 - تساعد إدارة المعرفة على تشجيع العاملين في المنظمة على التعلم المستمر، فإن كافة العاملين سوف يستخدمون المعلومات والمعرفة التي حصلوا عليها في حل المشكلات التي تواجهها المنظمة خلال عملها اليومي ومواجهة التغييرات الكبيرة التي قد تحدث مستقبلا، حيث أن مهاراتهم وقدراتهم المعرفية تجعلهم أكثر مرونة واستجابة للتغييرات المفاجئة وأكثر ميولا لها، وهنا تكون إدارة المعرفة قد حققت الموائمة الكبيرة للعاملين داخل المنظمة.

ثالثاً : واقع إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بشكل عام وبالمملكة العربية السعودية بشكل خاص، والتي يمكن من خلالها تحديد واقع إدارة المعرفة، الأمر الذي دعى الباحثة لتسليط الضوء من خلال تلك الدراسة على تلك القضية التي مفادها توظيف إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وفيما يلي نذكر بعض المعوقات التي قد تحول دون تطبيق إدارة المعرفة والتي تشكل جانباً من الواقع الفعلي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي الحكومي، والتي من خلالها يمكن أن تقدم مقترحات حول بعض الإجراءات التي تعمل على تفعيل متطلبات تطبيقها مستقلاً:-

معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم السعودية

تناولت بعض الدراسات والأدبيات المعوقات التي تحول دون تفعيل ادارة المعرفة داخل مؤسسات التعليم بشكل عام، وفيما يلي حصر لبعض تلك المعوقات:- (آل عثمان، 2013:48)

- ضعف الاستفادة من التقنيات المتوفرة.
 - انخفاض مستوى مشاركة العاملين في صنع القرارات في المنظمة .
 - وجود الصراعات التنظيمية السلبية.
 - ضعف التوثيق للمعارف الضمنية (الخبرات والمهارات والإبداعات) وعدم التشجيع على إظهارها.
 - عدم توفر الكوادر البشرية المؤهلة للقيام بمهام إدارة المعرفة.
 - عدم وجود الدعم من الإدارة العليا.
 - قلة الموارد المالية الكافية لتطبيق إدارة المعرفة.
- ومن خلال مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها، ومن خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة في قطاع التعليم بشكل عام، تري الباحثة أن هناك معوقات تحول دون التوظيف الفاعل لإدارة المعرفة، ومنها من وجهة نظر الباحثة:-

- * اعتماد المؤسسات التعليمية على مركزية الإدارة ، وعدم تفويض الصلاحيات .
- * مقاومة العاملين للتغيير في شتى مراحل العملية الإدارية .
- * عدم إتاحة الفرصة للمبدعين والتميزين من العاملين بتولي مسؤولية اتخاذ القرار .
- * استمرار بيروقراطية الإدارة بكثرة الاجراءات وكثرة التوقعات والاعتمادات ، للسماح بانجاز خطوة من خطوات العمل الاداري .
- * عدم إجادة العاملين والقيادات للتقنيات الحديثة ، وسطحية التعامل مع الحاسوب لمن تدريبوا على استخدامه .
- * عدم توفر الوعي لدي القيادات والعاملين بأهمية إدارة المعرفة ومتطلباتها.
- * عدم واقعية التقييم المؤسسي، وأيضاً تقييم أداء العاملين.
- * عدم التخطيط للتنسيق بين المؤسسات التعليمية لتكون منظومة معرفية فاعلة.
- * عدم توفر خبراء إدارة المعرفة بقطاع التربية والتعليم .
- * عدم تقدير أهمية المعلومات ، وضرورة تصنيفها ، والاحتفاظ بها كمورد أساسي للمعرفة يمكن توظيفها حين الحاجة اليها.
- * عدم تقدير أصحاب الخبرات والمهارات المبدعين من المعلمين كل في تخصصه.
- * شيوع بعض الصراعات التنظيمية التي تحول دون الإبداع وتوظيف المعارف.
- * افتقاد النظرة المستقبلية لقيادة المؤسسات التعليمية.

رابعاً: الإجراءات المقترحة لتفعيل إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي السعودية

تري الباحثة أن هناك بعض الأمور لابد من اتباعها بمؤسسات التعليم السعودية لتطبيق إدارة المعرفة، وهي في أساسها تلافياً للمعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة المعرفة بتلك المؤسسات كما يلي:-

- * استخدام التخطيط الاستراتيجي لاستشراف مستقبل المؤسسة التعليمية معرفياً ،

- وتحديد اجراءات تنفيذ الحالة المستهدفة من خلال:-
- * اتباع المؤسسات التعليمية لامركزية الإدارة ، و تفويض الصلاحيات .
 - * تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على متطلبات التغيير في شتى مراحل العملية الإدارية .
 - * تدريب العاملين على حل المشكلات الادارية والفنية بتوظيف المعارف المتوفرة بالمؤسسة .
 - * إتاحة الحرية للمبدعين والمتميزين من العاملين بتولي مسؤولية اتخاذ القرار ، مع الالتزام بضوابط العمل ولوائح المؤسسة .
 - * التخلي عن بيروقراطية الإدارة ، ومنح صلاحيات اتخاذ القرارات لمديري المدارس .
 - * تدريب العاملين والقيادات للتقنيات الحديثة ، وعمق التعامل مع الحاسوب لحفظ وتصنيف وتخزين المعلومات وإعادة استخدامها في المواقف التي تتطلب ذلك بالمؤسسة التعليمية .
 - * نشر الوعي لدي القيادات والعاملين بأهمية إدارة المعرفة ومتطلباتها .
 - * تجويد التقييم المؤسسي ، وواقعية وشفافية تقييم أداء العاملين .
 - * التخطيط للتنسيق بين المؤسسات التعليمية لتكون منظومة معرفية فاعلة .
 - * استقطاب خبراء جدد لإدارة المعرفة بقطاع التربية والتعليم .
 - * نشر الوعي بأهمية جمع المعلومات ، وضرورة تصنيفها ، والاحتفاظ بها كمورد أساسي للمعرفة يمكن توظيفها حين الحاجة اليها .
 - * الاطلاع الدائم على تجارب الدول الأخرى والمؤسسات الدولية المناظرة في مجال إدارة المعرفة .
 - * تقدير أصحاب الخبرات والمهارات المبدعين من المعلمين كل في تخصصه .
 - * العمل على حل الصراعات التنظيمية التي تحول دون الإبداع وتوظيف المعارف .

- * توفر النظرة المستقبلية لقيادة المؤسسات التعليمية .
- * حسن توظيف الامكانيات المتوفرة بالمؤسسات التعليمية ، والتخلي عن الهدر والفاقد .
- * تفعيل نظام للحوافز المادية والمعنوية والترقيات التي تتعلق بإدارة المعرفة .
- * توفير بيئة صالحة للتفاعل الايجابي بين العاملين بكل مدرسة .
- * التعامل مع المعارف على أنها منتج لا بد أن تقدمه المؤسسة التعليمية بالاضافة إلى ما هو متوفر لديها من معرفة .
- * إدراك القيادات أن الادارة الفاعلة للمعرفة تعمل على تميز المؤسسة ودخولها حلبة المنافسة بين المؤسسات المناظرة وتصبح المعارف لديها سلعة تطلب وتنفرد باقتنائها .
- * توفر ميزانية خاصة لإدارة المعرفة بكل مؤسسة تعليمية .
- * توفير نظام أمني للحفاظ على المعلومات والمعارف وسريتها بالمؤسسات التعليمية .

المراجع

كتب

- آبادي ، الفيروز ، القاموس المحيط (1997)، تقديم المرعشلي محمد عبد الرحمان، بيروت، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي.
- أبو النصر، مدحت (2008) ، الإدارة بالمعرفة ومنظمات التعلم، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الجنابي، أكرم سالم (2013) ، إدارة المعرفة في بناء الكفايات الجوهرية، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- حمود ، خضير كاظم (2010) ، منظمة المعرفة ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الزيادات، محمد عواد (2008) ، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، عمان ، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الطاهر، أسمهان ماجد (2012) ، . إدارة المعرفة ، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- العلي، عبد الستار ، وآخرون (2009) ، المدخل إلى إدارة المعرفة»، الطبعة الثانية، دار المسير عمان، الأردن.
- الكبيسي ، صلاح الدين(2004)، إدارة المعرفة،القارة،المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الكبيسي، عامر(2005) ، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات ، المكتب الجامعي الحديث جمهورية مصر العربية.
- المعجم الوسيط، إخراج مصطفى إبراهيم، الزيات أحمد حسن، عبد القادر حامد، إسطنبول: المكتبة الإسلامية، د.ت، ج1
- المغربي، عبد الفتاح(2002)، نظم المعلومات الإدارية»، المكتبة العصرية للطباعة والتوزيع جامعة المنصورة.

- الملكاوي، إبراهيم (2007)، إدارة المعرفة: الممارسات والمفاهيم»، دار الوراق، عمان الأردن.
- المليجي، رضا إبراهيم (2010)، إدارة المعرفة والتعليم التنظيمي: مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2001)، ط2، بيروت، دار المشرق .
- نجم، عبود نجم، (2005)، إدارة المعرفة: المفاهيم والإستراتيجيات والعمليات، عمان، الوراق للنشر والتوزيع
- ياسين، سعد غالب (2007)، إدارة المعرفة: المفاهيم النظم التقنيات، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

تقارير

- المكتب الإقليمي للدول العربية (2002)، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002 «خلق الفرص للأجيال القادمة»، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإئماء الاقتصادي والاجتماعي، عمان .

مؤتمرات

- أبو خضير، إيمان سعود (2009)، تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي: أفكار وممارسات. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- بوعشة، مبارك، بن منصور، ليليا (2012)، إدارة المعرفة كتوجه إداري حديث للمنظمات في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الأول جامعة الجنان طرابلس، عولمة الإدارة في عصر المعرفة (15-17 ديسمبر).
- السحيمي، زينب عبد الرحمن (2009)، جاهزية المنظمات العامة لإدارة المعرفة؟ حالة تطبيقية: جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز للقطاع الحكومي، (1-4 نوفمبر).
- السعيد، أشرف (2009)، أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية، ورقة عمل قدمت للمؤتمر الدولي السابع بعنوان: التعليم في مطلع الألفية الثالثة، الجودة، الإتاحة، التعلم مدى الحياة، القاهرة، مج 2.
- محجوب، بسمان فيصل (2004)، عمليات إدارة المعرفة: مدخل للتحويل إلى جامعة رقمية» جامعة الزيتونة، المؤتمر العلمي السنوي الرابع، عمان، الأردن.

رسائل جامعية

- آل عثمان، عبد العزيز محمد (2013)، واقع تطبيق إدارة المعرفة في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .. المعوقات وسبل التطوير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.
- خباش، نوال محمد (2009)، العوامل المؤثرة في تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.
- الشهراني، عبدالعزيز سعيد (2010)، توظيف إدارة المعرفة في تطوير المؤسسات التعليمية الأمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.

مواقع إلكترونية

- رزوقي، نعيمة حسن (2004)، الدور الجديد لمهنة المعلومات في عصر هندسة المعرفة وإدارتها»، مجلة مكتبة الملك

فهد الوطنية، مج 10 ، ع 2، مارس 2004 .

[http://www.hrdiscussion.com/hr20629.html*](http://www.hrdiscussion.com/hr20629.html)

- عبد الوهاب ، سمير محمد (1426) ، متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في المدن العربية: دراسة حالة مدينة القاهرة ، الندوة الدولية لمدن المعرفة ، المدينة المنورة .
- <http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Knowledge%20Cities%20Conference%20%20Saudi%20Arabia%202005/19.doc>

مراجع الأجنبية

- Allen, Verna (2003): “**The Knowledge Evolution**”, Butterworth-Heinemann; MA, Boston.37.
- Balogum, J. & Hailey, V.P (2004): “**Exploring Strategic Chang Harlow**”Prentice Hall, England.
- Boisot.M, H (1998) , **Knowledge Assets** ,New York: Oxford University Press.
- Marquardt, Michael J. (2002): “Building the Learning Organization:Mastering the 5 Elements for Corporate Learning”, U.S.A, Davis-Black publishing Company,2.
- Daft, R. & Noe, Raymond (2001): “**Organizational Behavior**”, U.S.A., Horcourt College Publishers
- Holsapple.C, and M.Singh, (2001) , **The Knowledge value chain model : Activities for competitiveness**(Arlington : Schema, Press)
- Kluges, Jurgen , Stein, Wolfram , Light, Thomas (2001): “**Knowledge Unplugged**”, Pal Grave, New York.2.

مقالات الحكماء

ترتب المقالات هجائياً حسب أسماء الأساتذة كتاب المقالات

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

السواء والمرضى في تعدد أنواع التعليم

بقلم

أ.د. سعيد إسماعيل علي

أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس

وحدة التعليم ضرورة لوحدة الشخصية وتكاملها :

تشكل لحظة ميلاد الإنسان بدء ظهور نوع من الشخصية مما ليس في قدرة صاحبها أن يغير من معالمها ، فهي «قَدَر مكتوب» بحكم فطريتها، وقيام الوراثة بالدور الغالب فيها. إنها شخصية «فيزيقية»، تشكل الأساس المادى لحياته التالية طالت أو قصرت. لكن من قال أن الإنسان يولد مرة واحدة ؟

إنه باعتبار إنسانا لا يكتسب «إنسيته» إلا باكتسابه نوعا آخر من الشخصية، يتم تكوينها تدريجيا، وعبر سنوات عمره حتى يلقي ربه، أيا كانت هذه السنوات، بخيرها وشرها، بجلوها ومرها. وهو في اكتسابه المعالم الكلية العامة لهذه الشخصية، يكون لإرادته الدور الأكبر، فضلا عن جملة عناصر السياق المجتمعى التى تحيط به طوال مراحل عمره. وعملية اكتساب عناصر الشخصية الإنسانية، هى ما نسميه بالعملية التربوية، التى تكون مصادرها بالتالى كل ما يصدر عنه مؤثرات يكون لها دور ملحوظ فى تكوين هذه الشخصية، سواء داخل الأسرة ، أو خارجها ، فى مواقع الحياة المختلفة .

ولأن تكوين الشخصية أخطر ما يمكن تصوره فى بناء أى أمة، كان الحرص الشديد على ألا تترك عملية التربية والتكوين للصدفة والتلقائية ، بغير تخطيط وقصد ومنهجية . من هنا كان أن أوجدت الجماعة البشرية «المدرسة» بمعناها العام الذى نقصد به كل مؤسسة تعليمية تقوم بمهمة التعليم والتنشئة وفق منهج محدد، طوال سنوات معلومة، عن طريق متخصصين.

ولأن أى جماعة لا تستطيع المضى فى حياتها بغير «وحدة عضوية» تربط بين أفرادها فى المقاصد العامة، والقواسم المشتركة، والمصالح المتبادلة، كان من الضرورى أن تحرص الجماعة البشرية على أن تخصص سنوات التعليم الأولى بصفة خاصة كى تقدم للصغار ما هو عام ومشترك فى ثقافة الوطن، وثقافة العالم، وذلك كى تبني، منذ البداية جسور تفاهم مشترك، وأسس معاملات، وبنية مشتركة للجماعة الوطنية، حتى إذا تيقنت من توافر هذه البنية المشتركة الأولى، كان من الطبيعى بعد ذلك أن تتسق وسنة الحياة الطبيعية التى تقضى بالتنوع والتعدد والتباين والاختلاف بين بنى البشر، وإلا لانتفت قيمة الحياة الاجتماعية، وغابت ضرورتها، فيما انتبه إلى ذلك، وقعد له ونظر، مفكرنا العظيم ابن خلدون فى مقدمته الشهيرة .

إن أماننا مثالين فى المجتمعات المعاصرة، أولهما يخص الولايات المتحدة الأمريكية، وفى مجتمعها تعدد وتباين واختلافات مذهلة، فى التقاليد والعادات، والأصول العرقية، والملل والنحل، وفى الأهواء والمشارب، ومع ذلك يجمع كل هذا كيان سياسى واجتماعى واحد، حيث هناك مجموعة من القسّمات الكلية العامة الجامعة بين أفراد المجتمع، ولعل هذا النموذج يؤكد لنا كيف أن التعدد والتنوع يمكن أن يكسب الجسم الاجتماعى من أسباب الصحة والعافية، ومن أسباب القوة والحيوية، ما يجعله على رأس قوى العالم.

وعملية التربية والتنشئة هى الوعاء الذى يُشرب أبناء الأمريكيين ما يمكن تسميته «بالروح الأمريكية» المكوّنة للشخصية الأمريكية، على الرغم من أن التعليم هناك فيه أيضا من التنوع والتعدد ما يصعب حصره، لكنه يظل محافظا على ما يميز الروح الأمريكية عن غيرها.

أما المثال الثانى، فهو على العكس من ذلك، قائم هنا فى منطقتنا العربية، ألا وهو لبنان، فإذا كان التنوع والتعدد فيه له جوانبه الإيجابية التى لا تنكر، إلا أن الجوانب السلبية أظهر، فهو مكون من طوائف وملل وفرق متعددة، تحرص كل طائفة وكل فرقة على أن

تعلم أبناءها بما يتفق ورؤاها هي، فإذا بهذا المجتمع الصغير الذى لا يكاد يساوى ولاية من الولايات المتحدة، وكأنه عدة دول، ما بينها من خلافات وتباينات يكاد يمزق البلاد، ويبدد الكثير من طاقات أبنائها.

وهذا ما يجعلنا نؤكد على أنه يوم يُبلى الوطن بلبله في إعداد أبنائه الصغار، واضطراب في تثقيف بنيه وتشتت، تصبح الجماعة الوطنية فرقا وجماعات، تقيس بأقيسة مختلفة، وأما شتى في وطن واحد، تباعد بينها الفوارق والثقافات المتعارضة (تحسبهم جميعا وقلوبهم شتى)، ويكفى أن ترى أفرادها في مجلس أو تشهدهم في مناقشة فتلاحظ تصورا للأشياء متعارضاً، وحكما على الأمور متناقضاً، واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه، وما كان أحوجهم قبل أن يلتقوا ويتحدثوا ويتناقشوا إلى أن يتفقوا على طائفة من المبادئ المقررة، فوحدة الأمة من وحدة تلك الروح العامة التي تسود إعداد نشئها، وانسجامها وحسن تفاهمها يخضع في قسط كبير لما يراعى من توافق وتناسق في تثقيف بنيتها وتعليمهم .

وأمر التعليم هنا شبيهه بأمر «الشجرة»: تجدها موحدة الجذر والأساس والساق ، لكنها بعد ذلك تتفرع فروعاً وأغصاناً، يمينا ويساراً، وتطبق هذا في التعليم، أن تكون مرحلة التعليم الأولى، حيث تختلف مدتها باختلاف الأمم والشعوب، مرحلة تعليم مشتركة بين أبناء الوطن الواحد، بغير تمييز وتباين في المذهب أو العقيدة، أو الطبقة الاجتماعية أو النفوذ الإدارى والسياسى .

خطوات على طريق تجسير الفجوة :

ولقد عاشت مصر قرونا طويلة تتمثل هذه الحقيقة العلمية النفسية والاجتماعية والتربوية، حيث كان نسيجها الثقافى واحداً ينطلق من منطلق دينى، أيا كان الموقف من هذا المنطلق، فكانت الكتابات تمثل مرحلة التعليم الأولى، يتعلم فيها الصبي مبادئ القراءة والكتابة، ويحفظ القرآن الكريم، ثم ينتقل بعد ذلك إلى مرحلة تعليم متقدم في المساجد الكبرى التي كانت تمثل معاهد تعليمية، إلى جانب وظيفتها الدينية المعروفة من حيث كونها أماكن لأداء شعائر الصلاة.

ثم حدث ما حدث، عند قيام دولة مصر الحديثة على يد محمد علي منذ عام 1805، وكيف تم استحداث، ولأول مرة، نظام جديد في التعليم يغير كلية ما كان قائما، ويمثل إلى حد كبير ما قام في دول أوربا، وترتب على هذا ما هو معروف من «ازدواجية تعليم» أفرزت، عبر العقود التالية ازدواجية تفكير، وازدواجية ثقافة، أفاض كثيرون في الحديث عنها، وتناولنا نحن هذه القضية أكثر من مرة في مواضع أخرى .

وزاد الطين بلة، من حيث الازدواجية والتعديد، ما شهدته مصر، منذ عصر إسماعيل بصفة خاصة، وما تلاه، من طوفان من مدارس أجنبية عمقت من التجزئة، بحيث لم يعد الأمر مجرد ازدواجية .

وأدرك كثير من مفكرى مصر خطر الازدواجية بين التعليمين الدينى والمدنى على الشخصية القومية، وكان سبيلهم الأول في مواجهتها، كما رأينا على يد الشيخ محمد عبده، هو « تحديث التعليم الدينى، واتجه هذا التحديث إلى أمرين، أولهما: تجديد ما يتم تعليمه تحت مظلة العلوم الدينية، وثانيهما، إدخال بعض العلوم الحديثة مما يتم تعليمه فى المدارس المدنية. ولم يكن الطريق سهلا، سواء لهذا أو ذاك، بل كثيرا ما كان يلقى العقبات والمعارضة التى كانت أحيانا ما تتخذ شكل هجوم حاد يشكك أحيانا فى النوايا والمقاصد لدى دعاة التطوير والإصلاح. وفى معظم ما حدث فى هذا المجال، كانت «الأعيب الساسة» تقف من وراء... بل لقد وقف شاعر كبير مثل أحمد شوقى ناظرا إلى ناقدى التعليم الدينى نظرة شك وشجب، فقال فى قصيدة دجها أثناء اضطرابات عامى ٢٤، ٢٥ من القرن الماضى :

لا تحذ حذو عصابة مفتونة يجدون كل قدس منكرا

ولو استطاعوا فى الجامع أنكروا من مات من آباؤهم أو عمرا !

وكان من سبل تقريب المسافة بين التعليم الدينى والمدنى، إدخال بعض «العلوم العصرية» على الكتابات كى تستعمل التعبير المؤلف فى ذلك العهد، وحولوها إلى مكاتب أو مدارس أولية، وأنشأوا مدرسة دار العلوم، ثم مدرسة القضاء الشرعى، ومدارس المعلمين الأولية،

لتكون قنطرة بين التعليم الديني والمدني ، وحاولوا أن يمحسروا التعليم المدني بدوره إن في لغته أو في مناهجه، فعرهوه وأبرزوا فيه معالم التربية القومية، وجعلوا للدين فيه نصيبا وإن يكن غير ملحوظ.

ويظهر أن رجال الأزهر لم يقنعوا بهذا ، بل شاءوا أن يتبنوا التعليم المدني كله ، فأنشأوا سنة 1912 قسما نظاميا يشتمل على مرحلتين أولية وثانوية ، محاكين في ذلك المدارس الابتدائية والثانوية، ومهملين فقط في تقديرهم اللغات الأجنبية، ولم يكن هذا تقريبا بين التعليمين بقدر ما رسخ الازدواجية وعمقتها .

ولعل من أبرز الأمثلة للجهود التي بذلت على طريق جسر الفجوة بين التعليمين ، عن طريق «تحديث» التعليم داخل المؤسسة التعليمية الأزهرية ، تلك المذكرة الشهيرة التي كتبها الشيخ مصطفى المراغى ونشرت يومى 5 ، و 7 أغسطس من عام 1928 بجريدة الأهرام ، ومما جاء بها : «يجب أن يدرس الفقه الإسلامى دراسة حرة خالية من التعصب لمذهب ، وأن تدرس قواعده مرتبطة بأصولها من الأدلة ، وأن تكون الغاية من هذه الدراسة عدم المساس بالأحكام الاجتهادية لجعلها ملائمة للعصور والأمكنة والعرف وأمزجة الأمم المختلفة ، كما كان يفعل السلف من العلماء».

وزاد على ذلك بقوله : «ويجب أن تدرس الأديان ليقابل ما فيها من عقائد وعبادات وأحكام ، بما هو موجود في الدين الإسلامى ، ليظهر للناس يسره وقده، وامتيازه عن غيره في مواطن الاختلاف ...

ويجب أن تدرس أصول المذاهب في العالم قديما وحديثا ، وكل المسائل العلمية في النظام الشمسى مما يتوقف عليه فهم القرآن ، في الآيات التي أشارت إلى ذلك» .

وعندما تطرق إلى نظام التعليم الدينى ، وأشار إلى مرحلتيه (القسم الأولى ، والقسم الثانوى) كتب بعبارة صريحة : «والتعليم في القسمين الأولى والثانوى يكون عاما على مثال التعليم في المدارس الأميرية»، لكن من المهم التنبيه إلى أنه لم يقصد «الدمج» و «التوحيد،

بقدر ما قصد «التقريب» و «حسّر» الفجوة بين النظامين.

وأيد أحد رجال الإصلاح «الشيخ عبد المتعال الصعيدي» نهج التقريب ، فكتب في جريدة البلاغ في 1929/6/24 يطالب بأن يجرى التعليم بالأزهر «على النظام الذى يجرى الآن فى كل معاهد العلم الحديثة ليصلح حاله كما صلحت حالها ، ويلائم العصر الذى يعيش فيه ، ولا يمكنه أن يستمر على تجاهله» ولما أراد أن يبين السبيل إلى ذلك ، أكد على ضرورة أن يقسم التعليم فيه إلى مرحلتين ، يهمننا منهما هذه المرحلة التى تسبق التعليم العالى ، حيث أوجب أن تكون :

«مرحلة ثقافة عامة تشمل أقسامه الأولية والثانوية ، ويدرس فيها كل ما يلزم هذه الثقافة من العلوم الدينية واللغوية والطبيعية والرياضية ، ويستوى فيها من يتخصص بعدها للعلوم الدينية أو اللغوية أو الطبيعية أو الرياضية أو لفرع من فروع هذه العلوم ، كالطب أو الهندسة أو نحوهما».. وكان طه حسين أبعد نظرا من كثيرين ، وأوسع أفقا ، ذلك أنه نظر إلى المسألة فى كليتها بحيث تشمل هذا التعدد المؤسف فى مختلف أنواع التعليم بين مدنى ، ينقسم بدوره إلى اتجاهين ، أحدهما وطنى ، والآخر أجنبى ، ودينى ، تمثل فى الأزهر ومعاهده .

كانت نقطة الانطلاق لدى طه حسين ، كما عبر عن ذلك فى كتابه الشهير (مستقبل الثقافة فى مصر) «تكوين الوحدة المصرية» من جهة ، و «تثبيت الديمقراطية وحماية الاستقلال من جهة أخرى ، فما ترجمة هذا تعليميا ؟

«...معنى ذلك أن هناك مقدارا من مناهج التعليم العام وبرامجه يجب أن يكون مشتركا بين المصريين ، ويجب أن تشرف الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان على أن المصريين جميعا مشتركون فيه ، شركة عادلة ، سواء تعلموا فى المدارس الرسمية ، أم فى المدارس المصرية الحرة ، أم فى المدارس الأجنبية ، أم فى الأزهر ومعاهده» (حسين ، طه ، 1973 ، طبعة دار الكتاب اللبنانى ، بيروت : 94) .

وفى موضع آخر (المرجع السابق ، ص 441) أشار إلى ما كان الأزهريون يشكون منه

من حيث ضيق فرص العمل في الحياة العامة أمامهم ، حيث رأى أن حل ذلك إنما يكون بأن «يسلكوا إلى هذه الأعباء طرقها الطبيعية، وأن يدخلوها من أبوابها المألوفة ، أى ينبغي أن يتعلموا في معاهد الدولة المدنية ويظفروا بإجازاتها ودرجاتها المدنية ويسابقوا غيرهم من إخوانهم المدنيين إلى المناصب العامة». ثم يصل إلى النتيجة المهمة «ذلك أحرى أن يلغى هذا النظام الثنائى الغريب، وأن يحقق الوحدة العقلية في مصر».

وفي كلمته أمام مؤتمر سياسة التعليم الذى عقده جمعية المعلمين في نوفمبر عام 1945، أكد الدكتور إبراهيم بيومي مذكور، أستاذ الفلسفة الإسلامية الشهير، والرئيس الأسبق لمجمع اللغة العربية، على خطورة استمرار الثنائية بين التعليمين ، ودكر الجمهور بأنه عرض هذه الفكرة بالفعل على مجلس الشيوخ أكثر من مرة في العهد الملكى ، وأيدته لجنة الأوقاف والمعاهد في تقريرها عن ميزانية الأزهر لسنة 1941-40 المالية، حيث جاء في تقريرها:

«ليس شئ أحب إلى نفوسنا من أن نتحدث عن الأزهر ومهمته ، لا سيما والقائمون على أمره مملوءون رغبة في إصلاح شئونه والنهوض بأمره ، وقد خطوا في سبيل ذلك خطوات يعتد بها فأصبحنا نرى في الأزهر كلية تدرس التشريع وعلومه ، وأخرى تبحث في اللغة العربية وآدابها ، وثالثة اقتصت بالعقائد وأصول الدين ، وفي كل واحدة من هذه الكليات دراسات عالية وتخصصات ، وفي كل تخصص شعب قامت على بحوث معينة ودراسات متميزة . وإلى جانب هذه الكليات أقسام ابتدائية وثانوية تعد لها وتغذيها ، وهى أشبه ما تكون بمعاهد مستقلة امتد نفوذها وتعددت فروعها ، بحيث أصبحت تشمل القطر من أقصاه إلى أقصاه ... نظام منسجم في جملته، ولكنه لا يزال يتطلب بحثا ودراسة في تفاصيله ، فإننا نتساءل عن تلك المعاهد التى تشتمل على أقسام ابتدائية وثانوية ، هل كل غرضها أن تعد للدراسة العالية والتخصصات في الكليات ؟ أو ترمى إلى ضرب من الثقافة والتعليم بصرف النظر عن المراحل التى تليها ؟ إن كان الأول فنحن مضطرون لضغطها وتحديد عدد الطلبة الذين يقبلون فيها ، ذلك لأنها وهى تشتمل اليوم (أى الفترة التى كتب

خلالها التقرير) على نحو أحد عشر ألف طالب ، لا تستطيع أن تقدمهم جميعا لدراسة عالية قوامها نحو ألفى طالب ، وإن كان الثاني ، فما الصلة بين الثقافة التي يقصد إليها في تلك المعاهد وبين ما يدرس في المدارس الأميرية ؟ تلك مسألة جديرة - فيما نعتقد - بالبحث والدراسة ومشكلة ينبغي أن تحل باسم العلم والدين والقومية».

هكذا نرى اللحنة تثير التساؤلات ، وتنتشر الشكوك حول الازدواجية ، لكنها لا تحسم الرأى ، وتطالب بالتفكير والحل .

وقد تمثل الحل لدى الدكتور مذكور في تأكيده على ضرورة «أن تشرف وزارة المعارف على التعليم العام المصرى جميعه ابتداءيا كان أو ثانويا ، أميريا أو أهليا ، وبذا تدخل المعاهد الدينية تحت إشراف وزارة المعارف سواء أبقيت إدارتها مستقلة كما كانت في ذلك الوقت، أم لا ، وفي هذا الإشراف «ما ينهض بها ويزيدها قوة ، ويمكنها من أن يشترك طلابها في الامتحانات العامة ، فلا تعترف الدولة إلا بشهادة أو شهادتين في مرحلة الثقافة العامة» .

كان ما سبق ، مجرد «رأى» و «اقتراح» ...

تطوير 1961 استهدف تجسير الفجوة بين التعليمين المدني والدينى :

وانتظرنا ما يقرب من واحد وعشرين عاما حتى صدر القانون رقم 103 لسنة 1961 الخاص بتطوير الأزهر ، فماذا كان يحمل من رأى بهذا الخصوص ؟

نصت المادة 85 من القانون المذكور على «الغرض من المعاهد الأزهرية الملحقه بالأزهر تزويد تلاميذها بالقدر الكافى من الثقافة الإسلامية، وإلى جانبها المعارف والخبرات التي يتزود بها نظراؤهم فى المدارس الأخرى المماثلة ، ليخرجوا إلى الحياة مزودين بوسائلها وإعدادهم الإعداد الكامل للدخول فى كليات جامعة الأزهر، ولتتهياً لهم جميعا فرص متكافئة فى مجال العمل والإنتاج ، كما تتهياً لهم فرص متكافئة للدخول فى كليات الجامعات الأخرى فى الجمهورية العربية المتحدة وسائر الكليات ومعاهد التعليم العالى» .

كذلك حرص القانون على تذويب الحواجز بين التعليم الأزهرى والتعليم العام نهائيا

بالنص الصريح على أنه في جميع المراحل يتاح لل حاصلين على شهادات المعاهد الأزهرية مواصلة التعليم في معاهد التعليم العام وسائر جامعات الدولة ، كما يتاح لل حاصلين على شهادات التعليم العام مواصلة التعليم في معاهد الأزهر أو جامعته ، وقد قررت ذلك المادتان 88 و 89 من القانون، فنصت المادة 88 على أن «لل حاصلين على الشهادة الإعدادية من المعاهد الإعدادية للأزهر حق الدخول في المعاهد الثانوية للأزهر ، ولهم إلى جانب ذلك فرص متكافئة مع نظرائهم للتقدم إلى المدارس الأخرى التي تجعل الشهادة الإعدادية شرطاً للقبول ... كما يجوز لل حاصلين على الشهادة الإعدادية من المدارس الإعدادية العامة أن يطلبوا الالتحاق بالمعاهد الثانوية للأزهر بعد النجاح في امتحان يحقق التعادل بينهم وبين الحاصلين على الشهادة الإعدادية من المعاهد الإعدادية للأزهر».

أما المادة 89 فقد نصت على أن: «لل حاصلين على الشهادة الثانوية من المعاهد الثانوية للأزهر حق الدخول في إحدى كليات جامعة الأزهر ومعاهدها وفق قواعد القبول التي يقرها مجلس الجامعة ، ولهم إلى ذلك فرص متكافئة مع نظرائهم للتقدم إلى الكليات المختلفة في الجامعات الأخرى، وإلى سائر الكليات ومعاهد التعليم العالي وفقاً للقواعد المقررة لذلك . كما يجوز لل حاصلين على الشهادة العامة من المدارس الثانوية العامة أن يطلبوا الالتحاق بإحدى كليات جامعة الأزهر ومعاهدها بعد النجاح في امتحان يحقق التعادل بينهم وبين الحاصلين على الشهادة الثانوية من المعاهد الثانوية للأزهر».

ومن المؤسف حقاً ، أن شيئاً من هذا لم يتحدث ، إذ لم يتم فعلاً جسر الفجوة بين النظامين وظل «بينهما برزخ لا يبغيان».

وزاد الطين بلة أن طلاب التعليم الابتدائي والثانوي بالأزهر أثقلوا بمنهجي التعليم المدني والتعليم الديني ، وكانت النتيجة في الغالب والأعم أن الكثرة منهم لم تستطع أن تتقن هذا أو ذلك ، حتى أصبح التعليم الديني ممسوخاً ، فلا هو ظل حاله تعليماً دينياً مطوراً ، ولا هو استطاع أن يطاول التعليم المدني في حداته ومجاراته للعصر .

شروخ التعديد تزداد في جسم التعليم:

وفي عالم التعليم الحديث أصبح من المتفق عليه أن يقوم التعليم في مرحلته الأولى بالاتفاق على تنشئة أبناء الوطن وفقا لقواسم مشتركة يرتضيها ، وبعد هذا ، يمكن للتعليم أن يتنوع ويختلف ويتباين وفقا لمطلوب كل متعلم

وكان أشد ما كان ينقد به التعليم في مصر في الفترة السابقة على قيام ثورة يوليو 1952، هو هذا «التعديد» في تعليم المرحلة الأولى بصفة خاصة ، من مدارس كانت تسمى «أولية» لأبناء الفقراء، لا توصل إلى التعليم العالى ، وتعليم ابتدائي لأبناء الطبقة المتوسطة ، وتعليم أجنبي لأبناء الطبقة الأرستقراطية ، فضلا عن قطاع ضخم يتعلم تحت مظلة الأزهر، يختلف اختلافا شديدا عن الثلاثة السابقة ، حيث كان يتم بدرجة أساسية في الكتاتيب، ثم يستكمل هذا التعليم في معاهد أهلية .

وكانت أعظم خطوة تمت حقا منذ عام 1953 ، هى توحيد تعليم المرحلة الأولى ، حتى ينشأ الأبناء وفقا لمعايير موحدة في بداية حياتهم التعليمية ، وليكن بعد ذلك تنوع إلى تعليم تجارى أو صناعى أو زراعى ، أو عام .

لكن لا ينبغي أن ننسى أن التوحيد كان بين المعلمين الأولى والابتدائي فقط وظل التعليمان : الأجنبي ، والأزهري ، في طريقيهما المباين والمتباين .

لكن وقوع العدوان الثلاثى عام 1956 ، كان فرصة لتأميم التعليم الأجنبي ، وتصبح مدارس الابتدائية ملزمة بأن تعلم أساسيات التعليم الوطنى الذى تحدده الدولة ، وكانت تلك خطوة مهمة للغاية على طريق وحدة العقل العام .

كذلك فإن صدور القانون الخاص بتطوير الأزهر عام 1961 فتح الباب لإيجاد قواسم مشتركة بين التعليم المدنى والتعليم الدينى .

لكن العجيب حقا أن الانتصار العظيم فى أكتوبر عام 1973 الذى كان تخليصا لنا من نكسة 1967 ، كان مقدمة لنكسة قومية خطيرة ، تتزايد شدة وانتشارا يوما بعد يوم

حتى كتابة هذه السطور !!

لا نريد أن نستطرد في الحديث ، وإنما فقط نذكر القارئ بأنه كان بداية الارتباط المشين بعجلة الشيطان الأكبر : الولايات المتحدة الأمريكية ، وفقا للمثل الشعبي الشهير : يخلق من ظهر العالم فاسد !! ، إذ كيف يتفق مع المنطق أن ينتهي الانتصار العظيم بالسير على طريق يزيدنا يوما بعد يوم افتقادا للإرادة الوطنية الحقيقية ، ويحدد لنا دائما موقع التابع المطيع ، وإن لم يمنع هذا بالسماح بمساحة غاية في الصغر بإبداء قدر من الململة والاحتجاج - على مستوى الكلام - من حين لآخر !!

وأدى الارتباط بعجلة الرأسمالية العالمية ، وخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية أو بمعنى أصح «الولايات الأمريكية» أن ينشأ سوق اقتصادي يقوم على الخدمات بالدرجة الأولى (القرى والمنتجعات السياحية والفنادق ، والسلع الاستهلاكية ، والدخول «الريعية» (دخول العاملين في الخارج ، قناة السويس ، السياحة) ، وأن تكون الغلبة للاستيراد لا للتصدير . ووفقا للنهج نفسه ، غلب علينا في المجال الثقافي والأخلاقي: الاستيراد ، لا التصدير ... وكما رأينا أن يغلب على ما نستورده : العديد من السلع الاستهلاكية الاستفزازية ، كذلك غلب على ما نستورده من أخلاقيات وقيم وسلوكيات ، لا على الإتقان ، والنظام ، والصحة ، والنظافة ، والحرص على المال العام ، وإنما على أغان وموسيقى صاحبة ، وملابس كاشفة ، وألسن معوجة ، وسينما هابطة ...

هنا بدأت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ، لا كوسيلة اطلاع على منجزات العصر المعرفية والتكنولوجية ، ولكن كوسيلة التعامل مع السوق ، ومن هنا قفزت الجامعة الأمريكية لتكون الملك غير المتوج للتعليم في مصر لتستقطب أبناء عليية القوم (ماليا وإداريا وسياسيا). ثم برزت كذلك مدارس لغات على كافة المستويات: بدءا من الحضانة، حتى نهاية التعليم الثانوي.

ووجد البعض أن هناك عراقيل بيروقراطية تؤخر وتعوق الحصول على تراخيص إنشاء مثل

هذه النوعية من المدارس، فتفتقت الأذهان عن الحصول على تراخيص من جهات أجنبية- أمريكية بالدرجة الأولى- لإنشاء مدارس على أرض مصر، يقيمها مصريون، ويلتحق بها أبناء مصريين، ليتعلموا وفقا لمناهج أجنبية!!
وبدلا من أن تقف الدولة أمام هذا التيار ، أو على الأقل توجهه وترشده ، دخلت في منافسة معه ، فأنشأت هي الأخرى مدارس لغات حكومية حتى تهرب من النص الدستوري الملزم بتقديم التعليم مجانيا ، وتفرض مصروفات ، وتزعم للناس أنها تقدم لهم خدمة رخيصة مقارنة بمدارس اللغات الخاصة ، لكنها تتحاشى المقارنة بما يجب أن تكون عليه مدارس الدولة الحكومية .

وهكذا أصبح لدينا هذا (الموزاييك التعليمي):

- التعليم الحكومي المجاني، متدن الخدمة التعليمية .
- التعليم الحكومي بلغات .
- التعليم الخاص بغير لغات .
- التعليم الخاص بلغات .
- التعليم الأجنبي .
- التعليم الديني .

ست أنواع ، أكرر ، في تعليم المرحلة الأولى ، الذى يمثل فى المنطق التربوى والتنشئة

الوطنية والقومية (جذر) الشجرة التعليمية) !!

إننا ، وفقا لما هو متفق عليه فى علم النبات ، نجد أن الشجرة الواحدة ، لا بد أن يكون لها جذر واحد ، فإذا ما تعددت الجذور، تعددت الأشجار، فهكذا فى التعليم ، تعليم المرحلة الأولى هو بمثابة جذر الشجرة ، لا بد أن يكون واحدا ، وإلا رأينا أشجارا متعددة ! إن التعليم ليس مجرد كمية من المعارف والمعلومات نحشو بها عقل التلميذ ، نقول هذا لا نردد تلك المقولة الصحيحة بأن التعليم ينبغى ألا يكتفى بذلك بل يزيد عليه تعليم القيم



والاتجاهات والمهارات ، وإنما نقصد أمراً آخر ، فحتى لو اقتصر على هذا المستوى الأولى من العملية التعليمية ، مستوى المعارف والمعلومات ، فهو ، شئنا أم لم نشأ ، ينبض بقيم ثقافية ومناخ حضارى واتجاهات عقلية وفكرية .

انظر إلى أخوين شقيقين ، أحدهما ذهب إلى قناة التعليم الدينى ، والآخر ذهب إلى قناة التعليم الأجنبى ، وتأمل «المخرجات» السلوكية لكل منهما ، فسوف ترى عجباً ... شخصان متباينان أشد ما يكون التباين؛ عقلاً وتفكير وسلوكاً وقيماً ، لأن «الغذاء التعليمى» لكل منهما ، والذي هو المنمى الأساسى للعقل والتفكير والشخصية ، له نوعية هنا تتباين تماماً مع النوعية التى هناك .

وهكذا نجد «مصانع إنتاج البشر»، التى هى المدارس ، تنتج لنا «أنواعاً» من الشخصيات التى لا تجمعها رابطة قومية واحدة متينة النسيج ، وهذه الشخصيات لها قيمها ولها سلوكياتها، ولها مفاهيمها وتوجهاتها مما يضح فى سوق الثقافة المجتمعية أنماطاً سلوكية وقيمية متباينة ، فتصيب المجتمع بلبلة مفاهيمية وقيمية تضعف من متانة وترابط النسيج الاجتماعى، وتوقع المجتمع فى «تية فكرى» لا يعلم خطورته على حاضرنا ومستقبلنا إلا الله «والراسخون فى العلم»!

ألا إنه لمن المحزن حقاً أن يقع البعض فى خطأ الخلط بين «التنوع» و «التعدد» وبين العشوائية...

لا نريد أن نكرر ما أثبتناه فى مقدمة المقال من حيث ضرورة وحتمية الاختلاف والتنوع، لكننا لن نمل من تكرار التأكيد على ضرورة توافر قواسم مشتركة بين أبناء الوطن الواحد، تشكل فى جملتها ما يمكن أن نسميه الذات القومية الثقافية، وفى داخل هذا الإطار فلنختلف ولننتعدد ولتتباين الشعاب والطرق ، فهذا يكسب الثقافة ثراءً وازدهاراً ...

أما هذا «الخليط» غير المتجانس من أنواع وأشكال التعليم فى مرحلته الأولى، فهو صورة من صور العشوائية التى لا بد أن تنتج شخصيات عشوائية ذات قيم عشوائية، وسلوك

اجتماعى عشوائى، ونعود إلى شكل من أشكال عصر السوفسطائيين ليكون لكل فريق معايير وقيمه واتجاهاته التى لا يرى صدقا وصحة وسلامة إلا فيها ، وما عداها يكون كفرا، سواء وطنيا أو دينيا ، أو أى صورة من صور التكفير ، فكلها تشترك فى النهج ، الذى يريد أن ينفى الآخر كلية .

بل إننا لنعد فى مصر أشد الأمم حاجة إلى توفير قنوات مشتركة موحدة فى التعليم ، وخاصة فى مرحلته الأولى ، لأن موروثنا الثقافى مع الأسف الشديد قد جنح بنا نحو نهج « فرعونى » يقيم التفكير والعلاقات الاجتماعية على نفس النهج الهرمى ، حيث يتحتم وجود قمة يكون لها الأمر كله من قبل ومن بعد : «ما أريكم إلا ما أرى»، وفقا للتعبير القرآنى، وما على باقى البناء إلا الامتثال والترديد والتكرار والشرح ، حتى لقد أثر عنا أنه ما من مسئول ، على أى مستوى ، يتقلد موقعا إلا ويجرص على محو كل ما له صلة بمن سبقه ، ويبدأ من جديد ، وتفتقد ثقافتنا المجتمعية بالتالية نهج «التراكمية» ، نفتقد الخطو قُدمًا إلى أمام ، ونظل عقودا عدة نعيد مناقشة بعض القضايا التى سبق أن قتلت بحثا وتفكيرًا ونقاشًا سنوات عديدة طويلة من قبل !

إننا نعى تمام الوعى بأن التوحيد له حدوده التى لا ينبغى أن يتعدها ، وتجربة منظومة الدول الاشتراكية ما زالت حية فى الذاكرة ، وكذلك تجربة النظم الشمولية على وجه العموم، فالتنميط الثقافى ، وجعل الفكر واحدا والتنظيم واحدا ، والثقافة واحدة ، ومنهج التفكير واحدا.... وهكذا هو صورة من صور الشُّرك؛ فالواحدية المطلقة هى الله ، وفرض التوحيد فى كل جوانب التعليم والثقافة يقتل المبادرات الفردية والإمكانات والقدرات الخاصة ، ويخنق فرص الابتكار والإبداع.

بل إن هناك من التوجهات الحديثة فى التعليم أن تتخلى عن فكرة التنويع القائمة فى تعليم المرحلة الثانية (الثانوية) بين تعليم عام وتعليم فنى بأنواعه المتعددة : زراعى ، تجارى، صناعى ، وانعكاسا لهذا قامت « المدرسة الثانوية الشاملة» . صحيح أن التجربة لم تكن

ناجحة تماما ، ولكن مظاهر ما حدث من إخفاق لم يكن في الفكرة نفسها بقدر ما كان في شروط التأسيس والقيام والعمل ، حيث لم يكن الالتزام بها كاملا مع الأسف الشديد .

نظرة إلى المستقبل :

من هنا فإننا نرى أن نعود إلى نقطة البداية لنؤكد تلك الحقيقة التي يبدو أنها - في التطبيق - قد غابت عن كثيرين ، ألا وهي أنه ليس شئ أكثر عونا على تحقيق التناسق والانسجام في أمة من وسائل التربية والتعليم ، ففي المدرسة ينبغي أن يقضى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبابا ، ردحا من الزمن ، وهم إخوة متعاونون ، وأصدقاء مؤتلفون ، وفيها يُعَدون بغذاء عقلي وروحي مشترك ، ويُربون على طرائق في السلوك والتفكير متشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات يلتقون عنده على مدى الحياة ، ذلك لأن الاتصال والتعاون الفكري في حاجة إلى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادي ، فهناك - إن صح التعبير - نقد « عملة » ، فكري يسبق النقد المادي ، وكم يعز التفاهم والاتفاق بدونه ، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولًا تقاربت الآراء وتلاقت الأفكار .

والترجمة العملية لهذا هي أن يتم التوحيد بين التعليمين المدني والديني ، على أن يكون ذلك تدريجيا ، أى بدءا من الصف الأول الابتدائي في عام ، ثم الصف الثاني في العام الذي يليه ... وهكذا . ونستند في هذا النهج التدريجي على جملة من الأسانيد :

1. فلقد عاش التعليم الديني عمرا طويلا استمر قرونا من الزمان ، وعندما يكون لنظام تعليمي هذا الرسوخ ، يصبح تغييره جملة واحدة صادا لكثيرين ، مما قد يسبب بلبلة واضطرابا في الآراء والمواقف .

2. كذلك فنتيجة لهذا القِدَم لمؤسسة تعليمية تقدم تعليما دينيا ، حدث ما يشبه التوحيد في وجدان الجماهير المصرية بين « الدين » وبين « المؤسسة » ، بحيث اكتسبت الثانية القداسة التي يتسم بها الأول ، ومن ثم يصبح التغيير في الثانية وكأنه تغيير في الأولى .

3. تقتضى الدواعى العلمية التربوية مثل هذا التدرج ، حتى تنهياً الفرصة لتقييم التجربة وهى لم تنزل بعد فى خطواتها الأولى بحيث يمكن المسارعة بتلافي ما قد تكشف عنه من سلبيات ، حيث أن الخسائر فى عملية بناء الإنسان أفدح كثيراً مما يمكن أن يحدث فى أى مجال آخر للبناء والتشييد .

4. تقتضى عملية التغيير تغييراً مصاحباً فى المناهج والكتب المدرسية وطرق التعليم ، وإعداد المعلم ، والمباني المدرسية ، وكل هذا يستحيل اقتحامه دفعة واحدة ، لا من حيث ضمان النتائج ولا من حيث الإمكانيات .

وإذا نقول بالتوحيد على مستوى مرحلة التعليم الأساسى ، أى من الصف الأول الابتدائى حتى نهاية المرحلة الإعدادية ، فإن التوحيد فى المرحلة الثانوية ، يمكن أن يكون وفق بديلين:

الأول - أن تكون هناك مدرسة ثانوية للتعليم الدينى ، تجرى وفقاً لتنوع هذا التعليم ، حيث نرى مدرسة للتعليم العام ، وأخرى للتعليم الفنى ، تنقسم بدورها إلى ثلاث أنواع : صناعى ، وزراعى ، وتجارى ، حتى يمكن لهذه المدرسة الدينية أن تغذى الكليات الجامعية الأزهرية التى تقدم علوماً دينية مثل كليات الشريعة ، وأصول الدين ، واللغة العربية ، والدعوة، وغيرها .

الثانى ، أن يكون التعليم الدينى المقدم فى هذا المرحلة «شعبة» داخل المدرسة الثانوية العامة ، مثلها مثل الشعب القائمة : شعبة الرياضيات ، وشعبة الآداب ، وشعبة العلوم ، وذلك أيضاً لتغذية كليات العلوم الدينية بالطلاب الأكثر تأهلاً للدراسة فيها .

وهناك قضية على جانب كبير من الأهمية، ألا وهى معنى «التوحيد» نفسه، فالمفهوم منه أنه يقتضى الاتفاق على القدر المشترك الذى يؤخذ من التعليمين، فهل يعنى ذلك إدخال عدد من المقررات فى الدراسات العربية والإسلامية إلى المدرسة الجديدة الموحدة ؟

إن المدرسة العامة فى الوقت الحالى مثقلة بالمناهج والمقررات ، وهى تكاد ألا تتحمل

المزيد، لكن عدم مواجهة التساؤل السابق يمكن أن يوحي بأن ما يتم هو «إلغاء» للتعليم الديني وليس توحيداً بينه وبين التعليم المدني.

والرأى الذى نراه هو أن دراسة العلوم العربية والإسلامية تصبح وظيفة للتعليم العالى بصفة أساسية، وشئ منه قليل فى المدرسة الثانوية، بالشكل الذى سبق أن أشرنا إليه، وبالنسبة للتعليم الابتدائى، يظل الأمر القائم فى المدرسة العامة كما هو، مع زيادة جرعة التربية الدينية بعض الشئ، وكذلك اللغة العربية، والمنطق نفسه يطبق بالنسبة للتعليم الإعدادى. إن «الدين» ركن جوهرى فى الشخصية المصرية، لا منذ ظهور الإسلام، بل هو كذلك منذ العصور القديمة، فى عهد الفراعنة، حتى أن المستقرى لجوانب الحضارة المصرية القديمة يستطيع أن يلمس بكل يسر كيف أن الدين كان هو «المنوال»، والمحور الأساسى، وكذلك فى العهد القبطى.

ونظراً لهذه القوة التى يمثلها فى الوجدان المصرى يحتاج التعامل مع التعليم الذى يحمل رايته إلى قدر كبير من الحكمة وحسن التبصر. إن الدافعية الدينية أشبه بالطاقة النووية، وكما أن الطاقة النووية يمكن أن تتوجه إلى التدمير والتخريب والقتل، فإنها يمكن أيضاً أن تكون طاقة تشييد وبناء وتقديم وصحة وسلام.

ومن هنا كانت ضرورة «الترشيد» فى مجال التعليم، و«التعقيل»، بعيداً عن أية محاولة للاستئصال.

الفكر التربوي الإبداعي .. ضرورة عصرية

بقلم

أ.د /فاروق محمد صادق

أستاذ علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأزهر

تعرضت مصر وبعض الدول العربية والإسلامية في الأجيال الأخيرة للعديد من التغيرات؛ حيث فرضت ظروف وتدخلات اقتصادية وسياسية وتربوية نفسية بحجة المصلحة العالمية؛ وذلك بسبب فشل حركة العولمة في الحقبات الأخيرة من تحقيق أهدافها؛ مما نشأ عنه حاجة ملحة إلى إظهار لرؤى جديدة تتناسب مع كل الأحداث وعلى كل المستويات المحلي والأقليمي والدولي، كما أنها تمثل الأمر الذي يجعل من كل تربوي يرى ضرورة وحتمية التغيير والتطوير لتوافق مع ما فرضته التغيرات الحادثة من مستجدات، وذلك من منطلق كون التربية والتعليم هما قطار التقدم لأي مجتمع.

وتطلب التربية في ظل هذا العصر الراهن قيادة للفكر الإبداعي حتى تتكيف مع كل ما في ذلك العصر من إرهاصات، وتلك القيادة الإبداعية للفكر التربوي لا يمكن أن تكون مجرد تطوير أو تغيير بلا معنى؛ بل هي توجيه لعملية التغيير والتطوير وفقاً لمبدأ الإبداع كبديل للحفظ والتلقين الذين لازما الكتب والمناهج الدراسية وأنظمة الامتحانات والتقويم حتى صاروا الوسيلة والغاية لكل الطلاب وللكتّيب من المعلمين، وتلاشت النظرة الشاملة للطالب كإنسان له جوانب وقدرات تحتاج إلى الاحتواء والتأهيل والتوجيه؛ مما جعل المجتمع يفقد مكانه ومكانته على مستوى التنافسية العالمية ويصير المنقاد فيها بعدما كان هو القائد والموجه لها.

إن الإبداع الذي يجب أن تتجه نحوه التربية الحديثة لا يمكن ضمان تحقيقه إلا من خلال مجموعة من المبادئ والعناصر الأساسية والتي لا بد أن تتسم بها العملية التربوية،

وتلك المبادئ هي:

المبدأ الأول : التبكير في التعليم

وذلك التبكير هو ما يمكن أن نطلق عليه التربية المبكرة، فنحن في حاجة إلى تبكير زمني للمرحلة العمرية التي يلتحق معها الطفل بالتعليم الرسمي مع مراعاة أن يكون هذا التوجه حقيقي المسعى نحو تنمية قدرات الطفل وإمكانياته.

المبدأ الثاني: الاستمرارية

والاستمرارية هنا تشير إلى أن التعليم والتدريب والتأهيل عمليات مستمرة وميسرة عبر جميع مراحل العمر ولا تتوقف عند مستوى معين أو درجة علمية بعينها؛ بل هي عمليات ملازمة لكل فرد عبر طريق تنميته علمياً ومهنياً حتى تُثقل ما لديه من خبرات فتزدهر إنجازته.

المبدأ الثالث: التنوع

فالتنوع كمبدأ للإبداع لا بد أن يكون ملازم لمبدأ الاستمرارية حتى تُشبع حاجات الأفراد وقدراتهم المختلفة ولتجد في ذلك التنوع ما يحتويها وينميها، فالتنوع إذن مطلوب ولا بد أن يكون شاملاً وليس جزئياً يلبي حاجات البعض ولا يجد البعض الآخر فيه ما يصبو إليه .

المبدأ الرابع: الكفاءة والفاعلية والجودة

تُعد الكفاءة والفاعلية والجودة كلها أمور مطلوبه طالما أننا نسعى إلى تحقيق مستوى جاد وموضوعي شامل وفقاً لما تقتضيه متطلبات فلسفة التربية الحديثة.

إن تلك المبادئ الأربعة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الإبداع، والتي في ضوئها يجب أن يُربى النشأ حتى يتقدم المجتمع، ومن خلال تلك الفلسفة الإبداعية (فلسفة الإبداع) يمكن مواجهة أو مسيرة التطوير وفقاً لما تقتضيه الحاجة ولا يتعارض مع مبادئنا. والإبداع لا يعني الانتقال من القديم أو المستخدم إلى الجديد إنما هو أبعد من ذلك، كما أنه لا يعني إهمال تراثنا العربي الإسلامي الذي هو أصل لكثير من القيم التربوية

النبيلة، ولا يحق لنا أن نغفل عنه كمنبع هام عند التأصيل للفلسفة الحديثة للتربية؛ فغرس قيم كالأمانة والصدق وفعل الخير وتقدير قيمة العلم وغيرها شيئاً مرجوا لتستقيم التربية وعملياتها وتلك القيم لا يمكن عزلها عن ذلك التراث الذي كان منشأ الكثير منها والموجه لها والذي بإغفاله لها يفقد الإبداع عنصراً مهماً من عناصره ألا وهو عنصر الأصالة.

إننا إذا كنا نريد تنشئة أطفالنا وشبابنا التنشئة الصالحة فعلينا أن ننمي لديهم القيم التربوية الأخلاقية الإسلامية، وأن تكون تلك القيم الأساس الرئيس لكل مرحلة من مراحل النمو عبر كل المؤسسات التربوية (المنزل، المدرسة، النادي، الإعلام) وفقاً لتنوع تلك المراحل واحتياجات الأفراد.

وإذا كنا نرى أننا ننتمي للثقافة العربية الإسلامية؛ فنحن إذن مطالبون بأن يكون محتوى العمليات التربوية متناسقاً مع صميم تلك القيم السديدة التي تنضوي عليها هذه الثقافة. ومن هنا تظهر الحاجة إلى رصد وتوثيق التراث التربوي والتطلع إلى فكر تربوي ملائم للمرحلة الحالية ونشره إعلامياً بين ربوع المجتمع لاسيما لدى من هم منوط بهم دور الإصلاح التربوي من معلمين وباحثين وأخصائيين وأولياء أمور، ولما كان لذلك الجانب الإعلامي والتوثيقي من دور في عملية البناء لأي مجتمع كان لزاماً علينا كتربويين ومن منطلق المسؤولية المشتركة في عملية الإصلاح والنهوض أن نشارك في ذلك الدور الإعلامي والتوثيقي؛ مما حدا بنا إلى تأسيس هذه المجلة التي بين أيديكم الآن محاولين من خلالها إنارة الطريق لكل راغبي التقدم والرقى.

أدب الطفل العربي . . . في عصر الإنترنت

بقلم

أ.د. مصطفى رجب

أستاذ أصول التربية - كلية التربية - جامعة سوهاج - مصر

العالم الذي يُنشأ فيه الطفل العربيّ من يوم أن يترك ثدي الأم إلى أن يدخل - أو يترك - مرحلة التعليم الثانوي أعني قرابة سن الخامسة عشرة ، عالم شديد التعقيد ، أسر عربية حاملة بعالم أفضل ترسمه للطفل ، وواقع مرير تفيض فيه نشرات الأخبار على الشاشات بصور الدم والقتل والترويع ، وتمثيلات أطفال مدبلجة مترجمة مزدحمة بالعنف والقتل ، فلا يجد الطفل مهرباً من ذلك كله إلا إلى قصص عربية يقتنيها ويستمتع بقراءتها فيجد أبطالها : النعامة . . . الفيل . . . الصياد الماكر . . . الثعلب . . . اللص الذكي . . . الأرناب . . . الوحوش . . . الغول . . . التمساح . . . التنين . . . الساحر . . . الجنّية . . . المارد . . .

وبعد أقل من عشر سنوات تالية يكون الطفل الذي نشأ في هذا الجو الأسطوري الضاح بالربح، المحتفي بالجريمة، المشحون بالخوف مواطناً تام المواطنة، رجلاً مكتمل الرجولة . . . وهو بهذين الوضعين [المواطنة - الرجولة] معرض لأن يكون ضابطاً في الجيش أو الشرطة ، أو طبيباً ، أو معلماً ، أو قاضياً ، أو صحفياً ، أو مديعاً ، أو - أخيراً - أميناً عاماً للأمم المتحدة !! .

وفي جميع أحواله ستواجهه مشكلات الحياة اليومية العادية ، وسيواجهه شخصيات ممن حوله لا طاقة له بمواجهتها . حينئذ سيلجأ بسرعة إلى (المخزن الثقافي) الكامن في أعلى

سطح المخ البشري حيث اللاشعور ، ليستخرج من نفائس الحكايات المختزنة فيه من أيام الطفولة ما يناسب المواقف الصعبة التي تواجهه ، فريسه في العمل هو بذاته : التنين الأسود السام ، أو التمساح الشرس ، أو المارد المدمر . . . إلخ ، وزملاؤه الأبرياء [الجبناء: في رأيه!!] ما هم إلا الأرانب ، وهو تلك الفتاة المسكينة المغلوبة على أمرها التي يريد الساحر الجبار أن يسلبها كل شيء، وهكذا . . . يبدأ التحول النفسي في اللاشعور من مرحلة (المواطن التام المواطنة والرجل المكتمل الرجولة) التي آل إليها ظاهرياً، إلى مرحلة الخضوع والتأنت (حيث الأنثى هي الضحية الضعيفة دائماً في حكايات الأطفال).

من هذه المحطة الأولى في حياة الإنسان العربي . . . يبدأ قطار العمر رحلته المطاطية ابتداءً من الجدل حول أول علاقة دورية يريد الحصول عليها وانتهاءً بجلوسه على مائدة المفاوضات مع شيمون بيريز وغيره من دهاقنة الصهانية !! أو جلوسه محنطاً أمام مذبح يستجوبه وهو يتهته ويتلجلج ويبرطم بكلام نصفه معرب ونصفه ما يزال أعجمياً . . . كلام تافه ينطح أوله آخره وتتنكر معانيه لألفاظه ، وتتبادل نقاطه مواقعها بعشوائية فوق الحروف فلا يعرف له - أي الكلام - رأس من قدم !!!

إن قصص وحكايات الأطفال في بلداننا العربية تحتاج إلى غربة مستمرة. لأن ما تحتويه من قيم وأفكار هو الأساس الذي تنبني عليه - فيما بعد - الشخصية العربية التي عانت وماتزال تعاني من الأثر السيئ لمناهج التعليم العربية المتخلفة التي لا يحلو لواضعيها أن ينتقوا من تراثنا الشعري إلا أردأه مضمونا .. هذه ناحية

والناحية الثانية هي : كيف تكون لدى العرب كل تلك المؤسسات العلمية من جامعات ومعاهد متخصصة ومراكز بحوث ثم يبقى التأليف للأطفال خارج اهتماماتها ؟ إن التعليم في بلادنا العربية يعكس أبعاد الشخصية القومية العربية بوضوح . فالمدارس تنتشر والجامعات تتسع ومراكز البحوث تقام هنا وهناك . والمؤتمرات تنعقد لتنفض وتنفض

لتنعقد ، واللجان (على قفا من يشيل) تجتمع وتنبثق منها لجان ، وتنسق بين أعمال اللجان لجان أخرى . وتشكل الهيئات والمنظمات والاتحادات والنقابات والمؤسسات والجمعيات . ويلد كل تنظيم من تلك التنظيمات ما لا يقل عن عشرة مؤتمرات وعشر ندوات ف كل عام لمناقشة قضايا سبق أن ناقشها تنظيم آخر !!!

كل ذلك في شؤون التعليم كما هو الحال في شؤون السياسة والاقتصاد والاجتماع . . فلا يخلو قطر عربي من مراكز للبحوث التربوية والتنمية ولا تخلو جامعة عربية من مراكز للبحوث . وتطبع في كل عام عشرات الكتب ومئات المجلدات الشاملة لخلاصات ما تدوول في الندوات والمؤتمرات . وتناقشت في الجامعات مئات الرسائل والبحوث العلمية لحل هذه المشكلة أو تلك من مشكلات التعليم .

ومع هذا كله ، فما تزال كتاباتنا التربوية تردد على أسماعنا أن مناهجها فاسدة ، وأن طرق تدریسنا بالية ، وأن وسائل تعليمنا متخلفة . وأن المعلم العربي لا يستطيع أن يميز الخبيث من الطيب ولا الفائف من المتأخر في أثناء تدریسه . وأن طرق الامتحانات عندنا ما تزال تقيس الحفظ ولا تقيس الفهم . وتنتج مدارسنا طلاباً مقولبين تمت صياغتهم وفق مناهج صماء لا تعترف بما أودعه الله بين خلقه من فروق فردية . ثم إن مناهجنا لا تواكب عصر الحاسوب ولا تنهل من مناهل الثورة المعرفية الراهنة . وما تزال تقف عند حدود ما أنتج داروين ومعاصروه !!!

والذي يوازن بين مناهج التعليم العربية ومناهج التعليم في إسرائيل يكتشف فضيحة كبرى مؤداها : أن التعليم العربي : فلسفة وطرق تدریس ومناهج يعكس الذهنية العربية التي تتمسح بالعقل والتي تبرزها دائماً مقولات المتحدثين الرسميين العرب - على اختلاف مستوياتهم - حين يقولون رداً على عريضة الصهاينة ضد الفلسطينيين العزل قتلاً وهتك عرض وتدميراً وتخريب منازل ومزارع ، فيقول المسؤولون العرب ببراءة يُجسدون عليها : (إن الممارسات العدوانية لشارون والمستوطنين المتطرفين لن تنجح في استفزازنا ولن تدفعنا إلى

حروب تعاني منها شعوب المنطقة!! وتؤدي إلى مزيد من العنف)!!
 والمناهج التعليمية العربية بالمثل تحاول دائماً التخلص من كل مادة تعليمية تلوح بالجهاد
 واستعمال القوة للوصول إلى الحق المسلوب وتحدث عن السلام كخيار استراتيجي!!
 أما في إسرائيل فإن سفر يشوع المقرر في المدارس الإسرائيلية يقول عن سقوط أريحا في
 يد اليهود: «فاندفع الشعب نحو المدينة إلى وجهته، واستولوا عليها ودمروا المدينة، وقضوا
 بحد السيف على كل من فيها من رجال ونساء وأطفال وشيوخ.. حتى البقر والغنم والحمير»
 [الإصحاح 6 (20-21)] .

وقد قام أحد الأساتذة اليهود بإجراء استفتاء بين طلابه في إسرائيل فسألهم سؤالين:

1. هل كان ما فعله يشوع بالقرى التي فتحها صواباً؟
 2. هل يجب أن يفعل جيش إسرائيل اليوم بالقرى العربية ما فعله يشوع؟
 3. وكانت الإجابة بالإجماع من كل الطلاب: (نعم) على السؤالين!!
- وفي كتب الحساب المقررة على المدارس الابتدائية في إسرائيل يتعلم التلاميذ الجمع
 والطرح والضرب والقسم بأمثلة تعكس فلسفة معينة يراد من التعليم تحقيقها فتقول بعض
 مسائل الحساب في المرحلة الابتدائية:

- إذا كان لديك رشاش به ست وثلاثون طلقة وأمامك عشرة من العرب أطلقتته
 عليهم فأصيب اثنان ومات خمسة فكم طلقة تبقى في خزانة الرشاش؟
 - نشبت معركة بين أطفال فلسطينيين يقذفون جنود جيش الدفاع بالحجارة فاضطر
 جنودنا للدفاع عن أنفسهم في مواجهة عشرة فلسطينيين يهاجمونه اضطر جندي
 جيش الدفاع لاستعمال ثلاثين طلقة لتفريقهم ، فكم طلقة تلزم ثمانية جنود لمواجهة
 ثمانية فلسطينياً؟ فإذا كان عدد هؤلاء الأطفال خمسين وألقيت عليهم قنبلة قتلت
 منهم سبعة وأصابت ثمانية فكم عدد الذين هربوا؟
- ويلاحظ أن هذه الأمثلة تهدف من خلال ما يسميه التربويون «المنهج الخفي» إلى

غرس قيم مثل :

1. العرب هم المعتدون دائماً .
2. جيش إسرائيل في حالة دفاع عن النفس .
3. كل من يعيش على أرض إسرائيل معرض للعدوان .
4. العرب جناء ويهربون من المواجهة .

وعلى الجهة المقابلة لا نجد في الكتب المقررة في الدول العربية إلا المثال الشهير جدا (ضرب زيد عمراً) أي أنه لا يضرب إلا أخاه . ولا نجد مثلاً يقول (ضرب زيد كوهين). أو (صافح زيد عمراً) مثلاً .

فالقيم التي تتضمنها الكتب العربية - لاسيما كتب الأطفال - كلها تحتاج إلى إعادة نظر وغريبة لكي تتمكن من غرس قيم تحقق لنا فلسفة الحرية والمقاومة والتحرير . فالقراءة بالنسبة للأطفال تدعم مرحلة التربية الوطنية الثقافية وهي من أهم مراحل التنمية الثقافية للأطفال فمهما اختلفت أوضاعنا في الحياة فكل رب أسرة مسؤول بطريق مباشر وغير مباشر عن تكوين القيم الدينية والأخلاقية والثقافية للأطفال عن طريق اختياره لما يقرأه طفله من الكتب وأيضاً اختياره لكتب معينة لكل مرحلة من مراحل نمو طفله على مقدار نموه العقلي.

وهنا لا بد من تحديد بعض الأسس التي يمكن من خلالها معرفة الطريق السليم لرعاية

الأطفال ثقافياً .

وأول هذه الأسس التي يجب أن تعرف عند التعامل مع الأطفال هو أن الطفل لا يستطيع إتقان أي نوع من النشاط ما لم يكن قد وصل إلى المرحلة الكافية من النضج التي تناسب القيام بهذا النشاط ولا يجب أن نتوقع من الطفل أن يقبل على نشاط معين لا يتناسب مع مرحلة النضج التي هو عليها .

وأن الأطفال قبل التاسعة يحبون قصص الحيوانات والقصص الخيالية والخرافية لذلك فهم

يجمعون عن الأعمال التي تدور حول المغامرات والحوادث المثيرة وهو ما يفضله الأطفال فوق العاشرة ولكل مرحلة من هذه المراحل القاموس اللغوي الخاص بها ، لذلك لن يقبل الأطفال في سن معين على كتاب لغته أكبر من مستوى تحصيلهم اللغوي .

والطفل إذا حاول أن يقرأ فقد ينجح وقد يخفق وإذا أخفق مرة يجب ألا نعتبر هذا الإخفاق جريمة نشور من أجله ونعاقبه عليها وسيأتي الوقت الذي يصبح فيه قادراً على القراءة من خلال نضج أجهزته البدنية ونضجه النفسي والأمر المهم في هذه الناحية ليس إجادة الطفل للقراءة بل استمرار الرغبة في تعلمها فإن الطفل إذا لم يكن لديه رغبة أو استعداد لتعلم القراءة فلن ينتج عن دفعه إلى القراءة إلا الارتباك وتثبيط الهمة وربما ينتج عن هذا كراهية الطفل الشديدة للقراءة وهذا معناه التوقف عن النمو وهو ما يحول دون نجاح الطفل في القراءة في المستقبل .

ويرى علماء التربية أن أهم أسباب تأخر الطفل القرائي هو الضغط غير المقنن على الطفل ليمارس القراءة ما قبل المدرسة أو في أيام الدراسة الأولى وعلى هذا الصدد لا بد أن نفرق بين تعلم القراءة وتنمية وعي القراءة فتعلم القراءة مهارة يؤديها الطفل من خلال التدريب والتعلم أما تنمية وعي القراءة فهو شيء سابق على القراءة وغير مرتبط بمعرفة الطفل أشكال الحروف أو كيفية نطق الكلمات المكتوبة بل هي عملية تبدأ في المنزل منذ الطفولة المبكرة .

وضح مما سبق بعض الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار حتى نستطيع أن نتعامل مع الأطفال بالكيفية الصحيحة السلمية تبعاً لمراحلهم السنوية وحتى نستطيع أيضاً أن نختار لهم الكتب التي تفهمهم في هذه المراحل ولذا كان الاهتمام بأدب الأطفال وقراءاته كبيراً ، لأن القراءة تلعب دوراً مهماً في تعليم الطفل واكتسابه لخبرات متعددة فضلاً عن المتعة العقلية، والطفل الذي يشب بعيداً عن القراءة في صغره يظل بعيداً عنها طيلة حياته بسبب عدم تكامل شخصيته .

تأثير القراءة في الأطفال :

يقول سومرست موم: إن الشهية للقراءة تفتح على ما تتغذى به أكثر من تفتحها على أي شيء آخر، وكلما ازدادت قراءات الناس واتسعت أذواقهم، أدركوا مقدار المتعة التي يمكن تلمسها في ثنانيا ما يقرءون وهو يرى أن ما ينشأ عن القراءة من سعة في الأفق و استقلال في الرأي و نمو في روح التسامح و كرم الأخلاق يمكن اعتباره فيما بعد حدثا من أهم أحداث أيامنا الحاضرة .

أهمية القراءة في حياة الأطفال :

- القراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية و تجعل لها قيمة عالية فالأطفال أينما كانوا يجربون و يختبرون كل ما يحيط بهم لكي يعرفوا الاستجابات المختلفة. لتجاربهم . و القراءة تزيدهم فهماً و تقديراً لمثل هذه التجارب كما أنها تمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية. فتوسع دائرة خبراتهم و تعمق فهمهم للناس .

- القراءة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت . فأكثر قصص الأطفال الذائعة تخاطب قلوب الأطفال و تشبع خيالهم و تصور التجارب المألوفة و الخبرات الإنسانية و القراءة تمنح الأطفال ملاذا يرتاحون إليه من عناء أعمالهم اليومية وبخاصة القصص الخيالية . لأنها تهيئ فرصا للأطفال كي يعيشوا في الخيال حياة الأبطال التي يتوفون إلى أن يعيشوها في الواقع .

- القراءة تساعد الأطفال على تهذيب مقاييس التذوق لديهم فهي تساعد الأطفال على الصدق عند الاستجابة لقصة تمتاز بأمانة التصوير أو لما بين الفكرة و أسلوب التعبير عنها من انسجام مما يعطي الطفل القارئ فرصا كثيرة للاختيار و المقارنة .

- القراءة تمد الأطفال بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات الشخصية و تحدد الميول و تزيدها اتساعا وعمقا. و هي تنمي الشعور بالذات و بالآخرين و تدفع العقل إلى حب الاستطلاع و التأمل و التفكير و ترفع مستوى الفهم في المسائل

- الاجتماعية بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضا و تأييدا .
- و القراءة تساعد الفرد في الإعداد العلمي فعن طريقها يتمكن الطفل من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية و عن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات العلمية التي تواجهه . بل في حل المشكلات اليومية و في تحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية .
- القراءة تساعد الطفل على التوافق الشخصي و الاجتماعي فهي تساعد الطفل على اكتساب الفهم و الاتجاهات السليمة و أنماط السلوك المرغوب فيه, و المشكلات التي يواجهها الأطفال تتمثل في الحاجة إلى الصحة الجسمية و العلاقة السليمة مع الزملاء والاستقلال عن الوالدين و الثقة بالنفس , فالطفل - بالقراءة - يأخذ خبرات الآخرين التي تساعده في عملية التوافق و حل هذه المشكلات .

دور أدب الأطفال في التنشئة الاجتماعية :

في ضوء التحديات السابقة يجب أن يعنى المسؤولون عن تربية وتنشئة وتعليم الأطفال في بلادنا العربية بربط أدب الأطفال بالواقع المعيش, وتفعيل دور هذا الأدب في التنشئة الاجتماعية, بحيث يتغيا أدب الطفل العربي - في هذا الصدد :

1. ترسيخ العقيدة الدينية الصحيحة في نفوس الأطفال .
2. تثقيف الأطفال تثقيفا بناء وتكوين أنماط سلوكية وثقافية تناسب الواقع الاجتماعي للطفل ونقد سلبيات الواقع من خلال تقديم المعلومات المناسبة بلغة بسيطة وسهلة.
3. ربط الطفل بالأحداث القومية التي يعيشها الوطن العربي وتقديمها إليه في شكل سليم.
4. تنمية مواهب الأطفال وقدراتهم على الإبداع والابتكار من خلال الإخراج الفني الجذاب لكتب الأطفال
5. إرساء قواعد جديدة للسلوك القرائي لدى الأطفال وإثراء الثقافة الدينية و الاجتماعية والتاريخية في نفوسهم .

6. الارتفاع بمستوى تذوق الطفل الفنى بشكل عام والعمل على ربط ذوقه بالمستوى العام للذوق الاجتماعى العربى .
7. ترسيخ معانى الهوية العربية والإسلامية والقومية فى نفوس الأطفال .
8. تعويد الأطفال التفكير المستقل بديلا عن التقليد الأعمى.

رسائل القرن الماضي



العدد: (1) مارس 2015

«دراسة لأنواع من التفوق العقلي من حيث علاقتها ببعض سمات الشخصية»

إعداد/عبد العزيز السيد الشخص .. إشراف/ عبد السلام عبد الغفار، إبراهيم قشقوش

رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1978.

مقدمة:

اهتم العلماء والباحثون منذ القدم بالمتفوقين عقلياً، إحساساً منهم بقدره هؤلاء الأفراد على تقديم ما قد لا يستطيع غيرهم تقديمه في سبيل النهوض بمجتمعاتهم فقد أدرك الناس منذ القدم أن من بين الأفراد من يتميز عن غيره بأرتفاع في مستواه العقلي الوظيفي مما قد يمكنه من تقديم ما قد يعجز عن تقديمه غيره من الأفراد الآخرين في مجالات الحياة المختلفة، ولا شك في أنه من المتعذر على المرء في الوقت الحاضر انكار فضل كثير من العلماء، والأدباء، والمفكرين والفنانين وما قدموه للبشرية من عطاء فياض نعم به الإنسان، ولا يزال ينعم به.

وقد تنبه المفكرون والدارسون في مجال العلوم الإنسانية منذ وقت بعيد إلى وجود المتفوقين عقلياً وتناولوهم بالدراسة، وظهرت محاولات مبكرة لتحديد سبل التعرف عليهم ودراستهم، فقد دعى أفلاطون على سبيل المثال إلى ضرورة الإهتمام بأكتشاف ذوى القدرة العقلية المرتفعة من الشباب، إحساساً منه بضرورة توفير الرعاية التربوية الملائمة لنموهم مما يسهم في أعدادهم للإضطلاع بمهمة القيادة الإجتماعية، وذهب افلاطون إلى حد إقتراح بعض الرسائل التي اعتبرها تساعد في التعرف على مثل هؤلاء الأفراد.

وقد شهد مطلع القرن العشرين تزايداً في الإهتمام بدراسة ظاهرة التفوق العقلي، حيث نبه كثير من علماء النفس والتربية إلى ضرورة الإهتمام بإجراء البحوث والدراسات على الأفراد المتفوقين عقلياً بهدف التوصل إلى أفضل الوسائل الكفيلة بالإكتشاف المبكر لهم، وكذلك محاولة إعداد ما يناسبهم من برامج تربوية وتدريبية تساعد في تنمية قدراتهم بما

يحقق الخير والتقدم للمجتمع وللمتفوقين أنفسهم.

وشهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً خاصاً بين علماء النفس والتربية بالمتفوقين عقلياً وظهر تبعاً لذلك عدد كبير من الدراسات والبحوث التي تناولت هؤلاء الأفراد، حيث تناول بعضها أساليب التعرف على المتفوقين عقلياً، واهتم البعض منها بدراسة صفات هؤلاء الأفراد وخصائصهم من حيث الجانب الجسمي أو الجانب العقلي المعرفي أو الجانب الإنفعالي - الإجتماعي أو الجانب الدافعي بينما أهتم فريق ثالث من العلماء والباحثين بدراسة برامج تربية هؤلاء الأفراد حتى يصل كل منهم إلى أعلى مستوى يتحقق عن طريقه إسعاد كل من الفرد والمجتمع.

وشهدت هذه الفترة أيضاً اهتماماً من جانب العلماء والباحثين بالإبتكار كنوع أو مظهر من مظاهر التفوق العقلي، فقد نبه جيلفورد (1950) إلى ضرورة الإهتمام باجراء البحوث والدراسات على المبتكرين من الأفراد ومن لديهم طاقات ابتكارية، وذلك في أثناء خطابه الإفتتاحي لمؤتمر رابطة علماء النفس الأمريكيين، وظهر من بين المفكرين من ينادى بأن اعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الإبتكارية للأفراد يعد بمثابة مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات.

وقد استند بعض الباحثين إلى محك واحد، كأرتفاع مستوى الذكاء، أو المستوى التحصيلي، أو القدرة على التفكير الإبتكاري، بينما عمد فريق آخر من الباحثين إلى استخدام أكثر من محك في التعرف على المتفوقين عقلياً، حيث يتصور الباحث أن هناك جوانب متعددة أو مظاهر مختلفة لظاهرة التفوق العقلي، بحيث يمكن الحديث عن أنواع أو مظاهر من التفوق العقلي، كما يمكن دراسة علاقة كل من هذه الأنواع بعدد من الجوانب النفسية الأخرى كسمات الشخصية، والعوامل الدافعة والإتجاهات الوالدية..... الخ.

وهكذا يتناول الباحث في الدراسة الحالية ثلاثة من أنواع (مظاهر) التفوق - كما يفترض وجودها - هي التفوق في ضوء إرتفاع مستوى الفرد من حيث القدرة العقلية العامة

(الذكاء) ، والتفوق في ضوء إرتفاع مستوى الفرد من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري، والتفوق في الجانبين معاً، وذلك في محاولة منه لدراسة علاقة كل نوع من هذه الأنواع بعدد من سمات الشخصية.

هدف الدراسة: يهدف البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين أنواع (مظاهر) ثلاثة من التفوق العقلي من جهة، وبعض سمات الشخصية من جهة أخرى وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد كل مجموعة من مجموعات المتفوقين الثلاث المتضمنة في البحث في الإختبار المستخدم لقياس سمات الشخصية؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي يحصل عليها أفراد كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث والدرجات التي يحصل عليها أفراد مجموعة العاديين من جهة أخرى في الإختبار المستخدم لقياس سمات الشخصية؟
أهمية الدراسة: وتأتي أهمية الدراسة الحالية من أنها تتناول ثلاثة أنواع (مظاهر) من التفوق في محاولة للكشف عما يوجد من علاقة بين كل نوع (مظهر) من التفوق وسمات الشخصية، ومحاولة تحديد السمات المميزة لأفراد كل نوع (مظهر) من هذه الأنواع (المظاهر) الثلاثة، والإختلافات التي يحتمل وجودها بين سمات أفراد كل نوع من جهة وسمات العاديين من جهة أخرى.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التفوق العقلي:

يقصد بالتفوق العقلي في هذه الدراسة ثلاثة أنواع (مظاهر) من التفوق العقلي هي :-
أ- النوع الأول: وهم التلاميذ ذوو المستوى المرتفع من حيث الذكاء والمستوى المرتفع من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري.

ويضم هذا النوع من التفوق كل من حصل على درجات في إختبار الذكاء المستخدم في الدراسة بحيث تضعه ضمن أعلى 16% بالنسبة لأقرانه وفي ذات الوقت حصل على درجات في اختبارات القدرة على التفكير الإبتكاري تضعه ضمن أعلى 16% من هؤلاء الأقران.

ب- النوع الثاني: وهم التلاميذ ذوو المستوى المرتفع من حيث الذكاء والمستوى العادي من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري.

ويضم هذا النوع من التفوق كل من حصل على درجات في إختبار الذكاء المستخدم في الدراسة بحيث تضعه ضمن أعلى 16% بالنسبة لأقرانه وفي نفس الوقت حصل على درجات في إختبارات القدرة على التفكير الإبتكاري تضعه ضمن أقل 16% من هؤلاء الأقران.

ج- النوع الثالث: وهم التلاميذ ذوو المستوى المرتفع من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري والمستوى العادي من حيث الذكاء.

ويضم هذا النوع من التفوق كل من حصل على درجات في إختبارات القدرة على التفكير الإبتكاري بحيث تضعه ضمن أعلى 16% بالنسبة لأقرانه وفي ذات الوقت حصل على درجات في إختبار الذكاء المستخدم في الدراسة تضعه ضمن أقل 16% من هؤلاء الأقران.

ثانياً : سمات الشخصية: يقصد بسمات الشخصية في هذه الدراسة تلك التنظيمات النفسية التي نستطيع أن نستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد والتي تفسر استقرار سلوكه أو ثباته نسبياً، وهي السمات المصدرية التي يقيسها الإختبار المستخدم في الدراسة ويعتبر أن هذه السمات تفسر الاختلافات الموجودة بين الأفراد.

عينة الدراسة: وتكونت أفراد عينة البحث من بين تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الثانوية وتكونت في صورتها النهائية من (200) تلميذ موزعين في أربع مجموعات فرعية وقد تم

إختيار أفراد هذه المجموعات الأربع من مجموعة قوامها (1000) تلميذاً، وكان بيان هذه المجموعات على النحو التالي:

- أ- المجموعة الأولى (أ1) وتضم التلاميذ المتفوقين من حيث كل من الذكاء والقدرة على التفكير الإبتكاري.
 ب- المجموعة الثانية (أ2) وتضم التلاميذ المتفوقين من حيث الذكاء والعاديين من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري.
 ج- المجموعة الثالثة (ب1) وتضم التلاميذ المتفوقين من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري والعاديين من حيث الذكاء.
 د- المجموعة الرابعة (ب2) وتضم التلاميذ العاديين من حيث كل من الذكاء والقدرة على التفكير الإبتكاري.

وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة من المجموعات الأربع (50) خمسين تلميذاً، وقد روعي في اختيار المجموعات الأربع أن يتشابه العمر الزمني لأعضائها قدر الإمكان وأن تتجانس هذه المجموعات الأربع فيما بينها من حيث المستوى الإجتماعي - الإقتصادي.

الأدوات المستخدمة: إستخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

- أ - إختبار كاتل للذكاء (أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار، 1974)
 ب- إختبارات القدرة على التفكير الإبتكاري (عبد السلام عبد الغفار، 1970)
 ج- استفتاء الشخصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية (سيد غنيم، عبد السلام عبد الغفار، 1965).

الأسلوب الإحصائي:

إعتمد الباحث على أسلوب تحليل التباين المزدوج (2×2) لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعات الأربع في المتغيرات موضع الإهتمام، وقد تحقق الباحث من مدى تجانس التباين في توزيع درجات أفراد المجموعات الأربع وذلك بالنسبة لكل جانب من الجوانب المتضمنة في الدراسة، وكانت النتائج التي حصل عليها الباحث في هذا الصدد تسمح بإستخدام الأسلوب الإحصائي المشار إليه؛ وإستخدم الباحث بعد ذلك إختبار (ت)

لقياس مدى الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الأربع في كل من السمات موضع الإهتمام.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة إلى تمييز التلاميذ المتفوقين من حيث كل من الذكاء والقدرة على التفكير الإبتكاري (المجموعة الأولى أ1) عن أقرانهم العاديين (المجموعة الرابعة ب2) بالإتزان الإنفعالي والسيطرة وقوة الشخصية والمرح والفكاهة والميل إلى المخاطرة والإقدام والثقة بالنفس والإكتفاء الذاتى والسيطرة على النفس وقوة العزيمة وضعف التوتر الدفاعى. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتفوقين من حيث الذكاء (المجموعة الثانية أ2) يتميزون عن قرنائهم العاديين (المجموعة الرابعة ب2) بالإتزان الإنفعالي وقوة الشخصية والثقة بالنفس والإكتفاء الذاتى والسيطرة على النفس وقوة العزيمة وضعف التوتر الدفاعى. كما أوضحت النتائج تميز المتفوقين من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري (المجموعة الثالثة ب1) عن العاديين من أقرانهم (المجموعة الرابعة ب2) بالسيطرة والمرح والفكاهة وقوة الشخصية والميل إلى المخاطرة والإقدام والثقة بالنفس والسيطرة على النفس وقوة العزيمة. هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتفوقين من حيث كل من الذكاء والقدرة على التفكير الإبتكاري (المجموعة الأولى أ1)، وكذلك التلاميذ المتفوقين من حيث الذكاء (المجموعة الثانية أ2) يتميزون عن قرنائهم المتفوقين من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري (المجموعة الثالثة ب1) من حيث الإتزان الإنفعالي والإكتفاء الذاتى وضعف التوتر الدفاعى، أما التلاميذ المتفوقين من حيث القدرة على التفكير الإبتكاري (المجموعة الثالثة ب1) وكذلك المتفوقين من حيث كل من الذكاء والقدرة على التفكير الإبتكاري (المجموعة الأولى أ1) فقد تميزوا عن قرنائهم المتفوقين من حيث الذكاء (المجموعة الثانية أ2) بالسيطرة والمرح والفكاهة والميل إلى المخاطرة والإقدام.

«دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات»

إعداد/ إبراهيم زكي على فشقوش.. إشراف/ عبد السلام عبد الغفار

رسالة دكتوراه .. كلية التربية .. جامعة عين شمس .. 1975.

مقدمة:

يحتل الشباب اليوم مكانة هامة في الخطط القومية والدولية إلى درجة قد يصعب معها القول بأن هناك من لا يشعر بأهميته، وتفرض مشكلات الشباب نفسها الآن على كثير من الهيئات والمنظمات المحلية والعالمية كمشاكل ملحة تتطلب الأولوية على ما عداها من مشكلات، وأصبح الشباب في السنوات الأخيرة يمثل وجوداً نفسياً اجتماعياً يتكون من فئات فرعية متعددة في مقدمتها فئة الشباب الجامعي بما لها من دينامية خاصة يمكن أن تؤثر في عملية تشكيل المجتمع وتغييره.

وقد بدأت الدول المتقدمة تعطي اهتماماً متزايداً لقضايا الشباب ومشكلاته بعد أن أدركت خطورة الدور الذي يمكن أن يلعبه الشباب في حياتها، ومن ثم ظهرت في هذه الدول دراسات كثيرة ومتنوعة تناول اتجاهات الشباب ومشكلاته وتطلعاته ولا تزال هذه الدراسات مستمرة ومتجددة في ضوء التطورات الاجتماعية العالمية، والأدوار الجديدة التي يتطلع أو يحاول يتطلع بها شباب تلك الدول.

وتهدف الدول المتقدمة من ذلك إلى توفير المناخ النفسي الملائم لتنمية امكانيات الشباب وتحقيقها، على نحو يسمح لشباب تلك الدول ان يعطى مجتمعه أفضل ما عنده، حتى تستطيع مجتمعات هذه الدول الوفاء بمتطلبات قيادة العصر، والإحتفاظ بموقع الصدارة بين مختلف دول العالم.

ويتخذ الموقف صورة مختلفة إلى حد ما في الدول النامية، ومن بينها مصر حيث تعتمد هذه الدول إلى حد كبير على مواردها البشرية في سعيها للإنتقال بمجتمعاتها من واقع

تعيّشه إلى مستقبل تتطلع إليه، ويعتبر الشباب، والشباب الجامعي بصفة خاصة من أهم ما في هذه الموارد وأخطرها، ومن هنا تبرز أهمية الدراسات التي تدور حول الشباب في الدول النامية، حيث أنهم الجيل الذي سيتحمل في المستقبل القريب مسؤولية قيادة المجتمع، والحفاظة عليه والنهوض به وتقديمه.

وقد أدركت مصر أهمية العناية بشبابها، فقامت عدة دراسات نفسية متنوعة تتناول مشكلات الشباب وقيمه واتجاهاته، غير أنه لا زالت هناك العديد من الجوانب في مجال الشباب لم نخضع للبحث العلمي ومن هذه الجوانب مستوى طموح الشباب وتطلعه، وهو ما يلزم أن يكون موضوع بحث علمي دقيق.

هدف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة مستوى التطلع (الطموح) لدى الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات، وذلك عن طريق دراسة العلاقة بين مستوى كل من الطموح المهني والطموح الأكاديمي لدى الشباب الجامعي، وبعض أبعاد مفهوم الذات لديهم كدرجة تقبل الذات، درجة الإحساس بالتباعد، درجة تقبل الآخرين، درجة الإستبصار بالذات، بالإضافة إلى دافع الإنجاز.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في ؛ أهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته، حيث أنه محاولة لدراسة مستوى التطلع (الطموح) لدى الشباب الجامعي، وعلاقة ذلك بمفهوم الذات، ويعتبر هذا الجانب ذا أهمية كبيرة سواء من الناحية الأكاديمية، أو من الناحية التطبيقية؛ فمن الناحية الأكاديمية تحاول الدراسة أن تستعرض مختلف الآراء والأساليب التي قبلت واستخدمت في تحديد وقياس مستوى التطلع (الطموح)، في كل من الدراسات العربية والأجنبية، وينتهي من ذلك العرض بتعريف مقترح لمستوى الطموح، وهو من جانب آخر محاولة لدراسة العلاقة بين مستوى التطلع (الطموح) ومفهوم الذات لدى الشباب الجامعي؛ ومن الناحية

التطبيقية توفر الدراسة بعضاً من المعلومات عن بعض الجوانب النفسية ذات العلاقة باختيار الفرد وتحديد أهدافه ومطامحه في الحياة، تلك المعلومات التي لا غنى عنها، إذا كان هدف المهتمين برعاية الشباب وتوجيهه هو تمكينه من الحياة المشبعة المتوافقة... ، هذه الحياة التي يستطيع فيها الفرد أن يحقق ذاته بتحقيق ما لديه من قدرات وإمكانات خلاقية، بحيث يتمكن الشباب في النهاية من القيام بدوره في المجتمع على نحو أكثر فعالية.

مصطلحات الدراسة:

مستوى التطلع (الطموح): يقصد بمستوى التطلع هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه من جانب معين من حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد.

درجة تقبل الذات: هي عبارة عن مقدار الفرق أو التباعد بين تقدير الفرد للذات الواقعية وتقديره للذات المثالية في مجموعة من الصفات التي يتضمنها إختبار مفهوم الذات.

1- درجة الإحساس بالتباعد: هي عبارة عن مقدار الفرق أو درجة التباعد بين تقدير الفرد للذات الواقعية، وتقديره للشخص العادي في مجموعة من الصفات التي يتضمنها إختبار مفهوم الذات.

2- درجة تقبل الآخرين: هي عبارة عن مقدار الفرق أو التباعد بين تقدير الفرد للشخص العادي، وتقديره للذات المثالية في مجموعة من الصفات التي يتضمنها إختبار مفهوم الذات.

3- درجة الاستبصار بالذات: هي عبارة عن مقدار الفرق أو التباعد بين تقدير الفرد لذاته الواقعية ومتوسط تقدير الفرد لذاته الواقعية ومتوسط تقديرات الآخرين عنه في مجموعة من الصفات التي يتضمنها إختبار الاستبصار بالذات.

4- الدافع إلى الإنجاز: هو استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد

ومثابرتة في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للإمتياز، وذلك كما يقاس بالإختبار المستخدم في الدراسة.

عيننة الدراسة: وتتكون عيننة الدراسة من الطلاب الذكور المنقولين إلى السنة الرابعة، أقسام علمية وأدبية بكلية التربية، جامعة عين شمس الذين لم يسبق لهم الرسوب أثناء دراستهم الجامعية، كما تحدد هذه الدراسة بالمتغيرات التي تقاس بالإختبارات والمقاييس المستخدمة فيها. وأفراد العيننة من ذوى مستويات مرتفعة أو منخفضة من حيث التحصيل الأكاديمي، وينتمون إلى مستويات اجتماعية اقتصادية متماثلة تقريباً. وتكونت العيننة من (200) طالب موزعين في أربع مجموعات، وكان بيان هذه المجموعات الأربع على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وتتكون من الطلاب ذوى مستوى الإقتدار المرتفع، كما يعبر عنه بالمتوسط العام للتحصيل الأكاديمي، والمستوى المرتفع من حيث الطموح المهني والطموح الأكاديمي.

المجموعة الثانية: وتتكون من الطلاب ذوى مستوى الإقتدار المرتفع كما يعبر عنه بالمتوسط العام للتحصيل الأكاديمي، والمستوى المنخفض من حيث الطموح المهني والطموح الأكاديمي.

المجموعة الثالثة: وتتكون من الطلاب ذوى مستوى الإقتدار المنخفض، كما يعبر عنه بالمتوسط العام للتحصيل الأكاديمي، والمستوى المرتفع من حيث الطموح المهني والطموح الأكاديمي.

المجموعة الرابعة: وتتكون من الطلاب ذوى مستوى الإقتدار المنخفض، كما يعبر عنه بالمتوسط العام للتحصيل الأكاديمي، والمستوى المنخفض من حيث الطموح المهني والطموح الأكاديمي.

وقد روعى عند إختيار المجموعات الأربع أن يتشابه العمر الزمني لأعضائها قدر

الإمكان، بالإضافة إلى تجانس هذه المجموعات من حيث المتغيرات السابق الإشارة إليها.
أدوات الدراسة:

- أ- مقياس مستوى الطموح المهني- إعداد الباحث.
 - ب- مقياس مستوى الطموح الأكاديمي- إعداد الباحث.
 - ج- مقياس الدافع للإنجاز- إعداد الباحث.
 - د- مقياس الاستبصار بالذات (أ ، ب) - إعداد الباحث.
 - هـ- اختبار مفهوم الذات للكبار- إعداد محمد عماد الدين إسماعيل.
- الأسلوب الإحصائي: يعتمد هذا البحث على أسلوب تحليل التباين لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعات الأربع في المتغيرات الخمس موضع الإهتمام، وقد تحقق الباحث من مدى تجانس التباين في توزيع درجات أفراد المجموعات الأربع ، وذلك بالنسبة لكل جانب من الجوانب المتضمنة في الدراسة، وكانت النتائج التي حصل عليها الباحث في هذا الصدد تسمح باستخدام الأسلوب الإحصائي المشار اليه.
- واستخدم الباحث في ضوء نتائج التحليل ثنائي الإتجاه للتباين، اختبار«ت» لقياس مدى الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الأربع في كل من المقاييس المستخدمة.

نتائج الدراسة: تشير نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوى مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبلاً للذات، أقل تقبلاً للآخرين، وأكثر إحساساً بالتباعد عن الشخص العادى وذلك بالمقارنة مع نظرائهم ذوى مستويات الطموح المنخفضة في حالة ارتفاع أو انخفاض مستوى الإقتدار.

كما تشير النتائج ايضاً إلى أن هؤلاء الطلاب أكثر استبصاراً بالذات في حالة انخفاض ذلك المستوى، وقد تفوق أولئك الطلاب على نظرائهم ذوى مستويات الطموح المنخفضة من حيث شدة الدافع إلى الإنجاز، في حالة إرتفاع أو إنخفاض مستوى الإقتدار.

قدوة فى حياتهم



العدد: (1) مارس 2015

قدوة في حياتهم

القدوة في حياة الأستاذ الدكتور محمد المري .. أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية ومدير مركز القياس والتقويم جامعة الزقازيق .. مستشار ومدير المركز القومي للقياس والتقويم بوزارة التعليم العالي

القدوة في حياتي : الأستاذ /زايد محمد سرور.. رحمة الله عليه ناظر مدرسة المحسمه الابتدائية بمحافظة الاسماعيلية في الفترة من 1960-1966 عندما كنت تلميذاً في المدرسة .. تعلمت منه تحسين الخط العربي وكيفية الوضوء والصلاه بشكل عملي .. فكان رحمة الله عليه يأخذنا في حصة الدين ويقوم أولاً بالوضوء العملي أماناً وكذلك طريقة الصلاه، وكان ملتزم في طريقة حديثه وحركاته وسكاناته ووقته .. وجاد في عمله ومثالاً في الأخلاق والعلم والفضيله ، كان يعلن شهرياً في المدرسة قائمة الشرف وعادة ما كنت احتل الترتيب الأول بفضل الله ثم بتشجيعه وتعليمه ... رحمه الله واسعه .. تلميذك الى الأبد ... محمد المري

القدوة في حياة الأستاذ الدكتور / عبد الرازق مختار أستاذ المناهج وطرق التدريس ووكيل كلية التربية جامعة أسيوط .

القدوة في حياتي هو استاذى الاستاذ جلال الشريتلى معلم التربية الرياضية منذ مايزيد عن ثلاثين عاما في مدرستي مدرسة أولا إلياس الابتدائية بمركز صدفا بمحافظة أسيوط وهو معلم شامل بكل ما تحمله الكلمة من معني فقد كان حفظه الله ماهرا في تخصصه كما كان ماهرا في التربية الفنية والتربية الدينية والمجال الصناعي واللغة العربية والخط كان استاذ شاملا كان يعاملني معاملة خاصة ومميزة فقد يدفني للوقوف امام زملائي معلما لفترات طويلة وانا في الصف الثالث الابتدائي نصبني قائدا للعرض المدرسي الذي كان يتم

في احتفالات اسيوط بعيدها القومي وكانت عروض قوية ومعقدة وفيها عشرات التلاميذ يعملون باتساق وتناغم ممتع وكانت تشبه عروض افتتاح الدورات الرياضية ومن جملة ما تذكره له حفظه الله أنه كان يشركني في مباريات المدرسين بمفردي دون بقية التلاميذ و في احد الايام تكاسل التلاميذ في اداء فقرات الطابور المدرسي فقال سوف أجعلكم تشعرون بالخجل جميعا سوف يقوم تلميذ واحد بعمل كل الفقرات ودون تجهيز فنادي على وأنا في الصف الرابع الابتدائي وبعد أن دعمني معنوياً قمت بمفردي بإدارة طابور المدرسة وعمل الاذاعة المدرسية بمفردي (قران كريم وحديث شريف وحكمة واخبار وكلمة صباح مرتجلة عن النظافة) ثم توجهت لتحية العلم فما كات منه الا اخرج من جيبة ربع جنية واعطاني اياه وسط تصفيق المدرسة كلها فانا ان كنت محبا للتعليم فهو من وضع بذور هذا الحب وان كانت هناك ملامح قيادة فهو من ايقظها هكذا كنا وكانت مدارسنا كل الاماني أن تزدحم مدارسنا بهذه النماذج المتميزة والمقدسة لعملها .. عبد الرازق مختار

القدوة في حياة د. هشام الخولي أستاذ علم النفس المعرفي المشارك بكلية التربية جامعة السويس .

القدوة في حياتي هو خالي اللواء/ محمد نجيب حيث كان يعمل في ضابطاً بالشرطة، فبعد ان توفي والدي في بداية مرحلة الثانوي ارتبطت به ارتباطاً كبيراً فكان مثلاً في الانضباط ناجحاً في عمله ، فكان يشجعني على مواجهة التحديات ويوجهني للطريق الصواب مصححاً أخطاء تصرفاتي ، للدرجة التي كنت اتقمص شخصيته في بعض الأحيان، وزاد ذلك عندما تقدمت لكلية الشرطة حينذاك وقام بتوجيهي لكلية التي يمكنني أن أتفوق فيها لا لكلية التي اخرج منها فحسب. فيا حال لم أنس هذا الجميل يوماً من الأيام وكلمات الشكر تعجز عن ترجمة ما يجيش بعقلي.... هشام الخولي

أحدث الرسائل الجامعية

العدد (1) مارس 2015

درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية الحكومية في تحقيق الأمن التربوي

لدى طلابهم بشرق مدينة الرياض

اسم الباحث : عبدالله بن مفلح عبدالرحمن آل زاهر

المشرف : أ.د. عبدالرحمن بن عبد الوهاب الباطين

لجنة المناقشة : أ.د عبد المحسن بن محمد السميح / أ.د حمدان بن أحمد الغامدي

الكلية : كلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض ، رسالة ماجستير ، 2015

أهداف الدراسة :

1- التعرف على درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية في تحقيق الأمن التربوي متمثلاً

في تحقيق الأمن الفكري ، والأمن النفسي ، والأمن الاجتماعي لدى طلابهم ؟

2- التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول إسهام مديري المدارس

الابتدائية في تحقيق الأمن التربوي لدى طلابهم بمدينة الرياض ، باختلاف متغيرات

الدراسة (المؤهل الدراسي ، الخبرة في مجال الإدارة المدرسية).

منهج الدراسة وأدواتها : استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، وأداة

الإستبانة .

مجتمع وعينة الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الابتدائية في شرق

مدينة الرياض ، والذي يبلغ عددهم حوالي (300) مدير ، و تتكون العينة من (100)

مائة مدير مدرسة إبتدائية.

مصطلحات الدراسة

الأمن لغة : الأمن في اللغة : ضد الخوف، ويعرف الفكر بأنه ؛ إعمال الخاطر في الشيء

(ابن منظور : 223 ، 307) .

الأمن الفكري : هو التزام الطلاب بما تقره الإدارة المدرسية من أنشطة وتدابير في إطار

من القوانين والأعراف والقيم والعادات والتقاليد والمبادئ والمشتقة من الشريعة الاسلامية

لتحصنهم وتجنبهم أي شوائب عقديّة أو فكريّة، قد تكون سبباً في إنحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب أو سبباً للإيقاع في المهالك .

الأمن الاجتماعي: حالة الاطمئنان التي يشعر بها الطلاب، الناتجة عن مساهمة المدرسة، في تفعيل جميع الاستراتيجيات، والإمكانيات، والممارسات التي تحقق للطلاب الشعور بعدم الخوف في حاضره ومستقبله. وتسعى إلى حماية دينه، ونفسه، وعقله، وماله، وعرضه. وتؤكد له الاعتراف بوجوده ومكانته في المدرسة، وتتيح له المشاركة الإيجابية المجتمعية.

الأمن النفسي: هو شعور الطالب بأنه محبوب متقبل من الآخرين وله مكان بينهم يدرك أن بيئته صديقه، ودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق .

الأمن التربوي

اصطلاحاً: يعرف الأمن التربوي اصطلاحاً، على أنه حماية المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوان أو يترك بها أذى . لان ذلك من شأنه إذا احدث أن يقضي على ما لدى الطلاب من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار التربوي ويهدد حياة الطلاب التعليمية .

إجرائياً: يقصد بالأمن التربوي إجرائياً في الدراسة الحالية : هو الدور الذي يقوم به مدير المدرسة لحماية الطلاب بوسائل محددة لتحقيق الضبط والهدوء والسكينة والإستقرار النفسي والفكري والإجتماعي داخل البيئة المدرسية للطلاب بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، ويقصد بالأمن التربوي في الدراسة الحالية إجرائياً الأمن الفكري والنفسي والاجتماعي .

نتائج الدراسة: جاءت أهم نتائج الدراسة كما يلي :-

- معظم أفراد العينة من مديري المدارس الابتدائية الحكومية يرون أن:-
- عبارات المحور الأول (الأمن الفكري): درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية في تحقيق العبارات التالية (عالية) :-
- يرسخ القيم التربوية بالمدرسة كاحترام والتقدير والثقة .
- يتابع أداء الطلاب للصلاة بوقتها أثناء اليوم الدراسي .

- ينظم المسابقات الثقافية لتنافس الطلاب وتحفيزهم .
- يسمح للطلاب بإبداء الرأي والتعبير عن الذات .
- يمنح الدعم والتشجيع للطلاب المتفوقين دراسياً .
- عبارات المحور الثاني (الأمن الاجتماعي) : درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية في تحقيق العبارات التالية (عالية) :-
 - ينمي مهارات تحمل المسؤولية والقيادة لدى الطلاب .
 - يفتح باب مكتبه لشكاوي ومقترحات الطلاب بأي وقت .
 - يكرم المتميزين والمتفوقين والطلاب المثاليين .
 - يتابع الحالات الصحية للطلاب .
 - يراعي أمن وسلامة الطلاب بالمدرسة .
- معظم أفراد العينة يرون أن درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية في تحقيق العبارة (يعمل على تنظيم حفلات ولقاءات وندوات بالمدرسة) (متوسطة).
- معظم أفراد العينة من مديري المدارس الابتدائية الحكومية يرون أن درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية في ثلاث عشرة عبارة من عبارات المحور الثالث: الأمن النفسي بدرجة (عالية)، ومن أهمها:
 - يحث المعلمين على التحلي بالحكمة والصبر عند التعامل مع الطلاب .
 - يمنع الإيذاء البدني والنفسي مع الطلاب .
 - يحافظ على كرامة الطلاب من الإهانات أو الظلم .
 - يوفر العلاج السلوكي للطلاب الجانحين (السرقه / العنف / ..) .
 - يحرص على التخطيط لمواجهة الأزمات الطارئة بالمدرسة .
- معظم أفراد العينة يرون أن درجة إسهام مديري المدارس الابتدائية في تحقيق العبارتين (يحرص على التواصل بين الطالب والمدرسة أثناء الإجازات عن طريق خطط

النشاط، يتابع الطلاب المتسربين من المدرسة لتذليل العقبات وعودتهم) من الأمن النفسي (متوسطة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة إسهام مديري المدرسة في أي محور من محاور الاستبانة (الأمن الفكري، الأمن الاجتماعي، الأمن النفسي، الدرجة الكلية للمحاور الأربع) ترجع لاختلاف متغير المؤهل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لآراء أفراد العينة حول المحور الثاني: الأمن الاجتماعي فقط ترجع لاختلاف متغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، وذلك بين مجموعة أفراد العينة الذين كانت خبرتهم في مجال الإدارة المدرسية (15 سنة فأكثر) من ناحية وبين كل من مجموعتي أفراد العينة الذين كانت خبرتهم في مجال الإدارة المدرسية (أقل من 5 سنوات) أو (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) من ناحية أخرى لصالح المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة الذين كانت خبرتهم في مجال الإدارة المدرسية (15 سنة فأكثر).

توصيات الدراسة

- بناء على ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بعدد من التوصيات كما يلي:
- أن تتولى وزارة التعليم، تدريب مديري المدارس على كيفية تحقيق الأمن التربوي لدى الطلاب داخل المدارس الابتدائية.
 - أن يقوم مديرو المدارس - بعد تدريبهم - بتوعية المعلمين حول كيفية تحقيق الأمن النفسي والفكري لطلاب المرحلة الابتدائية .
 - أن يتم الاهتمام بتعزيز الأمن التربوي بالمدرسة الابتدائية حيث إنها مرحلة تكوين وتشكيل الانسان.
 - أن يتم زيادة الإهتمام بخطط النشاط اللامنهجي، وإتاحة حرية ممارسة الهوايات للطلاب بالمدرسة لتعزيز الأمن الاجتماعي والنفسي لديهم .

- ضرورة تدريب مديرو المدارس على متطلبات الأمن والسلامة بالمدارس وكيفية مواجهة الأزمات لضمان الأمن الاجتماعي والنفسي للطلاب .
- أهمية متابعة مديري المدارس للمشرفين التربويين داخل المدرسة، من حيث ضرورة رعايتهم للطلاب الأيتام وأصحاب الحالات الاجتماعية الخاصة.
- إيجاد آليات جديدة لسبل تواصل مديري المدارس الابتدائية مع أولياء أمور الطلاب لتعزيز الأمن التربوي بشكل متكامل للطلاب .
- ضرورة تقصي آراء الطلاب فيما يتعلق بالمشكلات التي يتعرضون لها بالمدارس والتي تفقد لهم الشعور بالأمن بشكل عام .

واقع إدارة رأس المال الفكري في كليات التعليم العالي الاهلي بالمملكة العربية السعودية

إسم الباحثة: منال بنت محمد الثُبلي

المشرف: أ.د/عبدالرحمن عبدالوهاب الباطين أستاذ الإدارة التربوية المشارك كلية التربية
جامعة الملك سعود

لجنة المناقشة: د. ماحدة مصطفى عبد الرازق أستاذ الإدارة التربوية المساعد كلية الشرق
العربي للدراسات العليا / أ.د.عبدالعزيز بن عبدالله العريني (عميد كلية العلوم بالجامعة
الإلكترونية)

الكلية : كلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض ، رسالة ماجستير، 2015
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قيادات كليات التعليم
العالي الأهلي بمدينة الرياض لما يأتي:

- متطلبات إدارة رأس المال البشري.
- متطلبات إدارة رأس المال التنظيمي.
- متطلبات إدارة رأس مال المستفيدين.

منهج الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي،
كونه المنهج المناسب للدراسة.

أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة في جمع المعلومات على استبانة مكونة من (30) عبارة
موزعة على ثلاث محاور هي: (إدارة رأس المال البشري، إدارة رأس المال التنظيمي (الهيكلية)،
إدارة رأس مال المستفيدين

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من عينة من أعضاء هيئة التدريس
والوكلاء والعمداء بست كليات أهلية بالرياض: كليات الرياض، كلية المعرفة، كلية الغد،
كلية الفارابي، كلية العناية، كلية الشرق العربي والبالغ عددهم (492 عضواً) .

ومثلت العينة نسبة 20% من أعضاء هيئة التدريس بالكليات الأهلية (100) عضواً.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تشخيص ورصد واقع إدارة رأس المال البشري، ورأس المال التنظيمي، ورأس مال المستفيدين في كليات التعليم العالي الأهلي بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كليات التعليم العالي الأهلي بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على قيادات وأعضاء هيئة التدريس بالكليات الأهلية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

رأس المال الفكري: هو مجموعه من الأشخاص الذين يمتلكون المعارف والخبرات والمنجزات التي تمكنهم من الإسهام في أداء المنظمات التي يعملون بها، وبالتالي الإسهام في تطور مجتمعاتهم بل والعالم بأسره .

أصول رأس المال الفكري: تتضمن أصول رأس المال الفكري المعرفة والخبرة من الموظفين والعمليات والمعلومات، والعلاقات، والعقود، والملكية الفكرية مثل: براءات الاختراع، والتكنولوجيا، وحقوق التأليف والنشر، والتنظيمات، والأساليب، حيث يمكن أن يكون رأس المال الفكري في رؤوس الناس، أو صريحاً وموثقاً في شكل كتابي أو إلكتروني .

إدارة رأس المال الفكري:

التعريف الاصطلاحي: تعرف إدارة رأس المال الفكري بأنها تلك العمليات والأنشطة التي تمارسها المؤسسات للاستفادة مما تمتلكه من موارد ملموسة وغير ملموسة، وقدرات بشرية، وخبرات وحكمة متراكمة لديها، والتي تمكنها من إنتاج أفكار جديدة وقيمة، تساعد في تحقيق قدرة تنافسية عالية على المتسويين المحلي والعالمي .

التعريف الإجرائي: ويقصد بإدارة رأس المال الفكري في الدراسة الحالية بأنها: قدرات ومهارات وأساليب القيادات بكليات التعليم العالي في توظيف وتوجيه المعارف والخبرات

والإمكانات والأفكار التي يمتلكها أعضاء هيئات التدريس والهيئات الإدارية للإسهام في تجويد أداء كليات التعليم العالي الأهلي السعودي التي يعملون بها.

رأس المال البشري: هو مجموعة من الأفراد العاملين الذين يمتلكون معارف ومهارات وقابليات نادرة وذات قيمة للمنظمة في زيادة ثروتها المعرفية والمالية.

التعريف الإجرائي: يقصد برأس المال البشري في الدراسة الحالية مجمل الكفايات المعرفية بكليات التعليم العالي، والتي تشمل المعارف والخبرات والقدرات المتفوقة، إضافة إلى الكفايات الإنسانية والاجتماعية القائمة على المعرفة، بحيث يتم استثمارها بعدة صور مما يؤدي إلى تطور المنظمة وتطورها.

رأس المال التنظيمي: هو جميع الموارد المتعلقة بالعلاقات الخارجية للمنشأة مثل العلاقة مع العملاء في البحوث والتطوير وعلاقة المنظمة مع بعض الأطراف المستفيدة.

رأس المال الهيكلي: هو المعرفة التي تتكون نتيجة الإجراءات التنظيمية والثقافية وقواعد البيانات، ويعبر عنها بالمرونة التنظيمية، وخدمة التوثيق بالمنظمة، والاستخدام العام لتكنولوجيا المعلومات .

الكليات الأهلية: هي مؤسسات تعليمية غير حكومية ذات شخصية اعتبارية، تهدف إلى تقديم برامج تعليمية وتدريبية (فوق المستوى الثانوي)، والإسهام في رفع مستوى التعليم والبحث العلمي، وتوفير التخصصات العلمية المناسبة، وذلك في إطار السياسة التعليمية للمملكة .

نتائج الدراسة :

- 1- جاءت ممارسة إدارة رأس المال البشري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التعليم العالي الأهلي جاءت بدرجة متوسطة.
- 2- جاءت ممارسة إدارة رأس المال التنظيمي (الهيكلي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التعليم العالي الأهلي جاءت بدرجة متوسطة.

3- جاءت ممارسة إدارة رأس مال المستفيدين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التعليم العالي الأهلي جاءت بدرجة عالية.

توصيات الدراسة :

بناء على النتائج التي خلصت إليها الدراسة ،توصي الباحثة بما يلي :

- 1- ضرورة مراعاة الرغبات والقدرات للعناصر البشرية عند توزيع الأعمال والأدوار، ضرورة العمل وتطوير المهارات الفنية لأعضاء هيئة التدريس في تناولهم النظريات البحثية حتى تصل كواقع ملموس.
- 2- ضرورة العمل على توفير عنصر الأمان الوظيفي لدى العناصر البشرية.
- 3- لا بد وأن ترتبط البحوث بالمجتمع ومشكلاته حتى يتسنى لها الوقوف على الحلول الواقعية، ضرورة استطلاع آراء ومشاركة المجتمع المحلي حولها وحول ما تقوم به.

يرجع لأصل الدراسة للحصول على توثيق كافة التعريفات من المراجع الأصلية لها

مصطلحات علمية

إعداد

د. إيمان عبد الرحيم

مصطلحات علم نفس

مصطلحات علم نفس	
Dream	منام
Drive	باعث
Dynamic psychology	علم النفس الديناميكي
Dysphoria	انزعاج
Effective study skill	مهارة الاستذكار الفعال
Ego	أنا
Egocentric	مركزي الذات
Egoism	أنانية
Emotion	انفعال
Emotional	انفعالي
Environmental psychology	علم النفس البيئي
Experimental psychology	علم النفس التجريبي
Explicit Memory	الذاكرة الصريحة
Forensic psychology	علم النفس الشرعي
Genetic psychology	علم النفس الوراثي
Gentle teaching	التعليم الحاني (الملطف)
Gratification	إرضاء
Hypnotism	تنويم إيحائي
Implicit Memory	الذاكرة الضمنية

مصطلحات علم نفس	
Abnormal psychology	علم النفس المرضي
Academic Competence	الكفاءة الأكاديمية
Academic Intrinsic Motivation	الدافعية الأكاديمية الذاتية
Achievement Motivation	الدافعية للإنجاز
Ambivalence	تناقض وجداني
Attention	الانتباه
Autoanalysis	تحليل نفسي ذاتي
Autolesion	إيذاء الذات
Behavior	سلوك
Behaviorism	سلوكية
Child psychology	علم نفس الأطفال
Communication	التواصل
Community psychology	علم النفس المجتمعي
Compensation	تعويض
Consciousness	شعور
Constructive Thinking	التفكير البنائي
Counseling	الإرشاد
Criminal psychology	علم النفس الإجرامي
Deaf	الأصم

مصطلحات علم نفس	
Positive	إيجابي
Psychic	نفسي
Psychic complex	عقدة نفسية
Psychoanalysis	تحليل نفسي
Reading Disabilities (Dyslexia)	صعوبات التعلم القرائية (عسر القراءة) (الديسلكسيا)
Reading Self-Concept	الذات القرائي
Recall	الاستدعاء
School phobia	رهاب المدرسة
Self	ذات
Sensation	الإحساس
Sensory image	صورة حسية
skill Time Management	مهارات إدارة الوقت
Social skills	المهارات الإجتماعية
Social Maturity	النضج الإجتماعي
Social psychology	علم النفس الإجتماعي
Stimulation	تنبيه
Suggestibility	قابلية الإيحاء
Suppression	كبت
Unconscious	لا شعور

مصطلحات علم نفس	
Individual psychology	علم النفس الفردي
Inferiority complex	عقدة النقص
Instinct	فطرة - غريزة
Intelligence	الذكاء
Introversion	إنطواء على الذات
Lability	تقلقل
Learning Disabilities	صعوبات التعلم
Life instinct	غريزة الحياة
Medical psychology	علم النفس الطبي
Mental retardation	التخلف العقلي
Motivation	الدافعية أو الدافع
Neuropsychology	علم النفس العصبي
Oneirology	علم الأحلام
oubli	النسيان
Parental Style	أساليب المعاملة الوالدية
Perception	الإدراك
Persuasion	إقناع
Physiological psychology	علم النفس الفيزيولوجي

مصطلحات أصول تربية

مصطلحات أصول تربية	
Challenges	التحديات
Collabrative University	الجامعة التشاركية
Distance higher Education	التعليم الجامعي عن بعد
Drop- out	التسرب
Educational Wastage	الفاقد (الإهدار)
Efficiency	الكفاءة
Electronic Education	التعليم الإلكتروني
Internal Efficiency	الكفاءة الداخلية
Open University	الجامعة المفتوحة
Repetition	الرسوب (الإعادة)
Socialization	التنشئة الاجتماعية
The Role	الدور
Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
University of Air	جامعة الهواء (الجامعة بلا جدران)
Virtual University	الجامعة الافتراضية

مؤتمرات قادمة

تنظيم

مؤسسة « د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي »

المؤتمر العلمي السنوي الرابع للتوحد والثاني عشر للمؤسسة

”سبل تشخيص ورعاية وتأهيل الأطفال والمراهقين الذاتويين 4

الخميس إلى الاثنين 23 - 27 / 7 / 2015

بمدينة رأس البر محافظة دمياط مصر

رسالة المؤتمر

تنبع رسالة المؤتمر من رصد واقع فئة الأفراد الذاتويين وتزايد أعدادهم ، وضرورة تضافر الجهود الأهلية والحكومية لخدمة ورعاية هؤلاء الأفراد وفصلهم عن المعاقين بمؤسسات رعايتهم، وتخصيص مؤسسات مستقلة، وتفعيل آليات للوصول إلى نتائج ملموسة في تعليمهم وعلاجهم وتأهيلهم وتدريبهم مهنيًا .

أهداف المؤتمر

يهدف المؤتمر إلى استكمال حصر جميع المؤسسات والجهات والأفراد المعنيين باضطراب التوحد عربياً، والذي بدأت المؤسسة فيه بالمؤتمر السنوي الأول لها في مجال اضطراب التوحد، وذلك بهدف تضافر الجهود لتمكين المؤسسة من إنشاء قرية الانسان المبدع بجمهورية مصر العربية لتصبح أول قرية شاملة متكاملة لرعاية وعلاج وتأهيل وتعليم وتدريب الأفراد التوحديون بالوطن العربي على اختلاف فئاتهم العمرية (أطفال _ شباب _ كبار)، وتضم أيضا أول أكاديمية علمية تخصص للتأهيل الأكاديمي لأخصائيي التعامل مع الأفراد الذاتويين ، والتي بدأت بالفعل اجراءات إنشائها عقب انتهاء المؤتمر السنوي الأول للتوحد .

مجالات المؤتمر

يتم قبول كافة البحوث الدراسات المعنية باضطراب التوحد في كافة التخصصات العلمية

التي تهتم بهذا المجال من الطب والصيدلة والتمريض والعلاج الطبيعي والتربية والآداب والتربية الرياضية والخدمة الاجتماعية ، والزراعة (الصناعات الغذائية) ، الادارة والاقتصاد (إدارة وجودة مؤسسات التوحيدين) ، والأمن والسلامة بمؤسسات رعاية التوحيدين ، والحقوق، إلخ

الدورات التدريبية(المقترحة) على هامش المؤتمر

دورة « اضطراب طيف التوحد (التأهيل التخاطبي .. الاكتشاف المبكر.. التكامل الحسي) الفئات المستهدفة من المؤتمر

- صناع القرار والمسؤولون الذين سوف يكون لهم دور في دعم هذه الفئة.
- العلماء والأطباء والباحثون والمختصون .
- أسر الأطفال التوحيدين والمهتمون بقضاياهم.
- مقدموا الخدمات من كافة التخصصات لفئة التوحيدين .
- الداعمون والمساندون لقضية إضطراب التوحد.
- طلاب الكليات والأقسام العلمية المعنية .
- مراكز البحوث والاستشارات والجامعات والمؤسسات البحثية .

شروط وأسلوب كتابة البحوث

- لغة المؤتمر الرئيسة هي اللغة العربية ، ويجوز تقديم البحوث باللغة الانجليزية .
- كافة التعاملات بالمؤتمر تتم إلكترونياً ولا يطلب من الباحث نسخ ورقية أو اسطوانات ينسخ عليها البحوث ، لذا يتم الالتزام بالشروط الموضوعية بدقة .
- يتم كتابة البحوث بالأسلوب والمنهج العلمي السليم مع ذكر المراجع العلمية المستخدمة بنهاية كل بحث ، مرتبة برقمها ورقم الصفحة كما ورد ترتيبها في سياق البحث، ولا يلجأ لحواشي الصفحات .
- يتم تحكيم البحوث والمشروعات من قبل لجنة من الخبراء والأساتذة الأكاديميين.
- يجب أن يكون البحث المقدم حديثاً ومعد خصيصاً للمؤتمر الحالي ، ولم يسبق تقديمه

- لأي جهة أخرى ، ولم يسبق نشره ، ويوقع الباحث اقراراً بهذا الخصوص
- يتم إرسال ملخص للبحث ، بما لا يزيد عن صفحة واحدة لاتزيد عدد كلماتها عن 250 كلمة ، ويرفق معه استمارة المشاركة ، وسيرة ذاتية حديثة للباحث .
- فور موافقة هيئة المؤتمر على ملخص البحث، ترسل صورة من إيصال التسديد بالبنك بالايمل ثم يرسل البحث كاملا .
- يتم إعادة البحث بعد التحكيم للباحث لإعادة تعديله (عند الحاجة) .
- عدد صفحات البحث 25 ورقة ، ولا يقل عن 10 ورقات بما في ذلك الجداول والأشكال التوضيحية والمراجع ، وبمقاسات الطباعة خط Traditional Arabic ، هوامش سفلية وعلوية 4.5 سم ، هوامش جانبية يمين ويسار 4 سم .
- يسمح بالصفحات الزائدة بتسديد 20 ج مصري عن كل صفحة لبحث المصري ، 10 دولار للصفحة لبحث غير المصري .
- يتم إرسال ملخص للسيرة الذاتية للباحث POWERPOINT مع البحث كاملا تمهيداً لعرضها ضمن فعاليات المؤتمر في حال استخدام الباحث لجهاز العرض يرسل نسخة من المحتوي المراد عرضه POWERPOINT مع البحث (الالكترونياً) لتقوم اللجنة التنظيمية بعرضها حين عرض الباحث لبحثه .
- للاستفسار عن الشراكات والرعاية يتم الاتصال بالدكتورة حنان درويش رئيس مجلس أمناء ومدير مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي على رقم 0020141662299
- كافة المراسلات والبحوث والاستفسارات ترسل على رئيس مجلس الأمناء على البريد الالكتروني dr_h_m_darwish@hotmail.com
- السادة الاعلاميين الراغبين بحضور المؤتمر الحصول على موافقة مسبقة من إدارة المؤتمر قبل انعقاد المؤتمر بشهر كامل .

ودعوة السادة المعلمين والمشرفين والمدربين والأخصائيين العاملين طرفكم في مجال التوحد
(الذاتوية)

إشراكات المؤتمر

- يسمح بالحضور مجاناً لأي راغب في حضور المؤتمر وحضور جميع جلسات المؤتمر وجميع ورش العمل المصاحبة دون الحصول على شهادات ودون أي التزام من إدارة المؤتمر .
- رسوم المشاركة للحصول على شهادة تفيد بحضور المؤتمر و ورش العمل 150 ج .
- رسوم عرض ورقة علمية بالمؤتمر ونشرها بالمجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية التي توزع في كافة أنحاء الوطن العربي من 3 : 5 ورقات يدفع 250 ج شامل الحصول على الشهادتين (حضور المؤتمر ، شهادة قبول ورقة علمية)
- رسوم عرض بحث علمي كامل بالمؤتمر ونشره بالمجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية من 20 إلى 25 ورقة يدفع 500 ج شامل الحصول على الشهادتين (حضور المؤتمر ، شهادة قبول ورقة علمية) ، وكل ورقة إضافية يدفع عنها 20 عشرون جنيهاً إضافية .
- رسوم حضور المؤتمر كامل الإقامة والإعاشة بالفندق وحضور الحفلات والنزهات وكافة فعاليات المؤتمر سواء حضور ببحث أو حضور بدون بحث قيمة الاشتراك بغرفة زوجية 2000 ج / غرفة فردية 2500 ج للمصريين ، 500 دولار لغير المصري في غرفة فردية أو زوجية .

الهيئة الاستشارية للمجلة مرتبة أجبدياً

م	الاسم	الوظيفة
أصول التربية		
1	الأستاذ الدكتور / سامي محمد نصار	أستاذ أصول التربية المتفرغ بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة
2	الأستاذ الدكتور / سعيد إسماعيل على	أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية كلية التربية - جامعة عين شمس
3	الأستاذ الدكتور / محمد ضياء الدين زاهر	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس
4	الأستاذ الدكتور / محمد سكران إمبابي	أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية كلية التربية - جامعة الفيوم
5	الأستاذ الدكتور / مجدي محمد يونس	أستاذ أصول التربية والإدارة التعليمية بكلية التربية بشبين الكوم جامعة المنوفية
6	الأستاذ الدكتور / مصطفى محمد أحمد رجب	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة سوهاج
7	الأستاذ الدكتور / وضية محمد أحمد إبراهيم أبو سعده	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة بنها
الإدارة التعليمية والتربية المقارنة		
8	الأستاذ الدكتور / سعاد بسيوني عبد النبي محمد عياد	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
9	الأستاذ الدكتور / نهلة عبد القادر هاشم	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
المناهج وطرق التدريس		
10	الأستاذ الدكتور / تمام إسماعيل تمام محمد	أستاذ المناهج وطرق التدريس (العلوم) بجامعة المنيا بمصر والملك خالد بالسعودية
11	الأستاذ الدكتور / حسن سيد حسن شحاتة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة عين شمس.
12	الأستاذ الدكتور / عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية بكلية التربية جامعة أسيوط.
13	الأستاذ الدكتور / مجدي خير الدين كامل خير الدين	أستاذ المناهج وطرق التدريس (الدراسات الاجتماعية) بكلية التربية جامعة أسيوط
14	الأستاذ الدكتور / محمد جابر قاسم جاد المولى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية جامعتي أسيوط والإمارات .
15	الأستاذ الدكتور / محمد نجيب مصطفى حسن عطيو	أستاذ المناهج وطرق التدريس (العلوم) جامعة الأزهر
16	الأستاذ الدكتور / مصطفى رسلان رسلان موسى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة عين شمس.
17	الأستاذ الدكتور / فارعة حسن محمد سليمان	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بكلية التربية جامعة عين شمس (الدراسات الاجتماعية)

م	الاسم	الوظيفة
18	الأستاذ الدكتور / مجدي مهدي علي سيخة	أستاذ المناهج وطرق التدريس (اللغة الانجليزية) بكلية التربية جامعة عين شمس
علم النفس التربوي / الصحة النفسية / التربية الخاصة / تخصصات الإعاقة		
19	الأستاذ الدكتور / أحمد أحمد عواد ابراهيم ندا	أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كلية التربية بالعرش، جامعة قناة السويس
20	الأستاذ الدكتور / آمال عبد السمیع مليحي باظه	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ
21	الأستاذ الدكتور / تهاني محمد عثمان منيب	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس
22	الأستاذ الدكتور / حمد بليه حمد العجمي	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية الأساسية جامعة الكويت
23	الأستاذ الدكتور / سهام علي عبد الحميد حسن	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان
24	الأستاذ الدكتور / سهى عبد الرؤوف مكي	أستاذ طب السمع والأذنان (الأذن والأنف وحجره) كلية الطب جامعة الزقازيق (التخاطب)
25	الأستاذ الدكتور / عبد الرحمن سيد سليمان	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس
26	الأستاذ الدكتور / عبد العزيز السيد الشخص	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس
27	الأستاذ الدكتور / على عبد النبي حنفي	أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود وبنها .
28	الأستاذ الدكتور / فاروق محمد صادق	أستاذ علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأزهر .
29	الأستاذ الدكتور / محمد المري محمد اسماعيل خليل	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق
30	الأستاذ الدكتور / محمد عبد الظاهر الطيب	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة طنطا
31	الأستاذ الدكتور / محمود عبد الحلیم منسي	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الاسكندرية
تكنولوجيا التعليم		
32	الأستاذ الدكتور / أحمد صادق عبد المجيد محمد	أستاذ تكنولوجيا التعليم بجامعة بصمر والملك خالد بالسعودية
33	الأستاذ الدكتور / زينب محمد أمين خليل.	أستاذ تكنولوجيا التعليم، وعميد كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
34	الأستاذ الدكتور / عادل السيد محمد سرايا	أستاذ تكنولوجيا التعليم، ووكيل كلية التربية بالعرش جامعة قناة السويس.
تخصصات أخرى		
35	الأستاذ الدكتور / آمنة محمد نصير	أستاذ الفلسفة والعقيدة الاسلامية بجامعة الأزهر
36	الأستاذ الدكتور / سناء محمد حجازي حسين	أستاذ تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان
37	الأستاذ الدكتور / نادية محمد طاهر شوشة	أستاذ السباحة المائية والمنازلات كلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق

التعريف بالمؤسسة



جمهورية مصر العربية
وزارة التضامن الاجتماعي
مديرية الشؤون الاجتماعية بالإسماعيلية
مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي
المشهرة برقم 548 لسنة 2010

مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي

- ميادين عمل المؤسسة**
- ميدان الصداقة بين الشعوب
 - ميدان رعاية المعاقين
 - ميدان التنمية الاقتصادية لزيادة دخل الأسرة
 - ميدان التنمية البشرية
 - خدمات صحية وتعليمية
 - ميدان الخدمات الثقافية والعلمية والدينية
- أنشطة المؤسسة**
- عقد ندوات ومحاضرات وحملات توعية ودورات تدريبية ومؤتمرات علمية وثقافية وإجراء البحوث والمشروعات العلمية، وتخصيص خطوط ساخنة لكافة المجالات التي تساهم في الإبداع والتنمية المجتمعية، وتساهم في رقي الانسان وترسيخ القيم الايجابية لديه.
 - تنظيم رحلات دورية متنوعة (ثقافية وعلمية ودينية وترفيهية) لزيارة المعالم التاريخية والأثرية والسياحية والاقتصادية داخل مصر وخارجها.
 - إنشاء أندية ثقافية إجتماعية رياضية، تتضمن مكتبات شاملة متكاملة.
 - إصدار صحف ودوريات ثقافية وعلمية وتربوية واجتماعية.
 - تنفيذ أنشطة وبرامج منظمة في مجال تقوية الطلاب وتحفيظ القرآن الكريم.
 - إنشاء مؤسسات تعليمية وأكاديمية .
 - القيام برحلات دورية للحج والعمرة .
 - إنشاء دار الانسان المبدع، (يخصص لرعاية وتأهيل الأطفال التوحديين).
 - إنشاء دار الابداع والموهبة للحرف اليدوية ومختلف الفنون الحرة ، والحاقها بمعرض دائم للمنتجات اليدوية والحرفية، ويقام به مهرجان فني كل ستة أشهر لنشر الفن الراقي وترقية الذوق بالمجتمع المصري.
 - إنشاء مراكز البحوث والاستشارات الأسرية والزوجية، والنفسية والتربوية والتنموية.
 - إنشاء دور للمغتربات شاملة كافة الخدمات التربوية والاجتماعية.
 - تقديم كافة الأنشطة التي تتم للتعرف بالدول الأخرى التي من شأنها تقوية العلاقات الثقافية والاجتماعية. بين الدول، وتبادل الوفود والزيارات.

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

تعريف: مجلة علمية دورية ربع سنوية محكمة تختص بشتى فروع العلوم التربوية والإنسانية تصدر عن مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي بمصر ، برقم إيداع ١٨٩٧٨ لسنة ٢٠١٥ مصر، ترقيم دولي (ISSN 2356-9220)، والاسم المختصر للمجلة (AJEHSSR)، تقبل بحوث النشر للترقية، وتقبل بحوث طلبة الدراسات العليا، كما تقبل بحوث الأساتذة والخبراء، تقبل بحوث النشر للترقية، وتقبل بحوث طلاب الدراسات العليا، كما تقبل بحوث الأساتذة والخبراء الميدانيين باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها من قبل ، كما تقبل ملخصات أحدث الرسائل الجامعية، وتقارير المؤتمرات، ومقالات كبار الأساتذة، وتقبل أي أفكار للتطوير من الخبراء والمختصين حتى تصل للشكل العلمي العالمي الذي يجعل منها مجلة عربية عالمية متميزة، وتتضمن المجلة أبواباً ثابتة: بحوث علمية، ومقالات الحكماء، كما تتضمن أبواباً متغيرة متجددة: أوراق علمية، رسائل من القرن الماضي، قدوة في حياتهم، أحدث الرسائل الجامعية، عروض الكتب، مؤتمرات قادمة، حكمة تقودهم، مصطلحات علمية، وغيرها.

الرؤية: المجلة وعاء علمي جيد يستقبل ويحكم وينشر البحوث المتميزة في شتى فروع العلوم التربوية والإنسانية ليقدم إنتاج الباحثين العرب للعالم.

الرسالة: تسعى المجلة لأن تكون نبزاً للباحثين ، ومنبراً لعرض إنتاجهم العلمي المحكم ، بمعايير الجودة الدولية والتميز.

الأهداف:

- تأسيس منبراً جديداً مطوراً غير تقليدي يعين الباحثين على نشر بحوثهم بالوقت المناسب.
- توفير مرجعاً علمياً يجمع دراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية في ظل حتمية النظرة التكاملية المعاصرة.
- نشر مقالات كبار الأساتذة ضمن أعداد المجلة لتكون مراجعاً علمية مباشرة للباحثين .
- عرض ملخصات أحدث الرسائل الجامعية والتي تسلط الضوء للباحثين الجدد للبدء في موضوعات بحثية مكتملة.
- تكوين حصيلة متراكمة للبحوث العلمية الأصيلة الجديدة المحكمة في العلوم التربوية والإنسانية من خلال الأعداد الربع سنوية المتتالية .